



Escuela Superior
de Ciencias Jurídicas
y Políticas



UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
Escuela Superior de Ciencias Jurídicas y
Políticas

CURSO
DE
INGRESO
2027

Carrera: ABOGACÍA

Módulo I

PAULA CARLINO

Escribir, leer y aprender en la universidad

Una introducción a la alfabetización académica



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - CHILE - COLOMBIA - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - GUATEMALA - PERÚ - VENEZUELA

Primera edición, 2005

Carlino, Paula

Escribir, leer y aprender en la universidad : Una introducción a la alfabetización académica -
1ª ed. - Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2005.
208 pp. ; 23x15,5 cm. (Colec. Educación y Pedagogía)

ISBN 950-557-653-6

1. Educación Superior. I. Título
CDD 121 378

*Para RICHARD,
por su claro apoyo
a mi labor académica;
para IGOR, porque
—ante mi exceso—
a sus 3 años me reclamaba:
“mamá, no leas”.
Para los dos,
recarga del entusiasmo
que hay en estas páginas,
porque los quiero.*

*Agradezco a todos mis alumnos,
por lo mucho que pude aprender con ellos.*

© 2005, Fondo de Cultura Económica, S. A.
El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires
fondo@fce.com.ar / www.fce.com.ar
Av. Picacho Ajusco 227; 14200 México D. F.

ISBN: 950-557-653-6

Fotocopiar libros está penado por la ley. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o cualquier otro idioma sin autorización expresa de la editorial.

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Hecho el depósito que previene la ley 11.723

- ZADNIK, M. y A. Radloff (1995), "A new approach to a communications unit: A student organized conference", en: L. Summers (comp.), *A Focus on Learning*, pp. 292-296, Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Perth, Australia, febrero de 1995.
- ZEICHNER, K. (2000), "Action Research and the Improvement of Teaching in Colleges and Universities", Conferencia central presentada en el Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, junio de 2000.

Índice

Introducción	9
Preguntas... ..	9
¿Cómo se relacionan la escritura y la lectura con el aprendizaje?	10
¿Qué es y qué no es la alfabetización académica?	13
Contenidos y organización del libro	16
Historia y prehistoria de este libro	17
Lectores previstos	19
 Capítulo 1. La escritura en el nivel superior	21
Resumen	21
Preocuparse u ocuparse de la escritura y la lectura	21
Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia	24
La potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento	26
El desafío de usar la escritura como medio para explorar ideas	29
Situaciones de escritura experimentadas	34
Elaboración rotativa de síntesis de clase	34
Tutorías para escritos grupales	38
Preparación del examen	44
Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía	47
Semejanzas entre las cuatro situaciones de escritura	50
¿Por qué habríamos de <i>no</i> ocuparnos de la escritura en cada materia? ..	51
El debate pendiente en las instituciones	53
Apéndices	55
 Capítulo 2. La lectura en el nivel superior	67
Resumen	67
Centralidad de la lectura... orfandad de la lectura	67
El proceso de lectura y la "lectura por encargo"	68
Razones que vuelven necesario el aporte del docente en la lectura de los alumnos	71
Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en "materia de cabecera"	72
Sentirse perdido o sentirse orientado	73
Un lector independiente se forma siendo primero dependiente	74

Tareas para enfocar la lectura y conseguir que los alumnos lean clase a clase	76
Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva	84
No hay una forma natural de leer sino tantas como culturas lectoras	85
¿Qué leen los alumnos en la universidad?	87
Obstáculos para comprender la bibliografía	88
Bienvenida a las culturas académicas	91
Instituciones excluyentes o inclusivas	94
Apéndice	95
 Capítulo 3. Evaluar con la lectura y la escritura	105
Resumen	105
La evaluación: vía regia para ocuparse de la lectura y la escritura... y para ayudar a aprender	105
Para qué evaluamos	107
Supuestos sobre la escritura y la lectura	108
Diálogo interdisciplinario para evitar evaluar lo que no se enseña	109
Evaluación como sentencia y evaluación como enseñanza	111
Las buenas prácticas evaluativas	113
Propuestas de evaluación que puse en práctica	114
Reescribir el examen	115
Leer y escribir para presentar una ponencia oral	124
La evaluación, el aprendizaje, la lectura y la escritura	130
Apéndices	133
 Capítulo 4. Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura	151
Resumen	151
“¿Quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?”	152
Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores	152
Conclusiones generales	179
Apéndice	182
Referencias bibliográficas	185

Esta edición de *Escribir, leer y aprender en la universidad*, de Paula Carlino se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2005 en Grafinor, Lamadrid 1576, Villa Ballester, Buenos Aires, Argentina.

Capítulo 4

Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura

Si la suya es una situación en la cual las personas reflexionan sobre y mejoran (o desarrollan) el propio trabajo y las propias situaciones

- a través de interconectar firmemente reflexión y acción,
- haciendo pública su experiencia, no sólo a los demás participantes sino a otras personas interesadas [...],

y en la cual crecientemente los participantes

- recogen los datos (a veces con ayuda de otros) en relación con sus propias preguntas,
- participan en la toma de decisiones [...],
- autoreflexionan, autoevalúan y se autogestionan [...],
- aprenden progresivamente haciendo, y cometiendo errores, en una espiral autoreflexiva de planificar, actuar, observar, reflexionar, volver a planificar, etc. [...]

entonces la suya es una investigación-acción. (Altrichter *et al.*, 2002: 130)

Resumen

Diez nociones generales enlazan las actividades didácticas que se analizan en los capítulos precedentes. En este capítulo final, intento hacer visibles esos hilos conductores, para dejar al descubierto el entramado del conjunto del libro. Me refiero así a conceptos provenientes de varios marcos teóricos: sobre el aprendizaje, las prácticas lectoescritoras disciplinares y la enseñanza reflexiva de sí misma que, convertida en investigación-acción, da origen a este libro. Antes de ello, abordo la pregunta: “¿quién soy yo para enseñar a leer y a escribir, si no soy profesor de lengua?”. Finalizo el capítulo fundamentando la idea de responsabilidad compartida: somos los docentes y las instituciones, junto con los alumnos, co-responsables por cómo se leen y escriben los textos en la

educación superior. Y concluyo que, si bien hemos de involucrar a nuestras casas de estudios para que asuman la responsabilidad que les cabe, no podemos hacerlo esperando sentados que esto ocurra.

“¿Quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?”

Este libro está dirigido a profesores de materias diversas. De biología, de historia... Entonces es previsible que, en algún momento, el lector se haya formulado esta pregunta: “¿Quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?”. Mi insistencia en que hemos de ocuparnos de cómo leen y escriben los alumnos, como parte de la enseñanza de cada asignatura, no evita el interrogante. Si hasta aquí no he logrado que el mismo lector encuentre una respuesta, en este cuarto capítulo tengo una última oportunidad para persuadirlo. Y voy a intentarlo a través de una nueva pregunta, sugerida por Gottschalk y Hjortshøj (2004: 7), en respuesta a la anterior: “¿Quién podría hacerlo para su materia y dentro de su campo de estudio si no es usted?”. Los tres capítulos anteriores abundan en argumentos para sostener esta idea. No voy a repetirme.

Lo que haré en esta última parte del libro es diferente. Desarrollaré diez principios que se entrecruzan a lo largo de las páginas previas y fundamentan las actividades realizadas de acuerdo con la idea de que me cabe a mí, y no a otro, enseñar a leer y a escribir para mi materia. Dentro del noveno principio, incluyo el relato de dos situaciones didácticas que realicé en consonancia: la planificación compartida con los alumnos del “orden del día” y la evaluación por parte de ellos de mis clases. En la décima idea transversal a toda la propuesta, me animo a dar un par de consejos a quienes deseen iniciarse como docentes reflexivos en la enseñanza investigativa o investigación-acción.

Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores

Las actividades didácticas exploradas en los capítulos previos utilizan la lectura y la escritura no como un fin en sí mismo sino para ayudar a aprender los conceptos de la asignatura en la que fueron puestas a funcionar. Si el lec-

tor repasa la serie de tareas, podrá notar que algunas son propuestas estables, es decir, que han sido realizadas iterativamente a lo largo de todo un curso, en parte de cada una de las clases: “Elaboración rotativa de síntesis de clase” (capítulo 1), “Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía” (capítulo 1), “Leer con ayuda de guías” (capítulo 2), “Resumir para uno mismo” (capítulo 2), “La planificación de mis clases” (punto 9 del presente apartado). Otras tareas, en cambio, no son permanentes sino ocasionales, y están vinculadas a la evaluación y acreditación de la materia; de todos modos, tienden a extenderse y ocupar más de una clase, ya que —como aspiran también a promover aprendizajes—, han de dar tiempo para trabajar el conocimiento: “Tutorías para escritos grupales” (capítulo 1), “Preparación del examen” (capítulo 1), “Reescribir el examen” (capítulo 3), “Leer y escribir para presentar una ponencia oral” (capítulo 3), “La evaluación de mis clases” (capítulo 4, más adelante). Entiendo que las actividades estables y las circunstanciales son coherentes con cierta teoría sobre:

- a) el aprendizaje,
- b) las prácticas de lectura y escritura inherentes a las disciplinas (que constituyen un aspecto del objeto de enseñanza),
- c) la tarea docente reflexiva, que fue desarrollada en esta experiencia como enseñanza investigativa/investigación-acción.

Expongo esta teoría en lo que sigue:

1. Nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Los docentes tienen que prever esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla.

Este principio es sustentado por todas las corrientes constructivistas. Mi formación inicialmente piagetiana me lo recuerda cada vez que intento investigar, aprender o enseñar algo: “no conocemos más propiedades de las cosas que aquellas que nuestra acción nos permite conocer”. Los sujetos no son tablas rasas donde pueden grabarse conocimientos desde afuera, en cambio, para incorporar información nueva, han de operar sobre ella relacionándola con la vieja; tienen que “digerirla” para convertirla en algo propio. En realidad, conocer implica una doble acción transformadora. Por un lado, una acción del sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer, acción

que altera el significado de éste para hacerlo compatible con los conocimientos que ya tiene el primero. Por otro lado, una acción del objeto sobre el sujeto, que modifica parcialmente al aprendiz en su intento de hacer frente a lo nuevo.¹

Generalmente, en el ámbito educativo suele tenerse en cuenta sólo esta última transformación, que es la que va en dirección del saber enseñado hacia el alumno, y se tiende a descuidar la modificación que el estudiante imprime en el saber que recibe para poder incorporarlo.

Estas nociones no son pedagógicas sino epistemológicas y psicológicas, pero los docentes que tienen en cuenta a sus alumnos no deberían dejarlas de lado. Por tanto, reconocer esta tesis interaccionista implica que la enseñanza no puede basarse sólo en la transmisión del docente sino que ha de considerar situaciones a través de las cuales los estudiantes tengan oportunidad de experimentar esta doble transformación. Es por ello que, en la introducción de este libro, me refiero al intento de replantear la distribución de la acción cognitiva en las asignaturas.

Planificar las clases de una materia en coherencia con este principio impide armar su programa sólo como un listado de temas ya que resulta relevante qué hacen los alumnos con ellos.² Por eso, los programas de las asignaturas y la planificación de las clases, además de contemplar los conceptos de la disciplina que serán abordados, tendrían que especificar las actividades en las cuales dichos contenidos serán puestos en acción. Son finalmente estas actividades las que inciden en cómo resultan comprendidos y aprendidos esos conceptos. Esta postura didáctica subraya que lo que aprenden los alumnos no es independiente de cómo lo aprenden. Por tanto, los "contenidos" que enseña una asignatura no son únicamente los temas que incluye sino las

acciones cognitivas que lleva a hacer con ellos. El currículum se entiende como "contenidos en acción" (Lerner *et al.*, 1996).³

Los tres capítulos precedentes son tributarios de estas ideas, por lo cual las actividades exploradas contemplan la acción cognitiva de los alumnos sobre el objeto de enseñanza, descuidada en otras propuestas pedagógicas. Y como escribir puede implicar una máxima acción cognitiva (por ello se habla de la función epistémica –Wells, 1990– y de transformación del conocimiento –Scardamalia y Bereiter, 1985–), casi todas las tareas experimentadas prevén que los alumnos escriban. Asimismo, es preciso aclararlo, en las tareas analizadas en el libro, también están presentes la exposición del saber a enseñar por parte del profesor y la provisión de abundante bibliografía. Empero, lejos de suponer que los alumnos incorporarán directamente la información contenida en una y otra, las clases incluyen situaciones manifiestas en las cuales los conceptos explicados en los textos y/o por el docente son reelaborados por los estudiantes y luego trabajados en conjunto.

2. Nadie aprende de una vez y para siempre; necesita, en cambio, abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos. Por ello, los docentes deben contemplar varias instancias de trabajo para cada tema y prever oportunidades en las que sea posible rever lo hecho anteriormente.

Los mecanismos de asimilación y acomodación, analizados en el apartado previo, no producen conocimiento en un instante sino que han de irse sucediendo iterativamente en una espiral de aproximaciones sucesivas.⁴ Teniendo en

¹ Son los clásicos conceptos de asimilación y acomodación propuestos por Piaget, no sólo para entender la formación del conocimiento individual sino el progreso del conocimiento científico (Piaget y García, 1982). Nótese que estos procesos simultáneos son "fuerzas" contrarias y complementarias: el primero tiende a conservar el conocimiento ya establecido y el segundo, a introducir cambios en éste.

² La actividad cognitiva de un alumno que sólo escucha exponer al docente es distinta a la de quien toma apuntes, ha leído previamente, es convocado a plantear sus dudas y ha tenido que resumir lo leído (capítulo 2). También es diferente a la de aquel que escucha la clase, se reúne con un compañero a fin de sintetizar en una o dos carillas los conceptos trabajados, para luego imprimirlos y repartir entre compañeros y profesor, quienes los discutirán colectivamente a la luz de sus propios apuntes (capítulo 1).

³ La postura didáctica detrás de la noción de currículum como contenidos en acción es también coherente con lo que plantean las corrientes psicológicas acerca de la cognición y el aprendizaje *situados*.

⁴ Varias corrientes teóricas avalarían el principio de que el conocimiento se logra por aproximaciones sucesivas. Esta idea también está presente en la propuesta de la psicología social psicoanalítica de organizar en clase "grupos operativos" para que los alumnos reelaboren la exposición previa del docente a través de discutir los conceptos tratados en ella (Pichon-Rivière, 1971). Esta propuesta es concordante asimismo con el principio anterior (nadie aprende por recepción pasiva). Lo novedoso de las actividades que examino en este libro es que los estudiantes no retrabajan la información recibida sólo oralmente sino por medio de la escritura, una tecnología que –en determinadas prácticas sociales– potencia la reconsideración de las ideas. La otra utilidad de los grupos operativos, a saber, la elaboración afectiva de las ansiedades que surgen vinculadas con el aprendizaje, ha estado menos presente en mis clases aunque nunca ausente del todo: si bien en clase no se abordan directamente estas ansiedades, como docente sí tengo en cuenta que nadie aprende sin emociones y trato de enseñar en consecuencia, tal como expongo más ade-

cuenta, entonces, que el conocimiento en torno de un objeto se desarrolla progresivamente, por reiterados intentos de abordaje y aprendiendo de lo que funcionó mal la vez anterior, los docentes no podemos pretender que nuestros alumnos adquieran las complejidades de nuestras disciplinas en un puntual contacto con sus nociones. Tenemos que planificar que éstas permanezcan disponibles para ser examinadas y reexaminadas en ciclos recurrentes. La dinámica de trabajar un tema y considerarlo entonces por "dado" puede hacer que, a lo largo de un curso, se expongan un sinnúmero de contenidos, pero es inefectiva para contribuir a que éstos sean aprendidos. Resulta necesario organizar la enseñanza previendo que los alumnos acometan el mismo asunto una y otra vez, asunto que —ya desde Heráclito— no resulta el mismo (no tanto porque el río es distinto cuando los estudiantes se bañan por segunda vez en él, sino porque ellos ya no son los mismos si han estado en el agua con anterioridad).

Inevitablemente, dar tiempo en clase para que los alumnos revean y reorganicen su comprensión de los temas abordados quita tiempo para impartir otros temas. No obstante, tal como trato al final del capítulo 1, aunque en esta propuesta el docente explique menos nociones de su disciplina (pero nunca pocas), los alumnos aprenden en definitiva más contenidos, dado que las prácticas de lectura y escritura se han convertido en objeto de aprendizaje y porque incluirlas en el currículum favorece que los estudiantes se apropien de los conceptos presentados por el docente. En ausencia del trabajo con la lectura y la escritura, buena parte de lo expuesto por el profesor habría quedado sin ser aprendido. Esta idea subyace a la mayoría de las propuestas de lectura, escritura y evaluación analizadas en los capítulos previos. Y, en particular, es inherente a las sucesivas fases de revisión de toda producción escrita, revisión intensificada en las tareas examinadas en el libro.

3. Nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares para que éstos le muestren su quehacer y comenten cómo marchan los intentos de aproximación del principiante. Los profesores han de auspicar estas situaciones.

lante en el punto 4. En mi tarea pedagógica actual de coordinación de seminarios de escritura de tesis de posgrado, esta segunda función de los grupos operativos aparece en primer plano: resulta imprescindible hacer lugar explícito en el seminario a los afectos contradictorios de quienes intentan hacer sus tesis.

Si el constructivismo piagetiano subraya la necesaria acción transformadora del sujeto para aprender, el socioconstructivismo de origen vigotskyano enfatiza la interacción con los miembros más experimentados de una cultura para alcanzar sus prácticas y saber utilizar los instrumentos involucrados en ellas. Los conceptos de Vigotsky (1979) que pueden servir para pensar esta internalización son los de "reconstrucción interna de una operación externa". Y también, la denominada "ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores", referida a las actividades de conocimiento que utilizan herramientas culturales semióticas: las operaciones cognitivas que caracterizan el funcionamiento psicológico superior tienen, para este autor, un origen exterior, social, y sólo paulatinamente pasan a formar parte del pensamiento individual. En palabras de Vigotsky,

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). [...] Todas las funciones [psicológicas] superiores se originan como relaciones entre seres humanos (1979: 94).

Siguiendo este concepto, Wertsch (1978) introduce la idea de que, para que un sujeto aprenda a autorregular una actividad compleja, ha de participar con alguien que ya la domina en una serie de actividades similares heterorreguladas por éste, quien le permite ir aprendiendo cómo funcionar en ellas y le va transfiriendo responsabilidades en forma progresiva.

El aprendizaje de una disciplina incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar, por medio del desarrollo de capacidades que, en el futuro, posibiliten contribuir a ese campo de estudio a través del propio aporte. Todos estos componentes del aprendizaje están conformados en torno de los usos, establecidos dentro de la comunidad disciplinar, de un particular artefacto cultural: el lenguaje escrito. Para que los alumnos consigan aprender la disciplina —y, por tanto, aprender estos usos—, han de haber participado en las prácticas sociales que los ponen en juego, conjuntamente con quienes ya los dominan, de modo de recibir guía y retroalimentación de ellos.

Ahora bien, muchas veces me he encontrado con docentes que, amparándose en que los procesos cognitivos internos tienen —en parte— un origen cultural externo, vuelven a insistir en la "transmisión" de conociemien-

tos preformados, como si éstos pudieran ser incorporados sin más por los aprendices, en un abrir y cerrar de ojos. Desde mi punto de vista, la conjunción de las ideas de Vigotsky y de Piaget es un marco apropiado para entender que, en el aprendizaje de cualquier asignatura, se requiere un diálogo entre los alumnos y los representantes de las nuevas comunidades de práctica a las que aspiran ingresar los universitarios. Un diálogo extendido en el tiempo, en el cual los más experimentados ofrezcan información, provean explícitas reglas de juego y comenten las tentativas de acercamiento de los recién llegados (Wells, 1990). En este diálogo, los alumnos necesariamente transformarán a su manera (asimilarán) la información que les llega y pondrán a prueba sus comprensiones una y otra vez, para irse acercando en forma progresiva a la cultura de la disciplina que estudian, por medio de ajustes sucesivos realizados en función de la retroalimentación recibida de sus docentes.⁵ Dentro de estas ideas se enmarcan las propuestas examinadas en los capítulos anteriores. La coordinación de la teoría de la asimilación piagetiana y de la ley de la doble formación vigotskyana (desarrollada por Wertsch en términos del pasaje de la hetero a la autorregulación) impide sostener ningún modelo pedagógico de actividad unidireccional (con énfasis en el alumno o en el docente).

Kate Chanock, antropóloga australiana responsable del "Programa de Habilidades Lingüísticas y Académicas" de su universidad, critica que sea posible la transmisión directa del conocimiento, pero reconoce la necesidad de contar con un experto para aprender de él. Sus palabras ilustran la posición doblemente interactiva de la presente obra:

⁵ Creo posible trasladar al nivel del aprendizaje universitario lo que Emilia Ferreiro (1996) plantea para la alfabetización inicial. Por un lado, ella señala que no alcanza con *poner a disposición* del aprendiz cierta información sino que es preciso ayudar a interpretarla: "la intervención del interpretante es esencial en la transformación de un objeto opaco" (p. 135). Extiendo esta idea de Ferreiro y sugiero que quienes aprenden una cultura escrita en el nivel superior precisan un docente cicerone que les muestre cómo se participa en ella, qué se puede hacer con sus herramientas, qué prácticas sociales existen en torno de éstas y por qué vale la pena pertenecer a esta cultura. Por otro lado, Ferreiro advierte que esta guía externa es necesaria aunque no suficiente puesto que "para que ese acto del otro se convierta en conocimiento propio, hace falta una actividad específica por parte del destinatario (algo más que una simple internalización, que podría confundirse con una imitación interna). Es aquí donde los mecanismos de asimilación y acomodación encuentran su razón de ser". (Ferreiro, 1996: 136).

Comienza a ser habitual referirse a la enseñanza como la "oferta" de un servicio educativo [...]. Sin embargo, éste no es un modelo muy útil para la educación, que siempre es una mezcla de presentar información y ayudar a desarrollar capacidades. Cuando se ofrece algo, se pone y deja allí. La información puede, quizá, ser ofertada; la capacidad de expresar ideas, no. De hecho, una capacidad no puede ser ofertada sino que debe ser desarrollada, y hay poderosas razones para pensar que dominar el lenguaje para propósitos específicos [para leer y escribir textos académicos] es una capacidad que debe ser desarrollada en diálogo con otra gente. (Chanock, 2000: 1.)

4. Nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo. Dado que los intereses y la autoconfianza de un sujeto no son innatos y, en cambio, se generan en interacción con el mundo y con los otros, los docentes no son ajenos a crear contextos que favorezcan el interés de aprender de los estudiantes y su creencia en que lo conseguirán finalmente.

La reiteración en estas páginas de cuestiones "cognitivas" y "culturales" no debe traducirse como un descuido de los asuntos "afectivos", también involucrados en cualquier aprendizaje. Aprender de verdad (para luego usar el conocimiento aprendido y no sólo para dar examen) exige ganas y esperanza en poder realizarlo. No es posible sostener el compromiso necesario para perseverar y reponerse de los intentos infructuosos si quien lo hace desconfía de sus capacidades para llegar a buen término (Bandura, 1987). Tampoco es posible hacerlo sin sentir entusiasmo por eso que se aprende.

La realidad es que muchos de nuestros alumnos no vienen con anhelos de aprender ni con confianza en sí mismos. Ahora bien, estas actitudes no son inamovibles. Suelen ser el resultado de las experiencias previas de los estudiantes con el saber y con quienes lo transmiten. Los docentes, en todos los niveles educativos, contribuimos a que estas dos actitudes negativas se perpetúen o comiencen a revertirse. Las investigaciones sobre motivación nos alertan acerca de un supuesto habitual en el ámbito educativo: la creencia de que estar o no motivado es una característica inherente a los alumnos. En realidad, nos dicen estos estudios (Boekaerts, 2002, en: Paoloni, 2004), que el deseo de ponerse en marcha para estudiar y aprender depende de dos fuentes: de un interés personal (construido sobre la base de experiencias y valores colectivos previos) y de un interés situacional (originado de acuerdo con las tareas y contextos propuestos en las asignaturas).

Las clases, entonces, resultan una ocasión para animar a los presentes, para comunicarles que aprender nuestras materias vale la pena. Pero, ¿por qué una materia puede valer la pena? Porque habilita a pensar el mundo desde nuevos enfoques, porque permite entender lo que antes era inabordable, porque capacita para resolver problemas prácticos, porque nos vuelve menos esclavos del sentido común y de lo obvio, porque lleva a multiplicar las respuestas e interrogantes ensanchando nuestras fronteras materiales y mentales, porque da herramientas para iluminar lo que para otros son penumbras, porque abre las puertas a ciertas comunidades profesionales, porque extiende nuestras competencias personales (referidas, también, al leer y escribir). Hay muchos otros motivos para querer aprender. Cada docente recordará los suyos. Esos motivos, los propios, forman parte de lo que hemos de enseñar cuando enseñamos nuestras materias. Tenemos que invitar a los alumnos al banquete del conocimiento. Demostrarles que ofrece bocados exquisitos. Por ello, estamos nosotros en la academia. Porque tiene algo que vale la pena.

Sin embargo, no alcanza con señalar a los alumnos que el estudio arduo de hoy será una “golosina del mañana”. Hay que convidarles alguna delicia ahora. Las actividades propuestas en un curso pueden serlo. Si los desprecian, los ponen a trabajar, los llevan a dialogar entre sí, les permiten decir quiénes son y qué piensan, si los desafían y les dan herramientas para afrontar el reto. Con las propuestas exploradas en este libro, me he preguntado —y respondido afirmativamente— si acaso me gustaría a mí participar en ellas.

Creo conveniente compartir también con los estudiantes nuestros caminos: saborear el manjar preciado requiere un gran esfuerzo, no un paladar talentoso por naturaleza. De entrada nada sale fácil. Mostrémosles las batallas que protagonizamos. Nuestros tropiezos y las fuerzas forjadas para sobreponernos a ellos. Pero sobre todo, tratemos las dificultades de los alumnos como parte de su proceso. Incluyamos los desajustes en el recorrido previsto. Si confiamos en que saldrán adelante, hagámoselo saber. Explicitar y encauzar lo que estamos esperando de ellos los ayudará a alcanzarlo. La desorientación es una de las fuentes de inseguridad personal que atentan contra la autoconfianza y la motivación.

Las propuestas de trabajo presentadas en este libro incluyen siempre un trasfondo de pasión. Pasión por el conocimiento y por compartirlo con los neófitos. He aprendido de mis maestros que el ímpetu que pone el docente en lo que enseña, junto al respeto de y la confianza en los estudiantes, son condimentos esenciales para contagiarles el apetito de saber, además del

valor intrínseco de los conocimientos que transmite y del sabor de las tareas que les propone resolver.

5. Resulta inevitable cierto grado de desajuste entre las expectativas del docente y el punto de vista de los alumnos, pero es preciso que los profesores ofrezcan medios para intentar acercar ambos.

En mi contacto con otros docentes, es frecuente su asombro y/o la queja de que los alumnos ni siquiera entienden las consignas que les damos. Algunos colegas solicitan estrategias para enseñar a comprender estas consignas. A mi juicio, no es posible interpretar este fenómeno como un problema de comprensión lectora. En cambio, creo necesario conceptualizarlo como muestra de la ineludible brecha entre las perspectivas de alumnos y docentes (Flower, 1987; Vázquez y Miras, 2004; Lillis, 1999; Universidad de Hawaii, s/f).

Estudiantes y profesores habitamos mundos culturalmente distintos. Los códigos que manejamos son diferentes, es decir, aunque hablemos la misma lengua no compartimos inicialmente similares presupuestos, ni los modos de leer, de escribir, de proceder con el conocimiento. Los alumnos desconocen las pautas de nuestras comunidades académicas, pero, para ingresar a ellas, han de aprender sus reglas de juego. Cuando no entienden una consigna o, mejor dicho, cuando la entienden a su manera, esto no es índice de que desconocen (sólo) el vocabulario. Es señal de que ignoran las expectativas de uso que hay detrás de las palabras, los modos de hacer con ellas, que se nos han vuelto naturales a los docentes, pero que son producto de toda nuestra historia de socialización en una disciplina determinada.

En realidad, las consignas de trabajo que planteamos tienen tras de sí una tradición de pensamiento, desconocida para los alumnos. Nuestras ideas no son transparentes. Son producto de prácticas que los estudiantes aún no dominan. Por ello, si los docentes reconocemos que siempre existe una distancia entre los puntos de vista de estudiantes y profesores, tenemos que prever que las consignas —tanto como las clases expositivas y la bibliografía que damos para leer— sean discutidas, chequeadas las interpretaciones, admitidas las divergencias, reorientadas las incomprensiones, ajustadas las expectativas mutuas. Y, como ha sido analizado en los capítulos anteriores, muchas veces los docentes nos damos cuenta de cómo ha sido entendido un concepto (una clase expositiva, un texto, una consigna) sólo cuando leemos lo que los estudiantes escriben a partir de ello.

Comprender no es un acto de un instante. Tal como refiero en el segundo y tercer principio, la comprensión de las consignas, de los textos, de las explicaciones, es un proceso que requiere volver sobre lo mismo a través de un extendido diálogo intra e interpersonal. Las actividades expuestas en los capítulos precedentes asumen el fenómeno de que las visiones del mundo de alumnos y docentes difieren en parte, y que contribuir a acercar posiciones es una labor intrínseca a la enseñanza de las asignaturas.

6. Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. Y es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos, porque las desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia universidad.

Este libro se asienta en la relación que muchos investigadores han establecido entre el conocimiento y la lectura y escritura como instrumentos formativos.⁶ Y también en los estudios que han constatado que no existe una única manera de leer y de escribir, que no se lee y escribe igual en cualquier ámbito.⁷ Dentro de estos estudios, un concepto clave es el de géneros discursivos (Bajtín, 2002). Con este concepto se suele denominar a las formas típicas y convencionales de usar el lenguaje en situaciones particulares entre ciertos participantes y con fines específicos. En el caso que nos ocupa, el lenguaje y la lectura y escritura que de él hacemos en alguna esfera determinada de la actividad universitaria no son los mismos que en otros ámbitos, porque este uso está organizado y estipulado por las condiciones del contexto en el que tiene lugar.

Lo anterior significa que los géneros discursivos no son simples formas diferentes en que los escritos están estructurados. Según Bazerman, género es “una categoría sociopsicológica que usamos para reconocer y construir acciones tipificadas dentro de situaciones tipificadas” (1988: 319; énfasis mío). Dicho de otra manera, los géneros son marcos institucionalizados que

generan expectativas mutuas entre autores y lectores. Estas expectativas se refieren no sólo a los formatos textuales sino a su contenido, y también a qué hacer con el conocimiento del que estos géneros tratan. Por ello, diversos autores señalan que aprender los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social, lo cual implica atender simultáneamente a la escritura y a las maneras particulares en que las disciplinas organizan su pensamiento a través de estos géneros. De acuerdo con Russell y Foster (2002: 14),

cada nuevo género especializado que encuentra un estudiante le significa aprender nuevas prácticas –modos de pensar y actuar, convertidos para los veteranos en una segunda piel—. ⁸ En este sentido, el desarrollo del escribir está íntimamente vinculado con cuestiones de identidad, autoridad, estructuras institucionales y epistemologías disciplinarias.

En un sentido afín, se expresan dos profesoras de la Open University, quienes también abogan por integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias. Ellas reconocen que cada asignatura debería hacerse cargo de cómo escriben los universitarios desde un triple punto de vista: en cuanto a cómo son los textos que se espera que produzcan, cómo son los procesos con los que pueden lograrse tales textos y cómo son las prácticas sociales para las que esos textos tienen sentido. Respecto de este tercer enfoque, señalan:

La escritura académica de los estudiantes es una práctica social en el sentido de que quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social. (Curry y Lillis, 2003: 10.)

Entonces, tal como expongo en los capítulos anteriores, dos motivos principales hay para que los profesores, de cualquier materia, se ocupen de cómo leen y escriben sus estudiantes. Un motivo es que no podemos despreocuparnos de cómo aprenden. El otro, que no deberíamos dejar de enseñar una parte sustantiva de lo que hace a la existencia de las asignaturas impartidas:

⁶ Por ejemplo, Bereiter y Scardamalia (1985), Chalmers y Fuller (1996), Gottschalk y Hjortshoj (2004), Ong (1987), Wells (1990).

⁷ Entre otros, Bogel y Hjortshoj (1984), Dudley-Evans (1994), Cavallo y Chartier (1998), Olson (1998), Russell (1990), Swales (1990).

⁸ *Second-nature* también puede traducirse como “costumbres arraigadas”, pero he optado por “segunda piel” para resaltar su inobservabilidad por parte de quien la lleva puesta, debido a que estas costumbres se han naturalizado.

modos particulares de leer y de escribir sus sistemas de conceptos. ¿Tiene sentido que los graduados que la universidad pretende formar carezcan del conocimiento lector y escritor necesario para participar en las prácticas de uso del lenguaje propias de sus disciplinas?

En síntesis, recurrentemente a lo largo de este libro, he mostrado que las formas en que los alumnos leen y escriben en el nivel superior no pueden quedar libradas a las que por su cuenta logran poner en juego, sino que corresponde a las instituciones darles una direccionalidad. Este principio se basa en el potencial formativo de ambos procesos y en las diferencias que existen entre las prácticas lectoescritoras de un ámbito a otro, prácticas que no suelen ser aprendidas “por ósmosis” en las universidades de masas que tenemos.

7. En tanto miembros de una cultura académica, los docentes participan de sus prácticas como si éstas fueran naturales. Pero para los alumnos no lo son y, muchas veces, su desorientación proviene del carácter implícito de las expectativas de los profesores, forjadas dentro de la lógica de un determinado campo de estudio. Para ingresar a éste, los estudiantes necesitan explicitación y guía.

El sentimiento de confusión que experimentan muchos alumnos cuando entran a la universidad es uno de los temas centrales abordados por los investigadores de las alfabetizaciones académicas. Gran parte de lo que la escuela media requería de los estudiantes ha variado cuando ingresan a la educación superior, pero, desde el punto de vista de los alumnos, no está claro qué es lo que espera a cambio el nuevo ámbito (Hjortshøj, 2001b). El desconcierto resulta mayor para quienes, por su origen sociocultural, provienen de hogares en los cuales las nuevas prácticas son por completo desconocidas. Por ello, el fracaso estudiantil no se reparte uniformemente; se concentra en los sectores más desfavorecidos (diario *Clarín*, 2004). Las tasas de abandono coinciden con quienes tienen padres sin estudios. La desigualdad se perpetúa. Es lo que señala acerca de su país una investigadora inglesa, aunque a los latinoamericanos no nos sorprende:

La confusión es una dimensión tan extendida en la experiencia universitaria de los estudiantes “no tradicionales” que indica una *práctica institucional del misterio*. Esta práctica del misterio [...] trabaja contra aquellos que están menos familiarizados con las convenciones en torno de la escritura académica, limitando por ende su participación en la educación superior. (Lillis, 1999: 127, énfasis original.)

El origen de esta desorientación es múltiple. Reside tanto en los pasillos y trámites recónditos, en los horarios y espacios revueltos, en la libertad desconocida.⁹ La desorientación también proviene de la falta de familiaridad con los usos discursivos del mundo académico, acentuada porque éstos se dan por sabidos en vez de ser enseñados. En palabras de la misma autora:

Los docentes conocen esas convenciones implícitamente, habiendo sido socializados en ellas a través de años de educación formal (y en muchos casos, por medio de las prácticas sociodiscursivas de sus hogares y comunidades), pero el estudiante no, en especial el que proviene de otro entorno. (Lillis, 1999: 144.)

De acuerdo con Chanock (2003b), lo nuevo que encuentran los universitarios en las ciencias sociales es la idea de que el conocimiento es construido desde una perspectiva determinada, por investigadores que se formulan preguntas relevantes respecto de los debates en curso dentro de sus disciplinas y que buscan respuestas a través de ciertos métodos aceptados por sus miembros. Ésta es la razón por la cual los docentes no solemos conformarnos con que los estudiantes aprendan ciertas ideas sino que exigimos que puedan fundamentarlas y que reconozcan que éstas se oponen a otras. Por ello también esperamos que los alumnos hagan referencia a los autores que las han elaborado. Nuestra insistencia en que, cuando escriben, aprendan a citar y referenciar el pensamiento ajeno tiene sentido en esta cultura de la investigación. Lo mismo que nuestra expectativa de que, al leer, los alumnos sepan ponderar las razones de cada postura y juzgar las controversias de acuerdo con los métodos de validación del saber propios de cada campo disciplinar.

⁹ En muchas universidades argentinas, el sistema de cursado es muy diferente al de la escuela media. Los horarios son discontinuos y se eligen y/o sortean, existen “cátedras paralelas” a las que debe optarse sin suficiente información institucional, las aulas de unas clases pueden estar ubicadas a más de un kilómetro de otras clases, los compañeros de una asignatura no lo son de la otra, la bibliografía no suele conseguirse completa al inicio del curso ni en un único ámbito sino que ha de irse adquiriendo a lo largo del cuatrimestre en más de un comercio, incluso, algunos materiales no resultan disponibles en las bibliotecas. No pienso que todo sea negativo en este nuevo orden desorganizado. A diferencia de la escuela secundaria, donde las mismas cuestiones están regimentadas, el funcionamiento universitario, para quienes logran hacerle frente, resulta un indicador de una cultura libre-pensadora y puede ser experimentado como emancipación. Sin embargo, entender este funcionamiento lleva tiempo y se vuelve más complicado para quienes lo tienen escaso porque trabajan ocho horas del día, a la par que estudian.

Sin embargo, la tendencia a omitir en la enseñanza las prácticas sociodiscursivas de nuestras disciplinas (los modos de hablar, leer y escribir característicos de una cultura como la que describe Chanock) se basa, tal como fue esbozado en el principio anterior, en que los profesores no solemos ser conscientes de ellas debido a lo cercanas y cotidianas que nos resultan. Un indicio de que estas prácticas resultan inobservables para quienes las llevamos a cabo puede notarse cuando examinamos los programas escritos de las asignaturas de nuestras universidades. En ellos, raramente aparecen mencionadas la producción e interpretación de textos; en los pocos casos en que sí están presentes, se nombran sólo en relación con las formas de evaluar a los alumnos, pero nunca vinculadas a los objetivos de la enseñanza. Y, sin embargo, ¿en toda la educación superior se requiere leer y escribir!

El hecho de que lectura y escritura no sean reconocidas como parte de lo que hemos de enseñar en las asignaturas proviene de que resulta fácil aceptar que una disciplina está conformada por un sistema de conceptos y métodos, pero pasan inadvertidos los usos del lenguaje propios de ésta, que involucran determinados modos de comprender y organizar por escrito los fenómenos estudiados, y que también son inherentes a las materias que impartimos. Por ello, los damos por universales, los creemos sabidos, los exigimos, no los explicitamos y menos los consideramos objetos de enseñanza. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, dificulta más todavía su apropiación por parte de los alumnos y es una poderosa causa de su desorientación, del desánimo de muchos, de su fracaso y abandono de los estudios.

Las actividades de lectura, escritura y evaluación exploradas en este libro tienen por origen un esfuerzo de explicitación y de guía hacia los modos de pensamiento y lenguaje esperados en las materias en las que estas actividades se realizaron, dado que se reconoce que no son naturales sino culturales.

8. La autonomía no es sólo un rasgo de maduración biológica, que pueda exigirse a los adultos en cualquier contexto. Es también una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo. Los universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para saber cómo participar en ellas.

Las habituales expectativas de los profesores de que los estudiantes se arreglen solos para leer y escribir en cada materia se basan, como desarrollo al comienzo del capítulo 1, en la creencia de que existe un único modo de hacerlo,

aprendido con anterioridad. Pero también se asientan en otra suposición, analizada en el capítulo 2: que los universitarios por ser tales deben comportarse autónomamente. Este presupuesto ha sido cuestionado por Chanock (2001), quien propone revisar el trasfondo madurativo biológico que el sentido común adjudica a la noción de autonomía, para pasar a entenderla dentro de un contexto social. Lo que suele ser considerado independencia es, en realidad, adaptación activa a un nuevo rol académico definido socialmente. Es decir, la posibilidad de funcionar en forma autónoma proviene de conocer las normas de juego y de saber ajustarse a ellas. Esta autora analiza que el deseo de los estudiantes de recibir mayor orientación de sus docentes (considerado muchas veces por éstos como dependencia e inmadurez) es en realidad un reclamo legítimo. Los alumnos no tienen experiencia en las materias que cursan y necesitan aprender de los experimentados cómo moverse en ellas:

Para desempeñarse en cualquier rol existen expectativas convencionales, y los estudiantes no hacen mal en querer saber cuáles son estas expectativas. Esto no significa ser dependientes, sino que es una forma de asumir la responsabilidad de sí mismos. (Chanock, 2001: 8.)

En otro trabajo, Chanock (2003a) advierte acerca de que es habitual identificar autonomía con responsabilidad, cuando en realidad son diferentes. Es posible que los alumnos deban ser responsables de sí mismos, pero esto no significa que tengan que abrirse camino solos.

Examinemos, respecto de la lectura y escritura, el concepto de "autonomía". Ésta implica la propia gestión de las normas. Sin embargo, en el aprendizaje de las prácticas discursivas llevadas a cabo en la universidad, las normas son sociales: atañen a las formas convencionales en que se ha de leer y escribir en cada ámbito del saber. Entonces, la autonomía de los universitarios no puede decretarse en virtud de su edad sino que debe ayudarse a conseguir a través de un largo aprendizaje guiado por medio de la enseñanza explícita e intencional. Enseñanza, cabe aclarar, no es en este caso exponer un saber en forma puntual, sino incrementar las ocasiones de diálogo para que los principiantes tengan pautas claras para obrar y "devoluciones" acerca de sus intentos asimiladores de la cultura escrita a la que aspiran a pertenecer.

Una tercera razón que subyace a la expectativa tácita de que los alumnos se arreglen solos para leer y escribir en el ámbito universitario está vinculada a la anterior. En más de una ocasión, cuando presenté a colegas la pro-

puesta de integrar en la enseñanza de cualquier asignatura los modos de leer y escribir esperados, la primera reacción de algunos de ellos fue reivindicar la libertad de los estudiantes. Mi insistencia en incluir como objeto de enseñanza los modos de analizar y elaborar textos en nuestras materias fue recibida con preocupación: apareció el temor de coartar la independencia de pensamiento de los alumnos, desalentar su "creatividad" y subestimar su capacidad de decisión. Este recelo, que también fue descrito por Flower (1987: 7) dentro de las universidades norteamericanas, es tributario de otras ideas cuestionables: que la libertad puede ejercerse con desconocimiento de las normas, que la creatividad surge de la candidez en vez de la experimentación con lo establecido, que es posible decidir sobre lo que no se conoce. Por el contrario, las propuestas ensayadas en los capítulos previos parten de la convicción de que nadie es libre si está preso en su ignorancia, de que la falta de pautas perjudica a los más débiles, de que especificar y ayudar a acercarse a las formas discursivas esperadas abre puertas en vez de cerrarlas.

9. Tener en cuenta el punto de vista de los alumnos es imprescindible en toda enseñanza que se preocupa por el aprendizaje. Los docentes han de estar al tanto, pues, no sólo de qué van comprendiendo los estudiantes sobre los temas de sus materias sino de qué piensan sobre la forma de enseñarles y sobre las tareas que se les proponen. Asimismo, los alumnos deben ser consultados y co-responsabilizados de ciertas opciones acordadas.

Muchos docentes coinciden con la idea de que, si bien es posible enseñar desde un estrado, no se puede ayudar a aprender si no es en colaboración con los estudiantes. Es decir, necesitamos a los alumnos para desarrollar nuestras clases por varios motivos. En primer lugar, por una cuestión motivacional: a ellos, como a cualquiera, les gusta sentirse considerados, y una clase que no los tiene en cuenta los va dejando por el camino. En segundo lugar, es preciso ir chequeando a lo largo de nuestras exposiciones qué van entendiendo sus destinatarios. La ilusión de que todo está claro cuando no hay preguntas es más bien una señal de desencuentro fatal entre conocimientos e intereses de los alumnos y su profesor.

Las propuestas educativas que se dicen "constructivistas" suelen incluir un relevamiento de las ideas de los estudiantes, al inicio del dictado de un tema. Pero, luego, muchas se desentienden de la perspectiva de los alum-

nos y prosiguen la enseñanza como si inmediatamente ésta pudiera sustituir esos conocimientos previos por otros más ajustados al saber disciplinar. En realidad, adoptar un enfoque constructivista obliga a que los profesores tengamos presente que los alumnos no son máquinas copiadoras, que pueden incorporar la información recibida tal como fue transmitida. Necesitamos conocer cómo es transformada esta información para ayudarlos a irse acercando al punto de vista disciplinar, necesitamos continuar relevando sus comprensiones a lo largo de nuestra enseñanza. Muchas de las actividades presentadas en los capítulos previos tienen la doble función de dar lugar a lo que ellos van entendiendo, y de reorientarlo acorde a los objetivos de la asignatura.

Pero hay otra razón y otra manera, menos practicadas, de considerar la perspectiva de los estudiantes. Precisamente porque ya son universitarios están en condiciones de participar de sus destinos. Como he analizado en el principio previo, promover su autonomía no es exigirles lo que desconocen. Pero sí es hacerlos partícipes de algunas decisiones que les atañen. Los docentes podemos compartir con ellos nuestros objetivos pedagógicos, consultar su parecer siempre que sea posible, plantearles desarrollar conjuntamente los criterios con los que serán evaluados, pedirles que evalúen nuestras clases y comprometerlos en todas las alternativas convenidas. En consonancia con esta idea, dentro del capítulo 3, desarrollo una actividad pedagógica y de acreditación de la materia, en la que propongo trabajar y acordar con los estudiantes los criterios de evaluación de sus producciones.

Como parte del presente apartado, incluyo a continuación el relato de una tarea puesta en marcha cotidianamente en mis clases, que ilustra esta tercera razón para solicitar la colaboración de los estudiantes. Y un poco más abajo, explico cómo mi enseñanza es evaluada regularmente por los alumnos.

La planificación de mis clases

Al preparar una clase, los docentes tenemos claro qué queremos trabajar con los estudiantes. Sin embargo, es conveniente que dejemos lugar a lo que, desde la mirada de ellos, puedan necesitar de nosotros en el marco de los objetivos de la asignatura. De acuerdo con esta idea, sé que mi planificación está abierta a lo que los alumnos pidan hacer conmigo para desarrollar mejor el currículum de la materia.

Al comienzo de cada clase anoto en el pizarrón el plan de trabajo que traigo pensado (una breve lista de tareas para llevar a cabo a lo largo de las horas venideras), pero a la vez les comunico que ésta es más bien una "hipótesis" que dará origen a una clase no prevista del todo, surgida a partir de la interacción con lo que ellos aporten y deseen realizar. Es decir, de entrada, les comunico qué propongo hacer, para que puedan anticiparlo en vez de estar despistados sintiéndose a merced de mi antojo. Y los hago corresponsables de lo que tenga lugar en ese tiempo compartido: los animo a que me manifiesten qué otras cuestiones, no contempladas en mi lista de actividades del día, necesitan que abordemos (dudas sobre lo leído, temas pendientes de clases previas, dificultades encontradas en las tareas de escritura dejadas con anterioridad, etc.). En un costado del pizarrón, listo también estas cuestiones.

Dado que, usualmente, no hay tiempo para desarrollar mi plan más las propuestas de los alumnos, les planteo que "todo no entra" y que quiero compartir con ellos la decisión de qué habremos de quitar (de su lista o de la mía). Si, a mi criterio, considero que están eligiendo desacertadamente, insisto en mi perspectiva, la fundamento (les explico por qué pienso que les servirá la tarea/tema que propongo) e incluso manifiesto que me reservo el derecho a veto por ser la profesora —responsable de dirigir la clase—. Pero al escucharlos, muchas veces acepto su punto de vista porque descubro su racionalidad. En algunas ocasiones, la interacción de mi lista con la de ellos da origen a una tarea no prevista por ninguna de las dos propuestas.

Una aclaración. Para que sea posible que los alumnos se animen a sugerir algo pertinente para aportar a la planificación de las clases, es necesario que tengan claro hacia dónde se dirigen éstas. Es decir, no podrían colaborar con este "orden del día" si desconocieran cuáles son los objetivos, problemas conceptuales y bibliografía de la correspondiente unidad del programa que la cátedra propone abordar. Para crear estas condiciones es que trabajamos con el programa, con guías de lectura, con síntesis de clase, etc., tal como fue analizado en las páginas previas. Estas tareas permanentes ayudan a crear las reglas de juego que permiten participar a los estudiantes.

Así, finalmente, terminamos consensuando un plan de trabajo que tiene en cuenta las necesidades de los alumnos tanto como la experiencia de la docente. Y así, desde el inicio de la clase, los estudiantes no son relegados a apoltronarse, pasivamente, a la espera de lo que tiene pensado hacer el pro-

fesor con ellos, sino que son invitados a codefinir con éste en qué emplearán el tiempo conjunto, para que sea fructífero el intercambio entre ambas partes y pueda constituir un real encuentro.

La evaluación de mis clases

Del mismo modo que el punto de vista de los alumnos debe ser considerado para el desarrollo de las clases, también es conveniente requerir su participación para que opinen sobre cómo les enseñamos. Necesitamos su retroalimentación sobre lo que hacemos junto a ellos, necesitamos su parecer sobre lo que ocurre en nuestras clases. Precisamos que las evalúen a mitad de curso para ajustar en la otra mitad lo que no funcionó bien en la primera y precisamos que nos den su apreciación también al final, que valoren el proceso de todo un ciclo, para que su perspectiva nos sirva con la sucesiva cohorte de estudiantes.

Así lo vengo realizando desde el primer día que tomé una cátedra a cargo. En el origen de la idea de proponer que los alumnos evaluaran mis clases debo reconocer dos cuestiones. Por un lado, me consideraba responsable de llevar la cátedra adelante y mejorarla poco a poco; por otro lado, me sentía algo insegura, es decir, no tenía experiencia previa en esto y pensé que los principales aliados en ayudarme a crecer profesionalmente serían los estudiantes. Ellos podrían aportarme lo que yo sola no lograría observar.

Con estas intenciones, elaboré una grilla y les entregué copias para que, de forma anónima, evaluaran la marcha de las clases a mediados del cuatrimestre. También, una vez concluido el examen final, les di otra planilla parecida para que valoraran, ahora con sus nombres, el conjunto de la materia. En el apéndice del presente capítulo, incluyo una grilla completa.¹⁰ De más está decir que, como todas las propuestas de este libro, el lector podrá encontrarle inadecuaciones y adaptarla a sus necesidades. En cursos de posgrado, de menor duración, no distribuyo esta extensa encuesta sino sólo las siguientes tres preguntas, que dicto para que los estudiantes evalúen el seminario: "¿Qué fue lo que más te sirvió y por qué?", "¿Qué

¹⁰ Dada la naturaleza exploratoria de muchas de las propuestas didácticas que implementé en clase, en varias ocasiones también repartí entre los alumnos cuestionarios específicos acerca de una precisa actividad realizada con ellos, para conocer —desde su perspectiva— el grado de utilidad que le habían hallado.

fue lo que menos te sirvió y por qué?” y “¿Qué sugerencias harías para futuros cursos?”.

Quisiera dejar planteadas las mismas preguntas a todos los lectores que deseen escribirme para contarme qué opinan sobre las fortalezas y debilidades de este libro. Mi correo electrónico es: alfabetizacion_academica@yahoo.com

10. Para desarrollarse profesionalmente como docente y para mejorar la enseñanza, se precisa tomarla como objeto de análisis. La enseñanza investigativa y la investigación sobre la acción son algunas de las alternativas que dispone el profesor reflexivo.

El principio último que reconozco que está en la base de este libro es que la práctica docente —como cualquier otra práctica profesional—, si se convierte en rutinaria pierde su capacidad productiva. El buen docente es el que continúa aprendiendo, no sólo sobre los temas que enseña sino sobre la propia forma de enseñar. En ambos casos, precisa leer bibliografía, intercambiar con sus compañeros docentes, indagar en la práctica y escribir. Escribir en su doble función: para pensar, clarificar ideas, revisar lo hecho, y escribir para comunicar a otros el resultado de este proceso de reflexión y, así, someterlo a discusión crítica.

Las actividades que despliego en este libro han sido desarrolladas a lo largo de varios años de docencia, ávida de aprender de lo que antes hicieron otros profesores universitarios, de leer sus publicaciones, de analizar sus pros y contras, de cuestionar con fundamento la tradición y las innovaciones, de diseñar y de experimentar en el aula. Las propuestas de trabajo ensayadas por mí surgieron como respuestas a las cuestiones que abren la introducción de este libro. Como indiqué allí, las preguntas “¿por qué los estudiantes no participan en clase?, ¿por qué leen tan poco la bibliografía?”, etc. fueron reconceptualizadas en estas otras: “¿qué tienen que ver la escritura y la lectura con el aprendizaje y la enseñanza? y ¿de qué modo podemos los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los universitarios?”. Entiendo que estos interrogantes, que han dado origen al libro, funcionaron como problemas disparadores de la indagación práctica presentada en estas páginas. Y que esta forma de entender los problemas de la didáctica universitaria se corresponde con el planteo que de ellos realiza la corriente denominada “enseñanza investigativa”:

Hay dos maneras de encarar la enseñanza, una tradicional y otra como investigación. Para comprender en qué consiste la diferencia entre ambas, conviene analizar la concepción que cada una tiene acerca de “tener un problema”. Para aquel que concibe la enseñanza con actitud investigativa, “tener un problema” es algo buscado y necesario, ya que se precisa un problema para iniciar una investigación. Tener un problema está en el corazón del proceso investigativo. Forma parte de las preguntas que promueven cualquier actividad creativa y productiva. Por el contrario, en la forma tradicional de encarar la enseñanza, “tener un problema” es algo que uno querría evitar, y si uno ya lo tiene, lo que deseará hacer es solucionarlo lo antes posible. Preguntar a un investigador qué problema tiene entre manos es una invitación; preguntar por un problema a un docente tradicional probablemente será vivido como una acusación. Cambiar el estatus de qué es un problema, desde una concepción final y remedial a otra procesual e investigativa, es precisamente de lo que trata el movimiento que lucha para que la enseñanza sea considerada simultáneamente un emprendimiento de investigación... ¿De qué modo podríamos pensar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos como problemas para ser investigados, analizados, representados y debatidos? (Adaptado de Bass, 1999: 1.)

Las actividades didácticas llevadas a cabo y examinadas en los capítulos previos son respuestas a los problemas planteados en las preguntas mencionadas. Pero deben considerarse respuestas provisorias dado que, al hacerlas públicas por este medio, las estoy proponiendo para someter a crítica. Por eso, escribir sobre ellas y darlas a conocer no es culminar un trabajo docente sino sólo concluir un *ciclo* de indagación sobre la práctica. Pienso que escribir y publicar esta experiencia es una parte sustantiva del ciclo, en el sentido en que lo entienden Lee Shulman y sus colegas, quienes distinguen entre buena enseñanza, enseñanza reflexiva y enseñanza investigativa:

Podríamos decir que todos los profesores tienen la obligación de enseñar bien, interesar a los alumnos y favorecer su aprendizaje —aunque esto no se logre fácilmente—. Enseñar así es un suficiente bien en sí mismo. Cuando implica, además, ciertas prácticas de evaluación sobre cómo marchan las clases, cuando está sustentado no sólo en las últimas ideas en el campo sino en ideas actualizadas sobre la enseñanza en ese campo, cuando invita a la colaboración y revisión entre pares, *entonces* esta enseñanza puede llamarse académica, reflexiva o fundamentada. Pero, aparte de todo esto, se precisa aun *otro* bien denominado “enseñanza investigativa”. En un trabajo anterior, hemos descrito la enseñanza investigativa diciendo que se caracteriza por poseer tres importantes rasgos adicionales: ser algo público (una “propiedad colectiva”), abierta a la crítica y evaluación, de forma que otros

puedan construir a partir de ella: "La enseñanza investigativa implicará rendir cuentas públicamente sobre alguno o todos los actos de enseñanza [...] para volverlos susceptibles de revisión crítica por el cuerpo de docentes profesionales y disponibles para ser empleados productivamente en el trabajo futuro de los miembros de la comunidad de pares (Shulman, 1998: 6)". (Hutchings y Shulman, 1999: 12.)

En estas páginas he intentado acercarme a la tercera opción sugerida por estos autores. A través de estas hojas, convierto mi experiencia en algo público para que pueda ser debatida y cuestionada tanto como para que logre servir constructivamente a la tarea de otros profesores.

Asimismo, las actividades examinadas en los capítulos precedentes se han llevado a cabo en interacción con los principios que explico en este decálogo de ideas transversales y también junto a dos conjeturas: a) que los docentes, tanto como los alumnos, necesitamos retroalimentación sobre lo que hacemos, y b) que los "experimentos" con ellos salen mejor si logran entusiasmarlos.

En cuanto a lo primero, la enseñanza investigativa analizada en los capítulos previos parte de los problemas que frecuentemente adjudicamos a los estudiantes: "su" falta de lectura y participación en clase, "su" incomprensión de los temas explicados, que se evidencia en "sus" dificultades para redactar en las asignaturas. El intento de co-responsabilizarme por estos problemas me llevó a encarar la enseñanza como un medio de hacer frente a estas barreras del aprendizaje. Y en este intento, la innovación fue pensada no como un bien en sí mismo sino en tanto herramienta falible que debía ser sometida a testeo. La reconsideración de estas propuestas exploratorias es un paso obligado en toda enseñanza investigativa y, como veremos más abajo, en toda investigación-acción. Ahora bien, para revisar una experiencia se precisan "datos", de diversa naturaleza, sobre la base de los cuales contrastar las intenciones con los resultados. Uno de estos datos es de qué modo llega a los alumnos la propuesta, qué utilidad le hallan. En el punto previo, ofrecí varias razones para tener en cuenta su perspectiva. Aquí dejo expresada otra razón adicional: consultar a los estudiantes es parte de la información que debemos recoger los docentes si queremos reflexionar sobre nuestra práctica. Documentar su punto de vista es necesario para quienes deseamos convertir la labor de enseñar también en una tarea de investigación. Tener en cuenta cómo perciben los alumnos las propuestas de enseñanza que pone-

mos a prueba en cada ciclo lectivo es imprescindible para nuestro desarrollo profesional como docentes. Su retroalimentación acerca de lo que les hacemos llevar a cabo en las clases es vital para quienes investigamos sobre la práctica.

Con respecto a la segunda conjetura, he comprobado que las tareas pedagógicas que propuse lograron entusiasmar a los alumnos cada vez que los hice participar de mis objetivos. De hecho, a principio de curso, cuando presentaba la materia, también les comentaba que iba a poner a funcionar con ellos situaciones de enseñanza que no había probado antes, sino que había adaptado de lo que hacían otros profesores que publicaron sus experiencias. Es decir, les planteé compartir —de alguna manera— el desafío que decidía enfrentar, les comuniqué mis hipótesis y dudas, les di cabida en el diseño de algunas propuestas pedagógicas, les fui contando ciertos descubrimientos que realizaba en la bibliografía consultada, les hice saber que estaba aprendiendo con ellos acerca de su aprendizaje y de mi enseñanza. Recabar luego sus opiniones sobre la marcha de estas actividades se hallaba doblemente fundamentado: para ayudarlos a aprender mejor, para ayudarme a enseñar mejor.

El libro recoge esta experiencia compartida. La enseñanza investigativa/investigación-acción que da origen a los capítulos que anteceden a éste es parte de la tarea desarrollada como profesora reflexiva, que ha tenido dos objetivos simultáneos: mejorar la enseñanza para contribuir al aprendizaje de los alumnos, y desarrollar teoría pedagógica (en el humilde sentido en que lo plantea Maxwell, 1996). Al inicio de esta experiencia, no tenía del todo claro hacia dónde me dirigía y lo fui definiendo a medida que marchaba. En medio de este proceso, me encontré con que lo que estaba haciendo podía encuadrarse dentro de los "paradigmas" de la "enseñanza investigativa" y de la "investigación-acción" y así empecé a conceptualizarlo. Sobre el primer enfoque me he referido poco más arriba. Sobre el segundo, me centro a continuación. Si bien ambas perspectivas tienen diferencias, a los fines de este trabajo señalo especialmente sus puntos comunes.¹¹

La investigación-acción parte de experiencias anteriores para definir el problema objeto de intervención y estudio; con ayuda de bibliografía, los docen-

¹¹ La enseñanza investigativa y la investigación en la acción se plantean en la bibliografía educativa actual como más válidas (aunque menos controladas) que la investigación experimental (Dysche, 2001; Emerson *et al.*, 2002; Kember, 2003; Zeichner, 2000).

res implicados elaboran hipótesis para comprender ese problema y conjeturar las variables que lo explicarían, diseñan dispositivos pedagógicos para intentar hacerle frente, implementan éstos con una nueva cohorte de alumnos, observan y analizan con teoría los efectos de esta intervención y reformulan el problema inicial dando origen a un nuevo ciclo de indagación y docencia.¹²

Para animar a los lectores a acercarse a emprendimientos parecidos, a lo largo de los capítulos previos he intentado hacer visible lo ocurrido dentro de mis clases, lo pensado por mí como docente y los aportes que me fueron siendo útiles de otros profesores e investigadores. He citado en forma profusa, como una manera de que estuvieran presentes en el libro las lecturas que en estos años me fueron alumbrando el recorrido. Las palabras de los autores que dentro de estas páginas he entrecomillado o colocado a bando (es decir, con letra más pequeña y con un margen mayor) no pretenden ornamentar mi texto sino compartir las “gemas” que creí haber encontrado en quienes pensaron y escribieron antes que yo las ideas que luego fui haciendo propias. Para mí son pequeños tesoros con los que me identifico, y no he querido privar al lector del gozo que, en muchos casos, me provocó leerlos. Por la misma razón, para entusiasmar a los lectores que deseen emprender caminos de descubrimiento y de mejora del quehacer pedagógico, incluyo ahora esta cita, que define la investigación-acción, junto con el epígrafe que abre el capítulo:

La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar, para mejor, el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Trata de entender y perfeccionar el modo en que las cosas son con relación a cómo podrían ser mejor. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. Pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia. (Kemmis, 1993: 3)

¹² Se reconoce a Kurt Lewin como al “padre” de la investigación-acción a finales de la década de 1940. En la Argentina este enfoque fue tenido en cuenta por Enrique Pichon-Rivière (1971), en sus trabajos de psicología social.

Pensando en la reticencia y el pudor de algunos lectores, que probablemente no se sientan preparados para empezar a andar el camino propuesto, incluyo también una advertencia, dada por otro exponente australiano de la investigación-acción:

Hay cuatro trampas que pueden ser descritas como dilación:

- (1) posponer la recolección de datos hasta haber leído toda la bibliografía relevante;
- (2) posponer el análisis hasta que se hayan recogido todos los datos;
- (3) posponer la acción (es decir, implementar la intervención) hasta tener todos los datos interpretados y
- (4) posponer la escritura hasta que el conjunto de la investigación esté lista. (Dick, 2002.)

Una idea clave de este enfoque investigativo es la noción de “ciclo”: la investigación-acción procede por ciclos, cada uno similar al otro en cuanto a que se parte de un problema detectado en la práctica previa, se intenta hacerle frente de la mano de una hipótesis (hipótesis muchas veces surgida de lecturas bibliográficas), se observan y analizan los efectos de esta nueva intervención y se redefine el problema inicial (no sólo sobre la base de los efectos sino con relación al intento de poner en correspondencia teoría y práctica). Cada ciclo avanza sobre el anterior y el conjunto puede entenderse como una espiral. Por tanto, lo que Dick sugiere en la cita anterior es no temer iniciar un primer ciclo, ya que es poniendo a funcionar un ciclo completo como se podrá ir refinando la experiencia.

Aparte de la investigación-acción y de la enseñanza investigativa, hay otras maneras de reflexionar sobre la enseñanza. Aunque no es objeto del presente trabajo explicarlas, cabe dejarlas mencionadas: aprendizaje en la acción, revisión de la materia y del programa de estudio, supervisión de la enseñanza, análisis de incidentes críticos, discusión con un “amigo crítico”, elaboración de un diario de clases, asesoramiento de colegas, recolección de “carpetas (portfolios) de enseñanza”, formación de redes y grupos de interés sobre enseñanza y aprendizaje, etc. (Hall, 1997; Kuit *et al.*, 2001). La investigación-acción y la enseñanza investigativa son, del conjunto de opciones, probablemente las más sistematizadas, las que llegan a mayor explicitación de la práctica, las que contribuyen al desarrollo profesional del docente, y, a su vez, a desarrollar el currículum y la teoría pedagógica.

En oportunidad de que, hace unos meses, un equipo de profesores presentara en su universidad un proyecto de investigación-acción, les hice llegar mis felicitaciones a su planteo y me permití realizarles una recomendación. Como sintoniza con lo expuesto en este apartado, la transcribo en lo que resta del mismo:

Mi consejo: no se pongan obsesivos en los diagnósticos iniciales o finales pretendidamente objetivos y traten de ser sensibles a lo que va ocurriendo (lo que dicen y hacen los alumnos) *durante* la implementación de la propuesta didáctica. Ésta es la información más útil ya que es la que puede incidir en los reajustes de la propuesta mientras se lleva a cabo y no solamente para el ciclo de investigación-acción siguiente. Muchas investigaciones se quedan en los diagnósticos.

Otro consejo: compartan con los estudiantes, de entrada, el carácter experimental de la propuesta y muéstrense frente a ellos como verdaderos investigadores en acción. Es decir, háganlos partícipes del problema de partida y de las hipótesis del grupo de docentes y negocien con ellos las distintas fases del proyecto. Esto no significa perder autoridad sino ganarla. Si ven que los alumnos proponen algo que a juicio de ustedes es desacertado, manténganse firmes y fundamenten con razones su postura. Los alumnos necesitan aprender de docentes racionales. Pero los docentes necesitamos formar alumnos que sepan pensar y que puedan ejercitar su pensamiento durante la carrera y no sólo cuando egresen. Den lugar a los estudiantes. De hecho, el punto de vista de ellos es la información que más útil les va a resultar para hacer los sucesivos reajustes del proyecto. Realicen pequeñas tareas de escritura en parejas para que ellos opinen sobre lo que a ustedes les preocupa. Luego, utilicen esta escritura para hacer una puesta en común. Establezcan la agenda de trabajo con los estudiantes (es decir, dejen que ellos también propongan a partir de la propuesta de ustedes). En definitiva, no son sólo la lectura y la escritura las que ayudarán a que los alumnos aprendan los contenidos de sus materias, sino el compromiso que ellos estén dispuestos a poner en este proyecto. Y este compromiso (que implica horas de estudio, de lectura y de escritura) sólo se logra si los estudiantes le ven sentido a la propuesta. Y el sentido depende de cuánto se sientan protagonistas, escuchados y tenidos en cuenta por sus docentes. Por otra parte, los alumnos también se interesan cuando logran ver docentes interesados, comprometidos y entusiasmados. Enseñen, aprendan y disfruten con los estudiantes. En síntesis: mi consejo es que ustedes asuman el desafío de desarrollar el currículum junto *con* los alumnos y no sólo *para* ellos.

Conclusiones generales

Este capítulo de cierre sistematiza un conjunto de nociones dispersas y/o implícitas en las páginas previas para convertirlas en una especie de decálogo que ilumina las actividades pedagógicas analizadas en este libro. Varios de estos principios han estado en el origen de las propuestas, pero otros los he ido descubriendo en su transcurrir, en consulta con la bibliografía que los sustenta y al intentar sistematizarlos por escrito. De la misma manera, las actividades exploradas en los capítulos anteriores no surgieron por "aplicación" de principios sino que son una construcción pedagógica basada tanto en la teoría como en la práctica. De hecho, la enseñanza investigativa y la investigación en la acción exigen relacionar teoría y práctica, y alinearlas cada vez que alguna aparezca fuera de fila.

Asimismo, las actividades examinadas precedentemente fueron pensadas en respuesta a las preguntas que abren el libro. Como producto de las tareas académicas experimentadas, los alumnos sí participaron en las clases, sí leyeron y relevaron la bibliografía, sí tuvieron ocasión de ensayar las consignas antes del momento del examen, de discutir las y de recibir retroalimentación sobre lo que entendían de ellas. También analizaron los criterios de corrección del docente al escribir a lo largo del cuatrimestre y no sólo en el momento de ser evaluados. Contribuyeron a pensar esos criterios, pudieron acercarse en forma progresiva a lo que esperaba la cátedra, aprendieron a sacar partido de escribir para aprender, observaron que su profesora aprendía con ellos y terminaron valorando que se les exigiera mucho a cambio de apostar, con recursos, para que salieran adelante. Pienso que las actividades recorridas en los capítulos previos responden, sobre todo, a la pregunta qué podemos hacer los docentes para angostar la brecha inevitable entre sus culturas y las nuestras. Y también responden a la cuestión de qué somos capaces de cambiar de las habituales clases (basadas en la exposición del profesor) para modificar lo que solemos encontrar luego en los estudiantes (desinterés, pasividad, aprendizaje superficial).

Una de las tesis en las que más he insistido es que los problemas para comprender y elaborar textos académicos no pueden ser considerados sólo como incompetencias (de los alumnos o de los niveles educativos previos) sino que han de ser reconocidos como intrínsecos al desafío de aprender una asignatura. Para comenzar a abordar estos obstáculos, precisamos reanalizar nuestra

práctica docente y descubrir qué estamos omitiendo enseñar en la educación que impartimos. Las alternativas para enfrentar las barreras detectadas deben plantearse en una nueva agenda curricular (didáctica e institucional).

Los capítulos precedentes asumen la idea de "responsabilidad compartida": son los alumnos, los docentes y las instituciones corresponsables por cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación superior (Carlino, 2004a). Sabiendo que estamos lejos de asumir colectivamente esta responsabilidad, el desafío ahora es imaginar las maneras para conseguirlo. Los estudiantes necesitan ser orientados hacia las formas de leer y escribir que la universidad espera de ellos. Pero los docentes no suelen saber cómo hacerlo ni se debería esperar que lo sepan. Del mismo modo que no podemos dar por sabidos en los alumnos los modos de producir y analizar los textos que les requiere la universidad, tampoco es posible presuponer que los profesores sepan cómo enseñarlos. Los docentes de las distintas cátedras pertenecen, en mayor o menor grado, a las comunidades disciplinares en calidad de usuarios de la lectura y escritura en sus áreas del saber; en la mayoría de los casos, no han reflexionado explícitamente sobre las características de las prácticas discursivas que realizan. Disponen de un saber en uso no teorizado. Por ello, para ocuparse de enseñar ese saber han de reconstruirlo en un plano conceptual más explícito. El trabajo en equipo, con colegas de la propia área y de otras, puede ayudar a hacerlo. Lo mismo que recibir orientación a través de programas interdisciplinarios de desarrollo profesional docente. La universidad, como institución, ha de garantizar que esto pueda realizarse.

Así, los profesores de las distintas cátedras precisan que las instituciones contemplen recursos y canales para formarlos, entusiasmarlos, y para reconocer la tarea extra que se les plantea. Es decir, es necesario que las instituciones (y no sólo los profesores o los alumnos) asuman su responsabilidad y diseñen programas para que sus docentes puedan incluir en sus cátedras la labor con la lectura y escritura de sus alumnos.¹³

De todos modos, aunque por el momento las condiciones de trabajo ideales resultan utópicas para la mayoría de nuestras universidades, no creo que

haya que sustraerlas del debate ni postergar éste hasta que los recursos estén garantizados. Los cambios profundos no suelen darse desde arriba ni sólo desde abajo, no se mantienen sin estructuras materiales, pero tampoco sin acuerdos ideológicos. Y pocos acordarán propuestas no probadas, lo cual justifica que los docentes experimenten por cuenta propia aunque no tengan el apoyo, todavía, de las instituciones. El placer del desafío, para profesores y alumnos, hace que valga la pena. Y el riesgo de no hacerlo es seguir postergando a buena parte de los ingresantes a la educación superior y convertir en nunca el cambio esperado. Empezar por nuestra iniciativa no sólo no impide sino que puede contribuir a que nuestras voces sean atendidas por las instituciones. Según Carr y Kemmis, autores australianos que han subrayado el poder de la investigación-acción, "Las nuevas políticas y prácticas no son sino productos de su historia" (1986, en: Hall, 1996). Y la historia no está dada sino abierta a los potenciales protagonistas.

Pienso que este libro y las actividades que someto a examen de los docentes resultarán estériles si no estimulan en los lectores el deseo de animarse a probar ese desafío. Y si no logran revertir la idea de que ocuparse de la lectura y escritura en las materias es una "carga más que deben soportar o una distracción de la enseñanza real de sus disciplinas" (Gottschalk y Hjortshøj, 2004: 172). En cambio, estas páginas habrán logrado su propósito en el caso de que consigan justificar que integrar la producción y comprensión de textos en todas las asignaturas es inherente a su enseñanza. Si esto también es empezado a considerar desde las instituciones, habremos dado un primer paso para hacernos cargo de la alfabetización académica de los estudiantes y podremos hacerlos corresponsables por cómo se escribe, se lee y se aprende en la educación superior.

¹³ Universidades argentinas han comenzado a hacerlo incipientemente y es interesante conocer sus experiencias (algunas pueden consultarse en Carlino, 2004a), lo mismo que las de las instituciones anglosajonas, que llevan más tiempo en eso y destinan mayores recursos (Carlino, 2002, 2003a, 2003b, 2004b y 2005).

Lenguaje: instrumento del desarrollo humano

Aurora Martínez Romero, José Luis Ortega Sánchez y José de Jesús Alba Romero

Resumen

El *lenguaje* es la capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra. Los objetivos de este artículo son conocer el lenguaje como un instrumento del desarrollo humano y aplicar esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se abordan diferentes aspectos del lenguaje, como su relación con el cerebro, la infancia, el desarrollo social y humano, el aprendizaje y la tecnología.

Palabras clave: zona del lenguaje, desarrollo del lenguaje, activismo, enseñanza- aprendizaje, inteligencia emocional, procesamiento del lenguaje natural.

LANGUAGE: AN INSTRUMENT OF HUMAN DEVELOPMENT

Abstract

Language is the ability of human beings to express thoughts and feelings through words. The objectives of this article are the understanding of language as an instrument of human development and apply this in the teaching-learning process. In this way, different aspects of language are addressed, such as its relationship with the brain, childhood, social and human development, learning and technology.

Keywords: language zone, language development, activism, teaching-learning, emotional intelligence, natural language processing.

Recepción: 23/09/2020. Aprobación: 09/06/2021.

DOI: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.3>

Aurora Martínez Romero

aurora.martinez@ujed.mx
orcid.org/0000-0002-9894-504X
Sitio: Aurora Martínez Romero

Química Farmacéutica Bióloga especialidad en Análisis Bioquímico Clínicos. Es egresada de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene una Maestría en Desarrollo y Procesamiento de Alimentos por la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) y una Maestría en Bioquímica Clínica por la misma casa de estudios. También cuenta con un Doctorado en Ciencias Agropecuarias por la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro de Torreón, Coahuila. Participan en la formación de recursos humanos, mediante la dirección de tesis de pregrado y posgrado con proyectos justificables con impacto académico y científico, de donde han emanado artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, arbitrados e indexados, libros como autor y coautor, así como publicaciones en memorias de congreso regional, nacional e internacional. Es profesora investigadora de tiempo completo adscrita a la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Ciencias Químicas UJED. También ha sido Coordinadora de Posgrado e Investigación (2012-2018), y Coordinadora General de la Maestría en Ciencias Químicas y Coordinadora Interna del Doctorado en Biomedicina. Es además miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI Nivel 1 (2014-2016), miembro del Registro CONACYT en Evaluadores Acreditados (RCEA) en el área 3 Medicina y Salud, miembro del Sistema Estatal de Investigadores SEI Nivel 1 (2021-2023) y miembro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior PRODEP (2021-2024). Es responsable del Cuerpo académico de Bacteriología Médica Diagnóstica y Salud Pública en consolidación.

José de Jesús Alba Romero

josedejesusalba@ujed.mx
orcid.org/0000-0003-2324-3251
Facebook: @Jesús Alba Romero

Químico Farmacéutico Biólogo con especialidad en Microbiología. Es egresado de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de Coahuila unidad Saltillo. Tiene una Maestría en Salud Pública por la Facultad de Medicina de la UJED y una Maestría en Bioquímica Clínica por la Facultad de Ciencias Químicas de la misma casa de estudios, además de un Doctorado en Ciencias Biomédicas también por la UJED. Trabaja en la dirección de tesis de licenciatura con diversos proyectos, publicados en congresos y en revistas arbitradas e indexadas, regionales, nacionales e internacionales. Es además profesor investigador de tiempo completo adscrito a la División de Estudios de Posgrado e Investigación Facultad de Ciencias Químicas UJED. Está certificado por la Federación Nacional de Químicos Clínicos A.C. CONAQUIC, por el Colegio Nacional de Químicos Farmacéuticos Biólogos de México y por el Consejo de Certificación Profesional de las Ciencias Químico Farmacéuticas. Es miembro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior PRODEP (2021-2024) y miembro del Cuerpo académico Bacteriología Médica Diagnóstica y Salud Pública en consolidación. También es profesor de cursos de capacitación en bacteriología y control de calidad.

José Luis Ortega Sánchez

joeortega899@gmail.com

Médico Veterinario Zootecnista egresado de la Facultad de Veterinaria de la UNAM. Tiene una Maestría en Salud Pública por la Facultad de Medicina de la UJED y un Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Asimismo, lleva a cabo la dirección de tesis de licenciatura. También es profesor investigador de tiempo completo adscrito al Departamento de Zonas Áridas en la División de Sistemas Pecuarios de la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas de la Universidad Autónoma Chapingo.

Introducción

El *lenguaje* es la capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra. Asimismo, es un sistema de signos que utiliza una comunidad para comunicarse oralmente o por escrito. Identifica además al hombre desde la perspectiva cultural, para que se sienta parte sustancial del lugar que ocupa en el universo. Por lo tanto, el lenguaje es parte de nuestra identidad, que se ve reflejada en nuestra cultura, tradiciones, historias, raíces comunes, ideales, valores, costumbres, que nos diferencia de cualquier otro ser humano, lo que nos hace ser únicos e irrepetibles, y tener un sentido de nacionalidad y pertenencia.

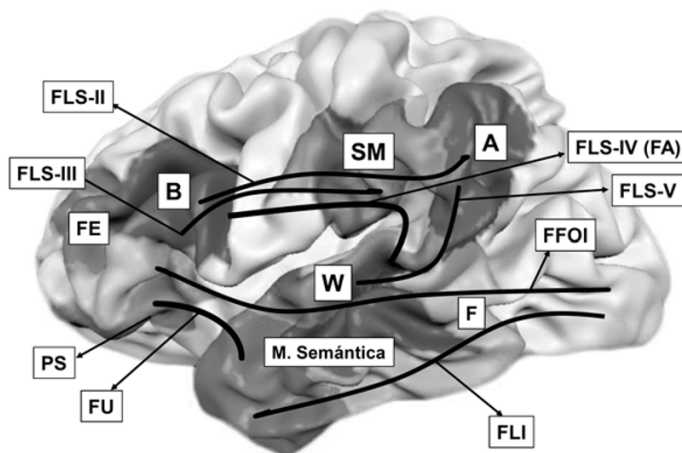
Además, el conocimiento del lenguaje facilita la comprensión del universo, saber identificar un problema y tomar medidas lógicas para encontrar una solución. Esto permite entender las emociones, lo que lo convierte en el vehículo fundamental para la buena interacción social y el desarrollo de la afectividad. En la niñez, el lenguaje es el instrumento que conlleva a un aprendizaje escolar satisfactorio, fundamental para el logro de un aprendizaje significativo y así afianzar el conocimiento posterior. Por ello, los objetivos de este artículo son conocer el lenguaje como instrumento del desarrollo humano y aplicar su conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El lenguaje y el cerebro

El lenguaje está en constante interacción con procesos neuronales, por lo que juega un papel central en el cerebro humano: desde cómo se procesa el color hasta cómo se valora un juicio moral o un acto mental que permite diferenciar entre lo correcto o incorrecto. González y Hornauer-Hughes (2014) determinan que las *funciones cerebrales superiores*, tales como el lenguaje, son un sistema funcional que depende del trabajo integrado de todo un grupo de zonas corticales y subcorticales, cada una de las cuales aporta su propia contribución al resultado final (p.143).

En Chile, González y Hornauer-Hughes (2014) analizaron las bases neurales del lenguaje como la relación entre el cerebro y el lenguaje, que describen las diferentes áreas y tractos cerebrales que participan en el sistema funcional del lenguaje (p.143). Localizaciones que corresponden a un sujeto diestro, adulto, que sabe leer y escribir (ver figura 1).

Figura 1. Cara lateral izquierda del cerebro. Áreas corticales y tractos relacionados con el lenguaje. B. Área de Broca. W. Área de Wernicke. SM. Circunvolución supramarginal. A. Circunvolución angular. FE. Función ejecutiva. PS. Procesamiento sintáctico. F. Fusiforme. M. Semántica. Memoria semántica. FLS-II. Fascículo longitudinal superior 2.º componente. FLS-III. Fascículo longitudinal superior 3.º componente. FLS-IV (FA). Fascículo longitudinal superior 4.º componente (fascículo arqueado). FLS-V. Fascículo longitudinal superior 5.º componente. FU. Fascículo uncinado. FLI. Fascículo longitudinal inferior. FFOI. Fascículo fronto-occipital inferior (González y Hornauer-Hughes 2014).



González y Hornauer-Hughes concluyen que la lateralización del lenguaje depende de una serie de variables tales como la dominancia manual, edad, sexo y escolaridad. Las principales áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje se encuentran en el hemisferio izquierdo en la región perisilviana. Éstas son las áreas de Broca, Wernicke, circunvoluciones supramarginal y angular; ínsula anterior, el polo y las circunvoluciones segunda y tercera de ambos lóbulos temporales. Estas áreas están unidas a través de tractos, como el fascículo arqueado que forma parte de la vía dorsal del lenguaje que está relacionada con la expresión. Otros tractos son el uncinado, fascículo fronto-occipital y longitudinal inferior que forman parte de la vía ventral del lenguaje que está relacionada con la comprensión. Cada una de estas áreas son puntos de convergencia, las cuales se relacionan con múltiples regiones del cerebro, formando una extensa red neuronal (p.148).

Ardila y colaboradores (2016) en una investigación realizada en Miami, Estados Unidos, partieron de los estudios contemporáneos de imágenes cerebrales, para reanalizar la localización y extensión del área del lenguaje con relación a las diferentes áreas de Brodmann. Propusieron que existe una *zona del lenguaje* en el cerebro que corresponde, en general, a la región perisilviana del hemisferio izquierdo, y que incluye el área de Broca (tercera circunvolución frontal) y el área de Wernicke (el segmento posterior de la primera circunvolución del lóbulo temporal), y un *centro del lenguaje escrito* (la circunvolución angular). Se podría suponer que la ínsula representa una región central en el procesamiento lingüístico y se relaciona no sólo con las funciones de producción verbal, sino también con la comprensión del lenguaje. En ese sentido, se puede mantener la hipótesis de que la ínsula es, en verdad, una estación central relacionada con la coordinación entre los dos sistemas lingüísticos cerebrales: léxicosemántico (temporal) y gramatical (frontal).

El lenguaje y la infancia

Barbosa y colaboradores (2018) investigaron el desarrollo de las funciones ejecutivas y su relación con el lenguaje oral, así como las habilidades iniciales de alfabetización y el comportamiento en niños preescolares (p.121). Dentro del desarrollo infantil es importante analizar las funciones ejecutivas, lo que consiste en pruebas computarizadas para preescolares, porque se logra un desarrollo más integral. Se discuten tres marcadores destacados del control: el *lenguaje proactivo*, efecto de idioma dominante; los *costos de mezcla de idiomas*, y el *efecto del bloqueo orden-idioma*. Con base en estos tres aspectos, se puede implementar un *control del lenguaje proactivo* –o sea, el proceso del idioma implementado como una anticipación a cualquier interrupción para el cual se seleccionan las palabras óptimas del idioma materno–, para restringir principalmente la interferencia del primer lenguaje durante la producción de lenguaje bilingüe, pero generalmente está ausente durante la comprensión de este último (Declerck, 2019, p. 1).

En todo esto hay un control socioemocional que es oportuno, claro, preciso y concreto, y el cual se da además con moderación, cortesía y respeto, logrando así una comunicación efectiva y cálida. La función cognitiva influye directamente en el estado cognitivo de los adultos mayores, en cuanto a funciones ejecutivas y comprensión del lenguaje (Delgado-Lozada *et al.*, 2019, p. 103891).

Asimismo, después de un accidente cerebrovascular infantil grave se evaluó el lenguaje y los resultados cognitivos, en donde el lenguaje y el coeficiente intelectual verbal fueron significativamente más bajos ($p < 0.01$) entre los pacientes con lesiones en el hemisferio izquierdo en oposición al derecho. Después de una lesión en el hemisferio izquierdo, las habilidades del lenguaje no fueron asociadas con la edad sino al accidente cerebrovascular, pero para las lesiones del hemisferio derecho, el lenguaje era más deteriorado entre los niños que eran más jóvenes al inicio del accidente cerebrovascular (de Montferrand *et al.*, 2019, p. 509).

El lenguaje y el desarrollo social y humano

Dove (2019) dice que "el lenguaje influye en la cognición social, las palabras como herramientas sociales: lenguaje, socialidad y fundamento interno en conceptos abstractos son herramientas para dar forma al estado interno de nuestras mentes/cerebros" (p. 1). Lo anterior es consistente con el papel de los eventos y las memorias episódicas en el procesamiento de los conceptos abstractos, enlazando con la importancia de la cognición social compuesta por palabras como herramientas sociales que presentan un conjunto rico de mecanismos, hipótesis y predicciones que serán investigadas y refinadas en los próximos años, y avanzarán en nuestra comprensión de los conceptos abstractos (Desai, 2019, p. 166).

En ese sentido, a finales de la década de los ochenta surge el concepto *artivismo*, combinación de *arte* y *activismo*. Es un nuevo lenguaje educativo que viene a ser un instrumento del desarrollo humano dentro de una sociedad cambiante y transformadora. Por consiguiente, se trata de un fenómeno de protesta de forma creativa.

El artivismo es un lenguaje actual de autonomía y libertad, es un fenómeno global de importancia creciente. Aunque sus antecedentes se remontan décadas atrás, la importancia que ha adquirido como lenguaje cercano a la vida social y a las nuevas generaciones es algo completamente novedoso. En tanto medio o lenguaje de transformación social, puede servir para dar nueva energía a las necesidades de expresión en las ciudades y entornos urbanos actuales. Su valor formativo y su capacidad para romper las fronteras de las aulas e implicar en sus prácticas a los jóvenes (Aladro-Vico *et al.*, 2018, p. 11).

En el mismo orden de ideas, el lenguaje en la comunicación científica requiere del conocimiento en el área en que se necesite ser contextualizado, poniendo atención a las diferencias culturales, la transparencia y reproducibilidad de la investigación, siempre bajo la consideración de comunicar los nuevos

hallazgos (DeJesus *et al.*, 2019, p. 18370). Recientemente, surge el concepto de "ciudad en un lenguaje de derechos, concepto que permite abrir nuevas líneas de investigación para explorar derechos civiles, políticos y sociales ampliamente aceptados y expresados en un lenguaje de derechos, como salud, educación, memoria o la identidad" (Benitez, 2019, p. 24).

El lenguaje y el aprendizaje

Bravo concibe:

La psicopedagogía del aprendizaje del lenguaje escrito, como un paradigma de investigación que integra a la neuropsicología, la psicología cognitiva y la lingüística con la educación. He aplicado en él, el término aprendizaje del lenguaje escrito, en vez de enseñar o aprender a leer y escribir. Esta modificación no es solamente semántica, sino epistemológica (2018, p. 2).

Al respecto, "las investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita y las dislexias nos muestran una historia de pensamiento científico, que culminó en las neurociencias de la educación" (Bravo, 2018, p. 4). Bajo este ámbito, la función del lenguaje en el psicoanálisis no busca representar la realidad o comunicar un sentido preexistente, sino de realizar la verdad del sujeto con certeza inherente al hecho de hablar (De la Maza, 2019, p. 37).

En el contexto de la formación de profesores en lenguaje y comunicación, Calderón propone instrumentos para validar ambientes didácticos de aprendizaje, representados por la acción de la teoría del diseño, mediante la evaluación y refinamiento de artefactos asociados con la investigación y como resultado de las relaciones que se tejen entre el ambiente problema y el campo de conocimiento (2018, p. 57).

De acuerdo con la satisfacción del aprendizaje, Alconero-Camarero y colaboradores (2017) analizaron la *inteligencia emocional* como un modelo transaccional cognitivo, que se basa en los procesos de pensamiento que intervienen para mediar el estrés y el entorno experimentados. La educación socioemocional¹ favorece el desarrollo del potencial humano porque provee recursos internos para enfrentar dificultades a lo largo de la vida. Asimismo, los autores concluyen que la inteligencia emocional y la satisfacción del aprendizaje son cualidades deseables en los estudiantes, especialmente porque tienen un papel relevante en la satisfacción del propio aprendizaje (p. 100).

De la misma manera, de Stefani y de Marco (2019) enfatizan la hipótesis del lenguaje como "encarnado" en la experiencia sensorial y motora, lo cual ha sido ampliamente discutido en el campo de la neurociencia cognitiva, en donde el lenguaje se centra en estudios que investigan la relación funcional entre señales de comunicación entre el gesto y el habla, y los circuitos neuronales involucrados en su procesamiento y producción que expresan mensajes emocionales en la extensión del contexto de interacción social (p. 1).

¹ El aspecto socioemocional considera la retroalimentación efectiva y la comunicación cálida dependientes de las actitudes y aptitudes de los individuos.

Incluso, en la actualidad se ha enfatizado el conocimiento sobre la influencia del lenguaje (términos coloquiales) en la educación alimentaria en el uso de algunos términos usados en materia de alimentación como: *comida chatarra*, *chucherías* y *aperitivos* (Tejedor-Martín *et al.*, 2019, p. 30). Así, la web semántica² nos permite hacer uso de vocabularios controlados (Tintinago *et al.*, 2018, p. 528).

Al respecto, Miranda (2011) explica que:

mediante el lenguaje nos aproximamos a nosotros mismos y a los demás, reflexionamos sobre nuestro proceder, nuestras emociones y condiciones internas; a través de lenguaje comprendemos e interpretamos la naturaleza, el mundo de las estructuras físicas y formales; mediante el lenguaje heredamos conocimiento de las generaciones anteriores y transmitimos ideas a las próximas, construimos imágenes de nuestro ser y el de los otros, elaboramos máquinas, artefactos y programas, pero, lo más fascinante, con el lenguaje indagamos sobre el mismo lenguaje y en su relación intrínseca con el pensamiento (p. 161).

El lenguaje y la tecnología

Recientemente, Tintinago y colaboradores (2018) propusieron que: "El campo de estudio que se centra en las interacciones entre el lenguaje humano y los ordenadores se llama *procesamiento del lenguaje natural (PLN)*" (p. 528). En éste convergen la informática, la inteligencia artificial, y la lingüística computacional. El PLN, explican, busca que los ordenadores puedan analizar, comprender y entender el lenguaje humano. Por ello, implementa un lenguaje natural para comunicarnos con la computadora de manera más entendible y natural, ya que permite entender las oraciones que le sean suministradas (p. 537).

Conclusiones

El lenguaje es un instrumento importante en el desarrollo humano, en particular en el proceso enseñanza-aprendizaje. El uso del PLN facilita la ejecución de programas que cumplan tareas relacionadas con el lenguaje. Los resultados del aprendizaje del lenguaje dependen de las características de las actividades educativas. La educación, la cultura y la investigación coadyuvan a la obtención de una formación integral y así alcanzar la libertad.

En términos de lo que antecede, se sugiere que el primer paso es liberarse de aspectos del lenguaje habitual para mejorarlo y por ende la comunicación humana, comprender su rol en el aprendizaje y como mediador del mismo. El lenguaje como instrumento del desarrollo humano se vincula con un proceso histórico físico y social de manera que se tiene que afrontar la construcción y adquisición del conocimiento de nuestro lenguaje que nos caracterizará y definirá dentro de lo que es la formación integral durante la existencia de cada individuo, lo que permitirá mejorar las relaciones interpersonales para tener mayor participación en las prácticas sociales y culturales logrando así, el éxito de las organizaciones.

² La *semántica* se refiere a los aspectos del significado, sentido o interpretación de signos lingüísticos como símbolos, palabras, expresiones o representaciones formales.

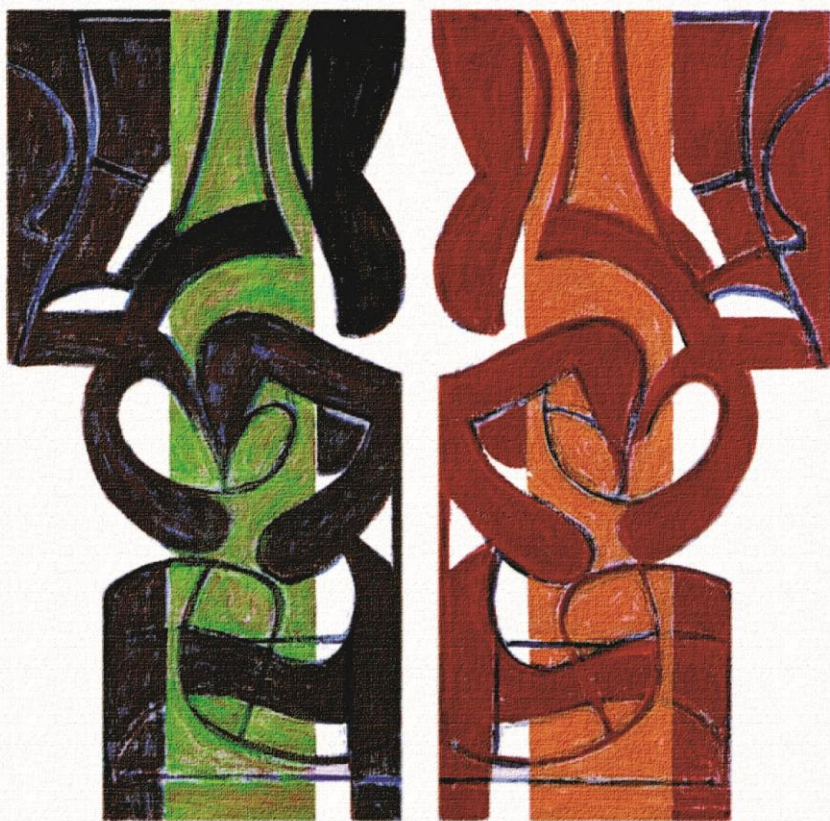
Referencias

- ❖ Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, xxvi(57), 8-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- ❖ Alconero-Camarero, A. R., Sarabia-Cobo, C. M., González-Gómez, S., Ibáñez-Rementería, I., Lavín-Alconero, L. y Sarabia-Cobo, A. B. (2018). Nursing students' emotional intelligence, coping styles and learning satisfaction in clinically simulated palliative care scenarios: An observational study. *Nurse Education Today*, 61, 94-100. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.013>
- ❖ Ardila, A., Bernal, B. y Rosselli, M. (2016). Área cerebral del lenguaje: una reconsideración funcional. *Rev Neurol*, 62, 97-106. <https://doi.org/10.33588/rn.6203.2015286>
- ❖ Barbosa, C., Martins, N., Lamarca, G. y Gotuzo, A. (2018). Executive functions in preschool children: development and relationships with language and behavior. *Revista Psicología: Teoría e Práctica*, 20, 121-137. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p121-137>
- ❖ Benitez, J. A. (2019). Los límites del derecho a la ciudad como prisma para entender conflictos urbanos: acción colectiva y lenguaje de derechos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Población & Sociedad*, 26, 6-31. <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2019-260102>
- ❖ Bravo, L. (2018). El Paradigma de las Neurociencias de la Educación y el Aprendizaje del Lenguaje Escrito: Una Experiencia de 60 Años. *PSYKHE*, 27(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1101>
- ❖ Calderón, D. I., Castañeda-Peña, H., Borja-Orozco, M. G., Quitián-Bernal, S. P. y Suárez-Reina, A. Y. (2018). Instrumentos para validar Ambientes Didácticos de Aprendizaje (ADA) para la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una herramienta en la didáctica del lenguaje. *Signo y Pensamiento*, xxxvii, 56-76. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ivda>
- ❖ De la Maza, L. M. (2019). Hegel en Lacan. Las trampas de lo imaginario y la función del lenguaje en la construcción del sujeto. *Veritas*, 43, 29-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732019000200029>
- ❖ De Montferrand, C., Vassel-Hitier, J., Yvon-Chaou, E., Camara-Costa, H., Dellatolas, G. y Chevignard, M. (2019). Language and cognitive outcomes after childhood stroke: Theoretical implications for hemispheric specialization. *Cortex*, 120, 509-523. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2019.07.020>
- ❖ De Stefani, E. y De Marco, D. (2019). Language, Gesture, and Emotional Communication: An Embodied View of Social Interaction. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02063>
- ❖ Declerck, M. (2019). What about proactive language control? *Psychon Bull Rev*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01654-1>
- ❖ DeJesus, J. M., Callanan, M. A., Solis, G. y Gelman, S. A. (2019). Generic language in scientific communication. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 116, 18370-18377. <https://doi.org/10.1073/pnas.1817706116>

- ❖ Delgado-Losada, M. L., Rubio-Valdehita, S., Lopez-Higes, R., Rodríguez-Rojó, I. C., Prados Atienza, J. M., García-Cid, S. y Montenegro, M. (2019). How cognitive reserve influences older adults' cognitive state, executive functions and language comprehension: A structural equation model. *Arch Gerontol Geriatr*, 84, 103891. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2019.05.016>
- ❖ Desai, R. H. (2019). Access and content of abstract concepts: Comment on "Words as social tools: Language, sociality, and inner grounding in abstract concepts" by Anna M. Borghi et al. *Phys Life Rev*, 29, 166-168. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2019.03.010>
- ❖ Dor, D. (2019). Language and innovation: Comment on "Replication and emergence in cultural transmission" by Monica Tamariz. *Phys Life Rev*, 30, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2019.08.016>
- ❖ Dove, G. (2019). Language influences social cognition Comment on "Words as social tools: Language, sociality and inner grounding in abstract concepts" by Anna M. Borghi et al. *Phys Life Rev*, 29, 169-171. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2019.03.007>
- ❖ González, R. V., y Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Rev Hosp Clin Univ Chile*, 25, 143-153. <https://cutt.ly/XWz26TZ>
- ❖ Miranda Calderón, L. A. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, xv, 161-170. <https://cutt.ly/IWz9eBW>
- ❖ Quesada-Perea, R. (2011). Impacto de las infotecnologías, la neurociencia y la neuroética en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LXIX, 289-303.
- ❖ Sandoval-Zuñiga, M. S., Figueroa-Olivares, C. R., Sepúlveda-Contreras, K. M. y Parada-Betancourt, J. E. (2018). Subcomponentes de la memoria operativa en niños con trastorno específico del lenguaje tipo mixto. *Lenguas Modernas*, 51, 47-62. <https://cutt.ly/6Wz9pW3>
- ❖ Tejedor-Martín, F. J., Pérez-Llano, B., Mijancos-Gurruchaga, M. T. y González-Panero, P. (2019). El lenguaje y la educación alimentaria. Resultados de un cuestionario poblacional. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 10, 30-41. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/4335>
- ❖ Tintinago, A., Muñoz, Y., Uribe, G. A. y Álvarez-Sánchez, P. H. (2018). Etiquetado asistido de documentos de investigación mediante procesamiento de lenguaje natural y tecnologías de la web semántica. *Scientia et Technica Año XXIII*, 23(4) 528-537. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6809464>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

- ❖ Martínez Romero, Aurora, Ortega Sánchez, Jose Luis y Alba Romero, José de Jesús. (2021, septiembre-octubre). Lenguaje: instrumento del Desarrollo Humano. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 22(5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.3>



LENGUAJE JURÍDICO

FILOSOFÍA DEL LENGUAJE

MARCO LLINÁS VOLPE

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Lenguaje jurídico

Marco Llinás Volpe

Lenguaje jurídico

Filosofía del lenguaje

Universidad Externado de Colombia

ISBN 958-616-605-8

© MARCO LLINÁS VOLPE, 2002

© UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, 2002

Derechos exclusivos de publicación y distribución de la obra Calle 12
n.º 1-17 Este, Bogotá - Colombia. Fax 342 4948.

[www.librosuexternado.com]

Primera edición: febrero de 2002

Ilustración de cubierta: *Diálogo* por Mario Volpe, acrílico sobre tela, 80 x 80
cm., Berna, Suiza/99

Diseño de carátula y composición: Departamento de Publicaciones

Impresión y encuadernación: Arco Impresores, con un tiraje de 1.000
ejemplares.

Impreso en Argentina *Printed
in Argentina*

Dice GERARD CORNU* quePRÓLOGO **¡Error! Marcador no definido.**

I. EL LENGUAJE DEL DERECHO	11
A. Origen del lenguaje jurídico	11
B. Noción del lenguaje jurídico	13
C. Los conceptos jurídicos	15
D. La significación del enunciado jurídico	16
E. El estilo del lenguaje jurídico	17
F. Funciones del lenguaje jurídico	18
G. La función técnica del concepto	19
H. La argumentación	20

I. Lenguaje corriente y lenguaje técnico	21
J. La analogía y la disyunción	23
K. Mediación entre dos lenguajes	23
L. El lenguaje de la técnica legislativa	24
1. <i>El reduccionismo</i>	24
2. <i>La ficción jurídica</i>	24
3. <i>La abstracción</i>	25
4. <i>Los tipos jurídicos</i>	25

“el docente, nunca sabe qué harán los alumnos con
aquellos que reciben en clase”.
En el presente libro intentamos materializar en
alguna medida estas palabras.

* Jurista. Profesor de la Universidad de Derecho, de Economía y de Ciencias Sociales de París. Autor de lúcidos tratados en derecho civil. Recoge en su obra *Lingüística Jurídica* un profundo estudio etimológico de términos de obligada consulta.

CONTENIDO

II. ELEMENTOS DEL LENGUAJE	45
A. La palabra	45
B. La construcción de lo semiótico	49
C. La intersubjetividad del lenguaje	56
D. Lingüística	65
E. La lingüística de las frases	70
F. Filosofía del lenguaje	75
III. INTERPRETACIÓN JURÍDICA	85
A. La comprensión lingüística de la ley	85
B. Acto de la interpretación	88
C. Intención original y sentido original	94
D. Interpretación textual e intención del autor	95
E. La intención del texto	97
F. Papel del intérprete	97
G. La autonomía semántica del texto	100
H. Texto y contexto	101
I. Textualismo	102
J. Desconstructivismo	105
K. Estructuralismo	110
IV. HERMENÉUTICA JURÍDICA	117
A. El fundamento ontológico	117
B. Razón de ser	123
BIBLIOGRAFÍA	135
EL AUTOR	147

PRÓLOGO

El profesor MARCO LLINÁS VOLPE, después de haber demostrado sus grandes méritos como estudiante, docente e

investigador, nos enriquece con un oportuno, útil y completo estudio denominado *Lenguaje jurídico*, dándome el honor de escribir este prólogo.

Con maestría se refiere a la función del lenguaje en el derecho, remontándose a su origen, noción y función, analizando sus elementos y llegando hasta la filosofía del lenguaje.

En una segunda parte toma lo fundamental de su temática, para ocuparse de la interpretación jurídica, comenzando por la comprensión lingüística de la ley, el papel del intérprete y las diversas escuelas como el textualismo, el desconstruccionismo y el estructuralismo.

Así mismo, desarrolla con propiedad la temática relativa a la hermenéutica jurídica, desde su fundamento ontológico hasta su razón de ser.

Destaca en el estudio la completa, actual y moderna bibliografía consultada.

Este trabajo constituye un serio aporte a la metodología que permite una completa incursión en el estudio del derecho y, por sobre todo, un buen manejo de conceptos filosóficos y sociológicos al servicio del estudio de esta rama del saber humano.

Le da tal connotación a la palabra y al lenguaje al servicio del derecho, que nos permite afirmar, como MICHAEL FOUCAULT en su obra *Las palabras y las cosas*, que las palabras se quedan cortas para determinar el sinnúmero de cosas que cada día aparecen, a lo que agregaríamos: a la cantidad y variedad de modalidades en las relaciones jurídico-patrimoniales que a diario se suceden en la vida en sociedad.

SAÚL SOTOMONTE SOTOMONTE

I. EL LENGUAJE DEL DERECHO

A. Origen del lenguaje jurídico

El lenguaje jurídico parece tener su origen en el lenguaje de lo místico. Cuando los noruegos comenzaron a colonizar Islandia, en el siglo IX, no eligieron cualquier lugar. Esta misión correspondía a la obra de la divinidad, ajena a cualquier intervención humana.

Al acercarse a la costa en sus navíos, arrojaban por la borda a los dioses del hogar atados a robustos maderos. Estos debían indicar el destino final de los errantes moradores. Ya en tierra firme, lanzaban flechas encendidas como parte del ritual que al atravesar el espacio legitimaba el territorio ante el designio divino.

En los primeros días, los actos jurídicos eran, ante todo, actos místicos. Sin duda, uno de los orígenes de la idea de derecho de propiedad ha de ser buscado en la creencia de un poder que surge aneja al ritual divino. Este hecho es importante para poder comprender el lenguaje jurídico.

HÄGERSTRÖM ofrece muy temprano una prueba de cómo las transacciones jurídicas del *ius civile* tenían carácter mágico-primitivo. Este autor quiso mostrar que el *ius civile* era un sistema de reglas para adquirir poderes sobrenaturales, ya que los antiguos actos jurídicos, tales como la *mancipatio* o la *stipulatio*, eran actos del más allá.

Sostuvo que cuando una señora compraba en el mercado un pescado fresco realizaba un acto de alcance sobrenatural.

En la Antigüedad, los actos jurídicos eran entes formales. La ceremonia se atenía a actos y a palabras precisas. Entre los romanos, la menor irregularidad anulaba el acto.

Con el paso de la experiencia, se han ido reduciendo poco a poco los requisitos formales. En amplios ámbitos, el derecho no prescribe forma alguna; aun cuando sea hecha de manera

informal, una promesa puede ser considerada como jurídicamente válida.

A pesar de la insistencia de la escuela realista escandinava, hoy ningún jurista reconocerá que el derecho consista en un poder misterioso. Tampoco podrá ser persuadido de que los hombres de negocios creen que intercambian poderes misteriosos cuando hacen transacciones o que alguno de nosotros realiza un acto de magia al comprar un periódico en la calle.

Ahora bien, el lenguaje jurídico sí es en gran medida juzgado por su apariencia, y es interpretado como un lenguaje que refleja una realidad. Por tanto, es observado como una estructura de un orden superior.

Con simples palabras alcanzamos a crear efectos invisibles. El pro-pósito del lenguaje jurídico consiste en plasmar la realidad, y no sólo reflejarla. Con este fin se utilizan palabras específicamente con una función técnica. El discurso normativo tiene en principio un carácter regulador, donde cada palabra persigue un fin.

El lenguaje sirve a propósitos múltiples gracias a su estructura y no puede ser desordenado en aras de poder cumplir su función. Hay reglas que gobiernan su uso mínimo para lograr un máximo alcance de comprensión.

Las palabras son usadas para descubrir la realidad, para informar acerca de hechos, para expresar emociones,

para provocarlas o para influir en la conducta. Todos los conceptos manejados por la ciencia jurídica son de tipo ideológico. En otras palabras, son construcciones imaginarias al servicio de unos propósitos.

B. Noción del lenguaje jurídico

Nuestro lenguaje jurídico es substancialmente una parte del lenguaje corriente. Más aún, en muchos casos no podríamos saber qué sucede en el mundo sin una cierta comprensión del lenguaje jurídico.

Leemos en los periódicos noticias acerca de actos de gobierno y actos del Congreso, sanción de leyes e imposición de gravámenes: todos estos sucesos están descritos en términos jurídicos. Es más, algunas zonas del lenguaje jurídico son altamente técnicas, y por consiguiente incomprensibles para el lego.

Los conceptos fundamentales de nuestro lenguaje jurídico son los derechos (subjettivos) y los deberes. El principal objeto del derecho consiste en la determinación de los derechos y deberes de los individuos y su aplicación práctica. Pero también hablamos de potestades jurídicas y de muchos tipos de calidades jurídicas, tales como la de ser jurídicamente capaz, casado, fideicomisario, representante de otro, miembro del gobierno, funcionario público, etc.

Cuando usamos este lenguaje, nos movemos en un esfera de la realidad diferente a la del mundo sensible, perfectamente natural al mundo del derecho. Utilizamos el lenguaje corriente en nuestra actividad práctica, y lo hacemos con éxito evidente.

Celebramos un contrato para un fin cualquiera, por ejemplo, para obtener el uso de un automóvil. Así, nadie se preocupa por plantear ninguna cuestión referente a la conexión del lenguaje jurídico con la referencia realizada.

El lenguaje jurídico es un medio útil para un fin, y esto es suficiente para los propósitos prácticos.

Desde el punto de vista metafísico, el derecho y todo lo que a él pertenece corresponde a una esfera suprasensible. Esto era evidente para los grandes maestros del derecho natural del siglo XVII, tales como GROCI0 y PUFENDORF. Un derecho (subjettivo) creado por las normas jurídicas incluye, según ellos, un poder espiritual, una *potestas* que se encuentra por encima de los hechos de la vida real.

Esta idea de los derechos y deberes como poderes místicos y de los vínculos se extiende hasta nuestro tiempo, aunque a menudo en forma velada; OHERING y SALMOND, por ejemplo, definen al derecho (subjettivo) como un interés jurídicamente protegido. Es obvio que este “interés” no lo es en sentido psicológico.

Se puede tener un derecho sin saberlo. La palabra “interés” sólo puede ser entendida como una engañosa expresión que se refiere al poder místico. Por tanto, la definición dice que un derecho es un poder místico que puede hacerse valer, en caso de necesidad, mediante el aparato del derecho.

Según AUSTIN, tener un deber no es otra cosa que estar bajo el mandato de otra persona o de un grupo de personas. Esto significa recibir la intimación del deseo de otra persona que tiene el poder y el propósito de causar un mal si el hecho deseado no se realiza.

El concepto de derecho subjettivo, decimos, descansa sobre un deber. Un derecho es un corolario de un deber conferido mediante la imposición de un deber.

Ahora bien, el lenguaje jurídico está abrumado por el peso de nociones metafísicas. Es necesario eliminarlas para así ubicar a la ciencia jurídica sobre bases científicas. La ciencia jurídica tiene que ocuparse de hechos y no de entidades de carácter metafísico.

Más aún, el lenguaje jurídico comprende en principio palabras de alcance legal, las cuales sólo tienen sentido para el derecho, a menos que se entienda el sentido derivado, como

cuando nos referimos a la hipoteca, pero lo hacemos en sentido literario para expresar que alguien tiene una carga muy pesada a sus espaldas.

Ello no quiere decir que el lenguaje jurídico no tome en préstamo de vez en cuando palabras del lenguaje corriente. Ya sea con su misma etimología: padre, madre, salario, etc.; ya sea con un sentido distinto.

Toda definición jurídica, por lo general, tiene un doble carácter: uno convencional y otro funcional. Lo convencional consiste en acordar en la cosa designada. La designación unívoca en el orden jurídico corresponde al carácter propio de la codificación normativa. En cuanto a lo funcional, el derecho no debe detenerse en hacer un repertorio de los conceptos de manera científica sino práctica, a fin de obtener un resultado de carácter social.

En derecho, los muebles y los inmuebles tienen un sentido de bienes móviles o inmóviles. Así, los terrenos, las casas y edificios son inmuebles. Las joyas, las mercancías, y los automóviles son muebles. Ambas connotaciones tienen obligaciones diferentes para los propietarios de cada clase de bien en razón, precisamente, de su naturaleza.

Las palabras de derecho no sirven para describir sino para actuar. Para el derecho, una noción corriente se convierte en relevante cuando la ley le adhiere consecuencias particulares en el ámbito jurídico.

La ley podrá conceder a la palabra un sentido singular. Según el caso, podrá definir la palabra para el uso exclusivo del texto, sin modificar los casos análogos. O bien, podrá la ley excluir acepciones diversas a las previstas por la norma. Por último, la ley puede guardar silencio para recoger, por medio de la costumbre y el uso, su significado que le dé funcionalidad temporal.

Debemos recordar que, por más que en el derecho se tenga extremo cuidado, éste no es ajeno al fenómeno de la polisemia.

La polisemia es la suma institucionalizada de valores contextuales, siempre instantáneos, aptos continuamente para enriquecer. Es, en virtud de su adaptación como las palabras que contraen valores que no poseían en sí mismas y que hasta contradicen los que poseen en otros sitios.

El legislador debe prever, por tanto, que el significado de una palabra acarree la disfunción de un texto. Para evitar la incoherencia, es recomendable utilizar las palabras que tienen sentido único, o bien, en su defecto, será necesario precisarlo en la ley. El sentido de una palabra consistirá en su capacidad de ser integrante de un sintagma y de desempeñar una función.

El significado de cuando una conducta socialmente es “normal” surge a partir de los valores de la sociedad y de la necesidad del momento. Según el derecho anglosajón, estos conceptos se conocen con el nombre de “estándares jurídicos”, y, a su vez, el derecho civil las describe como “directivas”.

Existen numerosas expresiones jurídicas que no pueden ser convenientemente definidas. El derecho no ha podido despejar ciertas nociones evanescentes por el servicio que le prestan a éste, pero que no dejan de presentar cierta dificultad interpretativa en los momentos en que más se necesitan, como la culpa, la equidad o el abuso del derecho, pues siempre, al ser empleadas, se corre el riesgo de caer en contradicción.

De una parte, incurrimos en el verbalismo, cuando decimos que la culpa consiste en no conducirse como “un buen padre de familia” o “un buen hombre de negocios”, las cuales son definiciones puramente verbales. Por cuanto el hecho de no cometer faltas es lo que en últimas caracteriza al buen padre de familia o al buen hombre de negocios. De otra parte, nos queda arrojarnos a la casuística, para identificar, caso por caso, las hipótesis en las que de manera culposa incurre una persona. Pero la imaginación, por ambiciosa que sea, no puede anticipar la totalidad de los casos.

Sin embargo, es preciso tener presente que estas nociones sirven para ablandar y corregir la aspereza del sistema. No obstante, con frecuencia la realidad jurídica supera la ficción legal. Por tanto, el método aconseja delegar en las altas cortes la interpretación y el alcance de estos conceptos que la propia costumbre y el uso coadyuvan a nutrir.

El lenguaje jurídico se desplaza en dos planos: uno lineal y el otro trascendental. El primero comporta la dimensión racional, mientras que el segundo adquiere plena justificación en el campo meta-lingüístico. Entrelazadas ambas dimensiones, sin preferencias ni exclusiones, se extiende su fundamento nocional. Los niveles desemejantes de lectura, al trascender, guardan justa simetría con la dimensión propia otorgada por la fuerza y el índice de percepción.

En toda ciencia, el lenguaje es el vehículo de transmisión de los conocimientos obtenidos sin perder de vista las limitaciones inherentes al mismo. La ciencia jurídica se sirve de un lenguaje propio, de un léxico que en cada caso expresa con precisión el concepto, el juicio o las consecuencias jurídicas.

El léxico transmite los imperativos normativos, expresa las decisiones judiciales o manifiesta los contenidos de las relaciones jurídicas. Cada concepto requiere un término. Por ello, la ciencia jurídica elabora conceptos típicos, dentro de un sistema nocional entero, capaz de representar su contenido. Una expresión técnica de carácter preciso, previene tediosos litigios.

Sin embargo, al lenguaje jurídico se le critica el hecho de que, al alcanzar precisión en la expresión semántica, se aleja injustamente de un entendimiento simple; pero necio es pretender que las leyes empleen un lenguaje asequible a todo el mundo, ajeno a tecnicismos, sin palabras que posean un sentido concreto y determinado dentro de la jerga propia del oficio o ciencia, que de hecho termina por ser comprensible para pocos. El lenguaje jurídico, al perder exactitud, queda inhabilitado para expresar su contenido de manera llana. No obstante, la normatividad debe evitar circunloquios y ampulósidades que deterioren su consistencia.

Sin duda, el léxico jurídico es un instrumento de técnica. El derecho tiene como objetivo establecer un orden capaz de asegurar todos los intereses del bien común. Debe aprehender el contexto social y contener su tejido estructural eludiendo la ambigüedad.

El lenguaje jurídico debe favorecer la captación del signifiante. La oscuridad no aporta más que pluralidad de interpretaciones, que es sinónimo de ineficacia. En el plano de la ciencia, la ambivalencia terminológica esteriliza la comunicación.

Por tanto, utilizar un lenguaje sometido a significados elásticos supone el debilitamiento de su fuerza reguladora. Deben ser eliminados los excesos lingüísticos que no aporten firmeza y determinación al contenido semántico de la norma. El lenguaje jurídico debe ser práctico y exento de complicaciones. En síntesis, la norma debe procurar ser funcional y eficiente.

C. Los conceptos jurídicos

El jurista tiene necesidad de utilizar términos específicos para la designación de objetos. Los objetos se presentan bajo dos formas: de una parte, por circunstancias de hecho, y de otra, por combinaciones de medios para obtener ciertos fines, que con frecuencia son obras del derecho.

La legitimidad de un vocabulario jurídico aparece cuando los hechos sobrevenidos dispensan a la lengua corriente de tener un término específico para individualizar el fenómeno. Este hecho obliga al jurista a elegir uno para designarlo.

Los conceptos pueden venir del lenguaje común. Cuando esto sucede, su contenido y el valor intangible son los mismos que en su origen etimológico portaban. En ocasiones, el derecho los matiza de contenido jurídico sin alterar innecesariamente su primer significado,

como en el caso de la buena fe. La noción de buena fe, a pesar de no ser originaria de la ciencia jurídica, hoy ocupa un sitio preponderante dentro de los principios generales del derecho universal.

En algunos casos, la ley resuelve adjudicar a los conceptos principios jurídicos propios y despojar el sentido de la palabra de aquellos rasgos sin relevancia jurídica. La etimología de la palabra está sujeta a unas consecuencias fijadas por la norma, aunque puede conservar ciertos rasgos originarios, así sea como polo de referencia.

A partir de la nueva fijación nocional intelectual surgen los conceptos en calidad de préstamo para la ciencia jurídica, que delimita el concepto otorgándole un estricto perfil. Ahora bien, en menor número existen conceptos propiamente conceptualizados por la ciencia jurídica, que se construyen de acuerdo con el nivel de abstracción en que se mueve la ciencia del derecho. Estos serán conceptos jurídicos puros, mientras los demás serán considerados como conceptos asumidos.

Todo conjunto de conceptos jurídicos puede clasificarse de un modo u otro. En unos casos, a partir de valores puros e ideales; en otros, a partir de fenómenos sociales, de aspectos empíricos o, finalmente, según una aproximación estrictamente técnica.

Como ejemplos tenemos: la *buena fe*, como concepto establecido a partir de valores y principios éticos; la *persona*, como concepto esencial basado en un fenómeno particularmente social; el *bien inmueble*, precisamente como concepto general de carácter empírico y pragmático de las cosas; o el *acto administrativo*, cuya naturaleza técnica lo individualiza y lo justifica plenamente. Así, los conceptos jurídicos, asumidos o puros, encuentran un espacio acorde con un sentido de utilidad en el glosario del derecho.

Ahora bien, los conceptos jurídicos cuyo contenido verse sobre un valor tienen un contenido normativo; los demás, como los técnicos, sólo poseen un sentido delimitativo.

A partir de la naturaleza técnica e instrumental que tienen los conceptos jurídicos podemos colegir su rasgo común. En los conceptos asumidos, se limita a los aspectos objeto de conceptualización jurídica, mientras en los conceptos jurídicos puros abarca la totalidad de sus particularidades.

Este rasgo es una consecuencia propia de la naturaleza y la finalidad de la ciencia jurídica. Esta ciencia tiende a no decirnos qué son las cosas en sentido ontológico sino, por el contrario, qué función tienen en el orden jurídico; lo demás es obra de intérpretes con aliento renovador.

La ciencia jurídica pretende, a partir del esquema nocional, advertir qué representan los conceptos o qué determina su función, o descubrir el alcance que tienen para el derecho.

D. La significación del enunciado jurídico

Poco antes de ser ejecutado, durante la Revolución

Francesa, el químico LAVOISIER supo que se encontraba ante una nueva entidad de la naturaleza —el oxígeno—, al haber pesado en su balanza de laboratorio lo que no se acostumbraba pesar. Lo que es considerado una certeza puede cambiar.

La formulación de las reglas del juego nunca es exacta. Hay lugar a un margen de indeterminación en la ejecución cuando consideramos seguir una regla. La interpretación de resultados puede cambiar por ese margen de indeterminación. Los conceptos cambian con los significados de las palabras al alterarse el juego del lenguaje.

Desde el inicio de nuestra formación, la movilidad de la imagen es algo característico. El niño aprende a creer y a actuar de acuerdo con estas creencias que forman un sistema. Algunos elementos se mantienen inmutables mientras otros se transforman. Lo que se mantiene firme lo hace no porque intrínsecamente sea obvio, sino porque el contexto que lo sostiene persiste. Las proposiciones que conforman la imagen se consolidan. Así, algunos

elementos cambiarán mientras otros permanecerán estables. Esta relación cambia con el tiempo, de modo que las proposiciones que fluyen se solidifican y las sólidas se fluidifican.

Al considerar al lenguaje como un medio para representar la realidad se explican mejor los caracteres de la significación. Se trata de un punto de partida natural para comprender el funcionamiento del lenguaje.

E. El estilo del lenguaje jurídico

Por texto jurídico entendemos la información, el comentario, la opinión, la argumentación. Aunque podemos distinguir textos especializados jurídicos de exposición, opiniones y comentarios, redactados por especialistas y dirigidos a profesionales o estudiosos del derecho; textos explicativos e informativos cuyo destinatario puede ser el público cultivado, lector de determinadas publicaciones periódicas; textos divulgativos dirigidos al público en general. Pero, ¿cuál debe ser el contenido estilístico de estos textos?

Particularmente, expresarse en términos ininteligibles se ha convertido hoy en una especie de admiración sin claro fundamento teleológico. Sin embargo, la claridad debe ser la norma principal de cualquier texto jurídico o bien legal.

Nos atrevemos a decir que, en cuanto al estilo jurisdiccional, es la más de las veces expositivo, descriptivo e impersonal. Abundan los participios de presente y los gerundios; las construcciones subordinadas, principalmente las oraciones de relativo o adjetivas; al ser textos orales emplean fórmulas declamatorias y ampulosas con estilo reiterativo, acumulativo y complejo, sin excluir el anacrónico lenguaje jurídico-barroco.

El lenguaje de la ley y de juristas es objeto de frecuentes censuras pero por razones opuestas. Mientras al legal se le reprocha aridez, al lenguaje de los juristas se le acusa de reiterativo y locuaz.

La ley ha abusado con cierta protuberancia y sin mayores escrúpulos de la elocuencia, al tratar de hacerse respetar mediante la pompa de un lenguaje mayestático; con ello sólo logra exponerse a la sospecha de confiar más en los recursos de la elocuencia que en su poder de autoridad.

Ahora bien, el legislador contemporáneo comprende que su misión no consiste necesariamente en imponer, sino más bien en convencer por medio de la elaboración del consenso normativo. El lenguaje de la ley debe evitar adoptar cierta crudeza al expresar su contenido. Su función debe ordenar y no únicamente razonar, debe evitar el estilo didáctico para centrar sus fines más en una técnica que en la armonía del texto a fin de no abrir un debate donde sea impertinente, toda vez que le restaría fuerza de aplicación.

En ocasiones notamos que el lenguaje legal se distingue por aquello que elude y no por lo que anuncia contener. Fiel a sus objetivos, debe expresar lo necesario con frialdad. El lenguaje de la ley debe evitar en todo caso el estilo de la convicción.

La ley en ocasiones resuelve renunciar a la claridad del lenguaje usual. Los códigos modernos no contienen ni una sola norma que no encierre una orden o un precepto imperativo. Hoy no recurren, como en otros tiempos, a giros especiales, con los cuales el legislador usualmente llamaba la atención o despertaba la sensibilidad del destinatario de la ley. El lenguaje legislativo hoy huye de la ilación propia del discurso corriente y, por ende, en ocasiones las distintas normas jurídicas aparecen formuladas en la ley de un modo inconexo. La técnica legislativa desplazó al estilo jurídico.

El lenguaje legal debe transmitir el modelo de pensamiento que representa con claridad jurídica. Para ello podrá seleccionar un léxico de principios y criterios. Sin embargo, el lenguaje deberá evocar algo más que la pura funcionalidad técnica de los conceptos.

Sin duda, el lenguaje jurídico no es inocente, articula conceptos y encierra un sistema de pensamiento, que sólo al ser trabajado aparte podrá consolidarse de manera independiente del pensamiento.

Debemos advertir que existen varios lenguajes: el del legislador, el del juez, el del intérprete, todos ellos con características desemejantes. El lenguaje del legislador se singulariza por lacónico y mesurado; el legislador debe poner de manifiesto los fines perseguidos por la ley y reafirmar la necesidad de obediencia de aquellos llamados a acatarla. El juez, a su vez, desea disponer como permitir que con su decisión nada impida orientar casos análogos; mientras el intérprete quiere entender el sentido pleno de la ley.

Ahora bien, el lenguaje normativo busca ante todo la fórmula precisa, la brevedad, la concisión. Por el contrario, el lenguaje jurisdiccional debe señalar y justificar los hechos, los motivos de una sentencia; en consecuencia, tiende a ser prolijo y detallista. Estos lenguajes no dejan de presentar inconvenientes al relacionar sus elementos filiales y multiplicar sus esencias.

El estilo debe moldear toda la coloración emocional que el intercambio lingüístico permite, sin excluir el gesto simbólico, la entonación, la modulación y la vehemencia de carácter que marca el pulso del imperio de la ley. Por tanto, el objetivo del estilo consiste en compensar los matices innecesarios de la voz de la justicia.

F. Funciones del lenguaje jurídico

Hoy entendemos que el lenguaje tiene varias funciones, siendo la cognitiva la más evidente, donde se concede a los nombres y luego a los enunciados un papel original. Luego tenemos la función comunicativa, la cual nos permite no tanto describir el mundo como ponernos de acuerdo con los demás, entendernos acerca de lo que hay y de lo que vale para unos y otros. Por último, encontramos la función categorizadora, es decir, la que singulariza los matices.

El siglo XX adoptó diferentes modelos de lenguaje según las preferencias de las funciones. Quienes han optado por la primera, han desarrollado concepciones cognitivas del lenguaje normalmente tomando como paradigma a la ciencia y a su discurso. Quienes han optado por la segunda, han comprendido el lenguaje como forma de vida, a menudo tomando como modelo la vida ética en un sentido amplio. Quienes, por el contrario, han seguido la tercera, han antepuesto la literatura y la retórica como el hecho principal.

El lenguaje nos abre a la verdad; no a la verdad en el sentido tradicional, sino a la verdad como fundación de sentido, como fundación de lo que, acaso luego, pero sólo luego, puede ser verdadero o falso como correspondencia, pero que en el lenguaje preexiste. Hay que tener presente que el lenguaje constriñe las opciones descriptivas, y esta particularidad, lejos de favorecer, limita.

Para la funcionalidad del lenguaje jurídico no es necesario que las frases en cuestión sean verdaderas o falsas. Basta con que se las considere de esa manera. Nuestra creencia en la realidad del derecho de propiedad es lo relevante, y esta creencia puede ser errónea. Es posible que las aseveraciones respecto a la existencia de derechos sean de tal naturaleza que la cuestión de la verdad no se aplique a ellas.

Hablando estrictamente, un enunciado que dice que *A* es el propietario de esta casa no es ni verdadero ni falso, pues aun cuando creemos dar información de la realización real entre *A* y la casa, en verdad no lo hacemos. Tan solo repetimos una frase que aparentemente afirma un hecho. Esta frase carecería por completo de sentido si fuera usada de manera irregular.

Otro es el caso si es empleada de conformidad con el uso jurídico. Pues entonces es utilizada únicamente cuando supone saber que *A* tiene un título jurídico respecto de la casa y que no ha transferido aún su derecho.

La expresión “derecho subjetivo” no denota una realidad; tiene otras funciones. En primer término, tiene una función de signo, que pretende influir en la conducta. Pero como estamos acostumbrados a pensar que los hechos operativos “crean derechos”, los enunciados acerca de derechos son indirectamente informativos.

Si suponemos que un enunciado de este tipo es formulado de acuerdo con las reglas jurídicas acerca de la adquisición de derecho, la conclusión es que *A* tiene un título jurídico respecto de cierto objeto. El llamado deber jurídico, incorrectamente imaginado como deber, se reduce sólo al hecho psíquico de sentirse quizá obligado.

G. La función técnica del concepto

Analicemos un momento la función técnica de palabras nuevas en el lenguaje jurídico. El euro, por ejemplo, se creó en 1997, como moneda transable nominalmente, sin que su circulación se iniciara antes del 2002. En ninguna parte se encontraba el euro, salvo en el lenguaje. Esta forma de lenguaje era fundamental para el desarrollo de la Unión Europea. No interesa que el euro sea o no un objeto. Lo importante es que haya un reconocimiento de él, lo que permite hablar de manera particular.

Una de las más frecuentes invenciones de la mente humana es el conservar las formas del lenguaje, inclusive de cosas que no existen. Pero esas realidades se reducen, en suma, a superestructuras forjadas por la imaginación.

La única realidad auténtica consiste, según la semiótica, de un mecanismo colectivo especial. El lenguaje permite producir un efecto al pronunciarse ciertas palabras. De ahí la importancia de las formas lingüísticas utilizadas en las transacciones jurídicas de cualquier orden.

El nuevo funcionario, al aceptar cumplir con todas las obligaciones inherentes al cargo, manifiesta: “Sí juro”. Reconocemos al instante la forma de lenguaje que es inclusive utilizado de igual forma y de manera general en negocios jurídicos y contratos.

Estas expresiones no se emplean para relatar hechos, ya que no buscan describir nada. Por el contrario, su preocupación consiste en establecer un giro jurídico útil y efectivo.

AUSTIN, creador de la “escuela analítica”, las identificó como “realizativas”. Al formular tales expresiones efectuamos una acción. Con la expresión *realizativa*, en el campo jurídico, creamos derechos y deberes. Estos serán establecidos mediante acuerdo de voluntades. Así, el derecho de propiedad se transfiere, se constituye una sociedad, se forma un fideicomiso.

Las expresiones realizativas tienen un sentido declaratorio. Por el hecho de pronunciar ciertas palabras se formaliza de inmediato la creación de una relación inmaterial. Nos proponemos crear un efecto, sin excluir el silencio.

Pensemos en los silencios de la administración, o en la promesa de compra de acciones no consumada. El silencio puede decir mucho: al callar, hacemos entender algo, creamos un efecto nuevo y surge el hecho, aunque hablar es esencialmente decir algo.

Alguien puede hablar sin *sindéresis* y su palabra no decir nada. Por eso es necesario encontrar las palabras precisas y, en contraste, aprender el silencio elocuente.

El lenguaje tiene como función recoger lo relevante según la estructura del derecho. Un enunciado sólo se convierte en promesa diciéndoselo a alguien; y éste tiene en sí mismo el carácter de promesa y debe ser entendido como tal.

Esto quiere decir que en la promesa el lenguaje se sobrepasa a sí mismo. Una sentencia es vinculante tan pronto como es promulgada. Sin embargo, no se cumple en cuanto promulgada, sino sólo al momento de la ejecución de su cumplimiento.

Se considera que los efectos jurídicos se producen porque el derecho así lo dispone. Hablamos como si el derecho tuviese el poder de establecer una relación causal entre los

hechos y los efectos jurídicos. Los derechos y los deberes son creados. Los derechos son transferidos mediante declaraciones verbales.

Las calidades jurídicas son conferidas a personas o a cosas mediante declaraciones de la autoridad. Así, pues, nadie se preocupa por plantear ninguna cuestión referente a la conexión del lenguaje jurídico con la realidad. Este lenguaje sirve a un fin y ello, para efectos prácticos, es ampliamente suficiente.

Es concebible que, en determinadas circunstancias, las normas jurídicas produzcan el efecto de establecer nexos psicológicos entre ideas de actos o conductas y palabras de derecho. El sistema de “derechos subjetivos” y “deberes jurídicos” es una superestructura ideológica, tejida por encima de la realidad objetiva. Así, por ejemplo, lo imperativo reemplaza a lo permisivo.

La ley se compone de palabras y por ello pertenece al lenguaje. El lenguaje puede tener distintas funciones: puede ser transitivo, en cuanto sirve para comunicar información o tener una experiencia indirecta; puede ser catártico al expresar emociones, como sucede en la plegaria religiosa; o reflexivo, cuando pretende objetivar el pensamiento científico y filosófico; incluso puede ser operativo, cuando está conectado a la acción. Este es el caso del lenguaje jurídico, que asume en la ley su forma definitoria y, a la vez, adquiere en ella flexibilidad de empleo para hacer posible su interpretación.

H. La argumentación

La noción de argumentación consiste en un procedimiento por el cual una persona se propone conducir a su audiencia a adoptar una posición por medio de aserciones que tienen por objeto demostrar la validez de su posición.

Además, concita una acción destinada a tener influencia sobre un destinatario, a intervenir en su comportamiento y en sus conocimientos al articularse estrechamente con él. Es la forma definitiva que toma el razonamiento en el discurso.

Un texto argumentativo se aborda desde el ángulo lógico del razonamiento o desde la disposición argumentativa, entendida ésta como la estructura semántica adoptada.

ARISTÓTELES concibe la argumentación como el arte de persuadir por el diálogo. El pensamiento escolástico se concentra enteramente en el orden, la esencia, la verdad y su demostración; este campo de estudio es retomado sólo en el curso del siglo XX por la nueva retórica¹.

El estudio de la argumentación en el lenguaje está apenas en sus comienzos. Es necesario resaltar los trabajos de la escuela de Neuchatel, la cual se sitúa en una perspectiva de lógica natural. A pesar de su carácter más lógico que lingüístico, estos estudios desembocan en una concepción de los procedimientos argumentativos que constituyen la base de todo estudio de este tema.

La escuela de GRIZE califica como argumentativos aquellos discursos en los cuales el objetivo está prácticamente orientado hacia la acción. Su objetivo es provocar una decisión, decidir una elección, suscitar un juicio, una evaluación, formar una opinión. Se diserta sobre un problema cualquiera o se da acceso a un conocimiento cualquiera presentándolo en una forma adaptada al interlocutor.

Así como existe una coherencia narrativa, se puede definir una coherencia argumentativa respecto de la admisibilidad del discurso. Para adherirse, el interlocutor debe haber reconocido y admitido previa-mente una forma legítima de lenguaje.

La verosimilitud, es decir, el mundo representado por el discurso, debe ser pensable, sus objetos identificables y sus relaciones plausibles. La aceptabilidad, los fines y los valores

¹. PERELMAN y OLBRECHTS-TYTECA.

puestos en juego son la ocasión de una identificación posible, a la cual el interlocutor puede consentir apropiándose del modelo del tema propuesto.

I. Lenguaje corriente y lenguaje técnico

El jurista era la persona letrada. El privilegio estaba en su propia condición de alfabetizado. Esta circunstancia generó una disección entre lenguaje común y lenguaje jurídico escrito.

La práctica, la recepción científica del derecho romano como *summun ius* o *ratio scripta*, y el academicismo ensancharon el margen entre los dos lenguajes, de manera que facilitaba la comunicación entre sí y el progreso de la técnica normativa, exegética e interpretativa, al propio tiempo que hacían de este lenguaje algo incomprensible y ritual, cuyo rasgo fundamental está hoy representado únicamente en la formalidad.

El lenguaje jurídico se hace denso y complejo, al mismo tiempo que se convierte en un universo autónomo, diferenciado del lenguaje común. Las fronteras entre uno y otro lenguaje son flexibles y permeables. Es mucho más frecuente el caso de elementos del lenguaje común que son tomados por el lenguaje jurídico que el contrario, aunque de manera excepcional existen elementos propios del lenguaje jurídico que han pasado intactos al lenguaje común.

El proceso de diversificación entre ambos lenguajes, corriente y materno, es lento. El lenguaje normativo es descriptivo de conductas o mandatos y así como de sanciones. En un comienzo no es un lenguaje específico: hunde sus rudimentos en la experiencia común y en la costumbre de los pueblos y naciones. Pero, a medida que la forma escrita se generaliza como medio de expresión de normas y decisiones jurídicas, dicho lenguaje comienza un lento proceso hacia la especialización.

La opacidad del lenguaje jurídico se muestra más como un defecto de los juristas que como una necesidad científica. Sin embargo, difícilmente podría evolucionar el derecho si no se construye sobre la base de un lenguaje propio cada vez más técnico.

La conceptualización y tecnificación del lenguaje permiten la simplificación de las normas y la fluidez de la comunicación. Iniciarse en el lenguaje jurídico consiste en aprender el vocabulario, el estilo, los géneros, la contextualización, la interpretación. El lenguaje se convierte en un instrumento, agiliza la argumentación, la construcción de reglas, y la interpretación de normas y cláusulas contractuales.

En otros muchos casos, y aun existiendo una clara correspondencia entre el significado común y el significado técnico-jurídico, los términos comportan una carga jurídica tan abundante que puede decirse que pasan a ser palabras diferentes, de tal modo que sin conocer bien el componente técnico la frase puede resultar absolutamente ininteligible.

Se debe meditar sobre la lengua corriente y sus raíces. La lengua primaria contiene ilimitados sentidos habidos en su pasado, que esperan soñolientos el despertar de su conciencia.

Es necesario tener presente la permanente agresión de la técnica contra el lenguaje. El hombre corre el riesgo de alinear su relación a la lengua bajo la exigencia de la univocidad de la técnica. La agresión del lenguaje técnico contra la lengua es una amenaza contra la esencia del hombre.

Sin embargo, no se trata de elaborar conceptos opuestos entre lengua corriente y lengua técnica. Por el contrario, el objeto consiste en interesarnos en el proceso dialéctico entre ambas lenguas, para analizar los resultados que van a influir de manera determinante en el mensaje.

Hay que considerar con seriedad si la educación de la lengua no merece ser, más que una formación, una meditación que pese sobre la lengua. Ahora, tal meditación revelaría al mismo tiempo la dimensión salvadora que abriga en el secreto de la lengua, en la medida que es ella la que nos conduce de golpe a la proximidad de lo in formulable.

La lengua corriente deja aparecer las cosas y obedece al descubrimiento de sí. El lenguaje corriente puede evocar lo que es ambiguo, aquello que está disimulado o es imperceptible.

Mientras el lenguaje técnico reposa sólo sobre la producción de mensajes predeterminados, la lengua tecnificada es regulada por modelos de la teoría de la información, donde la palabra lleva a comunicar un mensaje cifrado.

En el lenguaje técnico, todo aquello que no soporta ser reducido a un mensaje es virtualmente eliminado. El ideal de esa lengua tecnificada es la circularidad hermética, donde las operaciones sucesivas son dirigidas por la retroalimentación constante de información que garantiza su autorregulación.

Ahora bien, ¿cómo se pone en contacto el lenguaje corriente con el lenguaje técnico? ¿Cómo se puede llevar a cabo el mundo cotidiano de las circunstancias de hecho de la vida y el mundo técnico de las normas? Debemos mirar estas preguntas más como un reto para la lógica del lenguaje que como interrogantes que presentan fisuras irreparables en el andamiaje semántico de la justicia.

El lenguaje jurídico debe centrarse en ser técnico, por ser el lenguaje precisamente de la ley. El lenguaje técnicojurídico no es un lenguaje científico, si analizamos sus estructuras principales, como la sintaxis y la semántica, pues éstas no se fundamentan en reglas explícitas ni propias al derecho.

El derecho habla de un lenguaje técnico e incluso de un lenguaje jurídico. El primero supone contener los principios, el otro guarda el rigor en la estructura. Cuando se da una posibilidad de subsunción jurídica, lo propio debe ocurrir en el plano lingüístico.

De esta manera surge una experiencia común sobre los contenidos pensados en la utilización de las palabras. Estas reciben un “significado promedio”, los puntos de vista se tornan intercambiables. Sólo a causa de esa intersubjetividad del lenguaje y de la reciprocidad de perspectivas existe un mundo común.

La función de la ley no se encuentra tan sólo en la fundamentación, sino en la limitación de la autoridad. El lenguaje, más que un concepto, es un dominio, y su aplicación se permite en espacios delimitados no por zonas sino por contenidos justificados por el entendimiento, la pertinencia y la utilidad social.

Para ello se hace necesario un lenguaje que evite la imprecisión y la ambigüedad, inclusive lo metafórico. El lenguaje técnico debe estar depurado de elementos científicos que impidan interpretar la normatividad por fuera de la realidad de los hechos.

El lenguaje de la ley debe moverse sobre el plano racional. Debe ser de carácter abstracto, exacto, unívoco y unidimensional.

El derecho obtiene forma con la sentencia y ahí aumenta su dimensión a partir de los conceptos. Las fronteras están fijadas por la sentencia que establece conceptos de orden en sentido universal. Ello permite cumplir su función de equilibrar las tensiones dentro de un marco de justicia y equidad.

El tenor de una disposición legislativa, una decisión de justicia, o un acto jurídico es fijado por la remisión a la costumbre. Está sumido en una norma en donde la significación de las palabras es fijada por el uso. El uso lo es todo para la lengua y bastante para el derecho. Es del uso que la lengua y el derecho, en grados diferentes, toman origen, forma y fuerza. El lenguaje jurídico al comunicar se proyecta definitivamente como un edificio lingüístico.

¿Podremos decir que existe un lenguaje jurídico, si al lenguaje se le mira como forma particular de expresión? Creemos que no, aunque es cierto que el derecho se manifiesta en lenguajes nacionales. Sin embargo, en ese sentido, no puede hablarse de lengua del derecho pura.

Para que haya realmente lenguaje del derecho será indispensable la existencia de usos específicos de la lengua común como conjunto de elementos particulares a un sistema que le sea propio.

J. La analogía y la disyunción

La visión moderna se fundó en la exclusividad de lo exacto y en la negación de la analogía o lo contingente. La modernidad desvaloriza lo analógico a favor de lo disyuntivo, causando profunda ruptura en el ámbito del pensamiento que, ante el rigor de la inercia de la época, rara vez concede espacio para otra cosa que la exactitud.

A partir de la modernidad, el pensar unívoco y la exclusión de la analogía serán responsables de escisiones y desgarramientos insuperables. La exigencia de exactitud conduce a la sola aceptación de los conceptos unívocos² y a la eliminación de los analógicos. A partir del pensar disyuntivo y exacto es que se niega o, al menos, se restringe la analogía.

La ley establece cuándo se es mayor de edad. Ello evacua de pleno el sentido de categorías descritas con precisión en un sistema cerrado. Tales conceptos cumplen en forma óptima con el mandato legal, aunque su funcionalidad depende de elementos numéricos.

Para los demás casos, la analogía introduce conceptos abiertos que describen la esencia del fenómeno. Un concepto de carácter abstracto y general permite englobar paradigmas incontrovertibles. Los conceptos abstractos subsumen las circunstancias de hecho, las cuales serán acomodadas a la norma.

La analogía evoca la simultaneidad como método de análisis de modo para surtir efecto. La interpretación es de carácter compuesto “deductivo-inductivo”. El ejercicio analógico consiste en el ir y venir entre la ley y las circunstancias de hecho. Entre la vida y la norma radica la *extensio* propia de la analogía.

Toda creación de derecho envuelve un proceso analógico. El tenor literal de la norma permanece inmóvil frente al desplazamiento del sentido. La polaridad del supuesto de hecho y el supuesto normativo se desarrollan en el derecho.

El sentido de la ley se esconde en las circunstancias de la vida. La norma no cambia con frecuencia; no así su interpretación, la cual está sujeta más a la tensión de la época que a un método científico de interpretación.

La interpretación argumenta a partir de la naturaleza de las cosas. El derecho es la armonización de la norma legal con la realidad. El método consiste en poner en correspondencia el deber ser y el ser. Supone que la norma y las circunstancias de hecho coincidan.

Ese mediador del proceso de creación del derecho es el sentido, en el que la norma legal y las circunstancias deben corresponder. Ese es el sentido de la analogía, es decir, la *ratio iuris*, el espacio entre la realidad y el juicio de la experiencia. La conclusión a partir de la norma hacia las circunstancias es el fundamento del proceso analógico. Esta constituye la mediación entre la justicia conforme al hecho y la justicia conforme a la norma.

El concepto unívoco, unidimensional, definido en forma tajante, es apenas el resultado de una abstracción. Cuando este concepto aplicado a la realidad sea reflejado en la sentencia perderá otra vez su carácter abstracto para convertirse en concreto. La analogía presta así utilidad vital para casos futuros, cuando confluyen razones de hecho en circunstancias similares.

K. Mediación entre dos lenguajes

En términos semánticos, el lenguaje sirve para designar objetos, así como para representar circunstancias. Desde esta perspectiva, el lenguaje se concibe como conjunto de signos que se construyen por medio de palabras. El juez, mediante el uso del lenguaje, determina lo referente al significado de la ley. Antes de esto no existe tal correspondencia.

² . Una palabra se convierte en concepto si la totalidad de un contexto de experiencias y significaciones sociales y políticas, en el cual y para el cual se usa una palabra, entra, en su conjunto, en esa única palabra.

Naturalmente, en los casos rutinarios, no se presentan dificultades para efectuar la concordancia entre el conocimiento del acusado y la intención de la ley. En los casos difíciles, empero, ella debe ser lograda mediante un intenso trabajo.

Este proceso de comunicación no se realiza unilateralmente, de tal forma que para evitar las representaciones del lenguaje corriente del procesado son traducidas al lenguaje de la ley.

En un proceso recíproco se acercan entre sí dos modelos de conducta, el del autor y el de los conceptos legales en los que piensa el juez. Es de esa forma que se produce una mediatización de las expresiones de lenguaje.

Los estereotipos deben ser conducidos a los conceptos, y éstos deben conducirse a los tipos de ley. El lenguaje del autor debe idealizarse y el lenguaje de la ley debe normatizarse.

A la valoración en el ámbito del lego debemos añadir una paralela en la esfera del juez. Una identidad entre estos dos horizontes nunca se alcanzará. Debe bastar tan sólo un grado suficiente de similitud para que la imputación tenga lugar.

La valoración paralela se consuma en el juez. El debe mediar entre el mundo de lenguaje corriente de quien infringe la ley y el mundo jurídico-técnico de la ley. La culpabilidad en sentido jurídico se esconde realmente en la cabeza del juez y, por tanto, es él quien deberá llevar la culpa del autor al plano del lenguaje jurídico.

A partir de la base de la “culpa legal” fallará el juez. Este parte de un simple hecho y se dirige hacia un concepto elevado que podríamos ubicar dentro de un metanivel. En últimas, ello depende de la dimensión conceptual que la jurisprudencia haya dado al uso del lenguaje en sus definiciones más significativas.

L. El lenguaje de la técnica legislativa

A menudo, la técnica legislativa se apoya en los giros del lenguaje jurídico a fin de resolver aspectos del marco regulatorio. Entre ellos resaltamos los más representativos, que son el reduccionismo, la ficción jurídica, la abstracción y los tipos jurídicos. Veremos cómo el lenguaje tiene atribución técnica propia, la cual permite resolver situaciones particulares del derecho.

1. El reduccionismo

Uno de los recursos usados por la técnica jurídica es el de reducir una cualidad a una cantidad. La reducción simplificadora consiste en la sustitución de lo cualitativo por lo cuantitativo.

¿Con qué criterio se mediría la menor aptitud de cada persona? ¿Cómo se evaluaría en términos cualitativos la edad avanzada? Si la norma sobre jubilación determinara que la edad de retiro dependiera de la aptitud para continuar desarrollando la actividad laboral sin establecer un límite en el tiempo, ello se prestaría para permanentes controversias en cada caso en que hubiera que fijar la terminación de la relación laboral.

La técnica jurídica emplea la teoría del reduccionismo, estableciendo un límite a fin de evitar disquisiciones que no aportan a la transparencia normativa. Así, la edad avanzada se transforma en una cantidad determinada de edad.

No obstante, estas dificultades han sido resueltas por la técnica jurídica, la cual ha sido acusada de manera reiterativa de sobresimplificar la situación particular de fondo y trazar una línea caprichosa y arbitraria.

2. La ficción jurídica

Recordemos que la ficción tuvo su origen en el derecho romano, donde se recurrió al procedimiento de fingir que un hecho, distinto al contemplado por la ley, era igual a aquel, equiparándolo de este modo en cuanto a sus efectos jurídicos. Después de la recepción

medieval del derecho romano, los juristas definieron durante siglos la ficción, de acuerdo con la técnica romana, como *legis adversus veritatem, in re possibile ac ex iusta causa dispositio*.

La técnica de la ficción jurídica no simula ni encubre nada, ni contiene ninguna disposición contra la verdad. Se trata de un recurso legislativo, en cuya virtud se otorgan los efectos jurídicos de un hecho a otro distinto.

La *fictio iuris* es un instrumento de técnica jurídica, que equipara formalmente en una norma dos supuestos de hecho diversos, constituyendo una equivalencia en su tratamiento jurídico, al otorgar a uno los efectos jurídicos que una norma jurídica distinta adjudica al otro.

3. La abstracción

Sin la abstracción, la técnica legislativa se vería abocada a una tarea estrictamente casuística. Las leyes son posibles porque el entendimiento es capaz de captar los rasgos comunes de determinados hechos o acciones, para luego reducirlos a una representación y formular sobre ellos un juicio aplicable a todo el conjunto.

El legislador recoge mediante leyes los rasgos comunes de las estructuras sociales. Por eso, se dice que toda ley es siempre norma general y abstracta, que exige, claro está, una aplicación prudencial. El derecho, en tanto conocimiento de validez general, actúa por abstracción. Conocido como un conjunto de objetos, la mente separa aquellas particularidades que definen a cada uno.

El concepto está integrado por el conjunto de particularidades que el entendimiento recoge en una sola unidad, luego de separar aquello de lo que se puede prescindir sin alterar la propia esencia nocional.

El jurista abstrae las particularidades que reflejan aquel modo de la realidad que compete al orden del derecho, a diferencia de otros hechos que carecen de relevancia. Al surgir el concepto, el juicio, o el enunciado jurídico, debe reflejar un aspecto de la certeza, precisamente aquél cuyo conocimiento es necesario para implantar el orden social.

4. Los tipos jurídicos

Los tipos de construcción del sistema son aquellos que se refieren a la estructura y configuración de actos, instituciones y relaciones jurídicas o relaciones que presenta la realidad.

El tipo legal, más que un concepto jurídico, es un esquema empírico. Para formar el tipo, la mente esquematiza más que conceptualiza. Por ello, su grado de abstracción es pequeño y conserva una inmediata referencia a la realidad. Este rasgo epistemológico de los tipos explica su uso en la técnica jurídica.

Los tipos legales pueden ser abiertos, cuando sólo recogen algunos rasgos parciales, o bien cerrados, cuando delimitan de modo completo la figura en todos sus rasgos característicos.

Las relaciones jurídicas, los actos y las instituciones que no se enmarcan en los tipos configurados por la ley o por la ciencia se denominan atípicos. Se distinguen de las formas típicas del tipo normal. Sin embargo, estas formas atípicas no quedan fuera del orden jurídico: se regulan por las normas generales especiales.

Las alternaciones de los tipos pueden surgir de varias fuentes. En un extremo tenemos la realidad social y en el otro está el lenguaje. Las interpretaciones que surgen tanto de la

realidad como del lenguaje pueden alterar el tipo, y de eso debe estar, si no protegido, al menos advertido el tipo.

Así, el reduccionismo, la ficción jurídica, la abstracción y los tipos penales son algunos ejemplos representativos de elementos de estricta técnica legislativa, que acomoda en su estructura el lenguaje jurídico, a fin de establecer un orden a partir de la naturaleza misma de las cosas.

Lingüística y enseñanza de la lengua

Marta Marín

Colección dirigida por Susana Pironio

© Copyright Aique Grupo Editor S.A.
Valentín Gómez 3530 (C1191AAP) Ciudad de Buenos Aires
Tel. y Fax: 4867-7000
e-mail: editorial@aique.com.ar
<http://www.aique.com.ar>

Hecho el depósito que previene la ley 11.723
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
I.S.B.N. 950-701-572-8
Primera edición
Primera reimpresión

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

Se ha tratado de ofrecer una clasificación lo más sencilla posible. En los textos especializados aparecen algunas clasificaciones algo más complejas, que buscan la mayor precisión posible y que distinguen entre conectores y ordenadores del discurso, pero a los efectos de la enseñanza de la lengua consideramos que bien puede utilizarse la que consignamos en este capítulo.

6. Esta variedad de designaciones obedece a cómo han denominado este fenómeno distintos lingüistas.

7. En este capítulo se han usado fragmentos literarios, justamente, para mostrar que, a pesar de ese menor requerimiento del texto literario, ningún texto escapa a la necesidad de cohesión.

8. Véase el capítulo 8.

Bibliografía

Chafe, W. L.: "Givenness, Constrativeness, Definitiveness, Subjets and To- pics", en Li, CN (ed.): Subject andTopics. N.Y., Academic Press, 1976.

Danés, F.: "Zur linguistchen Analyse Textstruktier", en Folia Lingüística IV, 1970 (traducción de G. Ciapuscio, en mimeo).

Halliday, M. A. K. y Hasan, R.: Cohesión in English, Londres y N.Y., 1976.

Villaga Koch, I.: Coesao textual. San Pablo, Contexto, 1989.

Villaga Koch, I.: "Cohesión y coherencia: verso y reverso", en Morphé, junio 93-junio 94

Capítulo 6

Los textos: tipología

- Las bases para establecer los tipos de textos
- Principales tramas textuales
- Los tipos de textos de mayor circulación social
- Implicaciones pedagógicas
- Un poco de práctica

Las bases para establecer los tipos de textos

Parecería ser que el conocimiento humano necesita las clasificaciones como un instrumento para ordenar los saberes. En efecto, las clasificaciones son una gran ayuda para describir los objetos, puesto que permiten establecer entre ellos relaciones y diferencias útiles para conocerlos

y usarlos mejor. Por esa razón, desde su constitución como disciplina, la lingüística del texto se preocupó por tratar de establecer una clasificación de las entidades que constituyen su objeto de estudio.

Por otra parte, es cierto que la mayoría de los usuarios de una lengua puede reconocer distintas clases de textos: puede distinguir una receta de cocina de un cuento y un poema de un artículo periodístico. Pero una disciplina necesita clasificaciones más rigurosas y, en el caso de los propósitos de este libro, las clasificaciones son útiles para la pedagogía. Con este propósito, la clasificación puede servirnos para describir los rasgos de un tipo de texto, lo que a su vez servirá para producir textos de ese mismo tipo o para interpretar con más eficacia lo que se lee:

"Para conocer de forma operativa la propia lengua (y obviamente también para un conocimiento teórico) es preciso dominar no sólo las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas en el sentido tradicional, sino también las estructuras textuales, esto es, los procesos o mecanismos que determinan la configuración de un texto."

Bernárdez, E.: "Introducción", en *Lingüística del texto*. Arco/Libros, Madrid, 1987.

Las clasificaciones de los textos, en realidad, podrían parecer pobres frente a las clasificaciones de las ciencias, que son duras y rigurosas; lo que queremos decir es que, si tomamos un ejemplo de las ciencias naturales, una planta será labiada o dicotiledónea o leguminosa, o pertenecerá a la familia de las rosáceas, pero nunca la botánica admitiría que una planta fuera "predominantemente leguminosa, pero con rasgos propios de los cereales". En esas disciplinas las diferencias entre los objetos son claras y estables.

En cambio, cuando se trata de textos, las clasificaciones o tipologías no pueden hacerse con el mismo rigor. Esto ocurre porque los objetos llamados textos son culturales y por eso mismo cambiantes, es decir que sus propiedades se transforman por el uso y según las condiciones históricas de las sociedades en que circulan (por ejemplo, en la sociedad actual ya no tiene circulación la poesía épica, o textos que en la Edad Media tenían carácter religioso son considerados en la actualidad como literarios). Además, las propiedades de estos objetos llamados textos son de diverso orden: pueden ser relativas al uso, al portador, a los elementos lingüísticos, al contenido, a la ordenación o la disposición de ese contenido...

Este variado tenor de las características de los textos, ha generado diversas clasificaciones, según distintos criterios. Sin embargo, las últimas investigaciones están de acuerdo en que la mayoría de ellos ofrece alguna desventaja, que se acentúa cuando se utiliza un único criterio para clasificar. De hecho, los trabajos más recientes proponen que se entrecrucen los criterios, algunos de los cuales se exponen a continuación.

El criterio de funcionalidad

Posiblemente, si en una reunión social alguien hace una crítica al estado de la educación, lo que se diga podrá tener un carácter bastante banal. En cambio, si se emite un enunciado muy semejante en el pasillo de una institución educativa, tal vez tenga un carácter de queja; o un carácter político si aparece en el artículo editorial de un diario. Resulta bastante evidente que al cambiar la situación comunicativa, el mismo referente —la educación— será tratado con otro registro, con otro léxico, con otro aparato paralingüístico y no verbal, con distinto aparato paratextual, porque el emisor se referirá a ese tema —y el receptor interpretará lo que se diga—

con una intención distinta. En una reunión social es posible que la intención responda a la necesidad de mantenerse en contacto o bien de mostrarse versado sobre un tema. En un pasillo escolar es posible que la intención del emisor sea la de expresar sentimientos de malestar o de insatisfacción; en un artículo periodístico o en boca de un político probablemente responda a intenciones de crítica a un ministro o de respuesta a reclamos de los gremios docentes.

Como puede verse a través del ejemplo, no sólo la intención del emisor es lo que definirá las

características gramaticales, estructurales y retóricas de un texto, sino la situación comunicativa en que se emita. Ahora bien, tanto las intenciones del emisor como las situaciones comunicativas que ofrece una sociedad, se repiten, de manera que pueden agruparse, tipologizarse. Esto ha conducido a establecer una

tipología de los textos que circulan en una sociedad, en función de esas situaciones comunicativas en que aparecen: a través del análisis de los elementos comunes que esos textos muestran en situaciones similares, se establecieron categorías que reúnen esos elementos y conforman tipos de textos particulares. La reiteración de las situaciones sociales y de los tipos de texto que se usan en ellas permite establecer que hay tipos de texto habituales en una sociedad porque son el resultado de la suma de ciertas situaciones comunicativas y de ciertas intencionalidades de los hablantes.

Uno de los criterios que se usa, entonces, para clasificar textos, ha sido el de la intencionalidad.

Pero no nos referimos a la intención personal del emisor al producir, sino a la función de un texto, a su finalidad dentro del entramado social. Y esta función se liga, necesariamente con las funciones del lenguaje. Las intenciones de los hablantes al emitir enunciados, no son intenciones relacionadas con la voluntad individual, con el aparato psíquico de cada individuo, sino que aparecen agrupadas en las funciones del lenguaje, categorizadas por Jakobson y que fueron ya expuestas en un capítulo anterior de este libro.

Para decirlo de otra manera: con el concepto de funciones del lenguaje¹, tal como fue expuesto

por Jakobson, se están categorizando ciertas intencionalidades que los seres humanos ejercen a través del lenguaje: informar, crear, expresar las emociones, influir sobre los otros, etcétera. Los textos, entonces, serían el vehículo para esas intenciones, y podrían clasificarse según la función predominante. Habría así textos referenciales o informativos, poéticos o literarios, apelativos, expresivos, metalingüísticos y fáticos.

Sin embargo, este criterio funcional o de la finalidad comunicativa resulta insuficiente, puesto

que no da cuenta del vínculo entre la función del lenguaje y el contenido del texto. Veamos.

Las finalidades comunicativas parecerían estar ligadas a intenciones y situaciones, pero éstas

son inseparables de los objetos que hay en una sociedad; no sólo los objetos materiales, sino los virtuales, hipotéticos, imaginarios, teóricos y conceptuales. Por ejemplo, la función referencial del lenguaje tendría la finalidad o la función comunicativa de hacer saber, pero esa acción está ligada a diversos objetos: la ciencia, las noticias, un sueño, algo que ocurrió en la esquina. ¿Se pueden agrupar en una misma categoría los textos que hacen saber la ciencia, la noticia y la historia? ¿Son semejantes en el modo en que están relacionados sus componentes? ¿Se dirigen de la misma manera al lector? ¿Usan los mismos tiempos verbales? ¿Todos se preocupan por utilizar un lenguaje exacto y riguroso? ¿Sus portadores son los mismos? Ocurre que en estos textos la

intención funcional (acción) hacer saber cambia de objeto y se producen entonces diferencias en la organización interna de los textos y en sus rasgos lingüísticos.

Algo semejante ocurre entre lo que se denomina el "discurso político" y el "discurso publicitario": ambos vehiculizan la función apelativa, es decir que su finalidad consiste en un hacer hacer, ambos tratan de convencer a la instancia receptora de que haga algo; de que piense de cierta manera y en consecuencia vote o dé su apoyo, o de que piense de cierta manera y en consecuencia decida comprar un producto o un servicio. Sin embargo, esta similitud funcional no resulta suficiente para explicar rasgos específicos de esos textos; el cambio de objeto establece matices muy distintos en el modo en que se ejerce la apelación.

Por otra parte, los tipos de texto determinados por las funciones del lenguaje presentan una serie de variedades que es difícil caracterizar sólo por la función y que tampoco se diferencian sólo por su objeto. Por ejemplo, los textos de la ciencia y los del periodismo se ocupan de objetos diversos: la primera trata con hechos objetivos, exactos, repetibles, verificables y precisos; el segundo con hechos humanos, actuales, más o menos efímeros e irrepetibles. Pero además, también los discursos de la ciencia y el periodismo² aparecen en portadores diferentes.

El criterio del contenido

Si se usara el criterio del objeto tratado por el texto, sería un criterio de contenido según el cual habría textos políticos, publicitarios, científicos, periodísticos, familiares, ficcionales, no ficcionales, etcétera. Esta consideración está más cercana al conocimiento intuitivo de los hablantes y carece de rigor, porque no explica ni describe las diferencias de rasgos lingüísticos y de estructura que existen entre los textos.

El criterio de la secuencia

Algunos autores' han propuesto como criterio clasificatorio la secuencia. La idea de secuencia se refiere a la estructura con que están dispuestas las ideas o los hechos que el texto comunica, al modo en que están jerarquizadas unas con respecto a otras, lo cual permitiría, por ejemplo, diferenciar entre secuencias descriptivas, narrativas, argumentativas, expositivas y conversacionales. Por ejemplo, una secuencia narrativa se ocupa de los hechos y los ordena en concatenación, mediante una cierta causalidad; en cambio, una secuencia descriptiva se ocupa de las cualidades de los objetos y puede ordenar esas cualidades en forma de clasificación, comparación, o según los distintos puntos de vista del observador. Las secuencias que establece Adam son: narrativa, descriptiva, argumentativa, instruccional (de órdenes y procedimientos), explicativo-expositiva y dialogal-conversacional.

conforman serían de una alta heterogeneidad. Por ejemplo, la argumentación ideológica y científica, ambas, se ubicarían dentro del mismo grupo de secuencia argumentativa que la publicidad. Del mismo modo, la crónica del casamiento de una actriz, un libro de historia y una novela pertenecerían a la misma categoría, porque tienen una secuencia narrativa predominante con segmentos de secuencia descriptiva.

A esto se suma que esta idea de jerarquía en la estructuración y disposición de las ideas y de

las oraciones dentro del texto no respondería algunas preguntas: ¿Por qué en las narraciones se usan determinados tiempos verbales? ¿Por qué en las descripciones se suelen usar el presente y el pretérito imperfecto? ¿Por qué aparecen tantas marcas de primera y segunda persona en algunos textos políticos? ¿Qué tienen en común un diálogo telefónico y una carta? ¿A qué se deben las diferencias en la argumentación de una publicidad y de un editorial?

Los criterios entrecruzados de función y trama

Ante las dificultades que hemos tratado de resumir, las propuestas más recientes de una

tipología textual proponen entrecruzar distintos niveles de análisis para establecer los tipos textuales de

mayor circulación en una sociedad.

Para los fines que nos hemos propuesto en este libro, creemos que la tipologización más

adecuada es la que proponen Rodríguez y Kauffman⁴, quienes entrecruzan los criterios de función y trama y caracterizan este último del siguiente modo:

[...] los textos se **configuran** de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín **textum**, tejido, tela, entramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entamar, de tejer, es decir, a los **diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje**. [....] El texto es el tapiz: combina distintos recursos de la lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras, privilegia determinadas relaciones sintácticas, etc., para transmitir distintas intencionalidades.

Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E. : *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993.

Según esto, las funciones⁵ del lenguaje:

Informativa o referencial Emotiva o expresiva Poética o literaria Apelativa o conativa se entrecruzan con las tramas:

Narrativa Argumentativa Descriptiva Conversacional

Se observará que los nombres de las tramas son los mismos que los de las secuencias que mencionamos en el apartado anterior. Sin embargo, el concepto de trama es más amplio porque abarca:

- a) el tipo de secuencia en que se ordenan los componentes textuales,
- b) los rasgos lingüísticos y gramaticales propios de esos textos: por ejemplo, los modos y tiempos verbales, el predominio de alguna persona gramatical, la abundancia o no de formas verbales impersonales, la abundancia o no de ciertas clases de palabras como adjetivos, verbos o pronombres, el uso de algún tipo en especial de conectores.

Y nosotros agregaríamos:

- c) el contenido, u objetos del mundo a que se refiere el texto.

Principales tramas textuales⁶

Trama narrativa

Se caracteriza por comunicar hechos o acontecimientos, dispuestos en una secuencia con jerarquía causal y cronológica: hay acontecimientos que necesariamente ocurren antes que otros; hay acontecimientos que son el efecto de sucesos anteriores.

Además, estas acciones son atribuidas a sujetos que las realizan o sufren sus efectos. Por lo tanto, como recursos lingüísticos aparecen:

- sustantivos y sus modificadores (sujetos);
- uso predominante de verbos (hechos) y predicados de los sujetos;
- adverbios o construcciones equivalentes (tiempo, espacio y causa);
- uso de ciertos organizadores particulares para este tipo de secuencia:
 - ❖ tiempos y modos verbales.
 - ❖ palabras (conectores, especialmente) que van marcando la temporalidad y la relación de causa-efecto entre algunos de los hechos.

Ejemplo:

Los primeros triunfos de la microbiología en el control de las enfermedades epidémicas se debieron al genio y al trabajo de dos hombres : Agostino Bassi y Louis Pasteur [...]

Hacia la mitad del siglo XIX, una enfermedad misteriosa comenzó a atacar a los criaderos franceses de los gusanos de seda. Alcanzó primero proporciones desastrosas en las regiones del sur. En 1853 ya no se pudieron producir en Francia los huevos de gusanos de seda y tenían que ser importados de Lombardía; luego la enfermedad se extendió a Italia, España y Austria. Los tratantes que suministraban huevos para los cultivadores tuvieron que ir cada vez más hacia el este en un intento de obtener productos sanos;

pero la enfermedad los siguió, invadiendo a su vez Grecia, Turquía, el Cáucaso y, finalmente, China y hasta Japón. En 1865, la industria del gusano de seda se encontraba al borde de la ruina en Francia, y también, en menor grado, en el resto de Europa occidental.

Dubos, R.: *Pasteur (2)*. Barcelona, Salvat, 1985.

□ Trama descriptiva

Se caracteriza por la comunicación de las características de los objetos (incluyendo las personas)

y de los procesos. Entre sus componentes no se establece una relación jerárquica como en la trama narrativa, sino que el orden de importancia en que aparecen es equivalente. La secuencia está basada

entonces en la coordinación y yuxtaposición de las partes. Los recursos lingüísticos más habituales son:

- Los sustantivos (nombran los objetos).
- Los adjetivos (les atribuyen rasgos distintivos).

Ejemplo:

A un costado del baldío, en el techo de un tranvía abandonado, duerme un gato. En el tranvía, esqueleto comido por los vientos y la humedad y la sal, vive gente; hay ropa tendida en el cerco de alambre. Un niño descalzo, con una bolsa al hombro, saluda desde lejos agitando la mano. El campito huele a retamas.

Galeano, E.: *La canción de nosotros*.
La Habana, Casa de
las Américas,
1975.

□ Trama argumentativa

Sus objetos son las ideas, las creencias, las opiniones, los conocimientos, los juicios de valor. Lo que se comunica es la defensa o apoyo de unas y la refutación de otras. La secuencia es de tipo jerárquico porque se ordenan las ideas en partes bien diferenciadas: generalmente se establece la cuestión sobre la que se va a desarrollar la argumentación; la posición que se va a defender, y luego se desarrollan diversos procedimientos que apelan a la lógica para presentar las pruebas que apoyen esa posición y que lleven a alguna conclusión.

Los recursos lingüísticos más habituales son:

- la abundancia de proposiciones subordinadas,
- los conectores que enlacen las ideas y los argumentos, principalmente los que comunican:
 - ❖ causa,

❖ consecuencia,

❖ contrastes,

❖ condiciones, ❖ objeciones parciales. Ejemplo:

"La naturaleza humana no es en sí ni buena ni mala, es la educación la que la hace buena o mala. Más allá del ser, la educación apunta al deber ser. Presupone la perfectibilidad del hombre". Cuanto más se eleva el individuo en la sociedad, más acepta responsabilidades y más importancia reviste este deber ser. Cabe esperar de un jefe de Estado o de gobierno, de un diputado, de un responsable sindical o de un dignatario religioso una perfecta probidad moral además de sus competencias. Cuanto más educado se está más alto se llega, en el sentido moral tanto como social. Hace falta, pues, tener confianza en la capacidad del hombre de superarse, y en la de la educación para ayudarlo a ello.

Augier, Ph.: *El ciudadano soberano*.
Educación para la democracia, París, UNESCO, 1994.

□ Trama conversacional

Esta trama no se distingue por ocuparse de determinados objetos del mundo, sino que está

caracterizada por un tipo de acción particular denominada intercambio. La secuencia está determinada por el

hecho de que se cambien los turnos de palabra, y en esta sucesión de turnos, los sujetos intervinientes en una conversación están comprometidos en la construcción de un texto único.

Los recursos lingüísticos más notables están referidos al uso de los pronombres personales. Ejemplo:

-Janos, mi mujer le gusta, ¿verdad? Pero ustedes dos son distintos. Ahora estoy borracho y ella está sola. Puede usted ir... Le juego el puente: ella es como el azar y usted no. [...]

-Pero...

-Ella me lo dijo. Usted le recuerda a alguien. Alguien que nunca conoció.

Tizón, H.: *La mujer de Strasser*. Buenos Aires,
Perfil,
1997.

Los tipos de textos de mayor circulación social

Usando los criterios entrecruzados de función y trama, a los que agregamos acciones y objetos, se pueden establecer ciertos rasgos que sirven para distinguir tipos de textos y variedades dentro de cada tipo.

Función referencial

Se propone la acción hacer saber.

A esta función responden los llamados textos informativos:

El inventario de las calificaciones de los actantes permite construir cuatro clases de contenidos en relación de equivalencia paradigmática.

Levi-Strauss, C. y otros: *El proceso ideológico*.
Buenos Aires, Tiempo
contemporáneo, 1973.

Esta victoria y los celos que produjo, hizo que estallase al fin el rompimiento de Dorrego con el Gral. Rodríguez y con Rosas, que venía diseñándose cada día más por las operaciones y rivalidades electorales que se debatían ardientemente en la ciudad.

López, V. F. : *Historia de la República Argentina*.
Buenos Aires, Kraft, 1913.

El próximo sábado se casa mi sobrino Federico. Te volveré a escribir para contarte.

Fragmento de carta familiar

En sendos procedimientos realizados el domingo último por la Policía Federal en distintos puntos de esta ciudad se logró detener a dos narcotraficantes internacionales y a dos distribuidores de estupefacientes, a la vez que se secuestró cocaína y marihuana.

Noticia periodística

Los cuatro textos anteriores comparten la intencionalidad de hacer saber y por lo tanto todos vehiculizan la función referencial o informativa del lenguaje, pero es evidente que sus características difieren lo suficiente para constituir distintos tipos de texto.

Función referencial + Tramas: Tipos de texto

Si se entrecruzan las distintas tramas que se han visto antes, con la función referencial, resultan los siguientes tipos textuales con sus variedades⁷:

- Noticia, biografía, relato histórico, carta, relato de experimento científico (Trama narrativa).

- Definición, entrada de enciclopedia, informe científico o técnico (Trama descriptiva).
- Monografía, tesis (Trama argumentativa).
- Reportaje, entrevista (Trama* conversacional).

Caracterización de algunas variedades

❖ Texto científico:

Objetos: los llamados "científicos" o "tecnológicos". Trama predominantemente descriptiva (ocasionalmente narrativa). Ejemplo: artículo de revista científica, libros de estudio científico, enciclopedias.

❖ Texto periodístico:

Objetos : hechos reales, actuales y públicos. Trama: difiere según las variedades. Noticias y crónicas: narrativa.

Reseñas de espectáculos, notas de viajes,
divulgación científica: descriptiva.

Entrevistas y reportajes: conversacional.

Además los textos periodísticos se caracterizan por su portador y formato.

❖ Texto histórico

Objetos : hechos reales, pasados y públicos.

Trama: narrativa y argumentativa.

Ejemplo: narración de sucesos históricos, biografías.

❖ Texto epistolar cotidiano

Objetos: hechos reales, actuales y privados.
Trama: narrativa, a la que se suele agregar una trama argumentativa importante. Ejemplo :

cartas familiares e íntimas. Además las cartas se caracterizan por un formato particular.

❖ Texto epistolar administrativo

Objeto: hechos reales, actuales y públicos.
Trama: narrativa, a la que se suele agregar una trama argumentativa importante. A veces la trama es predominantemente argumentativa.
Ejemplo: cartas comerciales, profesionales y administrativas.

Tal vez el cuadro de la figura 6. 1 ofrezca un modo de ordenar toda la información que

hemos venido consignando en este último apartado, pero es conveniente tener en cuenta que los cuadros pueden ser muy atractivos por las facilidades que implica su organización, pero también son reduccionistas y esquemáticos.

Figura 6. 1 Características de los textos informativos

Función de lenguaje	Acción o intención	Trama predominante	Tipo de texto	Variedad	Objetos de lo que se ocupa	Rasgos lingüísticos	Observaciones
Referencial	Hacer saber	Descriptiva	Científico o técnico	- Artículo de rev. científica - Texto esc. - Art. enciclopedia	- Reales o hipotéticos - Repetibles - Verificables - Exactos	Verbos en presente o pretérito imperfecto. Léxico específico.	
		Narrativa	Periodístico	- Noticia - Crónica	- Reales - Actuales - Públicos	Verbos, sujetos, marcas temporales, y relaciones causales	Portador característico
		Descriptiva	Periodístico	Reseña	Idem anterior	Pronombres personales Verbos, sujetos, marcas temporales y relaciones causales	Portador característico
		Conversacional	Periodístico	Reportajes	- Personas - Ideas - Hechos actuales y públicos - Hechos reales, públicos y pasados		
		Narrativa	Histórico	Relato hitórico			
		Narrativa argumentativa	Epistolar	Biografías Carta fliar. Carta administrativa			Portador característico

Función apelativa Se propone la acción hacer hacer, que se podría

formular más precisamente como un influir

sobre los interlocutores.

En la oralidad cotidiana, esta influencia se ejerce mediante las órdenes, advertencias, consejos, etc., pero cuando se trata de textos escritos, en general, puede decirse que la influencia se ejerce procurando convencer a los destinatarios del texto. Ejemplo:



Prepárese

Miles de oportunidades le están aguardando. Las industrias y el comercio en general reclaman con insistencia personal técnicamente preparado y esta demanda se acentúa día a día. Prepárese. Pida ahora mismo a las E.I. informes acerca de su sistema de enseñanza que le permite adquirir, en su propia casa, los conocimientos técnicos que han de mejorar su situación. Marque en el cupón el curso que le interesa y envíelo **ahora mismo.**

..... Cupón

- ELECTROTÉCNICA
- INGENIERÍA DE FERROCARRILES
- INGENIERÍA MECÁNICA
- AGRIMENSURA
- CONSTRUCCIÓN Y DIBUJO DE MÁQUINAS
- PERITO MECÁNICO ELECTRICISTA
- COMERCIO, etc.
- IDIOMAS, etc.

(Cursos especiales y completos sobre todas estas materias)

ESCUELAS INTERNACIONALES

Avenida de Mayo xxx — Buenos Aires

.....
(Nombre)

.....
(Dirección)

Revista *Atlántida*, 25 de julio de 1918

Función apelativa + Tramas: Tipos de texto

La función apelativa se vehiculiza en textos de trama predominantemente argumentativa; no obstante, puede producirse algún entrecruzamiento con tramas descriptivas y narrativas. Son importantes los objetos de que se ocupan estos textos, de modo que resultan los siguientes tipos:

- ❖ Textos publicitarios y de propaganda social con sus variedades: aviso, folleto, cartel (trama descriptiva y/o argumentativa)
- ❖ Textos instructivos con sus variedades: recetas, instrucciones sobre procedimientos (trama descriptiva)
- ❖ Textos periodísticos: artículos de opinión, cartas de lectores, editoriales (trama predominantemente argumentativa)
- ❖ Textos políticos: discursos electorales, alocuciones parlamentarias, sindicales, etc., declaraciones periodísticas de personas vinculadas con la política, solicitadas.

• Otros tipos de textos: cartas profesionales, administrativas y comerciales, solicitudes.

❖ Textos prescriptivos: su apelación deriva hacia la prescripción: reglamentos, convocatorias (trama descriptiva).

Caracterización de algunas variedades

Artículos periodísticos de opinión

Este tipo de texto periodístico no se propone comunicar acontecimientos sino la opinión o

posición de alguien que los interpreta. Aunque no comunica eventos, toma uno o varios de ellos como punto de partida para argumentar, de modo que el hacer de estos textos es un hacer pensar de manera

semejante a la del emisor.

Objetos: hechos actuales, ideas, creencias, opiniones. Trama: argumentativa.

Otros textos de opinión

Son los que se proponen algún tipo de interpretación de un sector del mundo: son los llamados "libro de ensayo" o "artículos de ensayo". Se diferencian de los artículos periodísticos en que su punto de partida no es un hecho actual, sino que suele tratar más bien con objetos teóricos e hipotéticos, pero su

hacer es semejante al del tipo anterior. Objetos: ideas, creencias, opiniones Trama:

argumentativa Textos políticos⁸

Su hacer se caracteriza también por el hacer pensar de la misma manera que el emisor, pero estos textos difieren de los textos de opinión por la situación comunicativa en que se insertan y por la esfera específica del mundo a que se refieren. Los textos de opinión pueden referirse a la esfera política, pero también a muchos otros aspectos de la actividad humana. Los textos políticos se caracterizan por:

• Se emiten en una situación y en un lugar que se considera político porque corresponde a alguna institución que se ocupa de esos asuntos: casas de gobierno, legislaturas, sedes de partidos políticos, asambleas, manifestaciones o medios de comunicación masivos.

❖ Los emiten personas ligadas a esa actividad o que están en alguno de los lugares mencionados.

❖ Tienen varios destinatarios y de distinto orden. En líneas generales, se dirigen a los partidarios para que apoyen, a los no partidarios para atraerlos y a los adversarios para ejercer la polémica, la advertencia, la amenaza, o la descalificación.

❖ Suelen utilizar técnicas propias de la retórica para persuadir, o bien son polémicos.

❖ En mayor medida que otros textos —aunque todos los textos están interconectados— responden a textos anteriores (esto puede observarse muy bien en reportajes radiales) y producen a su vez otros textos en réplica.

❖ Los textos de opinión y los textos políticos tienen ciertos elementos comunes en su trama, principalmente en lo que respecta a la organización o superestructura, la que suele responder a los siguientes lineamientos:

- ❖ Caracterización de una situación por medio de una trama descriptiva y/o narrativa. ❖ El emisor comunica su posición con respecto a esa situación.
- ❖ Se ofrecen argumentos que sostienen esa posición.
- ❖ Se refutan posibles argumentos contrarios.
- ❖ Se hace una conclusión y/o apelación.

Textos publicitarios

Tienen distintas variedades según el portador. Se caracterizan, además por un peso muy fuerte de lo icónico; son textos mixtos en los cuales lo verbal no acompaña a la imagen, o viceversa, sino que ambos componen el texto a través de una acción persuasiva conjunta.

Objetos: bienes y servicios; todo lo relacionado con el intercambio económico.

Tramas: descriptiva, narrativa, argumentativa. Variedades : aviso, folleto, cartel.

Textos de propaganda social

Se parecen a los publicitarios salvo en su objeto. Su hacer hacer se centra en que los destinatarios adopten actitudes o acciones socialmente beneficiosas. Son los textos que se proponen la prevención de enfermedades, la solidaridad con ciertas instituciones, etcétera.

Objeto: actitudes sociales

Tramas: descriptiva, narrativa, argumentativa

Variedades: aviso, folleto, cartel

En las figuras 6. 2, 6. 3 y 6. 4 hemos tratado de organizar esta profusa información sobre los textos que tratan de influir sobre el receptor, pero insistimos en que los gráficos pueden llegar a ser excesivamente esquemáticos.

Figura 6. 2 Distintas intenciones dentro de la apelación

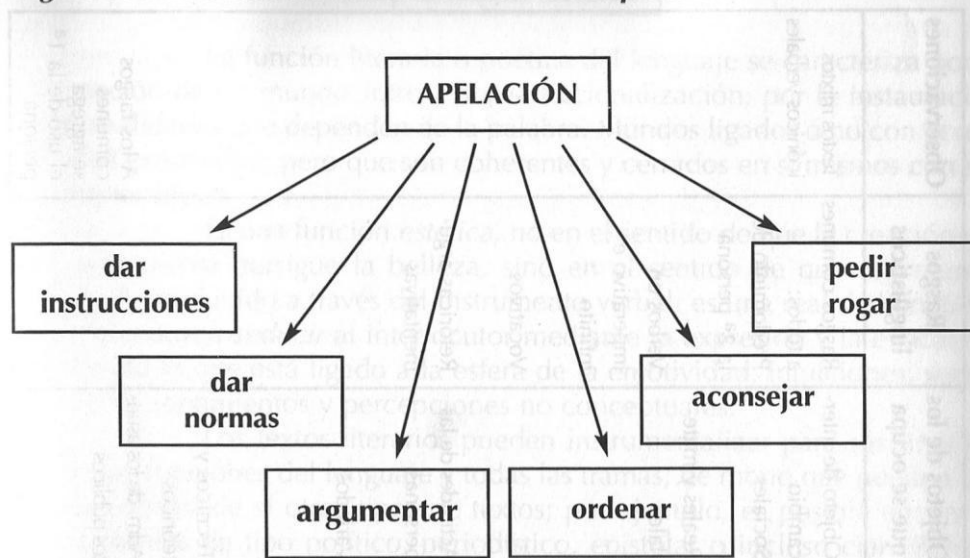


Figura 6. 3 Discursos apelativos



Algunas reflexiones sobre lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad: más expresión que verdadera comunicación

Dra. Mariana Cucatto

CONICET

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. FAHCE-CONICET

Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación Universidad Nacional

de La Plata

El lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad: propiedades y recursos lingüísticos que lo caracterizan. Tensiones y convergencias entre el lenguaje jurídico y otros usos lingüísticos. Textos y comunicación jurídica.

Todos sabemos que el lenguaje es una cuestión social y pública; hace posible la comunicación entre los seres humanos en los múltiples entornos en que éstos se desenvuelven. Sabemos, además, que en nuestra vida cotidiana empleamos palabras simples, sencillas, que nos resultan familiares, a fin de “retratar”, es decir, representar, el mundo directamente percibido por los sentidos y transmitido por la cultura. Sin embargo, en el lenguaje cotidiano, debe notarse la injerencia de temas referidos a la civilización tecnológica y especializada, dado que las palabras que designan en estos entornos pasan a ser, en muchas oportunidades, también de uso habitual. En efecto, el lenguaje tiende a adaptarse a la evolución y a la especialización de los conocimientos, y a las experiencias compartidas.

No obstante, a pesar de esta suerte de “indistinción” entre los usos más cotidianos o generales y aquellos más específicos, debemos reconocer la existencia de algunas expresiones peculiares y saber diferenciar, consecuentemente, una palabra común de lo que se llama “término”, es decir, de una palabra que surge en el marco de un “lenguaje especializado o profesional”. Las primeras son entendidas por los hablantes sin necesidad de cualquier tipo de definición; las segundas sólo se comprenden si los hablantes conocen su definición. Esto puede provocar, sin duda, desajustes que dificultan la comunicación entre las personas. Así, si un hablante usa una palabra técnica sin saber su definición no le asignará un significado pleno, o si un hablante lee o escucha una palabra técnica, no la comprenderá totalmente y, por tanto, no logrará una verdadera interacción con el sujeto

que la produjo; por ejemplo, las palabras “colación” o “repetir” no tendrán el mismo significado para un abogado que para un hablante lego en Derecho.

El “lenguaje jurídico” o el “lenguaje del derecho” constituye una de las formas como se emplea la lengua; y se incluye, precisamente, dentro de los llamados “lenguajes especializados o profesionales”. Con este nombre se designa a aquellos lenguajes que son “para el entendimiento entre quienes comparten saberes, creencias, actividades o aficiones no comunes” (Lázaro, 1990: 27).

A su vez, estos “lenguajes de especialidad” suelen diferenciarse de otros que se conocen como “argot” puestos que éstos últimos, por ejemplo, poseen una finalidad “críptica”, esto es, sus usuarios procuran no ser entendidos por nadie fuera del grupo al que pertenecen, y conforman una suerte de “antilengua” (Rodríguez Diez, 1979). Por otro lado, los distintos investigadores (Berruto, 1987) se proponen caracterizar los “lenguajes de especialidad” a partir de criterios como los siguientes:

- 1) la presencia de léxico o vocabulario particular,
- 2) el significado denotativo, es decir, la univocidad entre la expresión y aquello que ésta significa; y
- 3) el carácter de “nomenclatura”, esto es, el léxico cuenta con una definición conceptual explícita que se organiza en una taxonomía jerárquica o en un sistema que autentica su validez y su sentido, garantizando la objetividad en su estructuración y funcionamiento.

Asimismo, los diversos autores que tratan el tema de estos tipos de lenguaje (Cabré, 1999; Bermúdez Fernández y otros, 2006) afirman que, para poder definir adecuadamente un “lenguaje de especialidad o lenguaje profesional” es imprescindible tener en cuenta su orientación comunicativa y el nivel de destinación. En tal sentido, observan que la dimensión social –denominada “sociolectal”– va a determinar la especificidad de los textos por los que dicho lenguaje se realiza y ésta, a su vez, orienta y restringe la variedad del lenguaje –denominada variedad “funcional” “técnica”, o tecnolectal– que, sea cual fuere, se moverá siempre dentro de los límites de un lenguaje temáticamente y terminológicamente más acotado. Esto influye indudablemente tanto en el vocabulario que los usuarios de este lenguaje seleccionan y en las estructuras

lingüísticas que utilizan, cuanto en la constitución y dinámica de la propia comunidad en la que los textos se construyen –escritores, lectores, instituciones, tipos de protocolos, roles adoptados, grados de participación, y modalidades expresivas-y, consecuentemente, en el sistema de valores sociales y culturales que se ponen en juego en las diversas realizaciones.

Los textos jurídicos, además, como fieles exponentes de un “lenguaje de especialidad o lenguaje profesional”, poseen, según Montolío y López Samaniego (2008) una *materia* (que refiere a aquello acerca de lo cual el lenguaje habla), un *estilo* (los rasgos uniformes que manifiestan un uso lingüístico característico), una *forma* (que se refiere al modo global o parcial como se organizan materialmente o estructuralmente la información comunicada, o sea, al modo como se expone o desenvuelve la materia) y un tipo de *coherencia* (que da cuenta de la orientación y la intencionalidad global o parcial en las distintas fases o momentos en que se “discurre”).

Aquí debemos enfatizar que en los textos jurídicos la materia en cuestión no sólo es la realidad extratextual -las acciones humanas- sino también es la lengua misma, dado que en ellos la lengua no es sólo un instrumento de expresión que sirve para representar dicha realidad sino que el lenguaje mismo se “tematiza”, es decir, se autorrepresenta en cada una de las manifestaciones que conforman la comunicación jurídica, como se puede constatar, en los siguientes ejemplos: en la justificación que sostiene la resolución judicial por la que se convierten los “hechos” en materia de discusión o en “razones” desplegadas en la argumentación que otorga racionalidad a un “fallo”; en el plexo normativo en el que se legitiman las decisiones y cuya existencia es básicamente de naturaleza lingüístico-discursiva; o en las múltiples acciones verbales que se despliegan en los protocolos propios de la comunicación jurídica, ya que en ellos se “peticiona”, se “afirma”, se “sentencia”, se “solicita”, se “recurre”, entre muchísimas otras.

En principio, es necesario subrayar que el discurso jurídico se caracteriza por la complejidad y multiplicidad de contenidos que forman los textos mediante los cuales se actualiza, y que su terminología es fundamentalmente amplia y rica en matices. Como ya hemos puntualizado, existe un amplio número de términos jurídicos cuyas propiedades varían de acuerdo con las distintas ramas del Derecho, así como en relación con los lenguajes jurídicos de los distintos países y de las distintas épocas. Pero, además, y según

sostienen muchos investigadores, ciertas expresiones de uso común suelen aparecer también en este lenguaje aunque en forma especializada (rasgo que Samaniego, 2005 y, Montolío y López Samaniego, 2008, incluyen dentro de lo que llaman “vocabulario subtécnico”; por ejemplo “actor”, “tenedor”).

En general, el universo discursivo del Derecho está definido por la “legibilidad” de sus textos, por lo que se debe diseñar la figura de un “lector posible”. A este aspecto se le suma la situación de que los textos que identifican tal universo se producen siempre en ámbitos más bien delimitados y determinados –un tribunal o una fiscalía, por ejemplo. Del mismo modo, los textos están insertos en un “ordenamiento jurídico” que presenta una serie de rasgos que lo definen fuertemente como una construcción lingüística, o sea, como una construcción que se sustenta con y en el lenguaje: “todo lo que los juristas y el legislador profieren se halla condicionado por ese lenguaje” (Villey, 1974: 1)

Por otro lado, la discursividad jurídica se puede caracterizar por otras propiedades:

- En primer lugar, por una fuerte “intertextualidad”, dado que se citan un cúmulo de otros textos que proveen, de acuerdo con Duarte y Martínez, 1995, “soluciones lingüísticas distintas”, que presuponen puntos de vista diferentes y requieren de una amplia competencia lingüística y cultural.
- En segundo lugar, por su “procesualidad”, pues en muchos casos los textos deben reunir y sintetizar fases de procesos judiciales diferentes; dicho en otras palabras, las “voces” de todos aquellos sujetos sociales que integran y participan en el complejo diálogo institucional – aquí la relación con la “intertextualidad” resulta evidente.
- En tercer lugar, por su carácter “declarativo”, porque los textos jurídicos modifican o crean la realidad tanto como la vida de los ciudadanos (Cucatto, 2005, 2007, 2008; Trujillo, 1996; Ramón Trives, 1997; Rodríguez Aguilera, 1969).
- En cuarto lugar, por su “objetividad” o “veracidad”, ya que existe un intento por borrar las marcas de subjetividad a fin de que la responsabilidad enunciativa quede diluida en una forma general, impersonal e institucional; es,

en realidad, la institución la que habla, y la que le otorga autoridad y validez a los textos.

➤ En quinto lugar, por su fuerte “escrituridad” (Montolío y López Samaniego, 2008; Cucatto, 2009), debido a las propias restricciones impuestas por la “civil law”; no obstante, debemos destacar el rol fundamental que ocupa la oralidad y las “contaminaciones” que se producen entre estas dos modalidades del lenguaje verbal.

➤ En sexto lugar, por su “asimetría pragmática” (Pardo, 1996; Cucatto, 2009), esto es, por tratarse de una “lengua de especialidad o profesional” que sólo es dominada por un grupo o sector social, el acceso al sistema lingüístico se complejiza ya que éste puede no ser compartido por un destinatario lego, y esto, junto con el poco dominio o habilidad expresiva que suelen exhibirse en algunos de los textos provoca que se transforme la capacidad del lenguaje para conducir la interpretación y, como consecuencia, se debilite su poder para propiciar un cambio epistémico, es decir, un incremento o transformación cualitativa del conocimiento del mundo extratextual de manera tal de convertirse en un acto de comunicación genuino.

Esta “asimetría pragmática” que suele revelar el lenguaje jurídico como “lenguaje de especialidad o profesional”, se advierte no sólo en la utilización de un vocabulario técnico o “tecnolecto” (“novación”), sino también en el uso –y abuso– de los siguientes dispositivos verbales: preferencia por los latinismos (“*lato sensu*”), arcaísmos (“fecho”), fórmulas estereotipadas (“es mi íntima y sincera convicción”); tendencia al empleo excesivo de verbos no conjugados –infinitivos, participios y gerundios– (“accionar”, “perpetrado”, “escapando”); y a nominalizar las estructuras –los verbos o acciones tienden a transformarse en sustantivos– (“desapoderamiento”). Asimismo se manifiesta en la elección de estructuras impersonales (“se encuentra probado”) y pasivas (“G fue interceptado por S”), en las que se anula el sujeto o se lo ubica en una posición menos prominente, que, en ocasiones, dificultan la comprensión de los textos; todo esto sumado a la presencia de hipotaxis –proliferación de estructuras subordinadas, encastradas o “anidadas” unas dentro de otras–, con períodos oracionales extensos y conceptualmente densos, o bien de parataxis o coordinación con formas yuxtapuestas. Además, claro está, que los textos jurídicos ostentan una organización material y estructural de sus contenidos mediante “apartados” o “secciones” que, indudablemente, correlacionan con la selección

léxica y sintáctica antes enunciadas, aunque, en algunas oportunidades, opera como un “corset” que restringe la fluidez en la expresión.

En suma, todos estos recursos lingüísticos que caracterizan el lenguaje jurídico dan cuenta de una gran formalidad y una fuerte “ritualización” en los usos lingüísticos que, muchas veces, atenta contra su interpretabilidad.

Sin embargo, debe notarse que, a pesar de que este lenguaje es usado, generalmente, por profesionales especializados, esto es, los abogados, es también verdad que en los tribunales, fiscalías, y en ciertos contextos es empleado por profesionales que no son precisamente abogados (administrativos, técnicos o peritos, policías, por ejemplo). Igualmente, es posible decir que un ciudadano cualquiera está en condiciones de usar el lenguaje jurídico si, por ejemplo, opta por escribir siguiendo sus modelos. Incluso, contrariamente a muchos otros “lenguajes de especialidad o profesionales”, el destinatario de los mensajes transmitidos a través del lenguaje jurídico es la ciudadanía en su conjunto, o parte de ella, o un sujeto en particular. De este modo, debemos considerar, entonces, que el lenguaje jurídico no es un instrumento que se emplea solamente en la comunicación interna dentro de la profesión y la práctica judicial, aunque se identifique fuertemente con ella (Mattila, 2006).

Ahora bien, si comparamos estas características distintivas del lenguaje jurídico con aquellas con las que asociamos la lengua general, común o estándar, podemos afirmar que éste es un lenguaje que se reconoce por cierto “amaneramiento”, “opacidad”, “falta de naturalidad” y “oscurantismo” que atentan contra la claridad y la concisión que deberían requerir todos los textos para poder ser satisfactoria y apropiadamente comprendidos (Cucatto, 2009). En el mismo sentido, tampoco debe olvidarse que, según destacan algunos estudiosos (Duarte y Martínez, 1995; Mattila, 2006), el lenguaje jurídico opera como una variante funcional del lenguaje natural, se basa en el lenguaje general o común, y a ambos los rige la misma gramática pues ambos responden a la gramática del español. Por esto, bien podría aceptarse que resultaría comunicativamente eficaz que el primero aceptara algunas restricciones del segundo, para no resultar “ilegible” desde el punto de vista del público en general, o sea, de los lectores vulgares.

Desde nuestra posición, podría decirse que en los textos jurídicos no se alcanza un verdadero “contacto mental” entre los interlocutores, y, por lo tanto, no se procura

tampoco establecer un contacto verbal, social, cultural. Acordamos con De Miguel (2000) en considerar el lenguaje jurídico-administrativo como un “lenguaje fallido”; con Gibbons (2004), quien habla de un “fracaso comunicativo”; o con Montolío y López Samaniego (2008), cuando aluden a las “patologías discursivas”. Los textos jurídicos no son textos que se suelen producir a fin de ser comprendidos por la ciudadanía, en general, que es quien participa como destinatario directo de la Ley y el Derecho. Por ejemplo, de la lectura crítica de algunas Sentencias se evidencia que esta utilización deficitaria del lenguaje provoca que no se cumpla con el rol de mediador que debe poseer el Juez, entre el ciudadano y el Derecho, para que se ejerza con ellas la “eficacia vinculante de sus decisiones respecto al conjunto de la población” (Duarte y Martínez, 1995); ni se facilita la tarea del abogado, quien debe mediar entre los ciudadanos y los tribunales de justicia, a través de la lectura e interpretación de estos protocolos escritos.

En general, se pone de relieve una densidad o “pesadez” lingüística que, en rigor, manifiesta una densidad o “pesadez” de las ideas, porque éstas no llegan a conceptualizarse en expresiones fluidas y claras que las representen. Se conciben numerosas y complejas ideas que se vuelcan sobre las palabras sin textualizarlas adecuadamente, sin marcar de manera apropiada las continuidades y las rupturas necesarias para ordenar la información y hacerla más inteligible, con el propósito de favorecer su comprensión e interpretación (Cucatto, M., 2008).

Hay, podría decirse, incluso, “amaneramiento”, en tanto se atiende más a la formalidad de la expresión que al equilibrio que requiere todo texto coherente. Este amaneramiento es una fiel expresión de una práctica profesional que en ocasiones se apropia de una variedad del español y la hace funcionar en contextos particulares de un modo fuertemente profesionalizado y a veces ciertamente “endogámico”, sin contemplar la riqueza y los matices que una lengua como la general, común o estándar puede ofrecerle. Hay, podría decirse, más expresión que verdadera comunicación.

En los recursos verbales empleados se puede comprobar lo que Bruner (1988, 1997, 2002) llama “falta de sensatez”, que lleva a una comunicación lateralizada e hipercodificada, en la que el lector lego, esto es, el ciudadano común, no es tenido prácticamente en cuenta. Por el contrario, el colega de la especialidad tiende a ser considerado; aunque, en ocasiones, al enfrentarse con un texto insuficientemente escrito

tiene dificultades para acceder a la información transmitida. También se pone de relieve, como ya hemos visto, un modo de pensar o una mentalidad jurídica que expresa una fuerte ritualización: las formas que revisten el acto poseen una gran injerencia, y el lenguaje pone en escena, justamente, la formalidad, la complejidad y la pluralidad enunciativa propia de dicho acto. El pensar jurídico es un pensar denso o pesado conceptualmente –está saturado de contenidos–; pero, muchas veces, por deficiencias en la producción, no logra volcarse en conceptos lingüísticos ordenados, explícitos y fáciles de comprender, o sea, no se alcanza una composición apropiada (Cucatto, 2009).

En mi experiencia como docente en Carreras de Posgrado, el hecho de haber dictado diversos cursos a profesionales del Derecho, y mi propia carrera de investigadora, cuyo objeto de estudio es la discursividad jurídica, me permiten señalar la poca conciencia que poseen los profesionales del Derecho respecto de la propia capacidad de escribir así como también la magra conciencia acerca de las posibilidades que ofrece la lengua general, común o estándar; suponen que, por ser hablantes nativos de una lengua conocen y poseen la habilidad para saber usar eficazmente esa lengua. Además, coincidimos con Montolío y López Samaniego (2008) cuando afirman que existen fuertes consensos a la hora de ponderar la naturaleza de ciertos textos como la Sentencia, por ejemplo, dado que para muchos éstas constituyen un género de “difícil escritura y lectura” a pesar de reconocer al mismo tiempo su significatividad y su rol fundamental en la práctica profesional. Por otra parte, más allá del reconocimiento de ciertas “dificultades” o “errores” en la composición de los textos, la mayoría de los profesionales de la justicia intentan “motivar” ciertos errores que aparecen frecuentemente en sus textos: la gran cantidad de información que deben manejar, la premura con que son confeccionados, la falta de formación lingüística que se les otorga, y la evaluación de la escritura opaca o críptica como algo propio de su práctica.

En este punto, creemos que son varios los temas en torno a los cuales discutir y los objetivos sobre los cuales apuntar a fin de mejorar la producción y la comprensión de textos y así, restituir el lugar que la reflexión lingüística debería ocupar en la comunicación jurídica. Uno de estos temas radicaría en tomar conciencia del valor del lenguaje, en general, y del lenguaje jurídico, en particular, como instrumentos de expresión pero, fundamentalmente, de “comunicación” por antonomasia. Al respecto, proponemos abordar el lenguaje jurídico de dos modos:

- a) como un objeto en sí, lo que posibilita “desautomatizar” el trabajo con los textos jurídicos, y reconocer, sistematizar e interiorizar los diversos elementos, niveles y fenómenos que los caracterizan -haciendo hincapié en aspectos estructurales (léxicos, sintácticos, textuales), pero considerando dichos textos siempre como “hechos comunicativos”- y;
- b) como saber mediador, puesto que la reflexión sistemática y motivada sobre el lenguaje jurídico en sus diversas manifestaciones textuales hace posible reivindicar su importancia como medio para apropiarse (y representar) estructuras de conocimiento por las que se configura simbólicamente la “realidad” o “el mundo”.

En efecto, es posible repensar los procesos de producción y comprensión de textos jurídicos, desautomatizando las prácticas rutinarias, mediante actividades composición, análisis e interpretación, promoviendo un enfoque interdisciplinario que haga factible reconciliar la teoría con las prácticas, estimulando la observación crítica y reflexiva y tomando, para ello, y como fuente directa, textos jurídicos genuinos. No se trata de difuminar la especificidad de este lenguaje sino, por el contrario, de garantizar un mayor potencial expresivo y comunicativo.

En vista de esto, postulamos, por último, la necesidad de incorporar la formación lingüística de los operadores de justicia, con el objeto de propiciar, insistimos, una mayor presencia de la lengua estándar, común o general que sirva para convertir dichos textos jurídicos en documentos de dominio público ya que en éstos están tematizadas –y valoradas- acciones de los ciudadanos, logrando, así, que los textos puedan proyectarse en interpretaciones de la Ley socialmente compartidas. Consideramos que las conclusiones a las que hemos arribado resultan de utilidad para entender de qué modo ciertos usos lingüísticos muestran la existencia y la permanencia de formas que deben ser o bien investigadas por los lingüistas, o bien ser aprendidas, enseñadas e incluso reformuladas en la propia comunicación profesional (López Ferrero, 2006; Cucatto, M., 2009), aunando, con esto, intereses y necesidades de abogados y de quienes estudiamos científicamente la lengua.

Referencias:

- BERMUDEZ FERNÁNDEZ, J. M., GUERRERO RAMOS, G., PÉREZ LAGOS, M. F. (2006) "Sociolecto y tecnolecto en los lenguajes de especialidad", en: Casado Velarde, Manuel, Glozález Ruiz, Ramón y Romero Gualda, Victoria (eds.), *Análisis del Discurso: Lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional (Universidad de Navarra, Pamplona, noviembre de 2002)*, Madrid: Arco; 165-176.
- BERRUTO, G. (1987) *Sociolingüística dell'italiano contemporaneo*, Roma: la Nuova Italia Scientifica.
- BRUNER, J. (1988) *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press. Hay traducción al español: *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- (1997) "Will Cognitive Revolutions ever stop?", in: Johnson, D., Erneling, Ch. (eds.), *The future of the cognitive revolution*, Oxford: Oxford University Press; 279-292.
- (2002) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CABRÉ, M. T. (1999) *La terminología. Representación y comunicación. Una teoría de base comunicativa y otros artículos*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- CUCATTO, M. (2005) "La estrategia lingüístico-cognitiva de la 'reificación'. El caso de las sentencias judiciales", *Memorias del XIV Congreso Internacional de ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina)*, Monterrey, México. Formato CD.
- (2007) "La construcción discursiva de las escenas en las Sentencias Penales como marca de oralidad: conectividad, esquematización y empatía", *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Formato CD.
- (2008) "Un estudio lingüístico-cognitivo sobre la conectividad en las sentencias penales de primera instancia. Conectores, hechos y casos judiciales", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNLP. Formato CD.
- (2009) "La conexión en las sentencias penales de primera instancia. Del análisis de textos a la práctica de escritura de sentencias", en *RLD, Revista Llengua et Dret*, Barcelona, 51, 2, junio de 2009; 135-160.
- DE MIGUEL, E. (2000) "El texto jurídico-administrativo. Análisis de una orden ministerial", en: *Círculo de Lingüística Aplicada la Comunicación (CLAC)*, 4.
- DUARTE, C., MARTÍNEZ, A. (1995) *El lenguaje jurídico*, Bs. As.: A-Z Editora.
- GIBBONS, J. (2004) "Language and the Law", in: A. Davies & C. Elder (eds.), *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell; 285-303.
- MATTILA, H. E.S. (2006) *Comparative Legal Linguistics*, Hampshire, Ashgate.
- MONTOLÍO, E., LÓPEZ SAMANIEGO, A. (2008) "La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España", en: *Revista Signos*, 41 (66); 33-64.
- PARDO, L. (1996) *Derecho y Lingüística. Cómo se juzga con palabras*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- RAMÓN TRIVES, E. (1997) "Tipología sintagmático-proyectiva de las conjunciones en español", en: *Lingüística Española Actual*, XIX/1, 5, 19.
- RODRÍGUEZ AGUILERA, C. (1969) *El lenguaje jurídico*, Barcelona: Bosch.
- RODRIGUEZ DIEZ, B. (1979) "Sobre el estatuto lingüístico de los lenguajes especiales", en: *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos LLorach*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 4; 279-293.

- SAMANIEGO, E. (2005) “El lenguaje jurídico: Peculiaridades del español jurídico”, en P. Fuertes (Coord.), *Lengua y sociedad: Investigaciones recientes en lingüística aplicada*, Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 273-310.
- TRUJILLO, R. (1996) *Principios de Semántica Textual*, Madrid: Arco/Libros.
- VILLEY, M. (1974) “Prefacio”, en: *Archives de Philosophie du Droit*, XIX : 1-13.

Bibliografía Digital

Belluscio A. C. (2021). *Técnica jurídica para la redacción de escritos y sentencias. Reglas gramaticales*. Escuela de la Magistratura del Poder Judicial de Salta

<https://www.escuelamagistratura.gov.ar/wp-content/uploads/2021/12/ReglasGramaticalesBelluscio.pdf>

Real Academia Española, & Consejo General del Poder Judicial. (2017). *Libro de estilo de la Justicia*. Espasa.

<https://www.rae.es/libro-estilo-justicia>

Manual SAIJ de lenguaje claro. Pautas para redactar información jurídica sencilla. Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación.

https://www.google.com/goto?url=CAESeQHrOzAVbJ2tzEyicOafglAXzPNwYcKc3jeYX4ksRZPLfIAK3ic1XyJkaoIVv8O2idn0nWZI_Klix1wR3LVSZn_s3mTNzUms6pwDcH7blckLUGlYU8179emEqUcMxNdI9Y3KZ1hD5pkWtKJadW9cLZ_sh0eG5UMKY

Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo 21 Editores.

https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/bajtin_generosdiscursivos.pdf