

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La visión integral de la formación jurídica que surge de la retórica

A visão integral da formação jurídica que surge da retórica

The integral vision of the legal formation that arises from the rhetoric

Enrique Farfán Mejía

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 CDMX, México



RESUMEN Guiado por la preocupación pedagógica de la enseñanza del derecho, este artículo aborda el problema de la conceptualización y aplicación de lo que significa la formación integral del abogado. Proponemos centrar la posibilidad de esta formación integral en el lenguaje bajo el concepto de lenguaje profesional, que sería visto desde una visión pragmática, como un acto público, cultural e histórico que concentra los saberes del gremio (Hortal, 2002). Enseguida, se hace ver la pertinencia y ventajas que surgen de ver en la retórica clásica retomando autores como Isócrates, Quintiliano y Cicerón, una pedagogía del lenguaje profesional jurídico. A partir de la retórica, la formación del lenguaje profesional del abogado se centraría en la producción del discurso legal, el cual sería abordado en distintas dimensiones que incluyen la estructura del discurso, el proceso de elaboración del discurso y las formas de persuasión que despliega el acto retórico: el *ethos*, el *pathos* y el *logos*. Estos elementos permitirían sustentar una formación integral del abogado para el uso del lenguaje en los juicios orales.

PALABRAS CLAVE Lenguaje, retórica, formación profesional, formación integral, derecho.

ABSTRACT Guided by the pedagogical concern of the teaching of law, this article addresses the problem of the conceptualization and application of comprehensive lawyer training. We propose to center the possibility of this comprehensive formation in the language, under the concept of professional language that would be seen, from a pragmatic vision, as a public, cultural and historical act that concentrates the knowledge of the guild (Hortal, 2002). Immediately, one can see the relevance and advantages that arise from seeing in classical rhetoric, taking up authors such as Isocrates, Quintiliano and Cicero, a pedagogy of legal professional language. From the rhetoric, the forma-

tion of the professional language of the lawyer would focus on the production of legal discourse, which would be addressed in different dimensions that include the structure of the discourse, the process of developing the discourse and the forms of persuasion displayed by the rhetorical act: ethos, pathos and logos. These elements would support a comprehensive training of the lawyer for the use of language in oral trials.

KEYWORDS Language, rhetoric, profesional formation, law.

RESUMO Guiado pela preocupação pedagógica da educação em direito, este artigo aborda o problema de conceituação e aplicação do que significa treinamento abrangente para advogados. Propomos focalizar a possibilidade dessa formação integral na linguagem, sob o conceito de linguagem profissional que seria vista, a partir de uma visão pragmática, como um ato público, cultural e histórico que concentra o conhecimento da aliança (Hortal, 2002). A seguir, vemos a relevância e as vantagens que surgem ao ver na retórica clássica, abordando autores como Isócrates, Quintiliano e Cícero, uma pedagogia jurídica profissional da linguagem. A partir da retórica, a formação profissional em linguagem do advogado se concentraria na produção do discurso jurídico, que seria abordado em diferentes dimensões que incluem a estrutura do discurso, o processo de elaboração do discurso e as formas de persuasão que o ato retórico: ethos, pathos e logotipos. Esses elementos apoiariam um treinamento abrangente do advogado para o uso da linguagem em ensaios orais.

PALAVRAS-CHAVE Idioma, retórica, treinamento vocacional, treinamento abrangente, direito.

Introducción: La formación fragmentada

Los estudios sobre la formación a nivel universitario coinciden en señalar que hacerse profesional requiere del dominio de conocimientos, pero también de valores, actitudes y formas de comportamiento identitarios que se agrupan bajo la denominación de «formación integral» (Perrenoud, 1996: 549-570; Schon, 1998: 20-22). Sin embargo, la naturaleza, característica y desarrollo de estas distintas dimensiones de la formación profesional no son claramente explicadas y esto redundante en una formación profesional fragmentada, como nos dedicaremos a explicar en este primer apartado.

Advertimos que en relación con la «formación integral» abundan explicaciones superficiales, inconexas y faltas de precisión. Estamos ante lo que llamó César Carrizales (1989: 103) como «conceptos estelares», es decir, afirmaciones con gran aceptación por la comunidad académica pero que están vacías de sentido. Puede decirse que estamos ante un término multívoco del cual no se reconoce esta variedad de significados o no se aborda con detenimiento, y se «finge» o «simula» un entendimiento como si en todos los casos se refiriera a lo mismo cuando se habla de «formación integral».

En la revisión de la literatura se advierte que, generalmente, se menciona que la visión integral de la formación de un profesionalista implica poner en práctica la mente, la emoción, los valores y el cuerpo, también se habla de una formación multidimensional (Díaz y Quiroz, 2013: 18). En otras aproximaciones, se descansa la idea de formación profesional integral en los contenidos curriculares, como es el caso del enfoque de formación universitaria por competencias:

Las actuales propuestas metodológicas de diseño curricular han integrado la formación en competencias profesionales y la ética a través de una nueva visión de los contenidos de enseñanza que recupera las tres dimensiones que estructuran a la formación integral: a) la dimensión conceptual y cognitiva (saber), la dimensión de aplicación y uso de los conocimientos (saber hacer), y la dimensión valorativa y actitudinal (ser) (Ibarra, 2005: 6).

Aunque estos enfoques pedagógicos descansan su propuesta de «formación integral» en una revisión crítica de las demandas sociales hacia la tarea educativa y específicamente a la formación profesional, no se explica por qué lo «integral» de la formación es justamente esa y porque no otra. Este discurso puede ser apreciado desde la literatura pedagógica general (Morin, 1999: 2) hasta en variados trabajos dedicados específicamente a la formación profesional universitaria (García, 2011: 2; Paredes y otros, 2017: 650).

Como venimos diciendo, en esta revisión de la literatura acerca de la «formación integral del profesionalista» destaca la ausencia de una justificación conceptual de por qué esta partición debe ser aceptada, tampoco se da cuenta de cómo entenderla ni tampoco de cómo interactúan estos diferentes aspectos, entre otras ausencias explicativas. Puede advertirse, sin embargo, que estas propuestas de describir lo que constituiría una formación integral sigue implícitamente una teoría del sujeto en particular y que, basándose en Aristóteles, es la idea cristiana de considerar al ser humano como poseedor de un alma que, a su vez, se divide en sensación, emoción y razón (Aristóteles, 1978: 114). La antigüedad de esta teoría del ser y su evidente asimilación en la cultura general occidental transformó lo que fue un saber técnico en un saber del sentido común, instalado en lo que se llama la psicología popular. Lamentablemente, al trasladarse este saber cotidiano al campo pedagógico sin análisis alguno de su naturaleza e implicaciones, generó la equívoca idea de que no se tiene que explicitar lo que pareciera obvio, aunque eso signifique un error o un prejuicio desde el cual se intenta sostener un saber académico (Ribes, 1990: 16).

Esta dificultad teórica y epistémica ante la ausencia de un modelo conceptual para entender lo que constituiría una «formación integral» genera la proliferación de diversas propuestas formativas «integrales» de los profesionales. Este es el caso de la «formación por competencias» (Perrenaud, 2004: 7), la incorporación de la «inteligencia emocional» (Goleman, 2002 en Fragosó, 2015: 115), las «habilidades del

pensamiento» (Amestoy, 2002: 1), la «formación en valores» y las «inteligencias múltiples» (Gardner, 1995: 24), entre muchas otras, que tienen en común presentarse como la vía para alcanzar esta preparación que se considera completa y adecuada del profesionalista.

Todas estas posturas o formas de abordar la «formación integral» tendrían en común que añaden otro tipo de contenidos educativos además de los de carácter cognoscitivo. Fundamentalmente esta extensión se da hacia la emoción y los valores.

Si revisamos de manera particular cada una de estas aproximaciones a la «integralidad de la formación», podemos señalar que las competencias surgieron como un enfoque curricular inspirado en los pilares de la educación de la UNESCO (Delors, 1994) y con ello se orientan a lograr el «aprender a aprender», «aprender a ser» y «aprender a hacer». Este planteamiento pedagógico tuvo importantes repercusiones curriculares que incluso actualmente son tomadas en cuenta en el diseño de nuevas propuestas formativas universitarias (González y otros, 2011: 200). Sin embargo, después de más de una década de aplicación sus resultados no son los mejores, como se reseña en la literatura sobre evaluación de los aprendizajes que se están alcanzando en las aulas (Robles y Estévez, 2016: 3). Con respecto a la «inteligencia emocional», a pesar de la enorme publicidad y de lo popular de este término, no se aclaran sus orígenes, no aparece articulado a un cuerpo de conocimiento mayor de la psique y sus posibilidades de comprensión y desarrollo se dejan en manos del sentido común ante la proliferación de literatura sin sustento científico (Manrique, 2015: 803). Otro caso se da con las llamadas «habilidades del pensamiento», donde también se da por sentado su existencia y variedad sin explicitar los criterios mediante los cuales se constituyen esas categorías (Farfán, Perdomo y Mora, 2018: 74).

Advertimos que esta búsqueda por la «formación integral» a nivel universitario se extendería al cuerpo, a la dimensión corporal del ejercicio del profesionalista en formación como elemento que, está claro, es participante en los actos del profesional, sin embargo, la realidad curricular de la formación universitaria revela que este es un aspecto que sigue desatendido en las propuestas formativas a pesar de su importancia y presencia en el ejercicio profesional.

La expresión más clara de la problemática conceptual y metodológica para abordar integralmente la formación profesional es la disonancia entre el discurso formativo y lo que se vive en las aulas o, incluso, en los textos escolares. En los hechos, advertimos que a pesar de los discursos que claman por la «formación integral» del profesionalista se da preferencia a la denominada «formación racional». El intelecto, la razón, dominan curricularmente y en el aula. Precisamente esta es una de las críticas que se hace a la implementación de la justicia oral en Latinoamérica y la preparación que están teniendo los futuros abogados, la cual sigue siendo racionalista (Ríos, 2013: 56).

Estos malos resultados y la imposibilidad de alcanzar esa «formación integral» hace aún más evidente que la tarea de las escuelas de derecho debe ser revisada a los

ojos de los resultados sobre prácticas que se han perpetuado sin mayor revisión (Elgueta y Palma, 2014). Esta deficiencia en la formación universitaria se expresa también para el caso de la profesión de abogado, como señalan Antonio Muñozcano y Edilia Rivera (2017: 23), en la preparación para los juicios orales donde sigue habiendo grandes dificultades para el desempeño en el litigio y se prefiere como forma de persuasión la argumentación sustentada en la lógica formal. Los contenidos escolares relacionados con el uso de la lógica práctica, la persuasión a través de la «emoción» o que involucren la importancia de la vida honesta que lleva la persona o el cuerpo como parte del acto profesional, no se consideran curricularmente ni a nivel formal ni vivido.

Entre las fallidas propuestas para abordar de manera total el acto profesional subyace como principio epistémico implícito que, una vez hecha la partición del acto profesional en esas sustancias —mente, emoción y cuerpo—, se intenta rehacer esta fragmentación a través de conceptos como el de «ser humano integral», «formación integral», «competencias» o «desempeño profesional», suponiendo que estas palabras, como la palabra «integral» sea lo que signifique, puede reunir estas sustancias y reunir las en un todo.

Sin duda, una aproximación conceptual alternativa a la formación integral surge de la *bildung*, bajo la cual se considera como un proceso cultural de humanización fincado en el lenguaje. Autores como Alexander von Humboldt y Hans-Georg Gadamer son algunos de sus representantes (Orozco, 2008: 174-175). En esta aproximación, el término mismo de formación supone una atención completa a la persona.

Además del descuido conceptual para entender lo integral de una formación profesional, en las diferentes conceptualizaciones sobre el tema queda pendiente la tarea educativa que se debe realizar para alcanzar esta integralidad. Es preocupante esta ausencia, ya que la búsqueda de esta enseñanza profesional parece estar dando resultados exiguos que se reflejan en un deterioro de la vida cotidiana ante la carencia de virtudes cívicas y de convivencia (López, 2018: 19), y una de las razones de estos malos resultados puede estar precisamente en la carencia de propuestas didácticas que lleven al aula estas ideas y permitan desarrollar formas de enseñanza alternativas.

Ante esta diversidad de aproximaciones acerca de la formación integral que demuestran la importancia que tiene esta interrogante de cómo formar integralmente a un profesionalista, quizás se tenga que replantear y en su lugar preguntarse en qué consiste formarse integralmente como profesionalista. La respuesta que trataremos de sostener es que la formación integral del profesionalista y particularmente del abogado pasa por la retórica, entendida como pedagogía del derecho centrada en el desarrollo del lenguaje profesional. Ese es nuestro objetivo.

Desarrollo

El lenguaje profesional

El lenguaje sintetiza saberes, es vehículo de conocimientos, valores y actitudes. A través del lenguaje y en su apropiación, las personas se integran a una cultura. Si consideramos a las profesiones como una cultura (López, 2018: 31), el lenguaje que usan en sus prácticas formativas y profesionales contiene el saber de un gremio. Este lenguaje profesional se refiere al lenguaje esotérico que usan los miembros de una profesión para comunicarse entre ellos y, con algunas adaptaciones, con sus clientes. Así, el lenguaje profesional es el resultado de la larga preparación universitaria, su práctica profesional lo mantiene y profundiza.

Por lo tanto, a la pregunta de cómo formar de manera integral a un profesionalista damos una respuesta alternativa desde la filosofía de la pragmática del lenguaje de Ludwig Wittgenstein (2017: 17). La respuesta que proponemos es que la posibilidad de sostener una mirada totalizadora sobre el actuar profesional implicada en la expresión «formación integral», debe ser enfocada en el lenguaje. Es en el lenguaje donde se contiene la integralidad del ser profesional y de su formación. En el lenguaje está la posibilidad de incluir en un todo los diversos aspectos de lo que denominamos «actuar y formación profesional». Es decir, la formación del novel profesionalista consistiría en aprender un lenguaje y, a la vez, apropiarse de un acto profesional total o forma de pensar el mundo, de sentir y de actuar en él de manera profesional.

Por lo tanto, la formación profesional sería un proceso paulatino, a través del cual se advertiría que al hacerse parte de un gremio se van suscitando cambios en el lenguaje del profesionalista en formación. Este proceso formativo mostraría un decir y un hacer cada vez más técnico, y que sucede en prácticas cada vez más restringidas en su naturaleza y comprensión a los miembros de la profesión: a los colegas. Este proceso formativo que iniciaría con los estudios universitarios continuaría durante las prácticas y el servicio social hasta ubicarse en el ejercicio profesional y, por tanto, en los procesos de formación continua. El lenguaje profesional incluye el saber del gremio para mejor actuar su profesión.

Revaluar desde esta perspectiva el problema de la formación integral del abogado supone, por tanto, disolver un pseudoproblema que ya advirtió Emilio Ribes con respecto al tratamiento de los conceptos psicológicos y que es el de la substanciación de lo psicológico (2018: 13). La integralidad no supone la existencia de sustancias diferentes, mente, cuerpo y emoción, que se «aglutinan» en el actuar profesional y hacia las cuales el formador de abogados dirigiría su labor. Estamos proponiendo que preocuparse por la «formación integral» consistiría en un tipo particular de desarrollo lingüístico que el docente se encargaría de propiciar. La integralidad reconocería que lo mental, corporal y emocional serían formas de nombrar distintas dimensiones

del actuar profesional. La posibilidad de apreciar esas tres dimensiones se daría en la medida que se adquiere el lenguaje de la profesión, ya que descansan en él. El lenguaje profesional incluye aspectos que denominamos racionales, otros aspectos emocionales y otros aspectos que morfológicamente se dan a través del gesto corporal. Aprender el lenguaje profesional en sus diferentes dimensiones significa apropiarse de la cultura que identifica al gremio y en eso consistiría la formación integral.

Entender la «formación integral» como una práctica lingüística no solo es un cambio en el modelo del conocimiento que sustentaría el acto pedagógico de formar a un abogado, también tiene implicaciones prácticas muy específicas que le dan sustento. Una de las más importantes es la de lograr que el abogado tenga un mejor desempeño en los juicios orales en los aspectos formales, lógicos y éticos. No se trata de un cambio superficial, sino de un cambio complejo en la visión que se tiene del acto pedagógico y del mismo acto jurídico en la oralidad.

Esta visión de la formación profesional desde la pragmática del lenguaje es una postura coincidente con la de Hortal (2002: 35), quien identifica como una característica de las profesiones el que poseen un «lenguaje esotérico», así como una «larga preparación previa para ejercerla», siendo que el aprendizaje y dominio de este lenguaje esotérico es en parte resultado de esta larga preparación previa en intercambio con otros miembros de su actividad profesional. Si formar a un profesional es propiciar situaciones para que se apropie de la cultura gremial a través del lenguaje, la pedagogía de una profesión sería una pedagogía para el aprendizaje de un lenguaje específico.

Esta enorme tarea, sin embargo, no empezaría de cero, no se tendría que pensar en iniciar una enorme tarea de construcción didáctica. Para el caso del abogado, advertimos que históricamente esta pedagogía del lenguaje profesional la provee la retórica clásica. La retórica tiene un largo camino andado junto con la formación de abogados, así lo ilustra la profusa literatura existente al respecto. En esta comunicación estamos explorando específicamente las posibilidades que la retórica arroja para entender la llamada «educación integral» del abogado, particularmente como un recurso para la litigación oral. No debe pasarse por alto que muchas de las ideas acerca de lo que ahora consideramos como «formación integral» ya formaban parte de la preparación para practicar la retórica, como a continuación abordaremos.

La retórica como pedagogía del lenguaje profesional del abogado

La retórica nace como una empresa humanista. En el siglo IV antes de nuestra era, Isócrates señaló que su propósito era la *paideia* o «formación cultural del ser humano» (Ramírez, 2006: 160). El vehículo para llegar a esta *paideia* desde la retórica es el lenguaje. La retórica clásica consideraba que se debe propiciar el uso del lenguaje conforme a criterios específicos que, al dominarlos, llevarán a nombrar a ese experto

como «retor», valga decir que la formación del retor lo habilitaba para fungir como lo que actualmente denominaríamos como abogado, entre otros beneficios. El concepto de lenguaje que tenía Isócrates consideraba al lenguaje con un enfoque pragmático, es decir, como un acto. Decía que el lenguaje tenía una capacidad ergástica o productiva (Ramírez, 2006: 172). Por lo tanto, la retórica operó desde esta visión del lenguaje como productora de nuestras acciones y de ahí surgió el llamado «acto retórico» o lenguaje retórico en acción, como una forma de enfatizar esta ergástica (Ramírez, 2006: 162). El acto retórico supone la expresión de discursos que tienen el fin de persuadir o motivar a la acción al que lo escucha. La retórica considera que en el acto está el *ethos*, el *pathos* y el *logos*. Estas tres dimensiones lingüísticas abarcan integralmente los actos del habla en el ejercicio profesional del abogado.

Sabemos que la retórica fue duramente atacada desde la antigüedad por Sócrates y Platón. Después, en el medioevo, Petrus Ramus se encargó de dañarla aún más, destruyendo el acto retórico y dando pie a lo que actualmente se considera retórica como palabra vacía o pura declamación (Adrián, 2008: 25). En nuestros tiempos persiste el estigma en contra de esta disciplina, sin embargo, gracias a la labor positiva de autores contemporáneos como Alfonso Reyes y Chaim Perelman ahora se puede reivindicar un saber antiguo que puede resultar muy útil para los tiempos modernos, ahora que la demanda social de una justicia oral desafía los modelos formativos de nuestras universidades y de los claustros de formación continua de los abogados exigiendo una preparación profesional integral.

Analizando la retórica desde el estudio de las profesiones, puede advertirse que históricamente funcionó como una pedagogía del lenguaje del abogado, la cual en su propuesta formativa permite sustentar una visión integral de la formación para el acto jurídico. Autores como Cicerón (1997: 204-231) y Quintiliano (2000: 173-191) son algunos de los rétores que llenan sus páginas de referencias a la tarea del abogado y suministran abundantes ejemplos que relacionan la retórica y el ejercicio del derecho. Es preciso decir, por tanto, desde el enfoque que estamos sosteniendo, que algunos textos de retórica clásica como *Institutio oratoria* pueden ser considerados como obras pedagógicas, precisamente como manuales para la enseñanza del derecho.

Mediante el acto retórico se puede proponer una solución al reto de la formación integral profesional del abogado para los juicios orales, es decir, trabajando el *logos*, el *ethos* y el *pathos* del discurso judicial y jurisdiccional. Consideramos que aquí estaría la posibilidad de articular el concepto de «formación integral» con el de lenguaje profesional y con la retórica como medio para lograrlo. El *logos*, el *ethos* y el *pathos* son elementos de la retórica que en sí mismos suponen una integralidad del acto jurídico, sobre todo, decíamos, en la tarea del litigante. La identidad entre el acto retórico y el acto jurídico descansa en el lenguaje. Ese es el puente que proponemos construir entre profesión y formación integral.

El *logos* refiere al conocimiento, a la razón. Es el ejercicio de la argumentación jurídica desde la lógica práctica sustentada más en el entimema que en el silogismo.

El *ethos*, por su parte, viene a decantar una ética práctica antiquísima que se procuraba ante los actos de verdad. El *ethos* recupera el cuidado de sí que demandaba la consulta al oráculo de delfos. Es desde el conocimiento de sí de donde surge la persuasión engañosamente silenciosa que supone. El *ethos* habla en cada paso y mirada del rétor. Está en el control presente del propio cuerpo que delata su actuar y ese control se logra a través de la palabra. Es un control lingüístico al que se llega después de técnicas precisas desarrolladas por los estoicos, enseña Alfonso Reyes (1959: 99-139). El *ethos* es un conjunto de actos verbalizados que sostienen y catapultan la potencia persuasiva del retor como caja de resonancia, y se convierten en lo que Octavio Paz puso en sus versos: «es un hacer que es un decir, es un decir que es un hacer». El *ethos* es una herramienta persuasiva, pero está basada en la vida misma del que habla. El *ethos* del abogado viene a ser el logro de la persuasión basado en su carácter. La forma en que se crea este *ethos* es, por tanto, la fortaleza y pulcritud de su vida. Es aquí donde se advierte claramente el sentido pedagógico de la retórica como camino para la formación en el sentido de la *paideia*.

El *pathos* es otra dimensión del lenguaje que tiene que ver con la capacidad de producir emociones en el auditorio. La didáctica de la retórica clásica sobre el *pathos* incluye numerosos ejemplos que se basan en casos de juicios, en los cuales se hace ver al retor que generar ciertos estados anímicos en la audiencia puede ser utilizado para persuadirla cuando el *logos* no es suficiente. Es el caso de cuando se lleva a la familia del acusado al juicio, con los niños llorando y la mujer afligida para buscar generar la compasión, así lo consigna Quintiliano en su *Instituto oratoria*.

Esperamos haber mostrado cómo el acto retórico, como propuesta para la pedagogía del abogado, sustenta una explicación teórica acerca de esta «formación integral», la cual descansa en la visión pragmática del lenguaje y rompe con la subyugación que subyace a este propósito educativo. Además, otra de las ventajas de recuperar la retórica es que cuenta con una didáctica especializada y con ello abre la posibilidad de promover efectivamente la formación integral del abogado. En la **tabla 1** se identifica cada uno de los elementos del acto retórico.

Tabla 1. Elementos del acto retórico.

Medios de persuasión	
Logos	Lógica, conocimiento
Ethos	Carácter, comportamiento personal
Pathos	Emoción

Fuente: Elaboración propia.

La combinación de todos estos factores permite agregar, además, el contenido mismo del discurso, en este caso la materia legal objeto del juicio o acto legal. Sin embargo, habrá que añadir el hecho relevante de que todas estas dimensiones, incluso el contenido legal, son dimensiones lingüísticas, se trata de actos de lenguaje profesional. Al definirlos así, como actos de lenguaje profesional, la posibilidad de su enseñanza puede ser acometida con optimismo. La enseñanza del abogado inicial y permanente se puede acompañar con claridad y precisión indicando criterios lingüísticos específicos, como funcionó la retórica clásica. Este modelo didáctico encontraría cercanía con la propuesta del discurso didáctico de Ribes (1990: 32) e Ibáñez (2011: 129), quienes en su propuesta del discurso didáctico proponen una explicación psicopedagógica para graduar funcionalmente la complejidad de la enseñanza centrada en el dominio de saberes lingüísticos que cumplen criterios graduados para su aprendizaje. Esta tarea sería una posibilidad de revisar, desde la actualidad, un conocimiento milenario como lo es la retórica.

La didáctica del acto retórico y el discurso del abogado

Para sustentar la efectividad de esta propuesta habrá que decir que el acto retórico, *logos*, *ethos* y *pathos*, se deberá abordar formativamente en el discurso. Es este último como un todo el que da vehículo al acto retórico y es lo que se enseña. Por su parte, conforme los principios de la retórica, el discurso tiene un procedimiento de elaboración y una estructura de actuación. Por lo tanto, la didáctica integral para el desarrollo profesional se daría alrededor de trabajar el discurso del abogado. La enseñanza de este último enhebrará el cómo hacer un discurso y cuáles son las características de él. A este estudio de la estructura y la elaboración del discurso habrá que añadir la atención permanente que se debe dar al *ethos*, el *pathos* y el *logos*, que deben existir en el discurso como recursos permanentes de persuasión. La enseñanza del qué y el cómo están íntimamente relacionadas.

La estructura del discurso tiene variantes y tomaremos la de Aristóteles, quien señala una estructura de tres elementos: inicio, desarrollo y cierre.

La didáctica integral para la formación integral del abogado en lo que respecta al procedimiento de elaboración del discurso, lo proveería de elementos para poder realizar cada uno de los momentos ahí considerados. En eso consistiría la didáctica de formación para el litigio oral, en usar las técnicas para obtener la información que se demanda para participar en el juicio, ordenarla y presentarla en la audiencia. Esta descripción sintética de la didáctica del acto retórico tiene numerosos ejercicios que ya existen en los libros clásicos como los de Quintiliano en su *Instituto oratoria*, Cicerón en *La invención retórica* y en Isócrates con su *Antidosis*.

El procedimiento de composición del discurso tiene estos momentos: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *actio*.

La *inventio* se refiere al momento de la obtención de información que se usará en el discurso. La *dispositio* se refiere a la manera en la que se organizará esa información en el discurso y, por último, la *actio* trata acerca de cómo se llevará a cabo ese discurso ante la audiencia.

Para la *inventio* Isócrates, en su *Antídosis*, ubica que su enseñanza es fundamental para la formación del retor «quien tiene el alma capaz de descubrir, aprender, trabajar y memorizar y la voz y la claridad de expresión» (Ramírez, 2006: 175). El esquema didáctico general supone a la invención, como a otras facultades retóricas, como una cualidad natural, es decir, que se nace con ella pero que se desarrolla por la práctica y bajo condiciones específicas. El futuro retor tenía que cumplir con una preparación intelectual muy amplia, como ser conocedor de la historia, de las diferentes ciencias, para así poder contar con la mayor información sea cual fuere el tema para el que se pidiera su discurso, claro está, conforme a la materia a debatir en el juicio.

La *dispositio* o disposición trata el orden del discurso. Quintiliano (2000) dedica el libro VII de su *Institutio oratoria* a este tema. Didácticamente se basa en el ejemplo y en la copia de los ejemplos más destacados, como los discursos de Demóstenes y de Esquines. En el caso de Quintiliano, la orientación didáctica es justa para el abogado que participará en una audiencia y prepara su discurso. Quintiliano le sugiere, después de trabajar la *inventio*, ordenar su participación pensando no solo en el objetivo jurídico que persigue, sino en lo que la otra parte pudiera contradecirle:

Procuraba yo en las causas forenses saber lo primero el asunto y sus circunstancias, y ya que estaba bien enterado de él, consideraba lo que me favorecía a mí y a mi contrario. Hecho esto, reflexionaba el intento principal de ambas partes y los medios para conseguirlo de este modo; pensaba lo que primeramente decía el acusador (2000: 239).

La *elocutio* lleva a atender la claridad, orden y precisión terminológica; debe pensarse en la audiencia a la que se dirigirá. Quintiliano se dirige al abogado y lo instruye con consejos, reflexiones y ejemplos para su análisis. Le hace ver lo conveniente de cómo comportarse ante el juez, guardando decoro y sobriedad. Destaca la importancia de sostener esta *elocutio* con la forma de vida misma del retor: «y no sin causa los griegos dejaron escrito que cada uno perora también según la vida que tiene» (2000: 221).

La *actio*, por su parte, se trata del momento de decir el discurso. Para preparar al abogado la didáctica de la retórica clásica continúa siendo práctica y consiste en ejercicios sobre copia de modelos con respecto a la pronunciación, recitación, presencia, ademanes y gestos. El maestro guía al alumno al uso correcto de su cuerpo, a las cualidades de la voz. Cabe decir que en la didáctica clásica de la retórica de preparación para la *elocutio* se incluía la práctica de la danza y del canto, así no solo se aseguraba un elegante desplazamiento, sino también una voz clara y potente.

Tabla 2. Proceso de elaboración del discurso judicial oral y escrito.

Fase de composición retórica	Tarea para el discurso judicial
Inventio	Acopio de pruebas y argumentos
Dispositio	Ordenación del material
Elocutio	Composición de lo que habrá de expresarse
Memoria	Recuerdo de los contenidos argumentales y expositivos
Actio	Emisión del discurso

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de elaboración del discurso y sus implicaciones para el lenguaje profesional del abogado quedarían resumidos en la **tabla 2**.

Conclusión

La idea de una formación integral del abogado para su desempeño en los juicios orales puede ser abordada desde la retórica. Aunque es un propósito de nuestros tiempos, sus raíces nos llevan precisamente a valorar la aportación que puede hacer la retórica. El estudio histórico de los textos retóricos elaborados en la Grecia antigua y la Roma clásica permiten advertir programas formativos completos orientados precisamente al derecho. Así, sostenemos que la retórica fue la primera pedagogía de la formación jurídica. Fue, bajo la visión humanista que le inspiró y como lo planteó Isócrates, una *paideia* o formación cultural completa a partir de la cual el retor se podía desempeñar en los juicios fungiendo como abogado. En esta formación retórica para el ejercicio del derecho se pueden atender aspectos éticos, racionales y emocionales del discurso. De este antecedente pedagógico de la retórica propusimos que podría nutrirse la formación del abogado centrada en el lenguaje profesional. Los rompecabezas curriculares en que han convertido la formación universitaria bajo la preocupación legítima de dar una preparación adecuada para la vida laboral, pueden ser reemplazados por una propuesta fundamentada, humanista, coherente y eficiente.

Ahora se puede entender, en este recuento histórico de la didáctica que brinda la retórica para preparar integralmente al abogado, cómo es que en la actualidad perviven formatos didácticos a los que denominamos «formación integral», los cuales en su origen atendieron a finalidades eminentemente prácticas requeridas para la presentación de discursos. Uno de esos formatos didácticos es la idea de que el arte debe formar parte de esta «formación integral», como advertimos con la inclusión de la danza y del canto en la formación retórica para los abogados que se practicaba en la antigüedad. No cabe duda que sería un paso novedoso y atrevido recuperar estas prácticas artísticas en las facultades universitarias que forman abogados.

Tabla 3. Dimensiones formación integral.

Dimensión	Aspectos
Dimensiones del acto retórico	Ethos
	Pathos
	Logos
Dimensiones de la estructura del discurso	Inicio
	Desarrollo
	Cierre
Dimensiones de la elaboración del discurso	Inventio
	Dispositio
	Elocutio
	Memoria
	Actio

Fuente: Elaboración propia.

Se debe destacar la enorme tarea pedagógica que implica la formación integral del profesional del derecho basada en la retórica. Pueden advertirse, por lo menos, las dimensiones presentes en la **tabla 3**, cada una de ellas con valores diversos que la complejizan.

Este acto retórico se intercepta con el ejercicio del derecho, particularmente con la audiencia de juicio oral. Sin duda, su aplicación en las aulas universitarias significaría un giro de 180 grados con respecto a la actual enseñanza que caracteriza la carrera de abogado.

Referencias

- ADRIÁN, Laura (2008). «Petrus Ramus y el ocaso de la retórica cívica». *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13 (3): 11-31. Disponible en <https://bit.ly/2LV8W8O>.
- AMESTOY, Margarita (2002). «La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (1). Disponible en <https://bit.ly/2YPoTTg>.
- ARISTÓTELES (1978). *ACERCA DEL ALMA*. MADRID: GREDOS.
- CARRIZALES, César (1989). «Crítica de la formación crítica». En *La crítica. Un concepto estelar de la formación*. México: Dilema.
- CICERÓN (1997). *LA INVENCIÓN RETÓRICA*. MADRID: GREDOS.
- DELORS, Jacques (1994). «Los cuatro pilares de la educación». En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Ciudad de México: Unesco.
- DÍAZ, Ana y Ruth Quiroz (2013). «La formación integral: Una aproximación desde la investigación». *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18 (3): 17-29. Disponible en <https://bit.ly/2YVoLlf>.

- ELGUETA, María Francisca y Eric Palma (2014). «Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho». *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3): 907-924. DOI: [10.4067/S0718-34372014000300006](https://doi.org/10.4067/S0718-34372014000300006).
- FARFÁN ENRIQUE, Alfonso Perdomo y Leonel Mora (2018). «Habilidades del pensamiento y retórica». *Conductual, International Journal of Interbehaviorism and Behavior Analysis*, 6 (2): 70-85. Disponible en <https://bit.ly/35ka2T1>.
- FRAGOSO, Rocío (2015). «Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?». *Revista iberoamericana de educación superior*, 6 (16): 110-125. Disponible en <https://bit.ly/2RMi8jv>.
- GARCÍA RETANA, José Angel (2011). «Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3): 1-24. Disponible en <https://bit.ly/2RKBIG2>.
- GARDNER, Howard (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- GOLEMAN, Daniel (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- GONZÁLEZ, Manuela, María Gabriela Marano, Carola Bianco y María Cecilia Carrera (2011). «Estado del Arte de la Educación Jurídica. A diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 9 (17): 175-218. Disponible en <https://bit.ly/2YLLkIJ>.
- HORTAL, Augusto (2002). *Ética general de las profesiones*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- IBÁÑEZ, Carlos (2011). «La noción de discurso didáctico en el análisis psicológico de los procesos educativos». *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 19 (1): 125-134. Disponible en <https://bit.ly/2qNV34L>.
- IBARRA, Guadalupe (2005). «Ética y formación profesional integral». *Reencuentro*, 43: 1-14. Disponible en <https://bit.ly/2PhKMHC>.
- LÓPEZ, Rodrigo (2018). *Ética docente en el bachillerato. La educación de los jóvenes en la sociedad incierta*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Ediciones del Lirio.
- MANRIQUE SOLANA, Rafael (2015). «La cuestión de la inteligencia emocional». *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (128): 801-814. Disponible en <https://bit.ly/2LREYCi>.
- MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- MUÑOZCANO, Antonio y Edilia Rivera (2017). *En la Brega. El camino hacia la oralidad familiar*. México: Tribunal Superior de Justicia CDMX.
- OROZCO, Luis (2008). «La formación integral. Mito y realidad». *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (10): 161-186. Disponible en <https://bit.ly/2rAzDZw>.
- PAREDES, Itala, Idania Sansevero, Ilya Casanona y Minerva Ávila (2017) «Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior». *Opción*, 33 (84): 634-663. Disponible en <https://bit.ly/36ujjbt>.

- PERRENOUD, Philippe (1996). «La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio». *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada* (3): 549-570. Disponible en <https://bit.ly/2qNDT7m>.
- .(2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ciudad de México: SEP, Biblioteca para la actualización del Maestro
- QUINTILIANO (2000). *Institutio oratoria: Sobre la formación del orador*. Traducción por Alfonso Ortega Carmona. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- RAMÍREZ, Gerardo (2006). «Notas sobre la retórica de Isócrates». *Nova Tellus*, 24 (1): 157-178. Disponible en <https://bit.ly/38Cq64P>.
- REYES, Alfonso (1959). *La filosofía helenística*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RIBES, Emilio (1990). *Psicología General*. Ciudad de México : Trillas.
- .(2018). *Una introducción a la teoría de la psicología*. México: Manual Moderno
- RÍOS, Erick (2013). *La oralidad en los procesos civiles en América Latina Reflexiones a partir de una observación práctica*. Disponible en <https://bit.ly/2ROvoFK>.
- ROBLES, Blanca y Ety Estévez (2016). «Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado». *Revista Electrónica Educare*, 20 (1): 1-12. Disponible en <https://bit.ly/38DGthe>.
- SCHON, Donald (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2017). *Investigaciones filosóficas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México

Sobre el autor

ENRIQUE FARFÁN MEJÍA es profesor investigador y doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Además, es licenciado y maestro en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, diplomado en Formación de Docentes por la Universidad Pedagógica Nacional, diplomado en Política y Retórica por la Universidad Nacional Autónoma de México, especialista en Argumentación Jurídica por la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es investigador nacional nivel 1, profesor investigador titular en la Universidad Pedagógica Nacional y asesor psicopedagógico en el Tribunal Superior de Justicia del D.F. para la implementación de los juicios orales en materia familiar, civil y penal. Su correo electrónico es efarme@hotmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-5934-2046>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipográfica
(www.tipografica.cl).