

EL DESAFÍO DEL LENGUAJE CLARO EN UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL



Mónica Bussetti

Lic. en RRII, Periodista Universitaria, Máster en Impactos Territoriales de la Globalización. Docente investigadora en el Depto. de Cs. Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional de San Luis. Directora del Proyecto de Investigación Consolidado "La formación práctica en las carreras jurídicas de la Universidad Nacional de San Luis". Área de experticia: alfabetización académica.



María Amelia Marchisone

Abogada. Especialista en Educación Superior. Profesora e investigadora en la Universidad Nacional de San Luis. Autora de publicaciones sobre temas vinculados a la enseñanza de la práctica profesional jurídica, enseñanza clínica del derecho y acceso a la justicia. Directora de línea: Enseñanza clínica en los procesos de formación práctica del Proyecto de Investigación "La formación práctica en las carreras jurídicas de la UNSL".

RESUMEN

La enseñanza de la práctica profesional a estudiantes de derecho –tal como es entendida por las autoras– requiere de la implementación de estrategias didácticas complejas que no son las habituales en las carreras jurídicas y que suponen desafíos para docentes y alumnos. Este trabajo presenta las conclusiones derivadas del análisis de una actividad realizada en la asignatura Práctica II de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. La propuesta consistió en el relevamiento y posterior sistematización de las principales normas dictadas en el marco de la emergencia sanitaria (pandemia de la COVID-19) con el objetivo de elaborar una guía de orientación jurídica redactada en lenguaje claro que tuviera por principal destinataria a la ciudadanía local.

Palabras clave: lenguaje claro, formación práctica, abogacía.

ABSTRACT

The teaching of professional practice to law students -as the authors understand it- requires implementing complex didactic strategies that are not the usual ones in legal careers and that pose challenges for both teachers and students. This article presents some conclusions resulting from the analysis of an activity carried out in the Practical II course of Law at the Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales of the National University of San Luis. The proposal consisted in the survey and subsequent systematization of the main regulations issued in the context of a health emergency (COVID-19 pandemic) with the aim of developing a legal guidance document, written in plain language, that was primarily intended for local citizens.

Keywords: plain language, practical training, law.

Introducción

El plan de estudios de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de San Luis contempla dos espacios curriculares específicos para la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional: las asignaturas Práctica I y II. Esta última –de cuyo dictado son responsables las autoras– es una materia anual y está ubicada en el último año de la carrera. En la programación de la enseñanza de dicha asignatura se ha adoptado una concepción de la práctica profesional y de su enseñanza que corresponde previamente explicar.

En un sentido amplio, se entiende que la enseñanza de la práctica profesional del derecho supone un conjunto de tareas académicas formativas orientadas a capacitar al estudiante de manera supervisada y gradual para el ejercicio de las actividades reservadas al título de abogado.

Por tal motivo, incluye estrategias didácticas diseñadas para incorporar aprendizajes y saberes que permitan a los futuros graduados constituirse como

profesionales reflexivos que, parafraseando a Schön (1998), puedan tomar decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores.

Con esta concepción de práctica profesional como norte, se aspira a capacitar al estudiantado para que pueda atravesar tres difíciles transiciones: “la transición de la universidad al ámbito del desempeño, la de alumno a profesional y la de la teoría a la práctica” (Andreozzi, 2010).

Por lo expresado, reducir la enseñanza de la práctica a la aplicación mecánica de la teoría aprendida en los años anteriores resulta claramente insuficiente. Si bien la asignatura se nutre significativamente de los conocimientos y competencias construidos a lo largo de la carrera en los otros espacios curriculares, también intenta constituirse en un espacio de reflexión que posibilite, en palabras de Elliot (1990), un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica.

Desde una mirada crítica, a la par de la construcción de un conocimiento individual y profesional se aspira a generar el compromiso de los futuros profesionales con aquellos problemas sociales que requieren de su intervención. Es decir, trabajar en la comprensión de las carreras jurídicas como profesiones que obligan a traducir en términos jurídicos las demandas sociales y a incluir amplios sectores de la comunidad excluidos del acceso a la justicia a través de diversas estrategias, entre las que se pueden contar la de producción de información jurídica accesible para la promoción y defensa de sus derechos. Partiendo de esa base, integran el cuerpo docente de la asignatura no solo abogados sino también docentes formadas en alfabetización académica.

Los objetivos de la asignatura son amplios e incluyen: a) analizar el proceso de escritura y comprender sus implicancias; b) planificar la escritura teniendo en cuenta destinatarios, contexto, estructura y objetivos; c) manejar herramientas lingüísticas concretas para el desempeño profesional del abogado; d) manejar con precisión el lenguaje técnico jurídico; e) abordar problemas jurídicos complejos y proponer soluciones jurídicas para esos casos; f) colaborar con el patrocinio, representación y defensa de las partes interesadas en actuaciones judiciales y administrativas; g) analizar decisiones y prácticas judiciales; h) reconocer la apertura de la labor jurídica profesional hacia otros campos de conocimiento.

En este marco, la forma de trabajo prevista para la cursada se orienta a una construcción dialéctica que contempla, por un lado, el conocimiento disciplinar y, por otro, las herramientas de escritura que se requieren para que ese conocimiento disciplinar cumpla sus objetivos. En consecuencia, se trabaja con una metodología de taller, se atienden cuestiones derivadas de los casos que se reciben en el Consultorio Jurídico Gratuito y se proponen situaciones problemáticas simuladas, entre otras.

La propuesta: elaboración de una guía de orientación jurídica

La declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en marzo de 2020 implicó una modificación sustancial de las actividades académicas previstas.

Sin posibilidad de atención al público en el Consultorio Jurídico Gratuito ni contacto presencial entre docentes y estudiantes y frente a una considerable

producción normativa emanada de los distintos niveles del Estado, el equipo docente diseñó una actividad coherente con los objetivos de la asignatura que permitiera además a los estudiantes situarse en el contexto y ofrecer algún soporte a la comunidad.

Sintéticamente, a principios de abril se propuso diseñar y elaborar una guía de orientación jurídica en el marco de las medidas adoptadas por los gobiernos nacional, provincial y municipal con vistas a evitar la propagación de la enfermedad COVID-19 y morigerar el impacto social y económico de la pandemia.

La metodología preveía el desarrollo colectivo de una guía de orientación jurídica que pudiera facilitar el acceso a las principales normas que regulan diversos aspectos de la vida social en el marco de la emergencia sanitaria.

Concretamente, la propuesta tendía al relevamiento y sistematización de un cúmulo de normas dispersas, inconexas y de difícil comprensión para la ciudadanía y la posterior producción de una guía de orientación jurídica redactada en lenguaje claro. La implementación del lenguaje claro en el campo jurídico impacta de lleno en el acceso a la información jurídica como derecho de cada uno de los ciudadanos. En palabras de Daniel Cassany (2003), “no hay razones ni justificaciones para tolerar que un ciudadano alfabetizado se quede sin comprender las cuestiones administrativas que afectan su vida cotidiana”.

En este orden de ideas, la comprensión del acceso a la información jurídica como derecho significa para los profesionales del derecho el deber de poner a disposición esa información y que esta *se entienda*.

De esa manera, la ejecución del trabajo suponía la puesta en acto de una serie de destrezas vinculadas al ejercicio profesional (interpretación legislativa, escritura en lenguaje claro) y la materialización de estrategias para viabilizar el acceso a la información jurídica –como medio de acceder a la justicia– de ciudadanos y ciudadanas.

Para ello, se definieron ocho ejes de trabajo que fueron seleccionados de los grupos temáticos que la propia legislación de emergencia fue construyendo. Es necesario aclarar que la determinación de los ejes se estructuró siguiendo un criterio principalmente cuantitativo que respetara el equilibrio en la cantidad de material legislativo a abordar por cada uno de los grupos integrados por cuatro a siete estudiantes.

Diseño y ejecución de la propuesta

El trabajo se planteó en varias etapas: inicialmente, una recopilación de la normativa vigente; luego una selección de los aspectos que se consideraran más significativos; finalmente, la producción de un texto que rescatara esos aspectos definidos como de mayor significación, estructurado a partir de preguntas y formulado con la lógica del lenguaje claro.

La constante producción normativa, las sucesivas extensiones del aislamiento, las modificaciones que se fueron sumando a nivel provincial y, en algunos casos, la complejidad de acceder a las regulaciones de distintos niveles (provincial y municipal, principalmente) supusieron a su vez prórrogas para la primera parte de las tareas planteadas, esto es, la compilación.

Ya cerca del final del primer cuatrimestre –con la provincia en una situación de relativa normalidad– se definió no seguir incluyendo nuevas reglamentaciones y avanzar a la siguiente etapa.

Para ello, se trabajó con una herramienta de la plataforma educativa Moodle –base de datos– que facilitó la construcción colectiva de un primer documento de 64 páginas, que fue la base para la última parte prevista para el trabajo.

En esta instancia, se trabajaron los principales lineamientos de lo que se conoce como lenguaje claro y se puso a disposición de los estudiantes la Guía SAIJ de Lenguaje Claro. Para esta etapa, se previó que las producciones grupales tuvieran dos instancias de entrega: un primer borrador y una versión definitiva.

La evaluación de las producciones permitió advertir dos tipos de problemas en los textos. Por un lado, problemas que se observan habitualmente en la escritura: errores de concordancia, problemas de puntuación y de organización del texto y reformulaciones que resultaban poco coherentes, entre otros.

Por otro lado –y más relevante desde el punto de vista del objetivo propuesto– la mayor parte de las producciones no parecían haberse construido teniendo en cuenta el objetivo del trabajo; esto es, no parecían tener como destinatarios a miembros de la comunidad. Esto se manifestó, por ejemplo, en que en algunos casos el texto se construyó como un collage de partes de normas que simplemente se copiaron y pegaron. En otros casos, se transcribieron literalmente las explicaciones que, con relación a las normas, se ofrecían en sitios web oficiales. Algunas producciones tomaron en cuenta la consigna de proponer preguntas y pensar el texto como una respuesta, pero incluso

en esos casos, no siempre había coherencia entre preguntas y respuestas.

Pareciera que la mayor dificultad que debieron enfrentar los estudiantes se relaciona con encontrar la propia voz, situarse como enunciadores autorizados sin “esconderse” detrás de la literalidad de las normas.

En consecuencia, luego de esa primera instancia de presentación, y considerando que la mayor parte de los trabajos mostraba el mismo tipo de dificultades, en distintos grados, se realizó una devolución grupal en la que se hizo énfasis en el objetivo de la tarea y se repasaron algunas cuestiones teóricas que se consideraba que podían ser de utilidad.



...el balance de esta experiencia resulta un llamado de atención para la carrera en cuanto a que plantea la necesidad de revisar no solo el plan de estudios sino la manera en que se aborda, a lo largo de la cursada, la interacción entre contenidos teóricos, la práctica y la expresión escrita adecuada al contexto y a los objetivos.



La evaluación de las segundas versiones de los trabajos mostró que, si bien algunos problemas persistían, en muchos casos se había quitado la información superflua y los textos aparecían más ordenados, a pesar de que persistían prácticas que habían sido discutidas específicamente en la devolución, como utilizar párrafos textuales tomados de fuentes diversas sin que se advirtieran las razones para ello. Por ejemplo, se presentaban como parte de la producción grupal textos extraídos literalmente de sitios web que expli-

caban o aclaraban procedimientos.

Sin embargo, lo más notable era la falta de homogeneidad que se advertía en algunos textos grupales. En estos casos, partes del texto cumplían globalmente con los objetivos, pero otras partes no mostraban cambios con relación a la versión previa o mostraban modificaciones que no los mejoraban.

Por esta razón, la devolución de estas segundas versiones se realizó mediante una reunión virtual con cada grupo de estudiantes. Cambiando la práctica habitual, en esa instancia se comenzó la reunión planteando preguntas: ¿Cómo se organizaron para el trabajo? ¿Cambió algo de esa organización luego de la primera devolución? ¿Qué problemas encontraron para realizar la actividad?

Como respuesta a la primera pregunta, cinco de los siete grupos respondieron que cada integrante había abordado una parte del tema y producido el texto individualmente. Solo dos grupos se habían organizado de forma distinta: en un caso un integrante había tomado a su cargo el “armado” del trabajo a partir de las producciones individuales y en el otro caso, todos los integrantes habían leído toda la normativa relativa al tema y habían trabajado sobre un documento compartido mediante Google drive.

Con relación a la pregunta acerca de si algo de la organización del trabajo había cambiado luego de la primera devolución, todos los grupos manifestaron que sí habían hecho cambios. De los cinco grupos que inicialmente habían trabajado individualmente, dos cambiaron a formas de trabajo que implicaban más interacción. Los restantes tres grupos manifestaron que habían seguido trabajando los textos individualmente pero que habían habilitado espacios de diálogo entre ellos (mediante un grupo de WhatsApp). El grupo en el que un integrante había tomado a su cargo la articulación del trabajo a partir de producciones individuales manifestó que el cambio había consistido en que todo el grupo trabajara a partir de un solo documento compartido. Finalmente, el grupo que había hecho eso inicialmente manifestó que el cambio había consistido en insistir en las responsabilidades individuales sobre ese documento común.

En cuanto a los problemas que encontraron para llevar adelante la tarea, las respuestas de los grupos pueden resumirse en dos: la consigna resultaba difícil de cumplir y, particularmente, les resultaba muy difícil trabajar en grupos.

Cuando se les preguntó acerca de por qué les resul-

taba difícil cumplir con la consigna, algunas respuestas fueron:

- Temor de que, en el proceso de “traducción” a lenguaje claro, la norma resultara tergiversada.
- Certeza de que el texto de la norma resultaba suficientemente claro y que, en consecuencia, no resultaba necesario aclarar nada. O de que, en su caso, las explicaciones que aparecían en los sitios web resultaban tan claras que no se podrían mejorar mediante el trabajo grupal.
- Profusión de normas, que complejizaba definir niveles de importancia.

Con relación a por qué resultaba difícil trabajar en grupo, se manifestó que eso se debía a los distintos niveles de involucramiento o compromiso con la tarea; a las dificultades para encontrar acuerdos entre los integrantes y a la complejidad de “convencer” a un compañero de modificar alguna parte, a pesar de haber acuerdo sobre algún error. Finalmente, se hizo mención también de que, quienes “escriben bien” no habían querido tomar a su cargo la tarea de “mejorar” el trabajo grupal.

Para abordar el primer grupo de dificultades mencionadas por los estudiantes se volvieron a explicitar los objetivos del trabajo, particularmente la necesidad de asumir un rol de profesional mediador entre la norma y los ciudadanos comunes. También se recordaron los principios teóricos que guiaban la actividad práctica. La interacción con los estudiantes mostró que, si bien manifestaban comprender las bases teóricas y el objetivo del trabajo, encontraban problemas a la hora de objetivar ese conocimiento en una actividad práctica.

El segundo grupo de dificultades, relacionadas principalmente con la organización del trabajo grupal, se trabajó guiando a cada grupo con ideas o sugerencias para mejorar su desempeño.

En virtud de lo anterior, se definió una tercera fecha de presentación.

Las terceras versiones de los trabajos grupales no llegaron a cumplir con los objetivos planteados. Si bien algunas producciones mostraron modificaciones sustanciales con relación a las versiones previas, en general los textos resultaron poco homogéneos, con estilos y problemas de redacción diversos; adjetivaciones innecesarias o que replicaban lo que algún

organismo oficial afirma acerca de sí mismo; tramos más elaborados que otros; persistencia de segmentos copiados y no trabajados.

Como aspecto positivo, se evidenció que algunos grupos que en las versiones anteriores habían omitido plantear preguntas orientadoras para los ciudadanos, las presentaban en esa tercera versión.

Balance

La actividad práctica se planteó como una manera de abordar la situación derivada de las medidas de aislamiento y de implementar estrategias para el aprendizaje de ciertas destrezas profesionales imbricadas con una particular visión de las responsabilidades de los profesionales del derecho.

Haciendo un balance de objetivos y niveles de cumplimiento podría afirmarse que el documento resultante de las producciones de los estudiantes no cumple con los requisitos previstos y que, para que resultara útil a la comunidad, debería retrabajarse.

Más allá de esa certeza, el análisis de esta actividad plantea otras cuestiones, de diferente profundidad, que tienen consecuencias sobre el desempeño de los estudiantes y que abren numerosos interrogantes para el futuro.

Por un lado, se trata de estudiantes que cursaron en primer año una asignatura destinada específicamente

a trabajar las competencias de lectura y escritura de textos académicos. Sin embargo, al no haber instancias intermedias o transversales a lo largo de sus carreras que reforzaran la idea de que una escritura eficaz forma parte de lo que se requiere para el desempeño profesional, no parecieran dispuestos a reconocer estas competencias o destrezas como necesarias en el acervo del conocimiento profesional experto.

Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, los estudiantes parecieran enfocados en una mirada conservadora de lo que consideran el trabajo “específicamente jurídico” y no habría un compromiso auténtico con estrategias democratizadoras del derecho como es viabilizar el acceso a la información jurídica a través del lenguaje claro.

En definitiva, el balance de esta experiencia resulta un llamado de atención para la carrera en cuanto a que plantea la necesidad de revisar no solo el plan de estudios sino la manera en que se aborda, a lo largo de la cursada, la interacción entre contenidos teóricos, la práctica y la expresión escrita adecuada al contexto y a los objetivos.

Asimismo, deja en evidencia que la aspiración de formar profesionales autónomos, reflexivos y críticos que declaman los planes de estudios vigentes, requiere de nuevas y más complejas estrategias que permitan visibilizar a los futuros graduados y graduadas el auténtico alcance de su responsabilidad social.

Referencias bibliográficas

- Andreozzi, M. (2010) “La Formación en la Práctica Profesional en el Grado Universitario: Acerca de Encuadres y Dispositivos de Acompañamiento de los Estudiantes”. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Bussetti, M. (2016) “Ensayando argumentos” Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho (UBA). Buenos Aires, noviembre de 2016.
- Cassany, D. (2003) *Lenguaje Ciudadano*. España, Universidad de Pompeu Fabra.
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata
- Marchisone, M. y M. Bussetti (2019) “Una experiencia de práctica reflexiva como estrategia de (auto)evaluación en clínica jurídica” Ponencia presentada en las IX Jornadas sobre Enseñanza del Derecho (UBA). Buenos Aires, octubre de 2019
- Marchisone, M. (2014) “La formación de abogados reflexivos en la UNSL. Algunas reflexiones en torno a las primeras experiencias”. Ponencia. XV Congreso Nacional y VI Latinoamericano de Sociología Jurídica. Rosario, Argentina.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, Paidós.