

ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO
FELISA PERALTA LÓPEZ
(Editores)

AUTONOMÍA,
EDUCACIÓN MORAL
Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR

EUNSA

EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.
PAMPLONA

UNIVERSIDAD DE NAVARRA
BIBLIOTECA DE HUMANIDADES

1165 00106

EDUCACIÓN Y RETÓRICA: APRENDER A JUZGAR POR CUENTA PROPIA

CONCEPCIÓN NAVAL
Universidad de Navarra

Las consideraciones que siguen son una reflexión, una búsqueda de luz, sobre la aportación que la retórica, concebida como teoría de la persuasión¹, puede hacer a una teoría de la educación y más concretamente a la educación para la ciudadanía.

Hoy día, en muchos casos, hablar de *retórica* es algo peyorativo. Los tratados de métodos oratorios o retóricos, los medios de persuasión, están desacreditados como artificiales, formales y verbales. Incluso la enseñanza de la retórica, que la tradición mantuvo durante siglos, ha sido prácticamente abandonada. Ese descrédito es tal, que en vez del discurso preparado, premeditado, se prefiere el discurso *espontáneo, no afectado*, sean cuales fueren sus imperfecciones. Esto no fue sentido así en la cultura clásica.

Este desprecio de la retórica resulta injustificado y es el resultado en muchos casos de la ignorancia y la incomprensión. En la tradición clásica que deriva de Aristóteles, la retórica se concibe como arte de hablar de modo persuasivo, entendiendo bien qué se quiere decir con persuadir. Se refiere a las relaciones que existen entre unas tesis y la adhesión que éstas pueden suscitar

1. "De la persuasión y de la argumentación" diría Perelman. Cfr. PERELMAN, Ch., y OLBRECHTS-TYTECA, L., *La nouvelle rhétorique traité de l'argumentation*, Universitaires de France, Paris, 1958; PERELMAN, Ch., "Education et rhétorique", *Revue belge de Psychologie et Pédagogie*, XIV, 60, 1952, pp. 129-138 y *L'empire rhétorique (Rhétorique et argumentation)*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1977.

en el oyente, gracias al buen hacer del orador. De este modo, como teoría y práctica de la persuasión razonada, la retórica se relaciona con la lógica y la técnica de la prueba; en este sentido interesó a la antigüedad greco-romana².

La retórica ocupa un puesto central en la historia de la cultura antigua y moderna. Esto no sorprende, si tenemos en cuenta que la cultura griega está sustentada en el *Logos*, sostenida por la palabra. "La informa el entusiasmo verbal, sólo frenado por el amor del número, por el horror a lo indefinido. A la expresión de la cantidad y a la expresión de la cualidad, en número y en palabra, concede a veces un valor mágico, esperando que la realidad las obedezca"³. Hablar es la forma suma del vivir humano; el uso más propio —dice Aristóteles— que el hombre puede hacer de su cuerpo. "Manifestarse es purificarse. El guerrero mismo ignora el pudor de las lágrimas y las lamentaciones al aproximarse la hora del peligro. Se desconfía, en general, del que calla mucho. Y si el bárbaro infunde una desazón de animal extraño es por su sospechoso mutismo. La naturaleza muda es la naturaleza irredenta"⁴.

Aprender a hablar bien era al propio tiempo aprender a pensar bien, y aún a vivir bien. La elocuencia, para los antiguos poseía un valor propiamente humano que trascendía las aprobaciones prácticas que las circunstancias históricas podían permitirle: servía de vehículo de todo aquello que hacía al hombre verdaderamente hombre, de todo el patrimonio cultural que distinguía al civilizado del bárbaro: ¿cómo asombrarse, pues, —se pregunta Marrou⁵— de que la retórica haya subsistido como el núcleo central de toda educación, de toda cultura? Se perfila entonces, el entendimiento de la retórica como sustento de la cultura y por tanto también de la educación.

1. EDUCACIÓN Y PERSUASIÓN

Efectivamente la concepción que se tiene de la educación y de los problemas que ésta supone pueden recibir luces nuevas desde la perspectiva de la retórica. Basta reflexionar, por ejemplo, sobre el fin que se propone el

2. "Rhetorique et logique (cette dernière sous le nom de dialectique) y furent longtemps en concurrence, et dans le débat qui opposa Platon à Isocrate, et les dialecticiens aux rhétoriciens, la victoire n'échut à Platon qu'après la fin du monde antique: n'oublions pas, en effet, que, pendant des siècles, la rhétorique fut considérée comme le couronnement de l'éducation grecque, et ce n'était pas sans raisons". PERELMAN, Ch., "Éducation et rhétorique", o. c., p. 130. La lectura de este artículo de Perelman fue de especial ayuda para pensar en estas cuestiones.

3. REYES, A., *Obras completas*, XIII, Fondo de Cultura Económica, México, 1961, p. 15.

4. *Ibidem*.

5. Cfr. MARROU, H. I., *Historia de la educación en la antigüedad*, Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1965, p. 241.

educador —la formación del hombre, no sólo intelectual sino también del carácter— dado que, en la medida en que su influencia se ejerce por persuasión, no por violencia, conviene atender a las técnicas argumentativas que buscan ganar el asentimiento de los oyentes.

El educador, al tratar de influir sobre el educando, recurre a la persuasión razonada —hacer verosímil lo verdadero en sentido aristotélico—, lo cual obviamente es algo distinto de la propaganda. Esta última tiene sentido peyorativo, en tanto que la educación expresa una manera de influir que se considera noble, loable. Sería interesante plantear, aunque aquí no hay lugar para ello, cuál es el límite entre una y otra⁶.

Aristóteles considera que la persuasión es parte esencial de la retórica. Es función de la retórica investigar las fuentes de la persuasión, "sondeando la mente y también el corazón humano, y no en atención al hombre castigado y depurado por las disciplinas filosóficas, sino a las asambleas que junta el azar, o al juez que no pasó siempre por la Academia"⁷. Debe saber en qué pasiones nace la mala intención, cómo se revela y por qué caminos adelanta, para poder aportar los remedios. Y como la retórica no es sólo un sistema mental, sino un sistema oral, un discurso, de ahí nace su estructura peculiar. Ya se ve aquí que de la persuasión se puede hacer un uso correcto, positivo, y también un mal uso, negativo.

De los tres libros de la *Retórica* de Aristóteles, el primero trata sobre todo del orador, el segundo del auditorio y el tercero del discurso. Este arte tiene dos aspectos fundamentales que podemos distinguir para clarificar lo que aquí se trata: 1º) el semántico o de asunto, el método mental de la persuasión; 2º) el formal o agencia oratoria, el método del bien decir. El método formal u oratorio está en las reglas del estilo y de la composición. Desde luego, la persuasión retórica ha de fundarse en el pensamiento y en el discurso, en la idea y en la palabra. Es claro que debe poner en juego los recursos emotivos, pero eso sí, sólo por medios propios, mediante ideas y palabras.

Persuadir es, podríamos decir, convencer a otro de nuestro punto de vista, comunicar a otro nuestro mismo grado de estimación sobre alguna cosa. "En el género deliberativo, se trata de imponer a la asamblea nuestra estimación sobre una utilidad pública futura; en el judicial, de imponer a los jueces nuestra estimación sobre un derecho que ha sido afectado; en el epidíctico, de imponer

6. Cfr. NAVAL, C., *Educación, retórica y poética*, Eunsa, Pamplona, 1992.

7. REYES, A., o. c., p. 377. Cfr. si interesa profundizar en la cuestión el artículo completo: "Aristóteles o la teoría suasoria", pp. 375-402.

al auditorio nuestra estimación sobre un valor moral de vigencia permanente"⁸. Ya se ve, por tanto, que la acción retórica propone una nivelación axiológica. Esta nivelación no se dirige sólo a la inteligencia, sino también al sentimiento. Por eso, se necesita usar los estímulos lógicos junto con los psicológicos. Por otro lado, es patente que la comunicación está facilitada y casi asegurada para los que se hallan en condiciones parecidas. Aquí es claro el peligro de manipulación.

Ya se atisba la importancia que esto tiene, utilizado en su justo medio, en el área que nos ocupa. A quien educa, le preocupa no sólo enseñar algo sino mover a quien escucha para que conozca. Y la retórica parece cumplir esta finalidad: modifica actitudes, disposiciones; transmite algo, persuadiendo, o sea, combinando el elemento intelectual y el afectivo; ayuda a tomar decisiones y a realizar una posibilidad concreta descubierta por el retor (producir una de las cosas que indiferentemente pueden ser o no ser)⁹. Esto es importante, ya que el hombre, sujeto de la educación, no es sólo un ser de razón sino también de pasión, con las consecuencias que de ahí se derivan¹⁰.

De todos modos la idea de persuasión que forma el fondo de la definición de retórica, no es una noción tan clara, ni tan simple como a veces se cree. La acción de la persuasión es interna; pero ocurre que quien es íntimamente convencido, es capaz también de determinarse a un acto exterior contrario. "La elocuencia empuja (...) a la acción pero no la violenta o coacciona"¹¹. La retórica, a la larga, involucra a la gente, persuadiéndola¹². El arte del orador consiste en inspirar por la palabra al oyente una opinión favorable de su personalidad moral, y en comunicarle sentimientos y pasiones que inclinan a juzgar en el sentido de su causa —la del orador—. Persuadir (*persuadere*), dirá Lausberg, consiste en captar al público para la decisión acerca de la cosa, en el sentido de la causa del orador, y lo subdivide en tres grados —claramente

8. REYES, A., o. c., pp. 382-384.

9. Se podría alegar, en contra, que su materia no es la verdad sino lo verosímil, restricción que habrá que tener en cuenta. Matizando, se podría decir que procura hacer verosímil lo verdadero.

10. El tema de la persuasión en la comunicación ha sido abordado actualmente desde diversos puntos de vista. Cfr. REARDON, K., *La persuasión en la comunicación*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1981; ENOS, Th., y BROWN, S., *Defining the New Rhetorics*, Sage, Newbury Park, 1992; ANDREWS, R., (ed.), *Rebirth of Rhetoric*, Routledge, London and New York, 1992, y CARNEGIE, D., *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas*, edhasa, Barcelona, 1995.

11. CHAIGNET, A., *La rhétorique et son histoire*, F. Vieweg, de., Paris, 1888, p. 92.

12. Cfr. KALLENDORF, C., "The figures of Speech, *Ethos* and Aristotle: Notes Toward a Rhetoric of Business Communication", *Journal of Business Communication*, 22/1, 1985, p. 46.

expresados por Quintiliano—: enseñar, deleitar y mover (*docere, delectare, movere*)¹³.

El primero —*docere*— es el camino intelectual de la persuasión. Se basa en la demostración intelectual y se dirige, por tanto, a la razón. Como está expuesto al peligro del tedio, necesita ir acompañado del segundo. Busca así también la diversión del público, el *deleite* —*delectare*—, lo que no excluye una finalidad persuasiva (la ironía y la ridiculización, por ejemplo, son armas cortantes). De esta manera se suscita la simpatía del público hacia el objeto del discurso y hacia el orador mismo. Esta simpatía se consigue mediante un puente afectivo, relativo al objeto del discurso (en sentido parcial), entre el orador y el público. Ya en el comienzo del discurso, busca conseguir una buena disposición del público.

El tercer grado de la persuasión —*movere*— origina una conmoción psíquica del público (meramente momentánea en cuanto tal, aunque duradera en sus efectos) en el sentido de que tome partido a favor de la causa defendida por el orador. Se dirige a los afectos a través de apelaciones al público, que pueden ser apasionadas. Es la persuasión más potente y peligrosa en manos del orador, puesto que la movilización demagógica de las emociones humanas puede engendrar consecuencias nefastas.

Por tanto, la retórica en Aristóteles busca los medios más adecuados para persuadir en cada caso particular, de cara a un buen juicio, a una buena decisión en cuestiones opinables. Y así participa, en cierto modo, del fin de la educación: inducir a la acción virtuosa, encontrar gozo en la misma acción y también, de alguna forma, inducir a la contemplación. Hace referencia a los distintos aspectos esenciales del hombre: inteligencia, voluntad y afectividad, en unidad.

Se podría establecer un cierto paralelismo, salvando las distancias entre las instancias del hombre a las que la retórica hace referencia y también la educación: inteligencia, voluntad y afectividad podrían relacionarse respectivamente con el citado *docere, movere* y *delectare*. Estos aspectos no se dan en forma aislada o pura en el discurso, aunque haya predominancia de alguno de ellos. En la tarea educativa encierra cierto peligro referirse de modo aislado a determinadas instancias operativas; más bien habrá que atenderlas con vistas al conjunto, ya que el sujeto es uno y también el fin de la educación.

El que educa tendrá una tarea previa que realizar: conocer la verdad y conocer los modos de comunicarla (hacer persuasiva la verdad). La tarea que debe realizar el que se educa requiere una buena disposición de la voluntad para que sea efectiva; y no hay seguridad de que practique la virtud. Ésta es ahora la

13. Cfr. LAUSBERG, H., *Manual de retórica literaria*, Gredos, Madrid, 1975-76, I, pp. 228ss y 57ss.

nueva suerte de la retórica: buscar no tanto lo que tiene un mayor grado objetivo de verdad, sino antes bien, aquello que tiene un cierto grado de poder persuasivo.

Este lenguaje es, un lenguaje práctico y relacional, ya que su propósito es mover o conmover al oyente, valiéndose no sólo de aquello que es propio de lo real, sino también de las disposiciones afectivas del oyente. Es 'lenguaje de las pasiones', porque se ordena a suscitar determinadas alteraciones de las tendencias sensibles o afectivas del oyente, y además, porque generalmente el que lo emite lo hace también movido por alguna pasión; obra más bien desde las pasiones, que desde las cosas reales. Gilson comentando los diversos lenguajes que necesita el hombre dice: "el de la retórica, en fin, arte de persuadir a otro de lo que nosotros mismos creemos o deseamos hacerle creer, porque, verdadero o falso, tenemos necesidad de creerlo o de que se crea"¹⁴. Es una de las formas o aplicaciones principales del lenguaje.

También cabe señalar que, aparte de la cuestión del análisis del lenguaje, la retórica como técnica de persuadir ha encontrado una ininterrumpida continuación, cuya actualización última sería la publicidad.

Pero pronto se ve cómo la retórica en esta faceta que nos ocupa encierra un peligro, que en el ámbito educativo tiene una especial importancia: es una argumentación con peligro de manipulación, encierra un cálculo para obtener éxito. Sería, de alguna forma, la conversión del lenguaje en instrumento de violencia. Es lo que Pieper llama 'corrupción de la palabra'¹⁵, que presenta dos facetas: corrupción de la relación con la realidad y corrupción del carácter comunicativo. Allí donde el hombre hable con la sola intención de halagar, se corrompe la palabra, y en lugar de una auténtica comunicación se introduce algo para lo que la expresión 'relación de poder' es quizá un término demasiado positivo. Se trata de algo así como una tiranía en el ejercicio del poder, no basado en ninguna superioridad real, y al que corresponde, desde otro punto de vista, una dependencia no fundada en la realidad, que más bien podría llamarse 'esclavitud'. El otro a quien hablo sólo para agrandar es un objeto del que intento apoderarme, objeto sometido a 'manipulación'; su dignidad es, sencillamente, ignorada. La palabra entonces es un 'instrumento de poder'.

Quizá alguien puede plantearse si es posible salvar este escollo; o sea, no caer en este peligro de un modo o de otro. Es evidente que crece el peligro de corrupción o de manipulación conforme se hace más tentadora la posibilidad de éxito; pero esto ocurre a todos los niveles; en peligro se encuentra también la

14. GILSON, E., *Lingüística y filosofía*, Gredos, Madrid, 1974, p. 244.

15. Cfr. PIEPER, J., *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*, Rialp, Madrid, 1980, pp. 218ss.

vida social de los hombres, que se realiza necesariamente por medio de la palabra. Es evidente su realidad, o sea, la previsibilidad del peligro, pero desgraciadamente él mismo no es evidente. Precisamente entre los elementos de su peligrosidad está su tendencia al enmascaramiento. De manera que es difícil, a veces casi imposible, reconocer en el caso concreto, la línea de demarcación en que una información aclaradora de la realidad se diferencia de la manipulación de la palabra, calculada para obtener el éxito¹⁶. El ejemplo más claro es la palabra publicitaria, instrumento dispuesto para ser tomado y usado. Así la corrupción de la palabra entra al servicio de la tiranía bajo el signo de *propaganda*; entendida también como 'amenaza', 'persecución', etc. que tienen que ver con la palabra, incluso con la no dicha¹⁷. Obviamente, el escollo citado sólo puede salvarse mediante la intención recta del retor o hablante; en concreto, desde la *veracidad* como virtud (disposición habitual).

Pero también cabe —es un medio instrumental al servicio del que enseña— un uso adecuado del recurso retórico. Se trata de, convencido, ganarle al educando para que pase a saber; pero, ¿cómo conseguir ese cambio? La palabra del orador conduce al oyente a ver la realidad y a verse a sí mismo de un modo inédito y, a veces, le descubre zonas de su propia vida cuya existencia no sospechaba antes¹⁸.

2. ¿AUTORIDAD Y POTESTAD EN LA EDUCACIÓN?

Desde otro punto de vista podemos ver cómo en la relación educativa, basada en el saber, surge una dimensión importante¹⁹: la combinación en la persona del maestro de funciones de autoridad y de potestad. Esta combinación se justifica por su propia misión, consistente no sólo en enseñar —docencia—, sino también en conseguir que el alumno aprenda efectivamente, para lo cual necesariamente deberá hacer uso de una cierta co-acción —disciplina— y de la

16. Platón lo dijo muchas veces: la dificultad de reconocer a los sofistas es, precisamente, parte de su éxito. "El sofista, tal como lo ha formulado el americano John Wild, tiene bastante más la pinta de un filósofo que un filósofo de verdad". PIEPER, J., o. c., pp. 227-228.

17. Cfr. CASADO, M., "Comunicación y manipulaciones a través del lenguaje", en *Filosofía de la comunicación*, Eunsá, Pamplona, 1986, pp. 95-111.

18. Cfr. LAÍN, P., *La curación por la palabra en la Antigüedad clásica*, Rev. de Occidente, Madrid, 1958, p. 258.

19. A lo largo de toda la bibliografía que se considera clásica en el campo de la educación, son constantes las alusiones y estudios acerca del maestro. Quintiliano y L. Vives insertan referencias al maestro en obras de contenido pedagógico general. San Agustín y Sto. Tomás titulan *De Magistro* sus obras más específicamente pedagógicas. Las buenas escuelas son fruto, en principio, de buenos maestros.

persuasión²⁰. En el profesor universitario lo que primaría es su *auctoritas* —su saber socialmente reconocido— aunque, eventualmente, se le encomienden funciones de potestad.

Podríamos definir “la autoridad como la verdad socialmente reconocida y la potestad como la voluntad de poder socialmente reconocida. El reconocimiento social es común a ambas, pero esto no basta para confundirlas, pues son esencialmente distintas y hasta un cierto modo incompatibles”²¹. La autoridad no es un atributo de la potestad. La relación entre potestad y autoridad se manifiesta también en la que existe entre la pregunta y la respuesta —en expresión de D’Ors—. La potestad es la que puede preguntar y la autoridad es la que debe responder. La pregunta expresa poder y la respuesta saber. No se trata, naturalmente, de un preguntar y responder coloquial, sino de una relación social y formal. De algún modo, la autoridad informa y aconseja a la potestad, y en el reconocimiento efectivo de esta relación está la mayor garantía de la libertad social²².

En este sentido, la limitación de la autoridad, su renuncia a la potestad, tiene esta consecuencia positiva importante: que la autoridad necesita una potestad a quien aconsejar, una potestad que ejecute los decretos prudenciales de la autoridad, pues la autoridad carece de fuerza para imponer sus pareceres. Por otro lado, la autoridad no es delegable, pues no es cosa de la voluntad propia sino de ciencia. El consejo, acto de la autoridad, es siempre personal²³.

De este modo, la actitud del discente frente al docente exige cierta docilidad, es decir, la aceptación de lo que la autoridad enseña. La docilidad consiste en la confianza en el profesor al que se le pregunta, y es imprescindible para que la docencia sea posible, puesto que si se pregunta a un determinado profesor es precisamente porque se confía en su autoridad²⁴.

20. Ver DOMINGO, R., *Teoría de la ‘auctoritas’*, Eunsa, Pamplona, 1987.

21. d’ORS, A., “Autoridad y potestad”, *Escritos varios sobre el Derecho en crisis*, CSIC, Roma-Madrid, 1973, p. 93.

22. “En realidad, la sustitución entre potestad y autoridad por el de la división de poderes corresponde al tránsito del mundo de las virtudes, de la fortaleza y la prudencia, es decir, de las concepciones morales recibidas de la Edad Media, al mundo del equilibrio de fuerzas, es decir, al mundo de las concepciones mecanicistas y de la tecnificación; en otras palabras, el tránsito de la ciencia-prudencia a la ciencia-poder, y de la Teología a la Física”, *Ibidem*, p. 97.

23. “Este postulado de que no es posible la representación en la autoridad y sí, en cambio, en la potestad, no en el saber y sí en el querer, me parece un postulado de un alcance decisivo para toda la teoría de la representación”, *Ibidem*, p. 101.

24. Ver d’ORS, A., “La formazione universitaria del giurista”, *Bolletino informativo dell’Istituto giuridico spagnolo in Roma*, 59-60, 1969, pp. 3-6; “El problema universitario español”, *Nuevos papeles*, 1972, pp. 106-115.

“La docencia —propia de la autoridad— consiste fundamentalmente en enseñar; la disciplina, en cambio, en aprender. Sin embargo, con este nombre también se ha designado la actividad de coacción —exclusiva de la potestad— enderezada al aprendizaje del alumno. Si es natural que el profesor no-universitario pueda hacer uso de la coacción disciplinaria, d’Ors considera que, en la Universidad, el empleo de ésta ‘supone una total inversión de esta correlación pregunta y respuesta, pues se trata con ella de comprobar de algún modo si el alumno ha aprendido lo que se le ha enseñado. Por ello el examen, (...) consiste, invirtiendo el orden natural, en que el que ‘sabe’, el docente-examinador, haga preguntas al que ‘puede’, el alumno-examinado, para averiguar lo que éste no ‘sabe’”²⁵.

La docencia consiste en el magisterio, en enseñar de los distintos modos posibles. La disciplina, en cambio, consiste en aprender lo que el maestro enseña. Así, en principio, el sujeto activo de la docencia es el maestro y el de la disciplina es el alumno. Pero la natural relación entre enseñar y aprender ha hecho que la materia que se enseña se llame ya “disciplina”, pues debe ser aprendida por el estudiante, y que también se llame ‘asignatura’ por cuanto es la materia ‘asignada’ a unos determinados alumnos según el plan de estudios que deben seguir. Por otra parte, el aprendizaje al que se refiere la ‘disciplina’ suele interesar más al docente de los niveles inferiores al universitario, pues se entiende que los profesores de esos niveles deben atender más al resultado didáctico de lo que enseñan. Al régimen que con ese fin se impone se le llama también ‘disciplina’, ‘disciplina escolar’²⁶.

En los niveles más bajos de la docencia con los niños, entra todavía una actividad disciplinaria, que consiste en hacer aprender y no sólo en enseñar. A medida que la edad de los alumnos aumenta, la situación varía: decrece la potestad, en beneficio de la autoridad. Así el profesor universitario, no necesitaría teóricamente de la disciplina, pues su función es más de docencia, dejando la disciplina más directamente a la responsabilidad de los mismos estudiantes, todos mayores de edad, en los que se presupone una responsabilidad personal.

La actitud del discente ante el docente, de entrada, debe ser de aceptar la autoridad de éste; y esta disposición tiene el nombre en latín de *docibilitas*, o sea, aceptación de la enseñanza, lo cual no se traduce bien con el equivalente castellano de ‘docilidad’.

25. DOMINGO, R., o. c., p. 208; d’ORS, Ver “El profesor”, en DOMINGO, R., o. c., Anexo III, pp. 303-317.

26. “No se entiende por ‘disciplina’ tan sólo la actividad discente del alumno, sino la coacción ordenada por los docentes para conseguir, o al menos, procurar, tal actividad discente. Por ejemplo, los exámenes, a que se somete con mayor o menor frecuencia y severidad a los alumnos son una de las piezas más ordinarias de esa coacción disciplinaria ejercitada por los enseñantes”, d’ORS, “El profesor”, o. c., p. 306.

3. CONFIANZA Y JUICIO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

Es evidente que todo intento de enseñar —de persuadir en algún sentido— se dirige a un auditorio. Para persuadir, es necesario hacerse entender y buscar ganarse la adhesión de los que escuchan. La persuasión supone pues entre el que habla y los que escuchan, entre el que escribe y sus lectores, la existencia de cierta comunidad: no se dirige la palabra a cualquiera, no todos requieren las mismas palabras, y no escuchamos del mismo modo a todos los hombres.

El que busca persuadir, en general, debe esforzarse por establecer contacto con su público, por inspirarle un mínimo de confianza. Puede fracasar, claro, ya que lo que pretende supone cambiar una situación existente modificando algunas creencias de su interlocutor. Además la inercia parece mantener las opiniones y los hábitos. Por otro lado, cambiar de opinión es a veces desagradable, porque es reconocer la propia insuficiencia en algún punto. A veces el desagrado es mayor cuando el efecto de un discurso persuasivo puede afectar al ámbito de nuestras acciones. Así, el que quiere consolidar ese mínimo de contacto, indispensable para ser escuchado, debe procurar probar primero que él y los que le escuchan forman parte de una misma comunidad; de algún modo, participan o se interesan por los mismos valores, concretos o abstractos.

El maestro que se dirige a los alumnos está, en principio, en una situación de algún modo privilegiada: sabe lo que se dispone a enseñar. Posee, podríamos decir, una autoridad (debida a su edad, competencia, etc., pero también al hecho de que es el maestro). Por eso no ha de molestar que sea en la escuela, y sobre todo en la escuela primaria, donde se usen con más frecuencia argumentos que piden ser creídos, merecedores de confianza. Sin el recurso a ese argumento la primera formación sería difícilmente concebible.

Esto puede parecer chocante e incluso opuesto en algún sentido al uso de la libertad. Pero no podemos olvidar que para hacer uso de ésta se requiere un mínimo de sentido crítico, y éste no se da sin una cierta confianza en su propio criterio, que se opone, llegado el caso, al del maestro. “Pero, ¿de donde vienen al niño los conocimientos que opone a las aserciones del maestro?”²⁷. Con frecuencia, de otra autoridad —la del padre, amigos, otro maestro—, raramente proviene en esos primeros estadios de la reflexión personal o de una experiencia probada. Incluso en el caso de los adultos, ocurre con frecuencia así. Cada vez

que el maestro introduce a sus alumnos en una disciplina nueva, sea por ejemplo matemáticas o física, pide —de algún modo— que se le otorgue confianza, y esto es más evidente cuando la enseñanza es más elemental.

Incluso en la universidad, cuando el maestro enseña los primeros rudimentos de una ciencia, no puede demostrar todo: enseña la terminología de su disciplina, sus relaciones, que son resultado con frecuencia de una larga tradición, que resume las aportaciones sucesivas a este dominio del saber. El papel del maestro es enseñar en un semestre o en un curso lo que hombres eminentes en su disciplina han tardado siglos en elaborar: un edificio intelectual coherente y adaptado a lo real.

De este modo se puede ver que la capacidad crítica del alumno no puede ejercerse de modo pleno y real más que después de su iniciación; cuando está al corriente de las verdades admitidas y de las técnicas aplicadas en el área objeto de estudio. La crítica puede hacerse valer invocando una cierta incompatibilidad con los otros elementos —trátese de hechos de experiencia o de teorías admitidas—. Esto supone un conocimiento previo de las tesis que constituyen el marco del área en cuestión. Así se entiende el papel indispensable en la educación de esos argumentos que de alguna manera ‘nos vienen dados’, no en cuanto se trata de un pensamiento formado, sino como elementos que se ofrecen en la formación del alumno para su comprensión.

El fin de la educación, en un sentido, es la formación de la razón o cultivo de la inteligencia del alumno; es decir, que adquiera aquellas convicciones gracias a las cuales sabrá ejercer su reflexión independientemente del maestro. Es necesario un cierto saber, incluso para criticar seguidamente alguno de sus elementos componentes. Es posible señalar esta distinción entre las dos etapas de la formación, aunque lógicamente existe una continuidad entre ambas. Una donde se pone al estudiante al corriente del estado actual de una disciplina científica, y otra en la cual el estudiante con su trabajo científico y constructivo, dominando esa disciplina, contribuye a su progreso. Este ciclo, que es claro en los estudios universitarios, se presenta en otros niveles y en otras áreas: dependemos de la competencia y de la autoridad de otros en dominios concretos del saber. De todas formas, aquello que llamamos formación de la razón, no es algo acabado de una vez por todas: debe ser recomenzada cada vez que se aborda un área nueva del saber.

Este enfoque de la educación que se viene apuntando aquí, ha sido desatendido en gran parte por la teoría de la educación que se inspira en Rousseau y continúa —en cierto modo— las tesis cartesianas²⁸. Esta tradición se

27. PERELMAN, Ch., *Education et rhétorique*, o. c., p. 133.

28. Desarrollar esta tesis sería interesante, pero no es posible ocuparnos aquí de esta cuestión.

dirige de algún modo contra la autoridad del maestro, se subleva de hecho, contra las instituciones sociales, políticas y religiosas que esta autoridad sostiene y en las que asegura su continuidad. Sin duda, este enfoque fue beneficioso hasta cierto punto, ya que busca liberar al hombre de una concepción en la que se le ve como un niño, que no llega jamás a adulto, y que depende durante toda su vida, en todos los dominios, de diversas autoridades y conduce de hecho un uso abusivo de un cierto argumento de autoridad. Pero cabe preguntarse si, esto que ha sido un bien en su principio, no puede, a su vez, dar lugar a abusos.

“La revolución intelectual de los siglos XVII y XVIII contra la autoridad y el argumento de autoridad se ha hecho en nombre de la naturaleza, de la razón y de la experiencia: los principios tradicionales fueron criticados y rechazados como contrarios a la experiencia, como irracionales, como un desafío a la naturaleza del hombre y al orden natural. Ahora bien, este ataque contra la tradición es inconcebible sin una teoría de lo que es la naturaleza, la razón y la experiencia”²⁹.

Estos pensadores buscaban la ruptura con toda tradición. Para aprender –afirman– basta percibir y razonar, y todo hombre está equipado, desde su nacimiento, con todo aquello que hace falta para percibir bien y para razonar bien. Al educador por tanto, no le compete la formación de la razón, ya que ésta es innata en cada uno de nosotros. De ahí al desprecio de la educación hay un paso. Los educadores –en ese enfoque– son los que transmiten los prejuicios tradicionales de la humanidad, que son el origen de todo mal; y estos prejuicios son la causa de que los hombres no sean del todo maestros de su propia razón³⁰. El educador ideal por tanto no es el que transmite una tradición o forma la razón de sus alumnos. Es más bien el que guarda, preserva las facultades del niño de opiniones engañosas. Su papel es sobre todo negativo: debe impedir que la buena naturaleza del niño, dotada desde su nacimiento de una facultad que le permite conocer la verdad y el bien, sea destruida por el contacto con *prejuicios* de origen social³¹. Si se tratara de prejuicios, tiene razón. El problema es que

29. PERELMAN, Ch., *Ibidem*, p. 135.

30. Cfr. *Ibidem*, pp. 135ss. La desgracia de los hombres, diría Descartes, es haber sido niños antes del uso de razón. Su razón, aun débil, ha sido obnubilada por los educadores que han inculcado a los niños todo un conjunto de prejuicios y de creencias irracionales. Si se pudiera aislar a los niños, protegerles contra las malas influencias y los malos ejemplos; si se les pudiera defender hasta que alcancen la edad de la razón, la humanidad podría escapar a las perversiones tradicionales que los educadores transmiten de generación en generación.

31. “Qu’il (votre élève), écrit Rousseau, ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu’il l’a compris de lui-même; qu’il n’apprenne pas la science, qu’il l’invente. Si jamais vous substituer dans son esprit l’autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l’opinion des autres”. Cfr.

Rousseau llama *prejuicios* a todos los contenidos de la enseñanza. “La reacción racionalista y empirista, que se desarrolló a partir del siglo XVII ha acometido (...) una lucha saludable contra los abusos de argumentos de autoridad; ha buscado emancipar de tutelas en las áreas más importantes de la existencia”³².

Pero esta reacción, razonable y necesaria, se extralimita cuando propone rechazar todo lo que venga dado, incluso en los niveles más elementales. La educación tiene diversas etapas y es un error querer aplicar los mismos procedimientos para todas. El estadio posterior se apoyará sobre los conocimientos adquiridos anteriormente, que permitirán ejercitar el juicio crítico.

Es una ilusión creer, porque es imposible, que basta con poner a los niños en buenas condiciones para que ellos, completamente solos, saquen las conclusiones adecuadas. Un planteamiento tal supondría olvidar que la experiencia, para ser educativa, necesita y supone el uso de un lenguaje.

Es claro que “la formación de la razón no se puede separar de la enseñanza de un lenguaje, y que sólo el conocimiento de un lenguaje hace fructífero el recurso a la experiencia. Estos son los problemas que plantea la enseñanza del lenguaje, que están en el centro de toda formación intelectual y de toda teoría de la educación”. Del mismo modo, si el verbalismo es uno de los escollos que todo maestro debe evitar, el sólo recurso a la experiencia no es la solución al problema. “Si las palabras sin experiencia están vacías, la experiencia sin lenguaje está ciega”³³.

Por tanto, no es exacto pensar que el papel del educador es sólo negativo: impedir que la razón del niño se deforme por prejuicios. Es una de las múltiples tareas; si se la considera como la única, se da un enfoque que mina la figura y el papel del maestro. Éste puede incluso llegar a sentirse avergonzado por la influencia que pueda ejercer y esforzarse por ocultarla cuando se habla de la libertad del alumno. El maestro está de algún modo desamparado a la hora de realizar o justificar la enseñanza. Esta manera de actuar tendrá como consecuencia –si se plantea el asunto con coherencia– el abandono de toda la educación, no ya la intelectual, sino en particular la formación del carácter o la formación moral.

Estas ideas que se vienen desarrollando aquí que buscan estudiar la aportación de la retórica –teoría de la persuasión– a una teoría de la educación,

PERELMAN, Ch., *Education et rhétorique*, o. c., p. 136.

32. *Ibidem*, p. 136.

33. *Ibidem*, p. 137; esta idea es de inspiración cartesiana. No se puede evitar el verbalismo mas que incluyendo las palabras de las cuales se sirve en sus teorías, tan rudimentarias como sean, y religando –o adaptando– estas teorías a las experiencias que las justifican.

apuntan al necesario cambio gradual de las relaciones que se establecen entre el maestro y el alumno, según el grado de formación de éste. Buscan mostrar que la iniciación en una tradición, indispensable para comenzar, debe planificarse a medida que el alumno es más maduro, por el juicio crítico e independiente del que se educa. Una formación de la razón debe preceder el buen uso del juicio crítico; es más, éste forma parte de aquélla. La formación previa permite acortar el periodo en que el alumno de algún modo depende del maestro, en la medida en que el nuevo saber se relaciona con los saberes ya adquiridos. "Ésta es la razón por la cual existe un cierto orden de materias a enseñar que permite una economía de tiempo y de esfuerzos"³⁴.

Las teorías de la educación que tan sólo dan valor a la formación a través de la tradición, no aclaran más que un aspecto de la educación. El maestro debe proponerse fomentar la madurez de su alumno, de tal modo que llegue a ser independiente de su tutela. De ahí la importancia de la primera formación, que proporciona al niño los principios básicos, las primeras reglas, que le permitirán formular un juicio. La formación adquirida le fortalece y proporciona un cierto criterio con el que enfrentarse a las nuevas aportaciones. Sin ella estaría desamparado el alumno. Pero aun contando con que estas reglas son indispensables para el desenvolvimiento del pensamiento y de la acción, el hombre no estará formado mas que cuando llegue a seguirlas, no ciegamente, sino juzgándolas, criticándolas y modificándolas cuando sea el caso.

Precisamente al hilo de estas consideraciones viene una reflexión educativa interesante: la necesidad de educar para la independencia de criterio, de educar para el diálogo en cierto sentido. Frente a los influjos, continuamente crecientes, que intentan *manipular* al hombre desde fuera, se convierte en tarea decisiva de la educación desarrollar en el hombre una fuerza resistente a estas potencias y capacitarlo para tomar decisiones independiente y responsablemente, para juzgar por cuenta propia.

Esta tarea ha sido siempre difícil, pero actualmente, en algunos aspectos, lo es más³⁵. Precisamente la formación de la capacidad de juzgar es un aspecto

34. *Ibidem*, p. 138.

35. Bollnow en un breve artículo titulado "Educar para la independencia de criterio" indica en este sentido: "Periódicos y revistas, emisiones de radio y de televisión, penetran hoy aun en los rincones más apartados y suministran al hombre una cantidad desconcertante de noticias; pero éstas no le son transmitidas a la manera de informaciones neutrales sobre las que él pueda disponer libremente y elaborar un juicio propio, sino que le son transmitidas después de una selección y estilización determinadas, actúan así, permanentemente sobre sus convicciones y puntos de vista, sobre sus orientaciones afectivas y sobre sus disposiciones volitivas. A ello se agrega la técnica de la dirección de la opinión pública, técnica que, desde la propaganda económica hasta la política, se torna cada vez más refinada y manipula al hombre puesto bajo su influjo, sin que él se dé cuenta siquiera en qué medida ha sido influenciado. La 'manipulación' de la opinión pública se ha convertido en uno de los rasgos verdaderamente más inhumanos de nuestro tiempo. El hombre

decisivo en la educación del hombre, capaz de responsabilizarse de sus propias decisiones. Y además, el gran reto sería aprender a hacerlo de modo solidario.

ya no es autónomo en la formación de sus opiniones y no decide por responsabilidad propia, sino que fuerzas externas a él disponen sobre su pensamiento y su conducta. Pero lo que con los medios de la técnica moderna se destaca aquí en forma especialmente pronunciada, descansa en un contexto más amplio, el cual está fundado, en general, en la existencia humana", *Educación*, 4, 1971, p. 23.