

Democracia comunicativa y educación intercultural: la rehabilitación de la retórica en la formación de la ciudadanía

Francisco Arenas–Dolz¹

Universitat de València

Es la elocuencia más que la razón la que ha servido para fundar muchas ciudades, sofocar muchas guerras y establecer muchas y muy firmes alianzas y amistades inviolables. Así, tras largas reflexiones, el análisis me ha llevado a concluir que la sabiduría sin elocuencia es poco útil para los Estados, pero que la elocuencia sin sabiduría es casi siempre perjudicial y nunca resulta útil. Por ello, quien descuida el estudio noble y digno de la filosofía y la moral y consagra todas sus energías al ejercicio de la palabra se convierte en un ciudadano inútil para sí mismo y perjudicial para su patria. Por el contrario, quien se arma con la elocuencia no para luchar contra los intereses de su patria sino para defenderlos, éste, en mi opinión, será un hombre muy útil tanto para los propios intereses como para los intereses públicos y un leal ciudadano.

Cicerón, *Sobre la invención retórica*

Introducción

La Retórica, que merece una valoración mayor de la que se le otorga en una sociedad dominada por la hegemonía de la ciencia natural y de la técnica, exige, hoy más que nunca, ser considerada como un elemento básico en la formación ciudadana. La retórica, teóricamente organizada por Aristóteles, supuso primero un descubrimiento de la manera natural humana de razonar inventando, a partir de ello, un método y un aparato conceptual y analítico que nos ayude a ser conscientes y críticos del uso del lenguaje y a desarrollar una técnica del pensar y del hablar mediante reglas discursivas para evaluar, deliberar y opinar. Esto permite elaborar una graduación de las alternativas posibles en todo aquello que es conveniente y aceptable en el terreno del conocimiento y de la acción. Una formación retórica integrada en la enseñanza escolar educa al ciudadano en el arte de valorar los hechos y decidir las acciones.

El potencial que encierran las aportaciones de la tradición retórica debería ser aprovechado en la formación de la ciudadanía por quienes se proponen diseñar las políticas

¹ Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València. Correo electrónico: francisco.arenas@uv.es. Este estudio se inserta en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico HUM2007-66847-C02/FISO, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y con Fondos FEDER de la Unión Europea.

educativas actuales, dado que lo fundamental para un ciudadano de la sociedad moderna es la necesidad de dominar críticamente el lenguaje, lo cual nos permite precisamente una comprensión y orientación crítica de la acción humana. Frente a la educación entendida como un simple “conformar”, en el sentido de “reproducir” el orden social y cultural –a menudo también el político–, que acoge los saberes de un modo acrítico y tendencialmente dogmático, se impone en la actualidad un examen crítico de estas nociones orientado a la elaboración de un saber crítico-radical ligado al sujeto y sus necesidades, a la *trans-formación* social, a una cultura capaz de sustraerse, mediante la deliberación y la elección, al dominio social y de pensar y querer prefigurar nuevos órdenes subjetivos, culturales, sociales y también políticos.

En este ensayo se profundizará en la importancia de la retórica para la educación del ciudadano en el marco de una sociedad culturalmente diversa y plural. El propósito de este artículo es mostrar las potencialidades, prácticas y teóricas, que nos ofrece la retórica. En primer lugar, mostraré la centralidad, actualidad y vigencia de la retórica en una educación para la ciudadanía intercultural y democrática. En segundo lugar, presentaré la vinculación de la retórica, en especial de la aristotélica, con la educación cívica, tema que tiene un lugar destacado en la actual discusión sobre educación para la ciudadanía. En tercer lugar, señalaré la importancia de la retórica para la formación universitaria, subrayando la relevancia de la comunicación persuasiva para hacer mucho más efectiva la actividad docente. En cuarto y último lugar, presentaré las conclusiones que se desprenden de este estudio.

Democracia comunicativa y educación intercultural

El paisaje urbano de nuestras sociedades se ha transformado vertiginosamente durante los últimos años. Cada día y con más frecuencia las calles se pueblan de personas provenientes de países lejanos y desconocidos para la gran mayoría de la población. Más allá del hecho anecdótico del transitar en las aceras, la diversidad cultural se ha convertido en parte constitutiva de nuestra vida cotidiana. Y esto, no sólo porque muchas veces nos detengamos a comprar en un negocio chino, o porque decidamos comer un kebab rápidamente, ni siquiera por el hecho de que ahora comencemos a ver en nuestros supermercados de toda la vida productos que no forman parte de nuestra dieta tradicional, sino porque en el hospital, en el trabajo, en la escuela y en todos los espacios donde hacemos vida nos encontramos con personas venidas de otros lugares, a veces cercanos, a

veces sumamente lejanos, personas *diferentes* en su manera de vestir, de comer, en sus costumbres, en sus creencias religiosas...

Es preciso recordar que los primeros en moverse no han sido los inmigrantes, sino los productos comerciales, las multinacionales, y que ese primer movimiento ha generado el gran flujo de miles de personas que renuncian a su lugar de origen por estar comprometidos con un fin de mayor calado: “sacar la vida adelante”. Cabe recordar también, aun cuando una cierta corriente informativa insiste en hablar de la inmigración como un *peligro* o como un *problema* que puede atentar contra la seguridad nacional, que las cuentas no cuadran si no hay inmigrantes, que las poblaciones envejecidas de Europa necesitan de esa mano de obra barata, que no sólo permite sostener la productividad, sino también las arcas del Estado, su sistema de seguridad social y altos índices de consumo de bienes y servicios.

Estos grandes cambios son indicio de que ha llegado la hora de aceptar que este fenómeno de la pluralidad cultural no es un hecho aislado ni mucho menos pasajero, sino que se trata de una realidad que se ha *instalado* en nuestras sociedades como resultado de la globalización tecnológica y económica, que interconecta vidas y culturas y que transforma las fronteras de los países y nuestra comprensión del tiempo y el espacio. Se trata de una realidad nueva que requiere ser pensada y que exige con urgencia una reflexión de carácter ético que proporcione herramientas para hacer frente al *desafío* de construir y vivir la *nueva* ciudad dentro de unos parámetros de respeto y justicia que garanticen su continuidad pacífica y su florecimiento a través del tiempo. Profundizar en la comunicación retórica en relación con la educación intercultural nos podría ayudar a pensar y proponer horizontes éticos que sirvan de referencia para la educación de ciudadanos en el marco de la *nueva* sociedad.

La construcción de la sociedad intercultural aparece fuertemente vinculada al reconocimiento de recursos éticos de carácter racional que pueden ser reconocidos como válidos por personas de todas las culturas porque emergen de una base común compartida por todos los seres humanos. Se trata de recursos que pueden desarrollarse y aplicarse en el marco de la educación democrática y de políticas de *empoderamiento*. Recordemos que Dewey, superando la idea de la democracia como una forma de gobierno, considera que la democracia es una forma de organización social donde los individuos –de manera libre– se asocian con los demás para compartir sus experiencias y alcanzar objetivos comunes. La democracia se basa, para Dewey, en una idea ética de cooperación social, en la fe en las capacidades humanas y en el poder de la experiencia compartida. Por tanto, la democracia

ha de ser entendida en su sentido amplio; es decir, como una forma de vida, un sistema de organización social y un conjunto de hábitos que promueven el desarrollo de cada persona en cooperación con los demás.

Desde esta concepción de la democracia, el proceso educativo se concibe eminentemente como un proceso social de participación en la experiencia. La educación democrática tiene fe en las capacidades de cada persona, respeta las diferencias individuales y confía en la experiencia cooperativa. Por ello, la dimensión de lo racional debe complementarse con la dimensión de lo sentiente y experiencial que también representa una fuente de común humanidad, desde la cual es posible poner los cimientos para una ciudadanía democrática e intercultural. A ello contribuiría enormemente la recuperación de la comunicación retórica, pues ésta aúna competencias argumentativas, éticas y expresivas, capaces de devolver el protagonismo de la vida pública a los ciudadanos, reconociendo la competencia ética de los ciudadanos para intervenir en la orientación y el desarrollo de la *res publica*.

Esta recuperación de la retórica es inseparable del renacimiento de un humanismo cívico. Se trata de una opción superadora de la interpretación claramente individualista de la democracia, cuyo objetivo no es otro que fomentar la responsabilidad de las personas y las comunidades en la orientación y el desarrollo de la vida pública. El paradigma ético de este humanismo cívico hunde sus raíces en nuestra tradición clásica. Lo encontramos presente ya en el autoexamen socrático, que nos exige un ejercicio de crítica y de reflexión constantes y nos enseña la capacidad de comprender la vida de otras culturas y la necesidad de una “cultura de la humanidad”. El esfuerzo por ser un buen ciudadano es la empresa de toda una vida. Esto lo sabía muy bien Aristóteles cuando subraya la identidad del *hombre de bien* y el *buen ciudadano* en el régimen político donde gobiernan los mejores (Arist. *Pol.*, III 4-5 y IV 7). Este humanismo cívico es, por tanto, un humanismo integral, que pretende educar a la ciudadanía en aquellos valores que nos proporcionen los criterios para deliberar y actuar en la vida pública. En este marco, el cultivo de la imaginación narrativa podría ser un elemento dinamizador de la racionalidad pública, capaz de despertar en nosotros la simpatía moral, sentimiento compartido por todos los seres humanos y que nos remite a una común humanidad práctica, relacionada con la voluntad de compartir y participar en el destino de los otros. Como vemos, para un humanismo cívico la esfera de los afectos tiene un lugar central en los procesos enseñanza-aprendizaje, pues las emociones, como la compasión, son el mecanismo propulsor del *sentido de la justicia*, imprescindible para la construcción de un mundo más habitable.

En el Informe *La educación encierra un tesoro* se recoge una clasificación de las competencias que los ciudadanos deben dominar y manejar adecuadamente con el fin de lograr sus plenos derechos y mantener una vida social y personal satisfactoria en países democráticos como son los de la Unión Europea. Estas competencias se dividen en cuatro ámbitos: 1) *aprender a ser*, es decir, desarrollar la personalidad para actuar con una mayor capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal; 2) *aprender a saber*, esto es, compaginar una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias; 3) *aprender a hacer*, de modo que se puedan afrontar las diversas e imprevisibles situaciones que se presentan; 4) *aprender a convivir*, a vivir juntos, comprendiendo mejor a los demás y conociendo las interdependencias que se producen a todos los niveles (Delors, 1996; Marqués Graells, 2000).

La Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea (2003, 31) entiende estas competencias como: “Un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad”. Es decir, se trata del conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que capacitan a la persona para desenvolverse con un nivel de calidad satisfactorio en los distintos ámbitos en los que se desarrolla su vida. En esta línea, el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2003) ha diferenciado entre tres tipos iniciales de competencias: 1) *competencias instrumentales*, orientadas a la adquisición de habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; 2) *competencias interpersonales*, referidas al desarrollo de capacidades individuales y sociales; 3) *competencias sistémicas*, centradas en la capacidad de integración (González y Wagenaar, 2003, 81-84).

En definitiva, las competencias constituyen un componente de carácter integrador de conocimientos, procedimientos y actitudes, orientado a la deliberación y a la aplicación de los saberes en todos los ámbitos de la vida. Entre aquellas competencias que podrían favorecer una ciudadanía intercultural y democrática, la competencia comunicativa es central para una democracia radical comunicativa, entendida ésta como “una forma peculiar de democracia deliberativa” (Cortina, 2008, 81). El desarrollo de las competencias comunicativas podría contribuir a que los ciudadanos hicieran llegar sus propuestas a través de diversos mecanismos, como el debate abierto en la esfera de la opinión pública, los referendos o la posibilidad de hacer llegar temas al debate parlamentario. De esta forma se potenciaría la capacidad de los individuos de entrar en una deliberación auténtica sobre la decisión que se debe tomar, siempre y cuando ésta esté justificada en términos convincentes.

La competencia comunicativa es entonces un componente clave para la convivencia intercultural y democrática, pues reconoce a la sociedad civil un espacio propio, que no es el de la política institucional, aunque debe influir en él. No se trata sólo de una competencia de carácter instrumental, ni tampoco básica, sino que es primaria con respecto a otras competencias. Si bien la competencia comunicativa implica poseer la capacidad y destreza para comunicarse a través del lenguaje oral y escrito, no es sólo una competencia lingüística. La competencia comunicativa aúna competencias argumentativas y competencias expresivas. Por ello, la competencia comunicativa podría ciertamente denominarse competencia retórica, pues incluye “todas las formas de comunicación que la buena retórica aconseje, siempre que en último término decidan los argumentos” (Cortina, 2008, 81).

Retórica y educación cívica

Uno de los axiomas de las políticas educativas contemporáneas es la opinión de que la materia fundamental de la formación primaria, secundaria y superior es la lengua inglesa. Se da por supuesto que sin este conocimiento básico no hay posibilidad de llevar una vida normal en la sociedad moderna. Sin embargo, lo fundamental para un ciudadano de la sociedad moderna es el dominio del lenguaje. Nuestra sociedad moderna requiere, hoy más que nunca, el dominio del lenguaje, ya que si no dominamos la lengua, será ésta la que nos dominará a nosotros. Pero ese dominio del lenguaje no supone simplemente un dominio de las “palabras”, ni tampoco simplemente el dominio de la lengua inglesa. Por supuesto que hoy día es necesario conocer más de una lengua, pues en la sociedad moderna la comunicación más allá de las fronteras es cada vez más imprescindible. Pero no es suficiente limitarse al dominio de los idiomas nacionales, con su vocabulario y gramática. El dominio del lenguaje no es meramente el dominio del vocabulario, de las palabras, sino sobre todo la actividad o competencia de usar el vocabulario y la gramática. Lo importante y decisivo es lo que hacemos con las palabras, cómo las construimos o elegimos y cómo las usamos.

La competencia comunicativa no equivale a la competencia lingüística. Para leer y escribir correctamente es necesario conocer las principales nociones gramaticales de una lengua, el vocabulario, la pronunciación, así como incorporar las construcciones sintácticas, las constantes ortográficas, el sistema de puntuación, los usos regulares e irregulares de las conjugaciones. Sin embargo, estas microcompetencias, aunque necesarias, resultan insuficientes, pues una competencia comunicativa plena exige competencias argumentativas

y competencias expresivas. Si de lo que se trata es de educar en una ciudadanía intercultural y democrática, es necesario que los ciudadanos posean los recursos necesarios para expresar sus experiencias. Todo conocimiento es personal y procede de la experiencia. Con ayuda exterior alumbramos nuestro conocimiento, lo articulamos y lo desarrollamos. En términos socráticos esto se conoce con el nombre de mayéutica, que en griego denomina la tarea de la partera. La herramienta para ello es el lenguaje. Con ayuda de él nos hacemos conscientes a nosotros mismos y hacemos conscientes a los demás de la presencia y sentido de la realidad que nos rodea.

La materia de estudio cuyo fundamento y finalidad es enseñarnos a hacer uso del lenguaje es la retórica. El lenguaje no es un objeto de análisis, como se concibe frecuentemente. Tampoco la retórica es un mero arte del ornato. El conocimiento del lenguaje y la retórica sirven para exigir derechos, para seducir, para aprender a engañar y a dominar. Aun si la retórica fuera sólo eso esto último, sería necesario que todos la aprendiéramos a fondo, para no ser engañados y para saber desentrañar las intenciones que acompañan a toda expresión lingüística. Pero la retórica supone más que una mera arma defensiva. La retórica es el arte de la expresión en su doble sentido: arte de expresarse y arte para obtener un resultado adecuado. Sin la retórica expresiva no hay tampoco retórica argumentativa. Sin elegir la expresión no hay manera de argumentar, de juzgar ni de mostrar quién habla y de qué habla.

Un desarrollo adecuado de las competencias argumentativas y expresivas es central para poder participar como miembro activo en todos los campos sociales. Pero para el desarrollo de las competencias argumentativas y expresivas no sólo hay que saber comunicarse, sino cómo hacerlo. No basta con decir que argumentamos, sino que es necesario que nos reconozcamos mutuamente como sujetos de comunicación, dignos de respeto y de compasión (Cortina, 2008, 90). Por eso, las competencias lingüísticas, aunque imprescindibles, resultan insuficientes para la construcción del conocimiento y la elaboración crítica de los valores. Por sí solas, las competencias lingüísticas tampoco sirven de mucho para enfrentarse a la manipulación y monopolización de la palabra, al servicio de los intereses estratégicos de dirigentes, líderes o periodistas, que se arrogan el derecho de hablar en nombre de los demás, y que supone un grave obstáculo para el empoderamiento de la ciudadanía y el desarrollo de su capacidad reflexiva. Además de las competencias lingüísticas se requieren competencias expresivas para potenciar el vínculo del reconocimiento recíproco entre los ciudadanos, pues “esos sujetos deben estar pertrechados de capacidad de argumentar, pero también de esa capacidad de querer lo justo

que es el motor de cualquier sociedad democrática. Educar para una ciudadanía democrática, capaz de reconocer a los otros en su dignidad y en su vulnerabilidad, capaz de interesarse por descubrir lo justo a través de una deliberación comunicativa, es entonces una pieza clave del edificio” (Cortina, 2008, 95).

De ahí la importancia del razonamiento retórico, que difiere del razonamiento lógico, el cual se basa exclusivamente en calcular y sacar conclusiones de premisas establecidas. La retórica es propiamente una teoría de la acción humana (Ramírez, 1997, 1999). La retórica se refiere a todo tema que afecta a la vida humana. Esta interpretación de la retórica está muy próxima a la concepción aristotélica, que ofrece importantes perspectivas dignas de ser aprovechadas en el ámbito docente, pues aúna competencias argumentativas y expresivas. Ya Gadamer en *Verdad y método* estableció, en una tradición de pensamiento que se remonta a Dilthey, que la verdad humana, distinta de la verdad científica, no puede alcanzarse mediante la demostración apodíctica, sino a través de aproximaciones hermenéuticas. El ser humano no es sólo un *homo loquens*, sino también un *homo rhetoricus*. Por una parte, la hermenéutica, que aboga por el carácter histórico-narrativo y práctico de la verdad, encuentra en la retórica un importante resorte para actualizar la formación, pues “lo verdadero no posee una naturaleza metafísica o lógica, sino retórica” (Vattimo, 1983, 38; 1986, 115-127). Por otra parte, la filosofía hermenéutica de la educación, sustentada en el ejercicio de la narratividad, encuentra en el dinamismo retórico de la verdad en proceso un concepto mediador “que enriquece todo el entramado estructural y de contenido de la experiencia educacional” (Esteban, 2002, 122).

El razonamiento retórico desarrolla las competencias argumentativas mediante el entimema, las opiniones comunes y las máximas. El entimema constituye “el cuerpo de la credibilidad” (Arist. *Rb.* I 1, 1354a 14). Es una consideración o un conjunto de consideraciones que nos arrastran hacia una conclusión cuando reflexionamos sobre un tema donde no hay argumentos concluyentes. Se basa en las opiniones comunes (*éndoxa*) (Arist. *Rb.* I 5, 1361a 25-27), capaces de resumir o condensar un argumento que suscita credibilidad inmediatamente en el oyente. Estas opiniones comunes son uno de los medios de que dispone la retórica para hacer creíble la verdad. Aristóteles nos ofrecen varios ejemplos del tipo de verdades que pueden extraerse de las opiniones comunes (Arist. *EN* I 8, 1098b 9-1099b 8; IX 8, 1168a 28-1169b 2; *Pol.* III 13, 1283a 29-42; VII 2-3, 1324a 5-1325b 31; *Rb.* I 1, 1355a 14-18. 21-22). El mismo Aristóteles, al considerar un tema, comienza examinando las opiniones de sus predecesores, utilizando así un modo de argumentación propiamente retórico (Arist. *EN* VII 1, 1145b 1-7).

El razonamiento retórico se basa además en máximas. Las máximas proporcionan orientaciones generales de acuerdo con las cuales nos dirigimos en la vida. En la *Ética Nicomáquea* estas orientaciones estructuran la reflexividad racional de la praxis (Arist. *EN* VI 10, 13). La utilidad de las máximas es doble: por una parte “hacen que los discursos expresen el carácter” (Arist. *Rh.* II 21, 1395b 12-13) y por otra parte consiguen decir universalmente lo que a los oyentes les había acontecido comprender antes en particular. Aristóteles limita el campo de validez de las máximas a aquellas cuestiones que son susceptibles de elección o rechazo en orden a la acción. Con ello lo que quiere decir es que en primer lugar las máximas sólo tienen un valor dialéctico y que en segundo lugar la esfera propia de aplicación de las máximas aparece limitada a la esfera de la oratoria deliberativa (Arist. *Rh.* II 21, 1394a 21-28). Así, la eficacia convincente de las máximas se encuentra pues en el hecho que proporcionan los fundamentos de la *precomprensión* humana, pues son capaces de “conjeturar cuáles son las cosas que las gentes tienen de hecho comprendidas de antemano y así hablar de esas cosas universalmente” (Arist. *Rh.* II 21, 1395b 10).

Los asuntos humanos, según Perelman, sólo pueden entrar en la esfera de lo razonable –la *phrónesis* de los griegos, la *prudentia* de los latinos– si admitimos la legitimidad filosófica de un arte de argumentar menos rígido que la lógica formal, un arte de argumentar operativo en el orden contingente, siempre particular e imprevisible, que tiende a establecer evaluaciones argumentadas y creíbles. Es cierto que la virtud de la prudencia “puede olvidar que somos desde nuestra relación mutua, puede gestionar astutamente el propio bien ignorando el ‘ser con otros’ que nos constituye [...] puede ser muy sabia, pero sin corazón” (Cortina, 2007, 214). Por eso, unida a la *phrónesis* aparece la *pístis*, mediante la cual la retórica es capaz de desarrollar las competencias expresivas.

La retórica se ha concebido como un arte de persuadir, denominación que simplifica y empobrece la riqueza de aspectos de una retórica filosófico-moral. De este modo, en la sociedad moderna la retórica ha venido a referirse al discurso manipulador, como si hubiera discursos no retóricos. Retórica y ética se han concebido como extremos opuestos. La costumbre de entender la retórica como un arte de persuadir encuentra aparentemente apoyo en la explicación aristotélica de que la retórica es el arte de elegir el modo de expresión que sea más adecuado para persuadir.

Sobre la base de este malentendido moderno, muchos autores han distinguido la persuasión de la convicción. Unos, como Perelman, justifican la distinción entre ambos términos (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, 67), entendiendo la persuasión como una actividad preocupada por el resultado, que se diferencia de la convicción, actividad

destinada a obtener una adhesión racional. Otros, como Laín Entralgo (1996, 12), intentan aclarar la distinción, separando la convicción de la función suasiva del habla, mediante la cual “el hablante persuade (mueve al oyente hacia su opinión), disuade (le aparta de la [opinión] que hasta entonces tenía) o, si se me permite el neologismo, antisuade (da lugar a una opinión distinta a la suya); tres formas distintas de la acción que básicamente nombra el verbo latino *suadeo*, y que no sería impertinente traducir por ‘suadir’, influir el que habla sobre el sentir del que oye”. Por último, otros consideran que la convicción tiene un propósito intelectual, basado en realidades verificables, probadas o demostrables, mientras que la persuasión pretende influir mediante mecanismos emocionales en las conductas de los oyentes, en su voluntad (Reyzábal, 1993, 163; 2008, 275-281).

Si bien la persuasión parece incluir medios que la convicción excluye, la distinción moderna entre convencer y persuadir no resulta del todo clara. La causa de esta distinción se encuentra en que nuestras lenguas latinas usan dos formas verbales diferentes, persuadir y convencer, para denominar lo que Aristóteles expresa en griego con un solo verbo, *pisteúo*, derivado de la palabra *pístis*, que indica la credibilidad o confianza en alguien o en algo. Supone algo así como un saber a qué atenerse, suma de confianza y de esperanza. De hecho, el término griego *pístis* origina en latín la palabra *fides*, fe, pero el sustantivo latino carece de verbo de la misma raíz y utiliza en su lugar *credo*, que se halla etimológicamente emparentada con *cordis*, es decir, corazón. De ahí que algo resulta creíble no porque sea verdadero, sino porque reúne las condiciones éticas de quien busca la verdad con honradez, consciente de que es difícil encontrarla, de quien se siente obligado a buscar lo más justo para llevar adelante proyectos de vida buena en el marco de la polis.

El objetivo de la retórica no es la persuasión, sino indagar los medios de credibilidad (*písteis*) que hay que aplicar a cada caso en particular y buscar los argumentos creíbles para una buena deliberación, para una buena elección, en cuestiones opinables. La retórica es el arte que se esfuerza por comprender cuáles son los mejores medios para suscitar la credibilidad de la audiencia (Arist. *Rh.* I 2, 1355b 27-35). Las tres *písteis* retóricas –*ēthos*, *páthos* y *lógos*– constituyen las condiciones ineludibles de todo discurso, que conforman el trasfondo experiencial desde el cual es posible la relación dialógica. Constituyen elementos heurísticos que dan vida a la tensión y a la comprensión de los hechos en toda su complejidad. Tienen un sentido mucho más profundo que el de meras pruebas de persuasión. Aúnan, como veremos, competencias argumentativas y expresivas.

Sólo desde aquí es posible comprender la dinámica y creativa interrelación que se establece entre estos tres tópicos. La necesaria articulación de los tres “medios de

credibilidad” (*písteis*) nos muestra que la retórica es necesaria en la formación del ciudadano moderno que pretenda ser dueño de su propio desarrollo personal. Estos tópicos no pueden utilizarse por separado, excluyéndose entre ellos. La efectividad de la retórica se determina mediante la atención coordinada a estos tres elementos inseparables. El ser humano ha de ser capaz tanto de razonar lógicamente (*lógos*), como de comprender el carácter humano (*ēthos*) y el valor cognoscitivo de los afectos (*páthos*).

El *lógos* es lo dicho, la argumentación bien estructurada. Apela a la razón, buscando la credibilidad a partir de la deducción que hará el receptor de elementos que se le entregan o de principios generales que él ya acepta. El *ēthos* corresponde al principio de credibilidad relacionado con la honradez del orador. Se basa en la credibilidad de quien emite el mensaje. Es fundamento del carácter e integridad. En el momento en que la audiencia cree que quien habla no intenta dañar, entonces la audiencia está más deseosa de escuchar aquello que tiene que decir. El *ēthos* implica pensar con prudencia, hablar con honestidad, mostrarse benevolente. El *páthos* no es sólo la pasión que ponemos en el discurso a través de las palabras y los gestos, sino también todo aquello que el hablante es capaz de suscitar en el oyente. El *páthos* agrupa los recursos que apelan a la afectividad y a los valores del receptor, buscando influir en el otro a través de las vivencias afectivas. Es el fundamento de la empatía y de los afectos. El orador debe saber establecer una relación favorable con el auditorio, atrayendo su atención. El *páthos* despertado en el auditorio alimenta el *páthos* del orador. Cuando se apela al *páthos* se logra no sólo que la audiencia escuche, sino que también se comprometa, que actúe (Arenas–Dolz, 2008, 309-324). El *lógos* contribuye de esta manera a activar el *ēthos*, el cual a su vez afecta al *páthos*. La conquista del auditorio no está ligada exclusivamente a la elección y a la disposición del discurso verbal, pues buena parte del éxito depende de la habilidad del orador en la puesta en escena de los contenidos. Las palabras han de cobrar vida, suscitar admiración, rechazo o participación. La posibilidad de transmitir valores y contenidos a través del gesto nos revela la importancia del carácter interpretativo del cuerpo humano, medio privilegiado para la expresión de los afectos en las relaciones interpersonales.

El desarrollo de las competencias expresivas cumple una función importante al aportarnos recursos para experimentar distintos valores y para deliberar sobre los existentes e imaginar nuevos. De ahí que, al aproximarnos al estudio del diálogo intercultural, los afectos ocupan un lugar destacado como criterio valorativo y cognitivo. Los afectos desempeñan un papel central, pues sirven para transferir valores, interpretaciones del bien y del mal, de lo justo y lo injusto, de lo conveniente y lo perjudicial. Así lo reconoce

Aristóteles en el libro II su *Retórica*, donde nos presenta un tratamiento pormenorizado de los afectos (ira, sosiego, amistad, odio, miedo, confianza, vergüenza, amabilidad, piedad, indignación, envidia, emulación), que sólo en parte coinciden con la que nos ofrece en la *Ética Nicomáquea*, sino también un tratamiento de cada uno de estos afectos. Los afectos son centrales en la *Retórica* aristotélica, pues constituyen el fundamento de la credibilidad. El conocimiento que de ellos ha de tener el orador es un conocimiento práctico que le permita infiltrar los afectos en el corazón de la audiencia. El propósito del orador es hacer sentir a sus oyentes de una manera determinada, con respecto a una persona determinada, para de esta manera dirigir sus juicios.

De este modo, los afectos son capaces de proporcionarnos conocimiento en el ámbito ético, nos permiten el aprendizaje de los valores. En lugar de considerar la moralidad como un sistema de principios que puede ser cultivado por el frío intelecto, y los afectos como las motivaciones que favorecen o subvierten nuestra decisión de actuar según los principios mismos, los afectos son parte constitutiva del sistema del razonamiento ético. Una vez reconocido que los afectos contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos, y que pueden ser buenas o malas guías para la elección ética, no podemos prescindir de su importancia. Más bien, debemos medirnos con el dolor y el amor, el odio y el miedo, y con el papel que estas experiencias desempeñan en el pensamiento sobre lo bueno y lo justo.

La educación de los afectos es capital para la resolución pacífica de los conflictos. Frecuentemente afectos como la vergüenza y la ira aparecen asociados a la violencia. Estos afectos están relacionados con un conjunto de valores que definen el imaginario social de la violencia y se asocian a la pérdida de poder, ya que sentimos vergüenza, si nos creemos los responsables de la violencia, o ira, hacia los responsables de la misma. También el miedo, el odio o la indignación son otros afectos que están presentes cuando contemplamos situaciones violentas. La presencia de los afectos en este tipo de contextos muestra la tarea de la educación para encauzar aquellos afectos que podrían dañar el desarrollo integral de una persona y la responsabilidad de la familia y de los medios de comunicación en la promoción de la convivencia intercultural y democrática. Los afectos, en definitiva, nos revelan la importancia de la capacidad de estimar y de compadecer, indispensables para la vida moral y política, y sin las cuales “no tendríamos razones para afirmar que hay capacidades tan valiosas que deben ser protegidas con un derecho a ejercerlas, de modo que cualquier comunidad política que quiera considerarse justa está obligada a protegerlo, ni tendríamos razones para afirmar que la persona que goza de esas capacidades de hecho,

o podría gozar de ellas por pertenecer a la especie humana, es digna de que esas capacidades sean empoderadas” (Cortina, 2008, 104-105).

En su obra dedicada a la metáfora Ricœur ha mostrado cómo los tratados contemporáneos de retórica nos presentan una “retórica restringida”, utilizando la expresión de Genette, es decir, una retórica mutilada, reducida a la teoría del ornato, pero que ha perdido por completo su sentido filosófico y ético originarios (Ricœur, 2001, 15-16). Por ello, el propósito de Ricœur será liberar a la retórica de las restricciones impuestas por la lingüística y la literatura y restituir así el poder cognitivo de la teoría de los tropos y su utilidad para la filosofía y la ética. Tropos como la metáfora o la metonimia poseen un valor cognitivo que va mucho más allá de ser simples figuras estilísticas. Implican más bien un desplazamiento mental, a menudo totalmente inconsciente, sin el cual no entenderíamos en absoluto el mensaje, que nos advierte del peligro de malentendidos contextuales, pues, en situaciones corrientes, si nos fuera dado ver lo que el otro tiene en la mente y comparar nuestras maneras de entender un misma cosa, seguramente advertiríamos que por mucho que nos entendamos asociamos las palabras a aspectos y realidades que no son exactamente iguales de un hablante a otro, aun cuando las connotaciones meramente individuales no siempre ejerzan un papel importante para los fines de la comunicación.

La función de la metáfora en la *Retórica* y la *Poética* aristotélicas es capital ya que contribuye a la constitución y extensión del conocimiento en buena medida a causa del carácter eminentemente prudencial que posee, pues la metáfora supone la elección de los medios para la acción. La metáfora se define como una especie de desplazamiento o desviación (*epiphorâ*) en la significación. Este desplazamiento se basa en la relación de analogía, que es la cuarta clase de metáfora identificada por Aristóteles. La analogía posee otro tipo de lógica diversa a la del silogismo y, siendo su estructura la de una proporción, funciona como una proyección de inferencias de un dominio a otro. Existe una relación analógica entre dos objetos o hechos cuando existe alguna propiedad con respecto a la cual se pueda decir que se parecen. La proporción analógica es más bien una interacción; ver en movimiento las cosas relacionadas en sus causas es “verlas en acción” (Arist. *Po.* 21, 1457b 17-20). La analogía es un modo de ir de lo desconocido a lo conocido, un tipo de lógica en la que la similitud actúa como gradación en la seguridad o precisión en la consecución de la conclusión.

Una buena metáfora, como afirma Aristóteles, “encierra una percepción intuitiva de las semejanzas en las cosas que no son similares” (Arist. *Po.* 22, 1459a 7-8). En consecuencia, la metáfora no se basa en un mecanismo que se puedan aplicar de forma regular y precisa,

es decir, la metáfora no es lógica sino que implica el ejercicio de la imaginación y de la sensibilidad. La imaginación y la sensibilidad no se aplican en el vacío, sino que constituyen un instrumento necesario en la adquisición del conocimiento en la medida en que ayudan a penetrar la estructura de la realidad. La metáfora se encuentra en el origen de nuestras abstracciones, posibilitando la elaboración de nuevos conceptos, los cuales abarcan nuevas realidades.

De este modo subraya Aristóteles que el conocimiento progresa mediante la elaboración de conceptos y leyes progresivamente generales que cubren todo el espectro de la realidad. En la expansión del conocimiento la metáfora desempeña un papel fundamental. Permite captar la estructura de lo desconocido en virtud de lo ya conocido, manifestando la homogeneidad oculta de la realidad. La metáfora no es sino un medio de remitir la experiencia de lo ignoto a lo de lo ya sabido, posibilitando con ello su captación y asimilación en el sistema cognitivo humano. La metáfora es una integración entre algo con lo que ya se está familiarizado y algo que hasta entonces es extraño pero que la metáfora nos lleva a percibir como propio.

Metaforizar es un modo de usar el lenguaje que lleva asociado consigo una peculiar función semántica y cognitiva, la de contemplar las semejanzas, pero también es un uso que comporta cierta excelencia para aquel que hace metáforas. La metáfora supone cierto término medio, con el que debe dar el que hace la metáfora. Si la razón práctica tiene que ver con la acción, la acción lingüística es uno de sus ámbitos. Si la relación del lenguaje y el pensamiento puede considerarse como una estructura de medios y fines, cabe afirmar que el desplazamiento o desviación (*epiphorâ*) es la actividad por la cual se eligen los medios adecuados a los fines, de modo que la capacidad simbólica del lenguaje no se pierda.

Todo esto muestra la urgencia de leer la retórica en conexión con la ética y la política, pues los ciudadanos instruidos podrán juzgar acertadamente las cosas de la ciudad sólo si deliberan juntos (Tessitore, 1996). La retórica posee una clara dimensión política, social, ciudadana: el arte retórico debe ser provechoso para el ciudadano. Aristóteles establece al comienzo de su *Política* que el hombre es el más social de todos los animales porque posee *lógos*, entendiendo este como la capacidad de deliberar acerca de lo bueno y lo malo, lo provechoso y lo perjudicial, lo justo y lo injusto, para realizar buenas elecciones (Arist. *Pol.* I 2, 1253a 7-19). Sin el *lógos* sería imposible que se desarrollara el conocimiento humano. Es tarea de los ciudadanos juzgar qué diferencias potenciar y cuáles rechazar por ser perjudiciales. Poniendo en práctica la deliberación, los ciudadanos tratan de buscar el común acuerdo entre ellos, que da expresión a su pensar y a su sentir, comunicándoselo

unos a otros, para poder desarrollar su vida en común. De este modo, las diferencias potencian el diálogo, el progreso social y la crítica en el marco de la polis (Salkever, 1991, 166-167). El discurso acerca de lo bueno y lo malo, lo provechoso y lo perjudicial, lo justo y lo injusto constituye el objeto de la retórica deliberativa aristotélica (Arist. *Rb.* I 4-8, 1359b 19-1366a 22). La retórica permite que los seres humanos puedan razonar sobre su actuación, coordinándola mutuamente y buscando fines comunes. En este sentido es posible afirmar, desde una perspectiva aristotélica, que la retórica es esencial al ejercicio de la ciudadanía (Ramírez, 2003, 235-237). Se comprende así la gran importancia de la retórica, y más en una sociedad preocupada por defender la polis, que es tarea de todos los ciudadanos. Se entiende pues la retórica como una facultad humana general indispensable para la convivencia política. Resulta inseparable, desde una perspectiva aristotélica, la relación entre las instituciones políticas y la educación y desarrollo de la virtud cívica y del carácter de los ciudadanos.

Por otra parte, el modo de argumentar que caracteriza el tratamiento de la ética aristotélica es, a mi juicio, fundamentalmente retórico, pese a que numerosas interpretaciones de la *Ética Nicomáquea* hayan considerado que esta obra constituye un tratado que, en su presentación formal, evita el uso de la retórica. La educación cívica debe orientarse hacia la formación del carácter de las personas, quienes, en tanto que ciudadanos, reconocerán y sentirán su pertenencia a comunidades jamás excluyentes, puesto que el hombre bueno y el buen ciudadano caminan juntos (Smith, 2001). Las características que definen a los hombres virtuosos y a los buenos ciudadanos no pueden separarse tajantemente las unas de las otras (Arist. *Pol.* III 4, 1277a 13-14). La educación del *spoudaíos* no implica solamente el aprendizaje de un conjunto de *téchnai*, sino también desarrollar las virtudes del carácter y potenciar la capacidad de elegir bien (Mara, 1998, 323). Por tanto, la retórica no puede existir sin una relación interna y esencial con las tesis de la ética y de la política. En este sentido, Wörner (1990) ha insistido en el tema catoniano del *uir bonus dicendi peritus*: un orador cabal ha de ser *epieikés*, *agathós*, ha de poseer una comprensión moral capaz de captar lo que es correcto y de expresarlo en el lenguaje adecuado.

Retórica y formación universitaria

Es un hecho la vinculación que existe entre la propuesta retórica aristotélica aquí presentada y las propuestas teóricas contemporáneas de evaluación de competencias, lo cual demuestra, tal como han señalado Schank y Abelson (1988), que la evaluación de competencias, no es algo nuevo, pues incide en algo tan básico como es que el ser humano

aprende a partir del cultivo de determinadas habilidades, asunto que está en el centro de las preocupaciones de la retórica clásica y, en general, de la cultura griega antigua. Las competencias implican la movilización de conocimientos y actitudes para lograr un desempeño excelente en la realización de una tarea; surgen en el individuo a partir de la relación entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo y potencian la capacidad de aprender desde la experiencia.

De ahí que el desarrollo de las competencias involucre un cambio personal integral. En este sentido, las competencias no son “cosas” sino capacidades, procesos, cuyo perfeccionamiento depende fundamentalmente de las facultades del ser humano para gestionar su desarrollo personal o profesional; las competencias apelan al individuo en su desarrollo como sujeto y en el ámbito del ejercicio de su libertad. Aplicadas a la educación intercultural y democrática, estas competencias deberían promover “el diseño de cursos básicos obligatorios de naturaleza ‘multicultural’; la inclusión de perspectivas diversas a lo largo de todo el currículo; el apoyo al desarrollo de cursos electivos más especializados en las áreas relacionadas con la diversidad humana; y, finalmente, atención a la enseñanza de lenguas extranjeras, un aspecto de lo multicultural sobre lo que no se ha puesto suficiente énfasis” (Nussbaum, 2001, 103).

Frente a la educación entendida como un simple “conformar”, que acoge los saberes de un modo acrítico y dogmático, el método de evaluación de competencias nos ofrece un modelo orientado a la elaboración de un saber crítico ligado al sujeto y al desarrollo de aquellas competencias que nos permitan *aprender haciendo*. Esta es una línea muy fructífera, presente ya en la mayéutica socrática y que, a través de Platón, Aristóteles, san Agustín, Locke, Vico o Kant, por citar sólo algunos pensadores, ha sido recogida por corrientes actuales como la teoría genética (Piaget), el aprendizaje verbal significativo (Ausubel), la psicología cognitiva (Vigotsky), el constructivismo (Bruner), según las cuales desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social, ni el individuo es un simple producto del ambiente ni el conocimiento es una mera copia de la realidad, sino una construcción. Sus raíces se encuentran en la retórica.

La recuperación de la retórica debería ser el primer objetivo de la escuela como institución, pues la retórica, entendida como arte de la evaluación, es capaz de activar la reflexión en la acción y para ello dispone de importantes herramientas heurísticas. Entendida como teoría humana del conocer y como heurística (Ramírez, 2001), la retórica nos descubre multitud de aplicaciones en el ámbito educativo. Por un lado, se entronca con la concepción de la tarea educativa como un aprender haciendo, tal como sostenía Dewey

(1915, 1989, 1995), la cual articula las dimensiones cognitivas, pedagógicas y pragmáticas en el proceso de formación de profesionales reflexivos. Por otro lado, se vincula con el análisis de las categorías relacionadas con la reflexión en la acción, defendido por Schön (1998), proporcionándonos en definitiva un instrumento muy útil para aprender haciendo desde la experiencia y para poder evaluar nuestra actuación.

Tanto el modelo educativo de evaluación de competencias como el modelo retórico deliberativo aristotélico implica centrarse más en los procesos que en la teoría. Aprender en procesos supone que la actividad educativa y retórica deben partir de *aprender haciendo*, modelo difundido primero por Pestalozzi (1932, 1988, 2003) y Froebel (1999), y después, por Dewey (1915, 1989, 1995), pero que ya está presente en las reflexiones aristotélicas. El fin de la actividad educativa consiste, para Dewey, en ayudar al alumno a resolver los problemas que surgen en la vida cotidiana. Apartándose de los métodos dominantes en su época, el enfoque desarrollado por Dewey parte de la experiencia. Por ello, Dewey distingue claramente entre “instrucción” y “educación”. No hay instrucción que no sea educativa y no hay educación que no sea resultado de una instrucción. Para Dewey (1966, 76-77) “la instrucción debe ser educativa, esto es, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe conducir al desarrollo, y a menos que conduzca al desarrollo, tendrá la forma pero no la realidad de una instrucción [...] Pero [...] ciertamente pareciera una afirmación indebida el decir que toda educación procede de la instrucción, puesto que es difícil ver cómo la idea de educación pueda ser reducida por debajo de su significado como proceso de desarrollo mantenido a través del aprendizaje, y ciertamente hay aprendizaje sin lo que habitualmente llamamos ‘instrucción’. Hay un proceso de aprendizaje a partir de la experiencia”.

Hacer y experimentar constituyen los factores esenciales para *aprender haciendo*. Cuando se vive una experiencia, se experimenta un cambio que permite aprender la naturaleza de la realidad y el sentido de la vida. El pensamiento estaría organizado para la formulación de planes, cuyo objetivo sería incrementar la experiencia y resolver los problemas de un modo satisfactorio. Una cosa son los procesos de enseñanza-aprendizaje y otra cosa son los procesos de aprendizaje-desarrollo. Para Dewey lo central en la idea de educación radica en su carácter de “proceso de desarrollo mantenido por medio del aprendizaje”. La enseñanza representa entonces sólo una de las formas posibles de conseguir los aprendizajes necesarios para mantener el proceso de desarrollo, mientras que la otra forma consiste en aprender directamente de la experiencia. Desde estas coordenadas, tenemos que: 1) el profesor, como coordinador del proceso, es una persona con sólida formación y experiencia, tanto en la disciplina como en los procesos de formación y de aprendizaje, que

aporta ideas y sugerencias; 2) el alumno es el actor de su formación y el motor del conocimiento que va surgiendo del proceso, que poco a poco se transforma en investigador, participa activamente en el diseño de estrategias, toma iniciativas y decisiones, en un proceso que implica preguntar, explorar, diseñar, consultar, experimentar, indagar, organizar, no sólo conocimientos sino también experiencias; 3) la investigación se convierte en una oportunidad de formación basado en la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación, que estimula tanto al profesor como al estudiante a crecientes niveles de crítica, creatividad y aprendizaje.

En una línea similar hay que situar las aportaciones de Schön (1992, 1998), en especial el análisis de las categorías relacionadas con la *reflexión en la acción*. Para elaborar su propuesta de profesional reflexivo Schön recupera planteamientos de Dewey como el de *aprender haciendo*, que articula las dimensiones cognitivas, pedagógicas y pragmáticas en el proceso de formación de profesionales reflexivos. La competencia profesional más elevada –la *reflexión en la acción*– está relacionada con la capacidad que posee todo profesional competente de manejar y manejarse en aquellas zonas indeterminadas de su práctica, las cuales implican “situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto” cuya solución requiere de una reflexión en la acción presente, de manera de que al “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” podamos “reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (Schön, 1992, 9 y 37). Esta competencia hace al profesional no sólo capaz de enfrentar y resolver una situación indeterminada al planteársela como un “caso único”, sino que también contribuye a generar conocimiento respecto de ella, comprenderla y, finalmente, transformarla de acuerdo a ciertos objetivos. La *reflexión en la acción* descansa en una *lógica de la indagación*, en el sentido peirceniano del término (Peirce, 1965), la cual supone un proceso de pensamiento desencadenado por una “sorpresa”, iniciado por la generación abductiva de hipótesis y sostenido luego por un diálogo con la situación orientado a “determinarla” y acomodarla en función de los recursos técnicos y cognitivos de que dispone el profesional, quien enfrenta así las situaciones indeterminadas de su práctica como “situaciones factibles de diseño”. El diseño es para Schön aquella actividad creativa y constructivista de “transformación de una situación indeterminada en determinada”, lo que corresponde precisamente a la definición que Dewey (1938, III) dio de la “indagación”. Para Schön (1992, 29 y 31) el desarrollo de esta competencia de *reflexión en la acción* no puede ser resultado de los tradicionales procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que sólo puede resultar de experiencias de *aprender haciendo*, dado que “no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele”, entonces “los estudiantes

aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores”. Schön (1992, 145-146) no puede ser más claro: “una práctica como la del diseño se puede aprender, pero no se puede enseñar, mediante métodos de aula [...] existen varias características que convierten este proceso en algo factible de ser aprendido [...] pero no enseñado”. De ahí que sugiera la posibilidad de pensar el desarrollo de esta competencia como resultado de un “proceso de aprendizaje y autorización” más que como resultado de procesos de enseñanza-aprendizaje (Schön, 1992, 206). La competencia de *reflexión en la acción* destaca la primacía de la dinámica aprendizaje-desarrollo y privilegia el aprendizaje a partir de la experiencia.

La tarea educativa, entendida como aprender haciendo o como reflexión en la acción, no puede eludir el cultivo de la imaginación compasiva (Nussbaum, 2001, 121-154), aspecto que también ha sido subrayado por la ética del reconocimiento recíproco compasivo (Cortina, 2008, 104-105). Una educación para la ciudadanía intercultural y democrática requiere “aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que estén dentro de su propia cultura” (Nussbaum, 2001, 103). La imaginación narrativa, mediante el cultivo de las artes y de la literatura, es esencial para la construcción de una ciudadanía intercultural y democrática, pues no sólo contribuye al fomento de las capacidades de juicio y sensibilidad, estrechamente vinculadas con la capacidad de deliberar sobre valores cívicos fundamentales, centrales en la interacción moral, sino que también nos lleva a traspasar los propios límites culturales y promueve el autoexamen, es decir, la capacidad de dudar sobre la virtud absoluta de nuestro personal modo de ver y hacer las cosas, haciéndonos conscientes del sentido de la propia vulnerabilidad.

Conclusiones

La construcción de una ciudadanía activa, crítica y compasiva que pueda contribuir a la mejora de nuestras democracias requiere potenciar la capacidad discursiva de los ciudadanos, ya que ésta favorece la conciencia reflexiva, esto es, la idea de construir la propia vida conforme a un proyecto. Hacer de la vida un proyecto requiere que los individuos estén en condiciones de discernir y elegir entre lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo perjudicial, poniendo así en práctica la deliberación. Ésta requiere una actividad reflexiva permanente.

La retórica, que se ocupa de lo práctico y cotidiano, del caso concreto y del resultado concreto de nuestras acciones, representa nuestra manera de distinguir aquello que puede

ser admitido como razonable de aquello que puede ser interpretado y concebido de diferentes maneras y de aquello que puede llegar a ser como resultado de nuestra elección y de circunstancias que son imposibles de prever de manera absoluta. De ahí que la retórica, entendida como arte de la evaluación y la discusión, debería ser la asignatura primaria más importante, ya que de su conocimiento depende la expresión de todo lo humano.

Pero, en lugar de mantener viva la conciencia de este valor, la filosofía y las políticas educativas hicieron de la lógica, del instrumento que usa la ciencia positiva para sus cálculos, el paradigma del pensar correcto en todos los campos, dejando de lado la importancia del debate y la discusión, especialmente en un momento histórico como el nuestro. Resulta sorprendente que quienes diseñan nuevos modelos educativos no atiendan en sus propuestas al papel que la retórica podría desempeñar en la formación universitaria. Tanto en la vida cotidiana como en la académica nos vemos enfrentados a tener que discutir con otras personas sobre un tema o un problema con el fin de examinarlo atenta y particularmente para llegar a una conclusión a través del diálogo. Cuando la comunicación y el diálogo se vuelven difíciles necesitamos herramientas para dialogar.

Sin embargo, no existe ninguna materia universitaria donde se enseñe cómo hacerlo. Es cierto que muchas escuelas y universidades incluyen en sus planes de estudio materias sobre pensamiento crítico, análisis político, lógica y argumentación o análisis de textos, con el fin de formar el criterio de las personas para que sean capaces de emitir juicios sobre temas de interés. Pero ninguna materia se ocupa de proporcionar los principios para llevar a cabo una discusión, quizá porque se presupone que todos sabemos hacerlo, que se trata de una facultad natural en los seres humanos. Sin embargo, ésta es una capacidad que tiene que ser desarrollada y las autoridades educativas deberían tratar de solventar estas deficiencias de los planes de estudio universitarios.

La perspectiva retórica tendría mucho que aportar también al desarrollo de la comunicación interpersonal y contribuir así a la labor de los docentes universitarios, que muchas veces no son conscientes de que, aunque los alumnos participan en clase, no están realmente formando parte de un proceso de comunicación, sino que sólo refuerzan o comentan lo dicho o responden a preguntas dirigidas, pero no contribuyen a ampliar el punto de vista de los otros. De ahí que sea urgente reivindicar la importancia de la retórica, que nos proporciona las herramientas para comunicar, convencer o persuadir en cualquier discusión, pues discutir bien no es fácil, sino que sólo se logra con la práctica y con una buena preparación. Es hora de que comencemos a desenmascarar una ceguera secular. Nuestra ciencia y nuestra técnica han hecho avances espectaculares y nos ha ayudado a

resolver problemas materiales y a dotar a muchos seres humanos de un estándar de vida más elevado. Todavía nos queda, sin embargo, mucho que aprender para que funcione la sociedad como es debido. Pues todo aprender y todo saber se alcanza por la vía del lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Arenas–Dolz, Francisco (2007). *Il concetto di deliberazione nella filosofia di Aristotele. Etica, retorica ed ermeneutica*. Bologna: Università di Bologna.
- (2008). *Hermenéutica, retórica y ética del logos. Deliberación y acción en la filosofía de Aristóteles*. Valencia: Universitat de València.
- (2009). “Retórica y educación para la ciudadanía intercultural y democrática”, en Francisco Arenas–Dolz y Daniela Gallegos Salazar (eds.). *El ciudadano democrático. Reflexiones éticas para una educación intercultural*. Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Cortina, Adela (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- (2008). *Lo justo como núcleo de las Ciencias Morales y Políticas. Una versión cordial de la ética del discurso*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana-Ediciones Unesco [en línea]. *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, <http://www.unesco.org> [consulta: 15 de junio de 2008].
- Dewey, John (1915). *La escuela y la sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán.
- (1938). *Logic*. Nueva York: Henry Holt and Company.
- (1966). *Lectures in the Philosophy of Education: 1899*. Nueva York: Random House.
- (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dirección General de Educación y Cultura (2003). *Las competencias clave*. Bruselas: Comisión Europea.
- Esteban Ortega, Joaquín (2002). *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Froebel, Friedrich (1999). *La educación del hombre* (ed. W.N. Hailmann, trad. J. Abelardo Núñez). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea], <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01593852435695944102257/index.htm> [consulta: 15 de junio de 2008].

- Laín Entralgo, Pedro (1996). *Idea del hombre*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- González, Julia y Robert Wagenaar (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Mara, Gerald M. (1998). “Interrogating the Identities of Excellence: Liberal Education and Democratic Culture in Aristotle’s Nicomachean Ethics”, *Polity* 31, 301-330.
- Marqués Graells, Pere (2000). *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. Didáctica, Innovación y Multimedia. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona [en línea], <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm> [consulta: 15 de junio de 2008].
- Nussbaum, Martha C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Peirce, Charles S. (1965). *Collected Papers*, Cambridge: Harvard University Press, vols. V y VI.
- Perelman, Chaim y Lucia Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1932). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- (1988). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- (2003). *Algunos escritos sociales*. Valencia: Nau Llibres.
- Ramírez, José Luis (1991). “La retórica como lógica de la evaluación”, *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica* 43, 407-420.
- (1997). “Konsten att tala – konsten att säga. En botanisering i retorikens trädgård”, *Rhetorica Scandinavica* 3, 18-25
- (1999). “Arte de hablar y arte de decir. Una excursión botánica en la pradera de la retórica”. *Relea* 8, 61-79 [en línea]. *Scripta Vetera. Edición Electrónica de Trabajos Publicados sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, <http://www.ub.es/geocrit/sv-67.htm> [consulta: 10 de mayo de 2008].
- (2001). “El retorno de la retórica”, *Foro Interno. Anuario de Teoría Política* 1, 65-73.
- (2003). “Tópica de la responsabilidad. Reivindicación de la retórica para la ciudadanía moderna”, en Jesús Conill y David A. Crocker (eds.). *Republicanism y educación cívica ¿Más allá del liberalismo?* Granada: Comares.
- Reyzábal, María Victoria (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

- (2008). “Competencias lingüísticas y educación para la ciudadanía”, en Encarnación Soriano Ayala (coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Ricœur, Paul (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Salkever, Stephen S. (1991). *Finding the Mean. Theory and Practice in Aristotelian Political Philosophy*. Princeton: Princeton University Press.
- Schank, Roger C. y Robert P. Abelson (1988). *Guiones, planes, metas y entendimiento. Un estudio de las estructuras del conocimiento humano*. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Smith, Thomas W. (2001). *Reevaluating Ethics. Aristotle's Dialectical Pedagogy*. Albany: SUNY Press.
- Tessitore, Aristide (1996). *Reading Aristotle's Ethics. Virtue, Rhetoric, and Political Philosophy*. Albany: SUNY Press.
- Vattimo, Gianni (1983). “Dialéctica, diferencia y pensamiento débil”, en Gianni Vattimo y Pier Aldo Rovatti. (1983). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.
- (1986). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wörner, Markus H. (1990). *Das Ethische in der Rhetorik des Aristoteles*. Friburgo-Munich: Alber.