



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Unidad de Posgrado

**Aristóteles, retórica y paideia: entre la crisis del juicio
y la educación**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Filosofía con
mención en Historia de la Filosofía

AUTOR

Carlos Eduardo QUENAYA MENDOZA

ASESOR

Miguel Ángel POLO SANTILLÁN

Lima, Perú

2016



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Quenaya, C. (2016). *Aristóteles, retórica y paideia: entre la crisis del juicio y la educación*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

UNIDAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE
GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER

150

A los doce días del mes de agosto de dos mil dieciséis, siendo las 10.00 horas, en el local de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, se reunió el Jurado de Grado integrado por los profesores: Dr. Javier Aldama Pinedo (Presidente), Dr. Miguel Angel Polo Santillán (Asesor), Dr. Richard Orozco Contreras (Informante), Mg. Álvaro Revolledo Novoa (Informante) y Mg. Dante Dávila Morey (Miembro) para calificar la sustentación de la tesis titulada **Aristóteles, retórica y paideia: Entre la crisis del juicio y la educación** presentada por el señor **Carlos Eduardo Quenaya Mendoza** Bachiller en Filosofía, para optar el Grado de Magister en Filosofía con mención en Historia de la Filosofía.

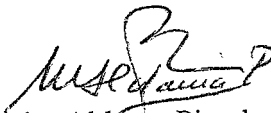
Hecha la exposición y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado, éste acordó la siguiente calificación de acuerdo a lo establecido por el Art. 61 del Reglamento General de Estudios de Posgrado, aprobado por R.R. N° 00301-R-09 del 22 de enero de 2009.


Excelente (19)

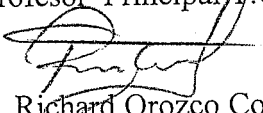
Habiendo sido aprobada la sustentación de la tesis, el Jurado recomendó que la Facultad proponga que se le otorgue el grado académico de Magister en Filosofía con mención en Historia de la Filosofía al señor **Carlos Eduardo Quenaya Mendoza**.


El acto académico de sustentación concluyó a las

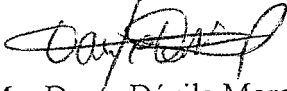
horas.


Dr. Javier Aldama Pinedo
Presidente
Profesor Principal T.C.


Dr. Miguel Angel Polo Santillán
Asesor
Profesor Principal T.C.


Dr. Richard Orozco Contreras
Informante
Profesor Auxiliar T.C.


Mg. Alvaro Revolledo Novoa
Informante
Profesor Auxiliar T.C.


Mg. Dante Dávila Morey
Miembro
Profesor Asociado T.C.

*Para Adriana, mi hija,
quien me proveyó de razones.*

ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	5
ABREVIATURAS	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I EL NACIMIENTO DE LA RETÓRICA Y EL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA GRECIA CLÁSICA	
1.1 Marco político del nacimiento de la retórica	12
1.2 <i>Paideia</i> y retórica en la Grecia clásica	21
1.3 Vieja y nueva educación: la representación del debate en Aristófanes..	24
1.4 Los sofistas y la educación retórica	27
1.4.1 La dicotomía <i>phýsis-nómos</i>	28
1.4.2 La educación retórica a la luz del relativismo y el escepticismo.....	31
1.5 Sócrates como educador.....	36
1.6 Platón, educación y retórica.....	39
1.6.1 Crítica de la retórica.....	40
1.6.2 La dialéctica o la hermosa retórica.....	43
CAPÍTULO II LA RETÓRICA DE ARISTÓTELES Y LA FORMACIÓN DEL JUICIO PRÁCTICO	
2.1 La <i>Retórica</i> en el marco del <i>corpus</i> aristotélico	51
2.2 La <i>Retórica</i> en el marco de una teoría de la ciencia	54
2.2.1 Dialéctica y retórica	58
2.2.2 Dialéctica y <i>paideia</i>	61
2.3 Retórica y <i>paideia</i>	68
2.4 Razón práctica y argumentación retórica.....	75
2.4.1 El ámbito de la razón práctica: prudencia, deliberación y juicio.....	76
2.4.2 Argumentación retórica y silogismo práctico.....	83
2.5 Las pasiones y la formación del juicio.....	92
2.6 Retórica, imaginación y metáfora.....	94
CAPÍTULO III DOS IMÁGENES SOBRE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA. OBSERVACIONES A LA CRISIS DEL JUICIO EN LA EDUCACIÓN	
3.1 Martha Nussbaum: La educación a partir del enfoque de las capacidades.....	104
3.2 Hannah Arendt: Juicio, educación y <i>sensus communis</i>	114

3.3	La crisis de la educación en el Perú: Una lectura aristotélica a la luz de la crisis del juicio	129
-----	---	-----

	CONCLUSIONES	135
	BIBLIOGRAFÍA	142

Agradecimientos

Esta investigación le debe más de una sugerencia a Alessandro Caviglia. La inteligencia y la generosidad de sus recomendaciones han contribuido a que yo pueda mirar con una perspectiva más amplia mis propias ideas. Asimismo, el profesor Miguel Ángel Polo me proporcionó copiosa bibliografía que en gran medida hizo posible el presente estudio. Entre los amigos que me pusieron sobre la pista de valiosos libros o me proporcionaron textos indispensables para este trabajo, no puedo dejar de mencionar a Iván Maurial, Javier Hernández y Santiago Vera. Cada uno, a través de la conversación casual o el intercambio de sus propios proyectos filosóficos, ha constituido un acicate para esta investigación.

Por último, debo agradecer muy especialmente a quien es mi condición de posibilidad en todo lo que hago y pienso desde mis decisivos años sanmarquinos. Gracias a ti, Angélica.

Abreviaturas

Índice de abreviaturas empleadas para los trabajos de Aristóteles:

<i>An. Pr.</i>	Analíticos Primeros
<i>An. Po.</i>	Analíticos Segundos
<i>De an.</i>	De Anima
<i>E.E.</i>	Ética Eudemia
<i>E.N.</i>	Ética Nicomaquea
<i>Met.</i>	Metafísica
<i>P.A.</i>	Partes de los animales
<i>Pol.</i>	Política
<i>Top.</i>	Tópicos
<i>Ret.</i>	Retórica

Introducción

La presente investigación intenta dar sentido a una experiencia: la que me tocó como estudiante y la que me toca hoy como profesor universitario. Pero no, obviamente, por afán de testimonio o denuncia personal, sino por el reconocimiento de un hecho mucho más llano y esencial: el acto de dar razones no es nunca ajeno a nuestro trasfondo vital. Por el contrario, es finalmente la suma de experiencias la que abre un rumbo a lo que pensamos.

He procurado pensar un problema muy cercano a través de un debate muy antiguo. En parte porque abogo por la necesidad de leer a los clásicos, pero no como piezas de museo, sino por el asombro que causa la presencia siempre nueva de lo que dicen. El fin de este estudio no es, por tanto, solamente exegético. La exégesis es un medio para desarrollar mis propias intuiciones tomando como estímulo la perspectiva aristotélica sobre la educación.

El propósito central no consiste, pues, en reconstruir lo que verdaderamente dijo o quiso decir algún filósofo en particular. Mi interés radica en seguir las huellas de un debate clásico desde un lugar menos romántico: las preocupaciones de un

ciudadano peruano que cree en el valor cognoscitivo, pedagógico y político de la filosofía, la literatura y las artes.

En lo que respecta a la educación, el debate clásico por excelencia es el que libraron en el siglo V y IV a.C. los poetas, los filósofos y los sofistas sobre la relación entre retórica, ciencia y *areté*. La pregunta por el significado de la *paideia* dio lugar a importantes controversias cuyas líneas principales es preciso describir para establecer el contexto teórico y político que asumirá Aristóteles. Este es propiamente el tema del primer capítulo.

Una vez establecido que la enseñanza del arte de la palabra es comprensible sólo dentro de un ideal político y una concepción de la ciencia que la respalda, queda despejado el camino para abordar el análisis de la *Retórica* de Aristóteles –tarea de la que me ocupo en el segundo capítulo. La *Retórica* propone una conexión singular con una serie de temas fundamentales en el mundo antiguo: la teoría de la ciencia y sus relaciones con la dialéctica, la política, la ética y la poesía, que examinaré a la luz de la concepción de *paideia* del estagirita.

La *Retórica*, como teoría del discurso público, estudia las condiciones de posibilidad de la argumentación práctica, es decir, el marco que hace posible la confrontación racional de distintos puntos de vista en la comunidad. Se sitúa, pues, en estrecha conexión con la filosofía práctica de Aristóteles y no se restringe a un tratado sobre el buen decir o a una teoría del discurso bello.

Si la pluralidad es un rasgo fundamental de la condición humana, entonces, es también presupuesto de una teoría que plantee el marco de la racionalidad de la

discusión pública, a través del cual se presupone la diversidad de puntos de vista como una condición que haría necesaria la confrontación racional. La *Retórica* se afirma sobre la pluralidad discursiva de la esfera pública donde, como pensaba Arendt, el agente tiene la posibilidad de revelar quién es. Asimismo, la *Retórica* comportaría la fundamentación teórica de la práctica de la argumentación, al suponer una crítica tanto al relativismo –que corre el riesgo de volver inútil la práctica de intercambiar razones– como al fundamentalismo, que tiene similar efecto. De tal forma, se situaría en un lugar que permitiría dar sentido al debate público racional. Ello, por supuesto, desde una particular concepción de la racionalidad, la cual no se interpretaría a partir de una constitución *a priori* o trascendental, sino política. Lo que explica que la *Retórica* sea también un método para la formación del juicio práctico en el marco de una idea de *paideia* como capacidad de juicio.

Por último, en el tercer capítulo examino la influencia de Aristóteles en las concepciones políticas y educativas de dos filósofas contemporáneas: Hannah Arendt y Martha Nussbaum. La recepción contemporánea, así como el análisis realizado en los capítulos I y II, ofrecen un conjunto de ideas que permiten describir la crisis de la educación como una crisis del juicio. Por crisis del juicio entiendo básicamente el deterioro de la racionalidad práctica y la pérdida del sentido comunitario, la cual fortalece –en el plano educativo– los modelos autoritarios y aquellos subordinados a los intereses económicos del mercado.

Mi propósito a lo largo de esta investigación ha sido argumentar a favor de una concepción de educación que coloque en el centro una teoría del juicio. Tal teoría

debe incorporar las nociones de argumentación, imaginación y acción, así como los ámbitos de discusión que la pregunta por la educación invita a despejar: el epistemológico, el político y el estético, principalmente, con el objetivo de robustecer la crítica de los modelos educativos dominantes. En resumen, esta investigación constituye un esfuerzo por confiar a la educación humanista la tarea –pedagógica, moral y política– de formar opiniones.

Capítulo I

El nacimiento de la retórica y el debate sobre la educación en la Grecia clásica

En el presente capítulo esbozo un relato con los rasgos esenciales del contexto político y cultural de la Grecia del siglo V y IV a.C., con el fin de trazar el cuadro principal del surgimiento de la retórica. Enseguida, analizo de modo mucho más específico la conexión entre *ρητορική* y *παιδεία*, esclareciendo el peculiar alcance de este concepto en el ámbito griego. En las secciones que siguen desarrollo algunos significativos puntos de inflexión en el debate sobre la educación y la palabra persuasiva, cada uno de los cuales ofrecen problemas o soluciones parciales en torno al vínculo entre educación, política y ciencia. Mi interés principal consiste en mostrar la necesidad de comprender la educación fundamentalmente como un problema político, examinando el modo en el que, para los griegos, la política funciona como el marco mayor de la *paideia*. Al mismo tiempo, pretendo defender la importancia que tiene para la discusión pública una teoría de la

argumentación que contemple tanto la pluralidad de la opinión cuanto la racionalidad de la misma.

En conjunto, este capítulo constituye la trama histórica y argumentativa a partir de la cual adquiere significado la *Retórica* del estagirita.

1.1 Marco político y cultural del nacimiento de la retórica

La aparición de la *polis* representa uno de los sucesos más estimulantes para la comprensión del nuevo orden político que propiciará demandas inéditas en la educación de los ciudadanos. El original desarrollo de la democracia, en particular en Atenas, atravesará por un proceso gradual en el que habría que contar las reformas introducidas por Solón, Clístenes, Pericles y Efiltes, proceso que sería completado hacia el 458 a.C. La introducción del principio de designar los cargos públicos por una combinación de elección y sorteo, junto a la posibilidad de los ciudadanos más pobres de dedicar su tiempo a los asuntos públicos –al introducirse un sueldo para los arcontes y los tribunales del pueblo– configuró el nuevo rostro de la *polis*, facultada para aprobar leyes, declarar la guerra y firmar tratados (Guthrie 1994: 30-31).

Vernant (1992) señala tres rasgos importantes de la *polis* que podrían resumirse del modo que sigue:

1) La preeminencia de la palabra sobre todos los demás instrumentos de poder, convirtiéndose en la herramienta política por excelencia: “La palabra no es ya el

término ritual, la fórmula justa, sino el debate contradictorio, la discusión, la argumentación.” (62).

2) El carácter de plena publicidad que se da a las manifestaciones más importantes de la vida social, separándose lo que pertenece al dominio público en contraposición a los asuntos privados.

3) La concepción de los ciudadanos de la *polis* como agentes similares, rasgo que fundamenta la unidad de la *polis* y reemplazará las relaciones jerárquicas de sumisión y dominio.

Aunque no es de mi interés trasladar categorías deterministas en la configuración de este nuevo escenario político –afirmando que son los cambios políticos los que propiciaron unidireccionalmente las transformaciones en la mentalidad griega–, sí me gustaría destacar el enorme impacto que las reformas institucionales tienen sobre las relaciones y el modo de vida de los ciudadanos. La tradicional estima griega por la palabra es un rasgo que, incorporado a un imaginario político democrático, ya no reproduce el efecto aristocrático que podríamos encontrar, por ejemplo, en la caracterización de un héroe como Aquiles, autor de grandes hazañas, pero también “decidor” de palabras (*Ilíada*, Canto IX, v. 443). Por el contrario, la preeminencia de la palabra presupone, en este nuevo contexto, la argumentación y el debate entre agentes que se conciben como semejantes.

La capacidad de persuadir al otro se halla revestida, entonces, de un indudable valor político:

Todas las cuestiones de interés general que el soberano tenía por función reglamentar y que definen el campo de la *arkhé*, están ahora sometidas al arte oratorio y deberán zanjarse al término de un debate; es preciso, pues, que se las pueda formular en discursos, plasmarlas como demostraciones antitéticas y argumentaciones opuestas. Entre la política y el *logos* hay, así, una relación estrecha, una trabazón recíproca. El arte político es, en lo esencial, un ejercicio del lenguaje; y el *logos*, en su origen, adquiere conciencia de sí mismo, de sus reglas, de su eficacia, a través de su función política. (Vernant 1992: 62).

La racionalidad, por lo tanto, se construye políticamente como resultado del ejercicio del lenguaje y el intercambio público de razones. La práctica política – aquello que los griegos entendieron por política– supuso necesariamente la renuncia de la violencia como método para dirimir conflictos entre los ciudadanos. Pero no, en lo esencial, porque la política fuera un asunto de palabras, sino porque “...encontrar las palabras oportunas en el momento oportuno es acción...” (Arendt 1996b: 39-40).

La conexión entre acción y discurso encuentra en la *polis* uno de sus puntos más altos¹. Y es que acción y discurso se inscriben dentro de la esfera de la libertad, que sería la esfera propiamente política. Esto supone el segundo rasgo de la *polis* destacado por Vernant, el cual ha sido brillantemente llevado hacia sus más sorprendentes consecuencias por Hannah Arendt, quien a partir de la distinción

¹ En la perspectiva de Arendt, la mayor conexión entre acción y discurso, vistos como iguales y coexistentes, se encontraría sobre todo en la época heroica, representada en Aquiles. La *polis* supondría un momento posterior donde la acción y el discurso comenzarían a separarse, enfatizándose la atención sobre este último: “El interés se desplazó de la acción al discurso, entendido más como medio de persuasión que como específica forma humana de contestar, replicar y sopesar lo que ocurría y se hacía.” (1996: 40). Una característica de este proceso sería que a todo político, con la llegada de la *polis*, se le llamara retórico.

griega entre la esfera pública y la privada nos dejó una inquietante lectura de la historia política de Occidente.

La libertad representaría la condición política para lo que los griegos llamaron εὐδαιμονία. El surgimiento de la *polis* supuso la posibilidad de agregar a la vida privada, que es fundamentalmente el ámbito de la vida familiar, el destino político, donde el agente tendría la posibilidad de revelar quién es. Fue, entonces, el vasto campo de la opinión y la disputa pública el espacio privilegiado de la individualidad donde el ciudadano griego –animado por el espíritu agonal que caracterizaba la poesía homérica– ponía en juego la posibilidad del reconocimiento de sus pares.²

Acción y discurso serían, por tanto, los modos señalados de afirmar la grandeza humana. Y si la pura violencia es muda, –razón por la cual nunca puede ser grande (Arendt 1996b: 40)– entonces la experiencia de la violencia –que los griegos, por supuesto, no podían ignorar– adquiere un significado particularmente sorprendente para la mirada contemporánea: “Debido a que todos los seres humanos están sujetos a la necesidad, tienen derecho a ejercer la violencia sobre otros; la violencia es el acto prepolítico de liberarse de la necesidad para la libertad del mundo”. (Arendt 1996b: 44).

De acuerdo a este razonamiento, la práctica de la violencia ejercida legítimamente dentro de la esfera privada o en contra de aquellos que eran vistos como

² Mi reflexión recoge, en términos generales, la distinción arendtiana entre la esfera pública y privada, especialmente desarrollada en el capítulo 2 de *La condición humana* (1996b). Adoptaré esta distinción, y sus implicancias, en diversos momentos de mi investigación.

subalternos o desiguales, no formaría parte de la política, pues aquella se definiría como un acto anterior a ésta, necesaria para la constitución de la esfera pública.

Este conjunto de cambios sociales y políticos explican la importancia que inevitablemente tendría que adquirir la formación retórica en la *polis*, puesto que es en la Asamblea y en las discusiones públicas donde se definirá su destino. El modo en que éstas se desarrollaban y la gran afición que los ciudadanos de Atenas tenían por la participación política, fue ya motivo de risa en una comedia de la época: *Las avispas*. En *Las avispas* Aristófanes cuestiona el exagerado afecto de los ciudadanos por los juicios y los tribunales: “...con mucho más gusto me comería yo en mi escudilla un juiciecito estofado” (v. 511), dice Filocleón, personaje principal de la comedia.³

Si, como propone Loraux (2012: 17), el siglo V y IV son los decisivos para el régimen democrático, entonces es preciso destacar –al lado de las disputas legislativas y judiciales ya mencionadas– otra de las vitales prácticas de la época: la oración fúnebre⁴. Junto a la deliberación política, destaca con luz original este uso tradicional de la palabra cívica:

³ Al margen de la crítica de Aristófanes, resulta útil reparar en la aparatosa manera en que se organizaba la Asamblea, compuesta por 6000 ciudadanos elegidos por sorteo, sin contar los cerca de 500 miembros del Consejo y los 700 magistrados. Hay que considerar que, en lo que se refiere a Atenas, no había más de 30 000 ciudadanos varones mayores de 18 años, de los cuales sólo los que tuvieran más de 20 años resultaban elegibles para la Asamblea y únicamente los mayores de 30 eran elegibles para los tribunales, el Consejo o las magistraturas. El protocolo de la Asamblea incluía un sacrificio y una oración y se disponía una plataforma para el orador dispuesta frente a la audiencia. De acuerdo a las fórmulas establecidas para el proceso, un heraldo cumplía el papel de anunciar el inicio de la deliberación preguntando quién deseaba hablar. Cualquier ciudadano podía subir a la plataforma y tomar la palabra. Las decisiones se tomaban una vez terminado el debate, procediéndose a la votación. Los decretos de la Asamblea tenían carácter obligatorio, debido a que asumían la fuerza de la ley. (Yunis: 1996).

⁴ Con la alusión a la oración fúnebre es posible tener una imagen más clara de las prácticas políticas que enmarcan la clásica división antigua en tres géneros de discursos que interesan al estudio retórico: “Hay, en

... la oración fúnebre es una de las singularidades que distingue a Atenas de las otras ciudades. El *epitáphios* es sin duda un discurso singular, más semejante a la palabra-memoria de las sociedades aristocráticas que a la palabra-debate democrática. Sin embargo, es una palabra política, marcada por el sello de la democracia. Prueba de ello es que además de elegir la prosa, lengua “laica”, el discurso fúnebre posee un estatuto de elogio colectivo y el orador que lo pronuncia es designado oficialmente por la ciudad. (38).

La *polis* es el escenario donde los ciudadanos tienen la posibilidad de dejar una huella que los sobreviva. Las acciones y las palabras de los ciudadanos muertos sólo pueden ser recuperadas y persistir definitivas en la memoria de los ciudadanos vivos: “...en general la oración fúnebre prefiere desarrollar largamente el tema –político, al fin de cuentas– de la inmortalidad de la gloria cívica.” (Loraux 2012: 59).

La ceremonia del *epitáphios*, que tiene en el discurso de Pericles uno de sus emblemas más famosos, constituye una hermosa lección de civismo. El orador, elegido especialmente para la ocasión, alza la voz de la colectividad en un discurso que es un homenaje a la ciudad. A diferencia de la palabra de la disputa pública, la oración fúnebre aspira a ser un elogio sustentado en fórmulas retóricas que renuevan la preeminencia de la acción en la esfera pública. Frente al hecho irrecuperable de la muerte, las palabras no pueden darse el lujo de callar, pues de lo que se trata es de honrar la grandeza de la *polis*: “Es cierto que la autonomía es limitada: entre el individuo y la comunidad, la pertenencia a una tribu no es más

efecto, quien juzga sobre lo futuro, como, por ejemplo, un miembro de una asamblea, y quien juzga sobre sucesos pasados, como hace el juez; el espectador, por su parte, juzga sobre la capacidad del orador. De modo que es preciso que existan tres géneros de discursos retóricos: el deliberativo, el judicial y el epidíctico”. (*Ret.*I 1358b 5-9).

que una pausa que recuerda que el ciudadano le debe todo a la polis, en primer lugar su existencia.” (Loraux 2012: 44).

La trascendencia humana se decide en el ámbito de la libertad, que es el de la esfera pública. Esta imagen es coherente con el hecho de que el valor fuera, entre los griegos, la virtud política por excelencia. Un extremado apego a la vida representaba, por el contrario, una indeseable pérdida de *autarkeia*, más propia de los esclavos sujetos a las necesidades de la vida biológica.

Existe, sin embargo, otra circunstancia de capital importancia para la educación, la filosofía y la cultura en general: el tránsito de la oralidad a la escritura. La escritura, como afirma Vernant (1992: 94), permitirá la divulgación de los conocimientos anteriormente reservados o prohibidos. Esto significa que el progresivo auge de la escritura traerá consigo la publicidad de lo que, anteriormente, era una sabiduría oculta: “Junto a la recitación memorizada de textos de Homero o de Hesíodo –que continúa siendo tradicional–, la escritura constituirá el elemento fundamental de la *paideia* griega”. (1992: 64). Asimismo, la redacción de las leyes, además de conferirles permanencia, las transformará en un bien común aplicable a todos, pues aparecerá la posibilidad de ponerlas en discusión⁵.

⁵ Nietzsche (2000: 183), en su *Historia de la elocuencia griega*, recuerda la función de los logógrafos, en un contexto donde cualquiera podía acusar, pero cada uno debía defenderse a sí mismo. Los logógrafos eran personajes encargados de elaborar la defensa por escrito, la cual posteriormente era leída por los oradores. Esto implicaba un aprecio de los discursos que, a su vez, motivaba un reconocimiento de sus autores y redundaba en un incremento de sus clientes. Pronto, sin embargo, estos discursos se convirtieron en piezas artísticas, cuya lectura producía deleite. Con ello se comenzó a tener en cuenta al lector. Aristóteles no pasará por alto este suceso: “No es lo mismo, en efecto, la expresión de la prosa escrita que la de los debates, ni la oratoria política que la judicial. (...) La expresión escrita es mucho más rigurosa, mientras que la propia de los debates se acerca más a la representación teatral.” (*Ret.* III 1413b 5-10)

La palabra oral se halla ante la palabra escrita como frente a su propio espejo. Pero lejos de devolverle una imagen fiel, la escritura le retornará un reflejo novedoso que afectará a la concepción misma del uso del discurso.

A propósito del papel de la escritura en el proceso del surgimiento de la retórica, Livov y Spangenberg (2012: 23) han destacado la función central que cumplió la aparición de ciertos textos escritos en el ambiente jónico hacia la segunda mitad del siglo VI a.C., los que llevaron por título *Perí phúseos* (*Acerca de la naturaleza*) y que constituyen los primeros tratados científicos de Occidente.

De acuerdo a Livov y Spangenberg (2012: 25-26) es en el contexto de la aparición de estos tratados filosóficos que habría que situar la aparición de la retórica, que tendría en el *Encomio de Helena* de Gorgias –en el siglo V y IV a.C.– a un sofista con la capacidad convertir la retórica en τέχνη; arte comparable a la medicina. Sin embargo, es Platón quien, más tarde, acuñará la expresión ρητορική τέχνη y Aristóteles quien, poco después, sistematizará de modo autónomo esta técnica:

La tecnificación de la palabra persuasiva debe enmarcarse entonces sobre el trasfondo de la confianza en la existencia de leyes que gobiernan el ámbito de lo humano análogas a aquellas que gobiernan la naturaleza, así como también sobre la creencia en la posibilidad de aprehenderlas y sistematizarlas. (Livov y Spangenberg 2012: 26).

La reflexión sobre la φύσις tendrá una influencia decisiva en la especulación sobre los asuntos humanos. De manera que es preciso vincular la investigación ontológica con la reflexión política.⁶

Si la escritura permitió la difusión de las leyes y de los textos de los hombres sabios –rompiendo el carácter de exclusividad de un grupo de iniciados–, y, si en ese marco corresponde situar la aparición de la retórica como un esfuerzo de sistematización racional del debate público, entonces se comprenderá mejor la desconfianza platónica, que vería en la escritura el problema de la contingencia de la interpretación –pues ¿cómo podrían los escritos defender su verdad en ausencia del autor?– y, en la oralidad, la posibilidad de asegurar la sabiduría verdadera a un grupo de elegidos. En tal sentido, la escritura estaría asociada a un proceso de democratización del uso de la palabra⁷. Por estas razones, creo que es lícito sugerir que la retórica puede ser entendida como una bisagra teórica extendida entre la oralidad y la escritura. En tanto reflexión sistemática sobre la palabra pública, la retórica se halla decididamente en tensión con la contingencia de la opinión y el hecho de la pluralidad humana.

⁶ Antonio López Eire (2002: 171) señala que los tres factores que explican el nacimiento y el desarrollo de la retórica son la oralidad, la democracia y la filosofía, esbozados en líneas generales hasta aquí.

⁷ Puede ser sugerente contrastar el carácter del tránsito de la oralidad a la escritura en el mundo clásico con el ocurrido, muchos siglos después, durante la colonia española. A la inversa de lo que Platón afirmara sobre el carácter de la escritura y la oralidad de su época, durante la colonia la oralidad representaría el espacio de la contingencia de la interpretación, y la escritura, por el contrario, la aspiración a fijar unívocamente la multiplicidad de sentidos. La escritura, como instrumento de poder, entraría en contradicción con la convivencia plural y la democracia. Esto nos llevaría al problema de la educación, pues la letra sería la herramienta civilizatoria por excelencia. Habría que apuntar, además, que son las instituciones políticas que estarían detrás de los discursos de poder las que abalarían una concepción autoritaria de la palabra escrita. Sobre este último punto es conveniente revisar *La ciudad letrada* (1984) del crítico uruguayo Ángel Rama.

1.2 *Paideia* y retórica en la Grecia clásica

Werner Jaeger (2012) ha llamado la atención sobre la dificultad de intercambiar el vocablo *παιδεία* por expresiones modernas tales como civilización, cultura, tradición, literatura o educación. Todas ellas expresan aspectos parciales del significado del vocablo griego. Esta diversidad de expresiones encuentra su unidad originaria en la palabra *παιδεία*. Para Jaeger (2012: 12) este vocablo significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana. Y esto en estrecha conexión con la idea de que el ser humano es esencialmente un ser político. Dilthey (1942: 43), a su vez, precisa el significado señalando que la *παιδεία* no es una formación profesional, sino la formación general del hombre libre.

El vocablo griego aparece registrado a partir del siglo V, en un pasaje de *Los siete contra Tebas* de Esquilo. Aquí el término se encuentra todavía asociado a la crianza de los niños. Sin embargo, Jaeger (2012: 20) señala que el sentido que adquiriría más tarde es el verdaderamente decisivo, pues lo conecta con la tradición griega más antigua. Y es que el tema esencial de la *παιδεία* es la *ἀρετή* y sus protagonistas son, principalmente, los poetas, los músicos, los filósofos, los retóricos y los oradores (2012: 15).

En tiempos de Isócrates y Platón la concepción más acabada de este concepto se halla plenamente establecida. Pero es necesario tomar nota del cambio de mentalidad, en cuanto al problema de la transmisión de la *areté*, que exhibe el nuevo escenario político:

La forma de fundamentación y de transmisión de la *areté* debía ser completamente distinta para las clases aristocráticas que para los campesinos de Hesíodo o para los ciudadanos de la *polis* (...) Su finalidad era la superación de los privilegios de la antigua educación para la cual la *areté* sólo era accesible a los que poseían sangre divina. (Jaeger 2012: 263-264).

De manera que el siglo V, y la forma de organización política analizada en la sección anterior, es el punto de partida histórico en el que las demandas por la enseñanza de la *areté* ya no podían depender de la nobleza. Si en la Grecia clásica el político es llamado retórico se debe a que la *areté* política es considerada, sobre todo, como una aptitud intelectual y oratoria, hecho que sugiere el vínculo entre retórica, política y *paideia*.

Pero es esencial añadir algunas precisiones. Son la gimnasia y la música, que Platón llamará “antigua educación”, las que constituyen la educación tradicional de la ciudad. La gimnasia corresponde a la formación del cuerpo y la música a la del alma⁸. La enseñanza musical incluía la lectura y la escritura, el cálculo, el conocimiento de los poetas, en particular Homero y Hesíodo, y la instrucción musical⁹.

⁸ Dilthey (1942) propone un cuadro sintético de la educación heroica tradicional: “Amplios espacios para los ejercicios físicos, que debían cultivar no sólo la fuerza, sino también la belleza; juegos, festivales, en los que se demostraban éstas; la enseñanza de la poesía y el canto, acompañada con instrumentos musicales; relatos y memorias de Homero; las leyes; la sabiduría vital depositada en poesías morales; tales son los elementos mediante los cuales se cultivaba al joven griego libre para estar preparado para la guerra y la elocuencia en las asambleas.” (39).

⁹ En lo que respecta a la educación ateniense, las figuras representativas serían el *pedotriba* –que etimológicamente significa maestro del niño–, el citarista y el gramático –que enseñaba a leer y escribir y quizás también a hacer cuentas. Al gramático se le aplicó también el nombre de *didáscalo*, es decir, maestro por antonomasia. En el siglo VI el maestro por excelencia lo era el de gimnasia y en el siglo IV lo fue quien enseñaba a escribir. Asimismo, las ceremonias religiosas, los espectáculos teatrales y deportivos y la

Las nuevas necesidades de la vida política, que contrastaron con las jerarquías sociales antiguas, explican la demanda de una educación superior, enfocada en las habilidades oratorias. Esta demanda es la que estuvieron dispuestos a satisfacer los sofistas, maestros de retórica de la Grecia clásica, quienes se distinguieron claramente de las pretensiones más modestas del gramático o del maestro de música.

El arte de la retórica nació en Siracusa, tras el derrocamiento de la tiranía y el establecimiento de la democracia (López Eire 2002: 170). En las *Refutaciones sofísticas* (183b 30-35), Aristóteles alude a Tisias, Trasímaco, Teodoro y Gorgias como maestros de retórica¹⁰. Sin embargo, para Aristóteles los que enseñaban a sueldo en torno a los argumentos erísticos proveían una enseñanza rápida, pero sin técnica. En palabras del estagirita:

Sobre las cuestiones de retórica existían ya muchos y antiguos escritos, mientras que sobre el razonar no teníamos absolutamente nada que citar, sino que hemos debido afanarnos empleando mucho tiempo en investigar con gran esfuerzo. Y, si después de contemplar la cosa, os parece que, como corresponde a aquellas <disciplinas> que están en su comienzo, este método está en el lugar adecuado al lado de los otros estudios que se han desarrollado a partir de la transmisión <de algo anterior>, no os quedará, a todos vosotros que habéis seguido las lecciones, otra tarea más que la de tener comprensión con sus lagunas y mucho reconocimiento con sus hallazgos. (184b).

asistencia a las asambleas públicas y los tribunales eran verdaderas escuelas de democracia. (Abbagnano y Visalberghi 2009: 45-46).

¹⁰ Un estado de la cuestión, en lo que respecta al conjunto de conocimientos de los que necesariamente tuvo noticia Aristóteles, se encuentra en un pasaje de *Fedro* (266c – 268b).

Este pasaje es útil porque contiene, por lo menos, tres indicaciones importantes: 1) el reconocimiento de la antigüedad y variedad de los tratados de retórica que Aristóteles conocía, 2) la impresión de que estos tratados no colmaron el vacío en lo que respecta al arte de razonar y 3) el vínculo implícito entre el arte de razonar y el arte retórico. Vernant confirma este último aspecto cuando afirma:

Históricamente, son la retórica y la sofística las que, mediante el análisis que llevan a cabo de las formas del discurso como instrumento de victoria en las luchas de la asamblea y del tribunal, abren el camino a las investigaciones de Aristóteles y definen, al lado de una técnica de la persuasión, las reglas de la demostración; sientan una lógica de lo verdadero, propia del saber teórico, frente a la lógica de lo verosímil o de lo probable, que preside los azarosos debates de la práctica. (1992: 62).

Esta sugerencia permite entender el papel fundamental de la retórica en la elaboración de las reglas del saber demostrativo y su conexión con las reglas de la persuasión propuestas por Aristóteles.

1.3 Antigua y nueva educación: la representación del debate en Aristófanes

En *Las nubes*, la conocida comedia de Aristófanes, se representa un debate entre dos modelos educativos: el antiguo, que remite a la educación griega tradicional, y el nuevo, personificado por Sócrates y los sofistas. Este es el primer aspecto del problema de la *paideia* que quiero destacar; los dos siguientes, que pueden desprenderse del anterior –en la medida en que es posible comprenderlos como derivaciones de la solución que Platón ofrecerá al primero– es el debate entre

filosofía y poesía, por un lado, y filosofía y retórica, por el otro. Aunque a menudo entrelazados, pienso que resulta útil distinguir los tres aspectos de la discusión.

La trama de *Las nubes* nos coloca frente a un padre desesperado –Estrepsiades– quien, luego de fracasar como discípulo de Sócrates, desiste y resuelve enviar a su hijo –Fidípides– a que aprenda el arte de hablar para salvarlo de pagar sus deudas. Entonces entran en escena dos nuevos personajes: el argumento justo y el argumento injusto, cada uno de los cuales trata de convencer a Fidípides de representar la mejor opción para su educación. Entre las variadas afirmaciones del argumento justo sobre su superioridad respecto del argumento injusto, podemos subrayar las siguientes:

Si haces lo que te digo y dedicas a ello tu atención tendrás siempre el pecho fuerte, la piel brillante, los hombros anchos, la lengua corta, el culo grande, la polla pequeña. Pero si te comportas como los de ahora, tendrás la piel pálida, los hombros estrechos, el pecho débil, la lengua larga, el culo breve y el nabo grande; serás capaz de proponer largos decretos y tendrás a bien considerar bueno todo lo vergonzoso y vergonzoso lo bueno, y además estarás lleno de las mariconerías de Antímaco. (1010-1020).

La descripción sobre el porvenir físico y espiritual de Fidípides es, a la par que cómica, sugerente sobre el tipo de formación moral que le espera al joven discípulo. En caso de seguir los consejos del argumento justo, la promesa es la obtención de vigor físico, control de los apetitos y moderación en el hablar. En caso de desoír sus consejos, el futuro del discípulo se presenta más bien como una concesión al descontrol de los apetitos y a la fútil locuacidad. Esto último es interesante porque Aristófanes identifica la enseñanza retórica con la filosofía. Al

concebir la discusión pública como embuste y charlatanería lleva a cabo, al mismo tiempo, una crítica a la enseñanza del filósofo. Esta identificación supone un problema que Platón resolverá haciendo una distinción fuerte entre retórica y filosofía. La primera, en gran medida, conservará los epítetos que Aristófanes le adjudica. La filosofía, en cambio, se revelará como la educación ideal. Asimismo, la concepción platónica de la educación conducirá también a una crítica de la poesía.

Martha Nussbaum (2005) se remite a este pasaje para ilustrar la resistencia, de parte de los grupos conservadores en Estados Unidos a los planteamientos de la educación liberal. Creo que es interesante destacar que la representación risible de la educación del filósofo, personificado por el argumento injusto, avala consecuencias señaladamente menos risibles: la idea de Aristófanes sería mostrar que la educación del filósofo, a la larga –como es posible confirmar en el final de la comedia al ver a Fidípides golpear a su padre– es una amenaza para la *polis*, en la medida que violenta las tradiciones que aseguran su subsistencia.

La oposición de estos dos modelos en la comedia revela la mirada crítica de Aristófanes a la labor filosófica: Sócrates, asimilado como sofista, refleja en esta comedia una tensión entre la *polis* y el filósofo, o, para decirlo en términos más actuales, entre la labor del intelectual y las demandas de la sociedad. Aunque Platón haga el respectivo descargo en la *Apología*, la tensión permanecerá presente. Aristófanes formula en clave cómica una crítica al quehacer del filósofo en la figura de Sócrates, quien, lejos de traer bienestar a la sociedad, acarrea

confusión, inmoralidad y alarma, pues sabotea las costumbres establecidas. El valor pedagógico de la labor del filósofo se encuentra puesta en discusión.

De otro lado, el comediante –al destacar la preeminencia de la educación tradicional– propone una defensa de la superioridad de su propio lugar de enunciación: la poesía. Defender la educación tradicional supone subrayar la importancia de los valores representados por la poesía de Homero y Hesíodo, de los cuales sería un preclaro heredero Aristófanes.

1.4 Los sofistas y la educación retórica

Mi propósito en esta sección es concentrarme en dos puntos esenciales de la concepción ontológica, política y educativa de los sofistas: 1) la dicotomía *phýsis-nómos* y 2) las consecuencias que tal dicotomía tiene para la educación, entendida a partir de una ontología relativista o escéptica. En ese sentido, mi intención no es trazar un panorama del pensamiento de los sofistas ni tampoco hacer una exposición sistemática de las tesis de sus representantes más famosos. Aunque principalmente me concentraré en las ideas de Protágoras y Gorgias – tradicionalmente reconocidos como los más relevantes de este movimiento–, la intención para ello reposa en mi deseo de demostrar que los efectos prácticos del relativismo y el escepticismo tienden a producir: 1) la banalización de la argumentación práctica y 2) la reproducción de autoritarismos políticos. Las razones para que esto sea así constituyen el último aspecto de mi argumentación: 3) La distinción fuerte entre *phýsis* y *nómos*, en tanto presupuesto que confiere

una autonomía más o menos radical al discurso moral –y, por lo tanto, a la práctica educativa basada en la *areté*–, desarticulándolo de la ciencia. Voy a sugerir, finalmente, que una manera de salvar tal dicotomía se encuentra en una concepción de la razón práctica que se fundamente en el concepto de deliberación e incorpore una teoría de la ciencia. Sin embargo, dejaré la argumentación a favor de esta idea para el segundo capítulo.

1.4.1 La dicotomía *phýsis-nómos*

Guthrie ha destacado que, aunque los sofistas no formaran propiamente una escuela, dada su intención de competir entre sí para ganarse el favor del público, sí es lícito señalar que “...un tema, al menos, cultivaron y enseñaron en común: la retórica o el arte del *lógos*.” (1988: 54). Salvo Gorgias, todos estaban en posición de reconocerse como maestros de *areté*, labor para la cual la retórica constituía un prerrequisito. Asimismo, –y esto es lo que ahora me interesa analizar– otro rasgo característico es el que todos sostuvieran la antítesis entre naturaleza y convención: “En los escritores antiguos no aparecen necesariamente como términos incompatibles o antitéticos, pero en el entorno intelectual del siglo V llegaron a ser comúnmente considerados como opuestos y mutuamente excluyentes: lo que existía “por *nómos*” no lo era “por *phýsis*”, y viceversa.” (Guthrie 1988: 64).

Hay dos sentidos de *nómos* que Guthrie distingue, a saber: 1) el de usos y costumbres basados en creencias tradicionales sobre lo que es recto, justo, bueno

o verdadero y 2) el de leyes aprobadas formalmente, que codifican el recto uso y lo convierten en norma obligatoria (1988: 66). De modo sumario, pero ilustrativo, se puede enlistar el tipo de debates que surgieron a partir de la dicotomía *phýsis-nómos*, los cuales han sido reformulados a lo largo del tiempo bajo la forma de la oposición entre naturaleza y cultura (1988: 66-67):

- a) El debate de la religión orientado a la cuestión de si los dioses existen por *phýsis* o únicamente por *nómos*.
- b) El debate político en torno al problema de si los Estados surgieron por organización divina, necesidad natural o por *nómos*.
- c) El debate con acentos cosmopolitas en relación a si las divisiones dentro de la especie humana eran naturales o meros asuntos de convención.
- d) El debate sobre la igualdad, acerca de si el dominio de un hombre sobre otro era natural y, por ello, inevitable, o solamente por *nómos*.

La contraposición señalada le permite a Guthrie distinguir tres posturas recurrentes en la discusión:

...la prevalencia del *nómos* frente a la *phýsis*, la prevalencia de la *phýsis* frente al *nómos*, y una actitud de realismo práctico o pragmático que, sin pronunciarse en ningún sentido, declara que el más poderoso siempre se aprovechará del más débil, y dará el nombre de ley y justicia a todo lo que establezca o dictamine en favor de sus propios intereses, manteniéndole el nombre todo el tiempo que retenga el poder. (1988: 69).

En el diálogo que Platón intitulara con el nombre del más eminente de los sofistas –Protágoras– se encuentra un mito (320d - 323a) que, contado por el mismo Protágoras, tiene como fin demostrar a Sócrates las razones por las que todos los

ciudadanos se encuentran facultados para la participación política, con lo que justifica la posibilidad de la enseñanza de la *areté*. El mito, sin embargo, asume también la dicotomía *phýsis-nómos*, pues luego de que Epimeteo hiciera la repartición de todas las capacidades que las especies animales poseen por naturaleza y olvidara otorgarle alguna capacidad específica al ser humano, queda establecida la fragilidad de la naturaleza del hombre que, en comparación con la de los animales, se halla desprotegida frente a las amenazas del mundo natural.

En esta situación es que Prometeo se ve forzado a robar a Atenea y a Hefesto la sabiduría profesional y el fuego (321d). El ser humano, equipado benéficamente por Prometeo, halla en el saber profesional y en el uso del fuego la posibilidad de contar con las condiciones básicas para la vida. Estas condiciones resultan, no obstante, insuficientes, pues en estado de naturaleza el ser humano carece del arte político, indispensable para la formación de las ciudades. Sólo a partir del momento en que Zeus decide repartir a los hombres, por intermedio de Hermes, el sentido moral y la justicia (322c) es que se torna posible la convivencia en las ciudades. La ciudad y el sentido de justicia conforman el modo específico humano de enfrentar nuestra frágil condición.

De esta manera el saber profesional se encuentra vinculado con las necesidades de la vida natural, propias de la esfera privada, y el arte político, con las posibilidades de la convivencia social, propias de la esfera pública. El mito presenta, como sugiere Guthrie (1988: 72), una imagen progresiva donde el ser humano accede, a partir de una existencia condicionada por la precariedad de la vida natural, a una esfera de libertad propiamente humana: la política. La

educación, en el caso de Protágoras, se define en relación a ambas esferas, aunque con especial énfasis en la política. “Mi enseñanza es la buena administración de los bienes familiares, de modo que pueda dirigir él óptimamente su casa, y acerca de los asuntos políticos, para que pueda ser el más capaz de la ciudad, tanto en el obrar como en el decir.” A lo que Sócrates responde: “Me parece, pues, que hablas de la ciencia política y te ofreces a hacer a los hombres buenos ciudadanos.” (*Prot.* 319a).

Los ideales educativos de Protágoras son coherentes con la convivencia democrática, sobre todo en la medida en que postula la participación de todos los ciudadanos de la disposición básica para el ejercicio político. Sin embargo, la tesis del *homo mensura*, que examinaré en la siguiente sección, admite interpretaciones que, en mi opinión, harán visibles sus limitaciones para la fundamentación de la política como una práctica donde prevalezca el reconocimiento de la pluralidad y el ejercicio de la discusión.

1. 4. 2 La educación retórica a la luz del relativismo y el escepticismo

La famosa tesis protagórica¹¹ es susceptible de ser interpretada de, por lo menos, dos maneras. La primera, interpretando la expresión “hombre” como especie humana, de donde se deduce que, en el orden del conocimiento de las cosas, sólo es posible aspirar a un conocimiento desde la perspectiva humana, razón por la que sería fútil pretender un conocimiento que trascienda los límites de las

¹¹ “De todas las cosas medida es el hombre, de las que son en cuanto que son, de las que no son en cuanto no son”. (Los sofistas 2013: 64)

posibilidades del ser humano, que es un ser finito por definición. La segunda interpretación plausible consiste en interpretar “hombre” como individuo, lo que conduciría a la identificación del ser con el parecer (sólo es lo que a mí me parece que sea), forma en que comprendieron la tesis Platón y Aristóteles.

En cualquier caso, es llamativo que la tesis pueda ser interpretada de una manera que actualmente muchos filósofos contemporáneos podrían defender. En el *Teeteto* (167a – 168c), Sócrates explica el argumento en los siguientes términos:

Y estoy muy lejos de decir que no exista la sabiduría ni el hombre sabio; al contrario, empleo la palabra ‘sabio’ para designar al que puede efectuar un cambio en alguno de nosotros, de tal manera que, en lugar de parecerle y ser para él lo malo, le parezca y sea lo bueno. (...) Recuerda, por ejemplo, lo que se decía anteriormente, que a la persona que está enferma lo que come le parece amargo, y es amargo para ella, mientras que a la persona que está sana le parece lo contrario y así es para ella. Pues bien, no es necesario ni es posible atribuir mayor sabiduría a una que a otra, ni hay que acusar al que está enfermo de ignorancia por las opiniones que tiene, como tampoco puede decirse del que está sano por opinar de otra forma. Pero hay que efectuar un cambio hacia una situación distinta, porque una disposición es mejor que la otra. Esto es lo que ocurre también en la educación, donde el cambio debe producirse de una disposición a la que es mejor. Ahora bien, mientras que el médico produce este cambio con drogas, el sofista lo hace por medio de discursos. (166e-167a).

El criterio, de acuerdo a este pasaje, para elegir una opinión u otra no es la verdad o falsedad de ésta, sino el beneficio práctico. No se trata, de esta suerte, que cualquier opinión sea idónea. El criterio para la acción proviene, en última instancia, de las pautas establecidas por el Estado, que enseñaría los límites

dentro de los que pueden moverse los ciudadanos (Guthrie 1988: 77). La educación sería el arte de influenciar al otro a través de discursos hacia lo que es mejor, pero no hacia el conocimiento.

Quiero sugerir un argumento en contra de esta percepción, con el propósito de señalar los problemas que la tesis así interpretada acarrea. Si, en sentido riguroso, el hombre, en tanto ser individual, puede determinar por sí mismo lo que es y lo que no es, ¿de dónde sacaría el criterio para determinar acertadamente lo que es beneficioso para él o la ciudad? La convención social, en efecto, podría no ser siempre el mejor árbitro para estas cuestiones. Además, ¿cómo sería posible poner en cuestión lo establecido si lo mejor se define únicamente como el conjunto de pautas determinadas por la sociedad? Ciertamente, una opinión verdadera podría no ser beneficiosa y una opinión beneficiosa podría no ser verdadera. Hace falta, entonces, adoptar un criterio más amplio que permita discernir entre el valor y la pertinencia de las opiniones, tanto las de la mayoría como las de los grupos minoritarios, antes de asumir de antemano que lo beneficioso es determinado por las convenciones sociales. De lo contrario, la educación corre el riesgo de convertirse en una práctica conservadora, donde cobra sentido la persuasión, pero pierde sentido la crítica.

El escepticismo más radical, sin embargo, es el de Gorgias de Leontinos. En *Sobre el no ser o sobre la naturaleza* establece tres afirmaciones que discuten abiertamente con la ontología parmenídea: 1) nada existe, 2) aunque exista algo, es inaprehensible para el hombre, 3) aunque sea aprehensible, no es posible explicar o comunicar a otro. Esta triple formulación lo coloca en una posición que

supone la desarticulación de la ciencia. Las aporías a que condujo el racionalismo de Parménides tienen en Gorgias un racionalismo que es una negación radical de la posibilidad humana de decir algo legítimo sobre el mundo. El discurso persuasivo se encuentra desconectado del conocimiento, no sólo porque nosotros seamos los que siempre demos la talla de lo que conocemos, sino porque ninguna clase de conocimiento o afirmación sobre el mundo tiene sentido, salvo tal vez como ficción. Al final del *Encomio de Helena*, Gorgias declara: “He borrado con mi discurso el deshonor de una mujer, he observado el acuerdo que establecí al principio de mi discurso; he intentado abolir la injusticia de un vituperio y la ignorancia de una opinión, he querido escribir este discurso como encomio de Helena y como ejercicio lúdico para mí.” (*Los sofistas* 2013: 199). Como señala Bárbara Cassin (2008: 103), a propósito de su análisis del pensamiento de Gorgias: “...el ser no es sino un efecto del decir. Se comprende entonces que la presencia del Ser, la inmediatez de la Naturaleza y la evidencia de una palabra cuya misión es decirlos en forma adecuada, se disipen de consuno: lo físico descubierto por la palabra deja su lugar a lo político creado por el discurso.”

La política, como ficción creada por el discurso, se sostiene sobre un escepticismo ontológico que vuelve, de modo más obvio y más radical que Protágoras, insustancial la argumentación práctica. Pero ¿es la política un espejismo del lenguaje?, ¿qué implicancias conlleva la idea de concebir la política como un intercambio ficticio de razones? Pienso que la primera consecuencia práctica es el descreimiento en la capacidad de establecer acuerdos racionales sobre los asuntos públicos. La segunda consecuencia tiene que ver con la concepción de la

política como una ficción creada por el lenguaje, que supone, en realidad, empezar a entenderla como ideología y, por lo tanto, como un discurso de dominio y no de libertad. Las ficciones políticas tendrían la función de mantenernos persuadidos de su verdad y, si Gorgias tiene razón, en general no contaríamos con criterios firmes para ponerlas en discusión.

Sofistas como Trasímaco o Calicles han defendido tesis que calzan con las consecuencias políticas extraídas del pensamiento de Gorgias. La idea de que la justicia es lo que le conviene al más fuerte, por un lado, y la idea de que la filosofía es un ejercicio interesante, pero que hay que abandonar pronto para que no resulte risible, es claramente compatible con la desconexión entre el discurso de la ciencia que se remite a la *phýsis*, y el discurso moral, que se remite al *nómos*. Tal posición es coherente –aunque no sea necesariamente la meta que defendieron estos maestros de retórica– con una idea autoritaria de política y, con ello, con una visión de la educación como esfuerzo persuasivo en el marco de los intereses de los representantes del poder. La filosofía como crítica de la norma y como posibilidad de esclarecimiento del conocimiento, tanto científico como político, es todavía una tarea pendiente.

1.5 Sócrates como educador

Sócrates¹² es una figura sobresaliente de la tradición filosófica que personifica, a través de sus actos y sus palabras, la inquebrantable creencia en el valor del examen de las opiniones propias y la de los demás. La interrogación socrática se afirma sobre la idea de que la vida que merece ser vivida es una vida examinada con profunda seriedad. La autoridad de una opinión no puede encontrar otro sustento que no sea el de las mejores razones. Ni la opinión de la mayoría ni la de los personajes ilustres de la *polis* pueden, por sí mismas, aspirar a tener ninguna preferencia que no se sostenga en la argumentación rigurosa. A Sócrates no le desanima el que la interrogación feroz de las ideas no conduzca necesariamente a conclusiones definitivas. Por el contrario, a menudo la indeterminación a que conduce la conversación filosófica constituye un estímulo más para la persistencia en la indagación filosófica.

El enlace de la reflexión filosófica con el periplo vital de Sócrates se halla lleno de consecuencias políticas. Si Sócrates decide afrontar el juicio y su condena subsiguiente, a sabiendas de la injusticia en que incurrían los atenienses al condenarlo, se debe fundamentalmente a la convicción política de que el respeto al pacto social debía estar por encima de cualquier interés personal, pues éste es el único que puede garantizar la subsistencia de la *polis*. Esta doble convicción –la del valor del examen de las opiniones y la de la necesidad de asegurar la subsistencia de la *polis* mediante la preservación del pacto social– lo coloca en

¹² Mi exposición de Sócrates atiende básicamente a la *Apología de Sócrates* y al *Critón*, como también al retrato que le dedicara Jenofonte.

una posición singularmente incómoda. Por un lado, su manifiesto interés por la reflexión sobre los asuntos humanos lo vuelve un díscolo personaje cuya actividad central consiste en la revisión de las opiniones establecidas. Esta actividad, sin embargo, la concibe como su particular contribución a la *polis*, labor que es posible debido a la concepción política que se encuentra en el trasfondo: la de la práctica de impartir justicia mediante la discusión pública, lo que supone la creencia de que es posible establecer acuerdos mediante el debate racional, desactivando las iniciativas de la venganza y de la violencia. De manera que el examen sin cortapisas de las opiniones y la forma de organización política que comparte Sócrates con los atenienses se hallan hasta tal punto conectados que es posible suponer que el ejercicio de una fortalece a la otra, aunque a la vista de la mayoría –y a la de un comediante como Aristófanes– supongan el sabotaje de las costumbres de la *polis* y de la educación tradicional. Para Sócrates la revisión lúcida de nuestras creencias fortalece el ejercicio político.

La primera escena de la *Apología* escrita por Platón sugiere la posición de Sócrates que, al declararse torpe para la elocuencia de los tribunales, insinúa también la distancia que lo separa de los sofistas:

...ciertamente, por Zeus, atenienses, no oiréis bellas frases, como las de éstos, adornadas cuidadosamente con expresiones y vocablos, sino que vais a oír frases dichas al azar con las palabras que me vengan a la boca; porque estoy seguro de que es justo lo que digo, y ninguno de vosotros espere otra cosa. Pues, por supuesto, tampoco sería adecuado, a esta edad mía, presentarme ante vosotros como un jovenzuelo que modela sus discursos. (*Apol.* 17c).

Sócrates se afanó en la búsqueda de la vida virtuosa. Pero en su búsqueda asumió un presupuesto contrario al de sus contemporáneos: su ignorancia. Su pedagogía consistió en someter al interlocutor a una serie de preguntas que lo hicieran tomar conciencia de que sabía menos de lo que suponía. Disipar el tranquilo confort de la creencia del saber aparente se vuelve, así, una importantísima tarea que, sin embargo, no conduce a una posición escéptica o nihilista, sino a una mejor disposición para el examen riguroso de las ideas. Como señala Jenofonte al describir a este peculiar ateniense: “Sócrates no se daba ninguna prisa para que sus seguidores se convirtieran en elocuentes, prácticos e inventivos, pues pensaba que antes debía infundirles el buen juicio. Porque sin buen juicio, los que poseían aquellas capacidades creía que eran más injustos y más propensos a hacer el mal.” (1993: 169).

La idea de que hacer el mal era resultado de la ignorancia era otro corolario de su filosofía. En Sócrates es posible advertir la importancia que cobra el discernimiento en la discusión: la falta de él no sólo es la fuente del error sino también de la injusticia humana. Aristófanes, en la comedia que le dedicara a Sócrates, pone en evidencia el malestar que generaba su actividad para la educación tradicional, sustentada en la poesía. Como anota Havelock:

El delito de Sócrates consistía en proponer que esa educación se profesionalizara efectivamente, de modo que no fuesen ya la tradición poética y la práctica (*empeiría*) lo que determinaba su contexto sino el examen dialéctico de «ideas»: lo cual no dejaba de ser, obviamente, una amenaza para el control político y social que hasta entonces venían ejerciendo los jefes de las «primeras familias» atenienses. (1996: 23).

Esta observación permite ver en Sócrates a un crítico de la educación tradicional que no acepta pasivamente la sabiduría de los poetas. Asimismo, la figura de Sócrates se sitúa en un contexto de tránsito de una cultura oral a una escrita. El novedoso uso de la oralidad conduce a Sócrates a reelaborar el modo de recepción de la tradición poética. La posterior instauración de la escritura llevará esta oralidad dialéctica a un formato inusitado que tendrá efectos visibles en sus discípulos. Platón, el más eminente de ellos, trabajará la imagen de Sócrates a través de los diálogos gracias a los cuales lo conocemos. Sin embargo, la interpretación platónica lo pondrá en conexión con un conjunto de principios metafísicos que han tenido una larga tradición en Occidente, la cual ha sido – desde Marx y Nietzsche a Foucault o Wittgenstein– sujeto de importantes críticas en la filosofía contemporánea. Pero el pensamiento socrático, radicalmente discoloro y oral, todavía hoy da la talla del ideal de una vida examinada que supone también la vida en comunidad.

1.6 Platón, educación y retórica

Con Platón se contraponen el engañoso mundo de las opiniones y el originario mundo de la verdad. A esta contraposición le corresponden el arte de la retórica y la ciencia de la dialéctica. Examinaré brevemente algunas de las consecuencias políticas y educativas que se desprenden de esta oposición en los diálogos de madurez que problematizan el arte retórico, en particular *Gorgias* y *Fedro*. Mi interés es completar el tejido argumentativo que heredará Aristóteles. El modo en

que el estagirita renovó el platonismo, reformulándolo desde su interior y conservando en gran medida alguna de sus principales tesis, deberá estar claro después de examinar lo que sigue.

1.6.1 Crítica de la retórica

El argumento del *Fedro* se centra en una conversación entre Fedro y Sócrates. Ambos inician su plática caminando a lo largo del Iliso, un riachuelo que los conducirá a un lugar luminoso y apacible. Bajo la sombra de un plátano, Fedro dará lectura a un discurso sobre el amor, redactado por Lisias. El entusiasmo de Fedro por el discurso se verá pronto disminuido por Sócrates, quien propondrá otro discurso, en una línea argumentativa similar a la de Lisias, pero completando algunos aspectos ausentes en el primer discurso. No obstante, Sócrates, casi de inmediato, se dará cuenta de su error y elaborará un discurso en alabanza a Eros, el cual, más extenso y complejo que el anterior, planteará las líneas principales de la metafísica platónica. En este discurso aparecen mitos importantes como el del auriga y los caballos, que resumen su cosmovisión del alma y el conocimiento de las verdades eternas, sin dejar de ser una reflexión sobre el amor y la vida dedicada a la filosofía. Es al término de este discurso que, de modo más explícito, comienza la discusión en torno a la naturaleza de la retórica y la dialéctica. Voy a concentrarme en ambos aspectos de esta discusión.

Al corriente de la crítica de Sócrates del discurso de Lisias, Fedro trae a colación la mala reputación de los logógrafos. Deduce, entonces, que lo mejor sería

abstenerse de escribirlos. Sócrates, en el acto, muestra su disconformidad con esta posición y señala que son los políticos los que desean con más ardor escribir discursos y ello se debe no a su mala reputación sino al renombre de esta profesión. Un Licurgo, un Solón o un Darío, luego de haber llegado al poder y estar capacitados para escribir discursos, pueden ser considerados semejantes a los dioses, mientras estén con vida o cuando la posteridad contemple sus escritos. El problema no es, por tanto, la práctica de escribir discursos, sino el hacerlo bien o mal. La cuestión que se suscita es, en consecuencia, cuál es la manera de escribir bien.

En forma interrogativa, Sócrates argumenta: “¿Y no es un requisito necesario para los discursos que han de pronunciarse bien y de una forma bella el que la mente del orador conozca la verdad de aquello sobre lo que se dispone a hablar?” (259 e). Esta pregunta sugiere una conexión inevitable entre retórica y verdad. En contra de la opinión corriente de que el arte de la palabra sólo se sustenta en la persuasión y no en la ciencia, Platón, en lo que sigue, propondrá la articulación estricta de estas nociones. Hace falta, pues, advertir los riesgos que implican la desvinculación de los conceptos de retórica y verdad:

Pues bien, cuando el hombre que domina la retórica y desconoce el bien y el mal, habiéndoselas con una ciudad que se encuentra en la misma situación, trata de persuadirla, no sobre “la sombra de un asno”, haciendo su alabanza como si fuera un caballo, sino sobre lo que es malo como si fuera bueno, y por haber estudiado las opiniones de la masa la logra convencer a hacer el mal en lugar del bien, ¿qué clase de fruto crees que después de esto recogería la retórica de lo que había sembrado? (260d).

No es posible poner en duda la importancia que Platón le asigna a la retórica. Cabría suponer, además, que es urgente enderezar la interpretación o el sentido de esta actividad que, como vemos en el pasaje citado, tiene innegables implicancias éticas y políticas. El orador es capaz de persuadir a la masa de su opinión, movilizándola, si lo prefiere, hacia el bien o hacia el mal. Esta retórica es claramente perniciosa y Platón intentará defender la versión correcta de esta disciplina. La caracterización de esta práctica, por tanto, se verá empobrecida mientras no participe de la verdad de los asuntos que aborda: “Y un arte verdadero de la palabra –dice el Lacedemonio– que no esté ligada a la verdad ni existe, ni habrá de existir jamás.” (260d). La retórica al uso, que sólo se ocupa de la persuasión mediante el discurso, no podrá ser considerada un arte, sino una simple rutina. La persuasión de la falsedad implica para Platón el conocimiento de la verdad. El progresivo alejamiento de ésta sería la explicación que un interlocutor concreto acepte como bueno o verdadero algo que, en realidad, es falso. Luego, quien no conozca la verdad, tendrá sólo una destreza muy ridícula.

Esta crítica, sin duda, se vincula con la expuesta en otro diálogo: *Gorgias*. Sócrates, al proponer la distinción entre saber y creencia (454d), establece dos tipos de persuasión: una que produce la creencia sin el saber y otra que origina la ciencia (454e), identificando a la retórica como artífice de la persuasión que da lugar a la creencia, pero no a la enseñanza sobre lo justo o lo injusto (455a). Al ser interrogado por su opinión, Sócrates declara que la retórica es una especie de práctica cuyo objetivo es la adulación, resultando un simulacro de una parte de la política (463d). Haciendo una analogía –que comporta la distinción entre saber y

creencia— la retórica, la cosmética, la sofística y la culinaria estarían en la misma posición de prácticas adúladores que operan por conjeturas. En cambio, poseen categorías de arte la gimnasia, la medicina o la política, pues detentan el conocimiento en lo que respecta al cuerpo y al alma (464d-465a).

1.6.2 La dialéctica o la hermosa retórica

Proceder metódicamente es una de las claves que, de acuerdo a Platón, permitirán que el discurso persuasivo gane en veracidad y rigor:

El llevar con una visión de conjunto a una sola forma lo que está diseminado en muchas partes, a fin de hacer claro con la definición de cada cosa aquello sobre lo que en cada caso se pretende desarrollar una enseñanza. Precisamente tal y como hace un momento se habló sobre el amor, habiéndose definido mal o bien lo que realmente es. Pues, al menos, lo que había de claridad y concordancia consigo mismo en el discurso pudo éste conseguirlo por dicha razón. (*Fed.* 265 d)

Esto, en un pasaje más adelante, supondrá definir la dialéctica en los siguientes términos, donde Sócrates, como portavoz de Platón, afirmará:

Y naturalmente, Fedro, yo mismo soy un enamorado de esas divisiones y sinopsis, a fin de poder ser capaz de hablar y de pensar. Y si estimo que otro tiene la capacidad natural de ver en unidad y en multiplicidad, voy “en pos de sus huellas, como si fuera un dios”. Y ciertamente a los que pueden hacer eso, Dios sabe si les doy o no el nombre apropiado, pero hasta este momento les llamo “dialéctico”. (*Fed.* 260c)

Ambos pasajes dan cuenta de lo que constituiría la base de la dialéctica platónica¹³. Dar cuenta, mediante una visión de conjunto de aquello que se manifiesta de modo disperso y, a su vez, subdividir en las partes que sean necesarias el tema que sea objeto de estudio, constituyen las líneas principales de la dialéctica para Platón. Esta capacidad para ir de la unidad a la multiplicidad es un requisito indispensable para ser capaz de hablar y de pensar. En ese sentido, la elaboración de un discurso que pretenda ser riguroso tiene que estar forzosamente marcado por el método dialéctico. La consecuencia que se extrae es la indiscutible conexión que debe existir entre retórica y dialéctica.

En tal sentido, el adiestramiento retórico que practicaban los sofistas sería solamente una preparación preliminar, pues la dialéctica sería el conocimiento nuclear de quien aspira a elaborar discursos. Platón alude a Pericles como alguien cuyo poder de elocución se debía en buena cuenta a su formación con Anaxágoras y la filosofía de la naturaleza, que le dio una mayor claridad para practicar el arte de la palabra. Otro punto importante, que retomará Aristóteles en la forma del estudio de las pasiones en el libro II de la *Retórica*, es la afirmación de que cualquiera que enseñe con seriedad el arte retórica deberá describir con minuciosidad el alma humana. El conocimiento del alma permitirá saber qué clase de almas y por medio de qué clase de discursos las personas son susceptibles de ser persuadidas:

Ya que la fuerza del discurso estriba en su hecho de ser un modo de seducir las almas, es necesario que quien vaya a ser orador conozca

¹³ Para un estudio más detenido de la dialéctica en Platón es conveniente revisar el clásico trabajo de Víctor Li Carrillo (1996).

cuantas partes tiene el alma. Pues bien, son éstas tantas y cuantas, y tales y cuales; y de ahí que unos individuos sean de esta manera, y los otros de esta otra. Y una vez clasificadas dichas partes de este modo, debe hacer lo propio con los discursos: hay en ellos tantas y cuantas especies, y cada uno es de tal y cual naturaleza. Así que los hombres de tal condición son fáciles de convencer por tales discursos en virtud de tal causa para tales cosas, y difíciles los de tal otra por estas otras causas. Y una vez que se tiene una noción suficiente de estas diferencias, al verlas después en la práctica y aplicadas a un caso concreto, ha de poderlas seguir con agudeza de espíritu crítico, so pena de que no valgan de nada los discursos que en su día escuchó cuando asistía a la escuela. Y cuando esté en situación de decir qué clase de hombre se convence y por qué clase de argumentos, y dándose cuenta de cuándo le tiene a su lado, sea capaz de indicarse a sí mismo qué ése es el hombre, y que esa naturaleza que ahora tiene junto a sí de hecho es aquella de la que en tal día se hablaba en la escuela, y a la que se debían aplicar estos razonamientos, y de este modo, a fin de conseguirla persuadir de estas cosas... (*Fed.* 271d - 272a).

La correlación que Platón propone entre tipos de alma y tipos de discurso es esencial para su planteamiento filosófico. La oratoria de su tiempo ha desestimado la parte estrictamente cognoscitiva que la da fundamento a la retórica platónica. Desligar la ciencia del discurso persuasivo sería una gran equivocación:

De manera que, si dices otra cosa sobre el arte de la palabra, te escucharemos, y si no, prestaremos crédito a eso que hace un momento exponíamos de que, a no ser que se enumeren las naturalezas de los que van a componer el auditorio, y se tenga la capacidad tanto de dividir en especies las realidades como de abarcarlas una por una en una sola idea, jamás se llegará a tener el dominio, en lo que esto es posible para un hombre, del arte oratoria. (*Fed.* 273e)

Ya hacia el final del diálogo, y a manera de explicitar los nexos entre el conocimiento de los tipos de discursos, los tipos de alma y el método dialéctico, sin olvidar la necesidad del conocimiento de la verdad, entendida, claro está, en sentido metafísico, Platón concluye:

Hasta que no se conozca la verdad de todas y cada una de las cosas sobre las que se habla o se escribe; se tenga la capacidad de definir cada cosa en cuanto tal en su totalidad; se sepa, después de definirla, dividirla en especies hasta llegar a lo indivisible; se haya llegado de la misma manera a un discernimiento de la naturaleza del alma; se descubra la especie de discurso apropiada a cada naturaleza; se componga y se adorne según ello el discurso, aplicando discursos abigarrados y en todos los tonos al alma abigarrada, y simples a la simple; hasta ese momento, será imposible que el género oratorio sea tratado, en la medida que lo permite su naturaleza, con arte, tanto en su aplicación a la enseñanza como en su aplicación a la persuasión, según nos lo ha indicado toda la discusión anterior. (*Fed.* 277c).

Platón, con el fin de evitar las consecuencias escépticas y relativistas, convierte a la retórica del sofista en la dialéctica del filósofo. La dialéctica, como método de división, trasciende las apariencias y las meras opiniones y coloca al filósofo en contacto con el ser de las cosas. La idea platónica de educación se encuentra fuertemente conectada con la idea metafísica de un conocimiento verdadero. El camino para llegar a él es la dialéctica:

...el método dialéctico es el único que marcha, cancelando los supuestos, hasta el principio mismo, a fin de consolidarse allí. Y dicho método empuja poco a poco al ojo del alma, cuando está sumergida realmente en el fango de la ignorancia, y lo eleva a las alturas, utilizando como asistentes y auxiliares para esta conversión a las artes que hemos descrito. A éstas

muchas veces les hemos llamado 'ciencias', por costumbre, pero habría que darles un nombre más claro que el de 'opinión' pero más oscuro que el de 'ciencia'. En lo dicho anteriormente lo hemos diferenciado como pensamiento discursivo... (*Rep. VII 533d*).

Asimismo, Platón efectúa una crítica a la educación griega tradicional que reviste, en lo que toca a la formación musical, una abierta censura a los contenidos morales de la poesía de Hesíodo y Homero. Con el fin de proyectar la fundación de un Estado ideal, el Sócrates platónico delinea el marco de lo que los poetas deberían decir (*Rep. II*). Así, la dicción poética tendría que reconocer y respetar la bondad divina y colaborar en la construcción de una imagen de la divinidad que estimule la piedad y la práctica de la virtud. De cualquier modo, es sabido que, en el libro final de la *República*, Platón terminará echando a los poetas de su ciudad ideal, pues éstos, a diferencia del filósofo, guardan estrecho comercio con el mundo de las apariencias.

Todo lo anterior podría resumirse en cinco puntos relevantes para la discusión en que mediará Aristóteles y que examinaré en el siguiente capítulo:

- 1) La distinción fuerte entre *episteme* y *doxa*, asignándole todo el valor cognoscitivo a la primera y reduciendo a la segunda a una mera sombra del saber.
- 2) La exigencia platónica de que la política ostente el conocimiento de lo justo y lo injusto, con lo que la retórica del filósofo deja de lado la neutralidad axiológica de la técnica y se compromete con una concepción metafísica del conocimiento del bien.

3) La asimilación de la retórica del sofista a la dialéctica del filósofo, pues, sólo de este modo podría salvarse la contraposición fuerte entre el filósofo y el sofista. En tanto que el filósofo-dialéctico posee la ciencia, se vuelve el único capaz de enseñar legítimamente el arte de hablar y producir, al mismo tiempo, el saber.

4) La necesidad de conocer las correspondencias entre géneros de discursos y tipos de alma para llevar a cabo con eficacia la persuasión.

5) La censura de los poetas que, al estar en contacto con el mundo de las apariencias y no exaltar debidamente la bondad divina, no estimulan la práctica de la virtud ni el conocimiento de la justicia.

En tiempos de Platón, una figura se alzaría como el contrapunto más señalado de estas ideas: Isócrates¹⁴. A diferencia del primero, Isócrates concebirá al filósofo como alguien capaz de persuadir sobre lo mejor mediante la opinión: “Puesto que la naturaleza humana no puede adquirir una ciencia con la que podamos saber lo que hay que saber o decir, en el resto de los saberes considero sabios a quienes son capaces de alcanzar lo mejor con sus opiniones, y filósofos a los que se dedican a unas actividades con las que rápidamente conseguirán esta inteligencia.” (*Antídosis* 372; 271-272).

Isócrates –quien destacará el hecho de que “...se llame griegos más a los partícipes de nuestra educación que a los de nuestra misma sangre.” (*Panegírico* IV 50)– efectuará una crítica a la enseñanza de la dialéctica, así como a la de la

¹⁴ Aunque, sin duda, Isócrates (436-338 a. C.) merecería él sólo una sección completa en el debate sobre la educación en el mundo antiguo, mi objetivo aquí no es hacer un cuadro completo de todos sus personajes, sino sugerir las posiciones argumentativas más características. En ese sentido, considero que la posición de Isócrates guarda importantes semejanzas con la de los sofistas.

astronomía y la geometría, disciplinas fundamentales de la *paideia* platónica. Optará, en cambio, por llamar filosofía sólo a lo que nos ayude a hablar y obrar. Su propuesta educativa se constituirá de la conjunción de una ética cívica con la oratoria y, siendo un notable maestro de la antigua Grecia a cargo de la escuela antagonista a la Academia de Platón, será –junto a los sofistas– uno de los destacados interlocutores contra los cuales disputará Aristóteles.

Capítulo II

La *Retórica* de Aristóteles y la formación del juicio práctico

Si, como he tratado de sugerir, los cambios políticos en la Grecia del siglo V a. C. propiciaron la demanda por una educación que tuviera como eje el arte oratorio, al mismo tiempo, abrieron un importante terreno en disputa. El poeta, el sofista y el filósofo son las figuras que exigirán para sí el reconocimiento como educadores del pueblo heleno. Con ello quedarán abiertas controversias de indudable interés teórico y práctico. El escepticismo y el relativismo que combatirá Platón, así como su defensa del ideal filosófico de vida, podrían identificarse con preguntas alrededor de lo que es la ciencia; el valor cognoscitivo de las opiniones o el vínculo entre la vida virtuosa, la palabra persuasiva y la vida comunitaria.

Mi interés en este capítulo es mostrar el modo en que Aristóteles asume estas dificultades. Considero que leído no sólo con afán exegético, sino, sobre todo, como una plataforma para situar problemas contemporáneos, las observaciones del autor de la *Metafísica* siguen siendo sumamente aleccionadoras, aunque

posiblemente no con el objeto de zanjar discusiones como por el deseo de enfocarlas oportunamente.

El modo en que intentaré hacerlo es a través de una *lectura horizontal* de la *Retórica* (Aubenque,1999) que, lejos de pretender ser exhaustiva, aspira a desarrollar algunos de sus nudos principales, enfatizando su correspondencia con las diferentes partes del *corpus*. Desde esta perspectiva, analizaré el vínculo entre retórica, dialéctica y ciencia, así como la relación entre retórica y razón práctica y la reivindicación de la metáfora y la imaginación en el discurso retórico, sin perder de vista el debate sobre la *paideia* y la particular concepción de ella que sostuvo el estagirita. Creo que las luces que Aristóteles arrojará serán de máxima utilidad una vez establecidas como premisas de una perspectiva educativa, epistémica y política.

2.1 La *Retórica* en el marco del *corpus* aristotélico

La obra inaugural de Aristóteles –Grilo–, fechada hacia el 360 a.C., asume tempranamente el debate en torno al significado de la *paideia*. Escrito en homenaje a Grilo, hijo de Jenofonte, constituye una toma de posición a favor de la *paideia* platónica, en abierto contraste con la *paideia* isocrática¹⁵. Diálogo dedicado a la retórica, en él continuará las tesis afirmadas por su maestro en

¹⁵ No es casual la referencia de Diógenes Laercio a los protagonistas de esta polémica: “*Cuenta Aristóteles que fueron muchísimos quienes escribieron encomios y epitafios, en honor de Grilo, en parte por agradar a su padre. Así también Hermipo en su Acerca de Teofrasto dice que incluso Isócrates escribió un encomio fúnebre.*” (Diógenes Laercio II, 55).

Gorgias y *Fedro*, es decir, la denuncia del carácter meramente adulator de la retórica y la negación de su estatus de arte o ciencia. El joven Aristóteles, debido seguramente a la aceptación de su escrito en la Academia, se verá a cargo de un curso de retórica, el cual, según afirma la tradición, habría iniciado con la frase: “Es vergonzoso callar y dejar a Isócrates que hable”¹⁶. Esta polémica se extenderá en otro escrito temprano: el *Protréptico*, en el que Aristóteles exhortaba a “...cultivar la filosofía, si vamos a participar con rectitud en los asuntos públicos y llevar nuestra vida con provecho”. (fr. 8).

Estos antecedentes son un buen ejemplo de la importancia que tuvo el debate en torno a la *paideia* y la retórica en la formación del estagirita. De tal suerte, cabe inferir que los libros que más adelante compondrán la *Retórica* serán el producto de un serio y prolongado proceso de revisión de las tesis del platonismo y de la sofística en general. Tal como señala Gadamer: “La teoría de la retórica fue el resultado largamente preparado de una controversia que había sido desencadenada por la irrupción delirante y avasalladora de un nuevo arte de hablar y de una nueva idea de la educación que nosotros designamos con el nombre de sofística”. (1992: 228).

La composición de la *Retórica* ha sido objeto de múltiples y laboriosos estudios. No se trata, como es de esperar, de un texto sistemático. Los tres libros que lo componen fueron probablemente escritos, revisados y corregidos en distintos periodos. Alberto Bernabé (*Ret.*: 32) sitúa la composición de la mayor parte de la *Retórica* en el periodo que va entre 340 y 335 a.C. A su vez, presume que I, 5-15 y

¹⁶ Los datos biográficos de Aristóteles los he tomado de Reale (1992).

partes de III 1 serían las secciones más antiguas, es decir, estarían escritas dentro del periodo académico (hacia 350 a.C.). Es probable que el manuscrito haya sido completado hacia 340-335, aunque Dufour lo sitúa entre 329 y 323 a.C. (*Ret.*, Granero: 22).

Las incongruencias de ciertos pasajes, en particular la de los capítulos I 1 y I 2, han sido largamente destacadas por los especialistas. En ellos se admite y rechaza alternativamente el lugar de las pasiones en el estudio retórico. Afirmaciones que, a su vez, coexisten con la visión más matizada sobre el papel de las pasiones y el *ethos* del orador en III 17. Los problemas de composición han dado lugar a posiciones polémicas, como la de F. Solmsen, quien, siguiendo la lectura genética de Jaeger, defendió la idea de que se trataría de dos o más versiones no armonizadas totalmente¹⁷.

La oposición entre filosofía, retórica y poética tenderán a reorganizarse en torno a la oposición entre el filósofo y el literato (*Ret.*, Racionero: 12). La reorganización del *corpus* llevada a cabo por Andrónico de Rodas, en la que la *Retórica* es colocada junto a la *Poética* –quedando así excluida del *Órganon*– será determinante en la constitución de la tradición hermenéutica que decidirá el destino de la retórica en general, en adelante vista fundamentalmente como una preceptiva del discurso.

¹⁷ No es mi intención detenerme aquí en el debate exegético. Con Aubenque (1999: 36) optaré por una comprensión horizontal del pensamiento del estagirita, intentando multiplicar las conexiones con otras partes del sistema y dejando para otro momento una lectura más concentrada en la historia de un concepto o de alguno de los problemas de composición.

De lo anterior se desprende que, al menos esquemáticamente, los núcleos hermenéuticos frente a los que nos coloca el texto del estagirita serían esencialmente tres: uno de orden lógico, otro literario y uno tercero ético-político. (*Ret.*, Racionero: 18). Como apunta Paul Ricoeur¹⁸ (1980: 17) la *Retórica* abarca tres campos: una teoría de la argumentación, una teoría de la elocución y una teoría de la composición del discurso. La mayor o menor atención que la tradición hermenéutica ha puesto en alguno de estos aspectos explica el hecho de que la historia "...de la retórica es la historia de una dispersión". (Ricoeur 1980: 17).

Queda claro que el análisis de los tres libros que componen la *Retórica* no puede desligarse del análisis de otros textos del *corpus*. Cada uno de los núcleos temáticos remite inexorablemente a las *Éticas*, la *Política*, el *Órganon* – especialmente los *Tópicos*– y la *Poética*, por mencionar sólo las referencias principales.

2.2 La *Retórica* en el marco de una teoría de la ciencia

La teoría de la ciencia de Aristóteles¹⁹ descansa sobre una concepción de la racionalidad que imprime cambios sustantivos a la teoría de la ciencia platónica. Es cierto que su división de las partes del alma –que es el presupuesto de una

¹⁸ Ricoeur (1980) precisa así el contenido de la *Retórica*: "La pregunta que pone en movimiento la investigación es la siguiente: ¿qué es persuadir? ¿En qué se distingue la persuasión de la adulación, de la seducción, de la amenaza, es decir, de las formas más sutiles de la violencia? ¿Qué significa influir mediante el discurso? Plantearse estas preguntas es decidir que no se pueden tecnificar las artes del discurso sin someterlas a una reflexión filosófica radical que delimite el concepto de 'lo persuasivo' ". (20).

¹⁹ La exposición que sigue es una síntesis principalmente de las ideas plasmadas en *E.N* I 1102a 5 -1102b 35; VI 1138b20 - 1140a 20 y *Met.* VI 1.

visión de la racionalidad fuertemente analógica²⁰– podría parecer muy semejante a la del autor de la *República*. Sin embargo, luego de identificar una parte racional y otra irracional –donde resuenan la visión tripartita platónica: alma concupiscible, irascible y racional–, el estagirita incluye dentro de la parte racional dos ámbitos diferenciados: la científica y la razonadora. La primera remite al conocimiento de los objetos necesarios, en la medida en que aspira a verdades universales y eternas. La segunda, en cambio, remite al conocimiento de objetos contingentes, es decir, al conjunto de objetos y asuntos humanos que podrían ser o no ser y sobre los cuales no caben enunciados universales. Aquí la parte razonadora tiene como fin la deliberación sobre el ámbito de lo posible, pues no cabe deliberación sobre lo que es absolutamente necesario. De esta forma, Aristóteles toma distancia del fuerte dualismo platónico, el cual había separado radicalmente los espacios de la ciencia y la opinión, relegando esta última al ámbito de lo sensible, donde reinan las apariencias.

Tanto la ciencia práctica como la ciencia productiva conservan un estatus epistemológico que se corresponde con la naturaleza de los asuntos que tratan, y esto a causa de asumir un compromiso ontológico típicamente griego: la de la cierta semejanza y parentesco de la racionalidad humana con el mundo. Estos presupuestos, claro está, serán significativamente distintos a los de la concepción

²⁰ Beuchot, a propósito de la hermenéutica analógica, anota una indicación ilustrativa sobre Aristóteles –y su lugar entre los sofistas y Platón–, que ofrece una buena idea de la racionalidad aristotélica: “Mas, tratando de evitar los dos extremos, de los sofistas y de Platón, y queriendo evitar sus desventajas y aprovechar sus ventajas, Aristóteles busca una posición intermedia entre el equivocismo de los primeros y el univocismo platónico. (...). La hermenéutica analógica surge, con Aristóteles, como ideal de equilibrio, de *phrónesis* o prudencia, y de proporción, que es lo que significa el vocablo analogía.” (2015: 222).

moderna de ciencia, más preocupada en hacerse cargo del clásico dualismo cartesiano sujeto-objeto.

Los tres tipos de ciencia que admite Aristóteles –teóricas, prácticas y productivas– se distinguen por perseguir fines acordes con su propia naturaleza. Las ciencias teóricas incluyen a la matemática, la física y la metafísica. Las ciencias prácticas abarcan la hípica, la estrategia, la economía y, fundamentalmente, la política. Por último, las ciencias productivas incluyen presumiblemente todas las artes y técnicas (Berti 2012: 11). La *Retórica* –y esto es lo que aquí interesa destacar–, se define como una *téchne* que presenta características propias: “La retórica (...) parece que puede establecer teóricamente lo que es convincente en –por así decirlo– cualquier caso que se proponga, razón por la cual afirmamos que lo que a ella concierne como arte no se aplica a ningún género específico.” (*Ret.* I 1355b 31-34).

En este pasaje es necesario subrayar dos cosas: 1) El arte retórico supone un estudio teórico referido a lo que se toma por convincente en cada caso²¹, 2) La universalidad del estudio retórico, en tanto no se restringe a ningún género en particular. Pero, ¿qué es lo que Aristóteles entiende por arte?

Todo arte versa sobre la génesis, y practicar un arte es considerar cómo puede producirse algo de lo que es susceptible tanto de ser como de no ser y cuyo principio está en quien lo produce y no en lo producido. En efecto, no hay arte de cosas que son o llegan ser por necesidad, ni de cosas que se producen de acuerdo con su naturaleza, pues éstas tienen su principio en sí

²¹ El siguiente pasaje lo expresa con claridad: “Entendamos por retórica la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer.” (*Ret.* I 1355b 25)

mismas. Dado que la producción y la acción son diferentes, necesariamente el arte tiene que referirse a la producción y no a la acción. (...) El arte, pues, como queda dicho, es un modo de ser productivo acompañado de razón verdadera... (E.N. VI 1140a 10-20).

La distinción entre θεωρία, πρᾶξις y ποιήσις es fundamental para delimitar debidamente el arte retórico. La retórica no es una actividad teórica ni práctica, sino *poiética*, pues su fin es la producción de discursos persuasivos. Sin embargo: "...a pesar de que hace relación a una producción, contiene un elemento especulativo: la investigación teórica sobre los medios aplicados a la producción; es un método; este rasgo la acerca a la ciencia más que a la rutina." (Ricoeur 1980: 47). Esta concepción de la retórica supone un alejamiento de las afirmaciones de *Gorgias* y *Fedro*. El arte, que por naturaleza se halla referido a objetos contingentes, está también acompañado de razón verdadera.

Para delinear mejor la particular posición de esta actividad es necesario conectarla con otras dos disciplinas: la dialéctica y la política:

...de manera que acontece a la retórica ser como un esqueje de la dialéctica y de aquel saber práctico sobre los caracteres al que es justo denominar política. Por esta razón, la retórica se reviste también con la forma política y <lo mismo sucede con> los que sobre ella debaten en parte por falta de educación, en parte por jactancia, en parte, en fin, por otros motivos humanos. (*Ret.* I 1356a 25-30).

Sobre la relación entre retórica y dialéctica me ocuparé en la próxima sección, aunque, como es obvio, desde ahora queda suficientemente demostrado su vínculo: la retórica es como un esqueje, es decir, una rama o brote nacido del

estudio de la dialéctica. Hay que destacar, además, la forma política con que se reviste la retórica, a la cual estaría subordinada. Si la ciencia política es arquitectónica por contener el fin supremo del ser humano –y este no es sino la εὐδαιμονία– la subordinación de la retórica a la política supone que el fin de hallar lo convincente en cada caso debe estar subordinado al fin político más alto: la vida buena de la comunidad. De esta forma, queda abandonada la tesis platónica según la cual la retórica, para ser verdadera, debe estar sujeta al conocimiento especulativo del filósofo. Y es que el fin de la *Retórica* del estagirita no es, en última instancia, teórico, sino práctico, esto es, político²².

2.2.1. Dialéctica y retórica

En Aristóteles la dialéctica experimenta una transformación imprevista. De la concepción platónica de la dialéctica como un método de división que tiene como meta la verdad última y universal, Aristóteles transita a una visión de la dialéctica como una lógica de lo probable, circunscrita al mundo de las opiniones. Carlo Viano resume así el viraje aristotélico:

En un principio la investigación aristotélica acoge como materia propia la situación en la que dos interlocutores contraponen dos distintas sistematizaciones de las relaciones, de los predicados y de las jerarquías de los géneros y especies y su propósito es el de encontrar la forma en que cada uno de ellos puede descubrir las lagunas en la sistematización del contrincante o la forma de defender su propia sistematización. Pero durante

²² En relación a la política, Aristóteles constata: “Vemos, además, que las facultades más estimadas le están subordinadas, como la estrategia, la economía, la retórica”. (*E.N.* I 1094b 3-4).

esta búsqueda Aristóteles descubre la posibilidad de construir un orden perfecto capaz de presentarse, sin necesidad de recurrir a la discusión, sin lagunas ni contradicciones. Entonces la discusión queda relegada a un ejercicio y a una palestra que tiene su razón de ser cuando se presentan distintas sistematizaciones posibles, ninguna de ellas perfecta, colocada como vehículo entre una tesis y una consecuencia incómoda que de ella pueda sacarse. (1971: 67-68).

El orden perfecto de razones le corresponde a la ciencia, no a la dialéctica. El método de la división –magistralmente desarrollado en los diálogos de vejez de Platón– habría sido el punto de partida para dar con una teoría de la ciencia no caracterizada por su condición dialéctica, sino demostrativa, esto es, por su capacidad de prescindir de interlocutores y arrancar de principios apodícticos, a partir de los cuales es posible construir razonamientos científicos. La posibilidad de construir cadenas de razonamientos sin lagunas ni contradicciones es tarea del filósofo, no del dialéctico. A este último le corresponde situarse en un contexto dialógico y, partiendo de premisas probables, poner a prueba razonamientos que nunca son completamente conclusivos y que, en cualquier caso, se ocupan de un ámbito de discusión radicalmente distinto al de la ciencia:

Hay *demonstración* cuando el razonamiento parte de cosas verdaderas y primordiales, o de cosas cuyo conocimiento se origina a través de cosas primordiales y verdaderas; en cambio, es *dialéctico* el razonamiento construido a partir de cosas plausibles. Ahora bien, son *verdaderas* y *primordiales* las cosas que tienen credibilidad, no por otras, sino por sí mismas (en efecto, en los principios cognoscitivos no hay que inquirir el porqué, sino que cada principio ha de ser digno de crédito en sí mismo); en cambio, son cosas *plausibles* las que parecen bien a todos, o a la mayoría,

o a los sabios, y, entre estos últimos, a todos, a la mayoría, o a los más conocidos y reputados. (*Top.* I 100a 26 - 100b 24).

El razonamiento de las cosas plausibles es asunto de la dialéctica. La retórica aristotélica encontrará aquí un importante punto de conexión, pues, aunque no compartan el mismo punto de vista, el arte retórico se halla dentro del marco impuesto por el mundo de las opiniones. Las palabras iniciales de la *Retórica* ilustran con claridad este vínculo:

La retórica es una *antístrofa* (ἀντιστροφή) de la dialéctica, ya que ambas tratan de aquellas cuestiones que permiten tener conocimientos en cierto modo comunes a todos y que no pertenecen a ninguna ciencia determinada. Por ello, todos participan en alguna forma de ambas, puesto que, hasta un cierto límite, todos se esfuerzan en descubrir y sostener un argumento e, igualmente, en defenderse y acusar. (*Ret.* I 1354a 6).

Para “antístrofa”, que es la traducción más literal propuesta por Racionero, se han ensayado términos como “contrapartida”, “correlativa” o “paralelo”. Lo que parece sugerir Aristóteles es una relación de identidad y oposición. Por un lado, ambas comparten un carácter metódico y suponen un alcance universal, pues no están limitadas a una ciencia determinada, en tanto que es interés de todos sostener un argumento. Por otra parte, esta identificación implica que se trata de dos técnicas complementarias de una misma disciplina cuyo objeto es la selección de enunciados probables con vistas a constituir con ellos razonamientos sobre cuestiones que no pueden ser tratadas científicamente. El enfoque de estudio, sin embargo, no es el mismo. Como afirma Racionero (*Ret.*: 36), la dialéctica se fija en los enunciados probables desde el punto de vista de la función designativa del

lenguaje, de lo que resultan conclusiones sobre la verosimilitud de los enunciados; y la retórica los estudia desde el punto de vista de las competencias comunicativas del lenguaje, de lo que se desprenden conclusiones sobre su capacidad de persuasión. Verosimilitud y poder persuasivo son, por lo tanto, los ejes que conectan y distinguen a la dialéctica y la retórica.

De otro lado, los contextos en los que se desenvuelve el dialéctico y el retórico son significativamente diferentes. El primero se halla en una situación donde hay un interlocutor que pregunta y otro que responde, ambos mutuamente interesados en seguir el hilo de argumentos diestramente encadenados. El segundo, en cambio, se encuentra en un contexto donde deberá cumplir el papel de orador frente a un auditorio que se encuentra en posición de juzgar lo que dice. Las consideraciones que deberá tener en cuenta de ningún modo pueden limitarse a la trabazón rigurosa de razones, pues la abigarrada composición del auditorio demandará otro tipo de recursos que el orador tendrá que poner en práctica.

2.2.2. Dialéctica y *paideia*

La concepción de *paideia* en Aristóteles presenta múltiples aristas. Voy a sugerir la primera aquí –acaso la más importante para mi propósito– y completaré el esquema en la siguiente sección. La *paideia*, en tanto cultura que distingue al hombre educado, no es equivalente a un saber especializado o profesional. La *paideia* consiste más bien en un buen criterio y capacidad de juicio acerca del

asunto que se trate. Esta sugerencia puede colegirse de diversos pasajes del *corpus* aristotélico:

En lo relativo a toda especulación e investigación, por igual la más humilde como la más elevada, parece que hay dos posiciones posibles, de las cuales una bien se puede denominar ciencia del objeto y la otra como una especie de cultura. En efecto, es propio de un hombre educado convenientemente el poder juzgar de forma certera si el que habla expone bien o no. Tal persona es la que precisamente creemos que está bien instruida, y el tener cultura el poder hacer lo antes dicho. Aparte, consideramos que esa persona por sí sola es capaz de juzgar sobre todos los temas, por decirlo así, y en cambio, otra únicamente sobre un tema determinado, pues podría haber algún otro dispuesto de la misma manera que el antes citado sólo sobre un aspecto particular. (*P.A.*, 639a 1-10).

El hombre educado, dice Aristóteles, es el capaz de juzgar si el que habla expone bien o no. Esta capacidad no está limitada a un saber especializado, sino que ostenta cierta flexibilidad que permite el juicio sobre los más variados temas. El especialista será capaz de juzgar acertadamente sobre la ciencia particular que practique, el hombre educado, en cambio, será reconocido por su capacidad de discernir sobre la pertinencia de lo que algún otro dice, esto es, su capacidad de juicio lo coloca en una situación marcadamente dialógica que, sin embargo, no demanda una competencia científica de todos los temas.

De manera que es posible imaginar a un especialista sin cultura, a causa de no contar con criterios para juzgar opiniones provenientes de intereses humanos distintos al suyo. Esta capacidad para juzgar asuntos diversos se apoya en cierta comprensión epistémica de las distintas esferas del conocimiento, así como en la

experiencia humana del mundo: "...porque es propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada materia en la medida en que la admite la naturaleza del asunto; evidentemente, tan absurdo sería aceptar que un matemático empleara la persuasión como exigir de un retórico demostraciones." (E.N. I 1094b 25).

Este conocido pasaje alude implícitamente a la teoría de la ciencia aristotélica. El hombre instruido no es alguien ajeno al quehacer científico. Pero, sin necesariamente identificarse con uno, su cultura supone una oportuna formación epistemológica, la cual parte de la premisa de que es la naturaleza del asunto la que define la naturaleza del conocimiento. No se trata de imponer un esquema epistemológico previo y aspirar a algo parecido a una unidad metodológica de la ciencia y, bajo ese pretexto, exigir demostraciones al retórico y al matemático. Ello sería, por el contrario, signo de ἀπαιδευσία²³. La pluralidad del quehacer científico está sustentada en la ontológica pluralidad del mundo²⁴.

Pero, ¿cómo se relaciona esta idea de *paideia* con la dialéctica? En el interesante estudio que Oswaldo Guariglia (1997) le dedica a este tema, el autor argentino señala que Aristóteles atribuye a la formación general, anterior a todo conocimiento específico –científico o técnico– la capacidad de juzgar cuestiones de método, a saber:

- a)Cuál es la estructura y los límites de la demostración exacta

²³ Martha Nussbaum (1995b: 329) explica que el uso aristotélico de ἀπαιδευσία se relaciona directamente con *paideia*, en el sentido de ser su privación, designando la ausencia de algún tipo de conciencia social e interpersonal. El término es asociado a otros que denotan simpleza, ingenuidad o tosquedad.

²⁴ "La pluralidad es la ley de la tierra". (Arendt 2002:43).

- b) En qué materias, por lo tanto, se puede exigir una demostración y en cuáles no
- c) Qué relevancia posee una determinada explicación en relación con el fenómeno que debe ser explicado
- d) Cuáles son las premisas y definiciones específicas a partir de las cuales se debe realizar una explicación o demostración

Los requerimientos de la formación general se identifican con el entrenamiento metódico de la dialéctica. Argumenta Guariglia (1997:106) que es propio de la persona con cultura tener el conocimiento de la estructura general de la demostración y contar con la facultad de moverse tanto dentro como fuera de ella. La cultura supone la capacitación general y, al mismo tiempo, la experiencia que cada uno tiene de los distintos tipos de entes que pueblan el mundo. Tal conocimiento hace posible discernir cuál es la forma de razonamiento adecuada a cada tipo de ente:

Se trata, por tanto, de una pre-comprensión tanto en relación con las cosas como en relación con las exigencias discursivas que emergen de los distintos tipos de conocimiento, pre-comprensión anterior a todo conocimiento científico, que constituye más bien el marco que rodea y sitúa al mismo. De acuerdo con ello, la *paideía* es aquí una especie de *pragmática* en un doble sentido: tanto por su relación con el lenguaje ordinario, que provee el marco original de orientación en el mundo, como por su relación a través de esta mediación pragmalingüística con las cosas. (Guariglia 1997: 106).

La *paideia*, de esta manera, sería lo opuesto a un saber especializado, pero por una razón nueva: la cultura supone un ser humano implicado en una trama de

relaciones con otros seres humanos –que hablan y viven juntos–, siempre rodeados de un conjunto de objetos mundanos. El lenguaje común, que remite al espacio público de las opiniones, es el ámbito inicial en que el ser humano aprende a orientarse en el mundo. Esta orientación exige del ser humano capacidad de juicio, que no es la afirmación de una verdad científica, sino una toma de posición en la esfera de los asuntos humanos determinados por su contingencia.

La capacidad de juicio –la facultad de reconocer si alguien habla bien o no– involucra flexibilidad y pertinencia en la materia de la que se trata, cualidades que implican habilidad para identificar las respuestas más oportunas a las preguntas abiertas por cualquier interlocutor:

Hay algunos, en efecto, que, bajo el pretexto de que se tiene por filósofo al que no dice nada al azar sino con argumentos, a menudo, sin que lo sepan, dan razones extrañas a la materia y vacías de sentido (cosa que hacen, unas veces, por ignorancia y, otras, por charlatanería), gracias a lo cual sucede que, incluso personas de experiencia y capaces de actuar, son engañadas por gentes que ni poseen ni pueden tener un pensamiento constructivo o práctico. Y esto les ocurre por incultura, pues la incultura se traduce, en cada caso, por incapacidad en distinguir los argumentos propios del tema de los que le son extraños.” (*E.E.* I 1217a 5-10).

La incultura, en consecuencia, entraña una suerte de desconcierto, una falta de orientación en las materias que se abordan, una incapacidad –se podría decir– para distinguir lo propio de lo extraño: “Por ello hay que instruirse acerca de qué tipo de demostración corresponde en cada caso, como que es imposible hallar a la vez la ciencia y el método de la ciencia. No es fácil, sin embargo, aprender ni lo

uno ni lo otro y, por lo demás, no ha de exigirse el rigor matemático al tratar todas las cosas, sino al tratar de aquellas que no tienen materia.” (*Met.* II 3, 995a 10-15).

No se trata del conocimiento preciso de la teoría aristotélica de las causas, sino, de una capacidad más universal y flexible que consiste en saber cuáles son las respuestas que satisfacen las expectativas abiertas por la pregunta “por qué”. La cultura sería la capacidad “prefilosófica” de poder decidir qué respuestas son satisfactorias cuando se pregunta por las causas de ciertos fenómenos presentes (Guariglia 1997:107).

A diferencia del conocimiento demostrativo que no tiene en cuenta al interlocutor, la dialéctica parte de las opiniones de todos, de la mayoría o de los más sabios. De modo que el ejercicio dialéctico supone un entrenamiento aleccionador en la búsqueda del esclarecimiento de nuestras opiniones, el cual consistiría en un proceso de clarificación conceptual que transita de presupuestos de inteligibilidad relativa a otros de inteligibilidad absoluta.

Esto significa que aquello que es inteligible para nosotros y aquello que es más inteligible por naturaleza no son dos campos radicalmente separados, como la *doxa* y la *episteme* en la filosofía platónica. El camino que conduce al conocimiento es el paso de un campo a otro. Pero, ¿qué es lo que entiende Aristóteles por lo “inteligible para nosotros” y lo “inteligible por naturaleza”?

Así, es más conocido sin más lo anterior respecto a lo posterior, v.g.: el punto lo es más que la línea, la línea más que el plano y el plano más que el sólido, como también la unidad más que el número: pues es anterior y principio de todo número. De manera semejante también la letra más que la

sílaba. En cambio, para nosotros, ocurre a veces a la inversa; pues el sólido cae en mayor medida bajo la sensación, y el plano más que la línea, y la línea más que el punto. Pues la mayoría conoce las cosas en este orden de prioridad: en efecto, aprenderlas así es propio de un pensamiento cualquiera; aprenderlas de aquella otra manera, en cambio, es propio de un pensamiento riguroso y excepcional. (*Top.* VI 141b 5-14).

Aunque son perceptibles las resonancias metafísicas en la expresión “inteligible por naturaleza”, pienso que es posible describir el aprendizaje como un incremento gradual en la capacidad de abstracción del aprendiz, una especie de ascenso a la generalidad que supone aprender a ver el mundo desde una perspectiva que detenta mayor rigor conceptual. La sensación y la opinión son el punto de partida ineludible para ganar amplitud cognoscitiva:

Es, desde luego, provechoso avanzar hacia lo más cognoscible, ya que el aprendizaje se lleva a cabo, para todos, procediendo así: a través de las cosas menos cognoscibles por naturaleza hacia las cosas que son cognoscibles en mayor grado. Y esto es lo que hay que hacer: al igual que, tratándose de las acciones, hay que conseguir que las cosas que son absolutamente buenas lleguen a ser buenas para cada uno a partir de las que son buenas para cada uno, así también habrá de conseguirse que las cosas cognoscibles por naturaleza lleguen a ser cognoscibles para el individuo a partir de las que son más cognoscibles para él. Por lo demás, las cosas que son cognoscibles y primeras para cada uno son, a menudo, escasamente cognoscibles y primeras <por naturaleza>, y poco o nada hay en ellas de “lo que es”. No obstante, ha de intentarse llegar a conocer las cosas totalmente cognoscibles a partir de las que son escasamente cognoscibles, pero cognoscibles para uno, avanzando a través de éstas, como queda dicho. (*Met.* VII 3, 1029b3-12).

He sugerido que la *paideia* aristotélica entraña una formación general, que no es otra cosa que capacidad de juicio sobre los más diversos asuntos. Esta capacidad de juicio se arraiga en una pre-comprensión pragmática de los entes que pueblan el mundo y en un entrenamiento metódico identificable con la dialéctica. Al mismo tiempo, esta formación del juicio se vincula con un incremento en la capacidad de abstracción, esto es, un ascenso a la generalidad que podría interpretarse como un mayor esclarecimiento de las opiniones admitidas comúnmente, cumpliendo el tránsito de lo que es más inteligible para nosotros hacia lo más inteligible por naturaleza. Considero que es lícito sostener que, en líneas generales, estas indicaciones complementan y son en gran medida extrapolables al entrenamiento metódico del arte retórico, que implicaría el reconocimiento de los razonamientos más adecuados en los diferentes contextos –asambleas, tribunales y ceremonias cívicas– en los que se desenvuelve el orador.

2.3 Retórica y *paideia*

Si la *paideia* como formación general es la capacidad de juzgar cuestiones de método, y la dialéctica y la retórica son los métodos argumentativos que comportan una situación dialógica desarrollada a partir de premisas probables, entonces es legítimo inferir que la retórica aristotélica consiste en un entrenamiento metódico indispensable para el cultivo del discernimiento orientado al discurso público –como capacidad de reconocer lo que es convincente en cada

caso–, que no es otra cosa que la formación del juicio práctico, es decir, ético y político:

Ahora bien, puesto que la retórica tiene por objeto <formar> un juicio (dado que también se juzgan las deliberaciones y la propia acción judicial es un <acto de> juicio), resulta así necesario atender, a los efectos del discurso, no sólo a que sea demostrativo y digno de crédito, sino también a cómo <ha de presentarse> uno mismo y cómo inclinará a su favor al que juzga. (*Ret.* II1377b 20 – 24).

El discurso retórico no es un frívolo ejercicio de palabras. Palabra y acción están conectados en el acto de juicio que el orador deberá provocar dentro de un contexto público, en el que sobresale la necesidad de inclinar favorablemente al auditorio. Hay que recordar, además, que Aristóteles afirma que es conveniente ser capaz de persuadir sobre cosas contrarias, pero no para hacerlas ambas – pues no se debe persuadir de lo malo– sino para que no se nos oculte cómo se hace y estar así en la capacidad de refutar al que utilice injustamente los argumentos (*Ret.* I 1355a 30-33). Esto quiere decir que la retórica es una forma de hacer frente a las estrategias retóricas de manipulación social. Como apunta Gadamer: “...la retórica (en cuanto teoría) se enfrentó al encantamiento de la conciencia por el poder del discurso, al obligar a distinguir entre la cosa, la verdad y lo verosímil que ella enseña a generar...” (1992: 233). Y aunque mediante el uso de la palabra se puedan cometer grandes perjuicios, ello es común a todos los bienes, por lo que su provecho, en cualquier caso, depende del uso justo que se haga de él (*Ret.* I 1355b 5).

El doble vínculo de la retórica con la dialéctica y la política permite deducir su simultánea funcionalidad pedagógica y política. La capacidad de reconocer lo persuasivo es una manera de restar fuerza a los instrumentos ideológicos que operan inadvertidamente en la comunidad. Pero el aprendizaje retórico se sostiene, a su vez, en una concepción antropológica que está ejemplarmente sintetizada en un famoso pasaje de la *Política*:

La razón por la cual el hombre es un ser social (ζῷον πολιτικόν), más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente: la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra. Pues la voz es signo del dolor y del placer, y por eso la poseen también los demás animales, porque su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer e indicársela unos a otros. Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la comunidad. (*Pol.* 1252b 11-12).

El ζῷον πολιτικόν es el único animal dotado de palabra. La sociabilidad humana no descansa en la voz –susceptible de expresar placer y dolor– sino en la distintiva capacidad de hablar, que es tan humana como política. No es difícil notar el valor de la retórica a la luz de esta observación, pues la retórica es precisamente el estudio teórico de esta facultad en su ejercicio público. Y es que, como escribe Calvo Martínez (2008)²⁵: “...para Aristóteles la educación no es otra

²⁵ En lo que sigue desarrollo algunas de las indicaciones del artículo que Calvo Martínez (2008) le dedica a la *paideia* aristotélica.

cosa que la formación integral del individuo humano en el seno de una comunidad política". (10).

Hay que subrayar la subordinación de la retórica a la política. La retórica, como formación del juicio práctico, encuentra en la filosofía práctica algunas de sus claves esenciales. Si la vida es *praxis* (*Pol.* I 4, 1254a 5) y como acción se encuentra orientada a un fin, entonces la educación debe coordinar sus fines con los de la vida humana, esto es, el fin de la educación no puede ser otro que la felicidad (Calvo 2008: 11). La felicidad, que es motivo de estudio de la *Ética*, implica la argumentación a favor del mejor modo de vida humana posible: el contemplativo. El ideal contemplativo por el que abogará Aristóteles supone esquemáticamente dos cosas: 1) ejercitar la razón mediante la actividad intelectual y 2) acomodar los deseos y las pasiones a los dictados de la razón.

Aristóteles distingue tres ciclos educativos, cada uno de 7 años, con el objeto de abarcar una formación que incluya la educación del cuerpo, la educación moral (del carácter) y la educación intelectual. Y es que el ser humano, a diferencia de los animales, requiere educación. Si en los animales existe una gran identificación entre las acciones placenteras y el bien del animal, en el ser humano no existe este ajuste de un modo prefijado. El ser humano necesita adquirir virtudes si pretende lograr la *eudaimonía*:

La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde

jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación. (*E.N.* II 3, 1104b 10-14).

El desajuste humano entre los placeres y el bien explican la necesidad de educarnos para poder sentir placer y dolor como es debido, dicho ajuste es posible a través de la virtud intelectual de la prudencia, la cual ocupa el centro de la racionalidad práctica aristotélica.

La educación es, sin embargo, un problema político²⁶. En tanto actividad encaminada al florecimiento humano, la educación debe orientarse a aquello que lo promueva. Ni la guerra ni el trabajo son el objetivo final de la educación. Aprender a disponer del tiempo libre es un rasgo esencial del hombre educado. Por ello la educación debe encaminarse a crear las condiciones que propicien la *eudaimonía*, que no son condiciones de carencia, necesidad o trabajo asalariado, sino, por el contrario, de ocio y de paz (*Pol.* VII 14, 1333a 30-b5). Vistas las cosas así, en la medida que el fin propio de la retórica es la formación del juicio práctico y este fin es dependiente de la ciencia práctica que la subordina, tenemos que el fin político de la retórica se identifica con la realización de la vida buena en la *polis*.

El esquema teleológico de la antropología aristotélica supone ordenar la educación con vistas al desarrollo de la inteligencia, a partir de la adquisición de hábitos –relativos al cuerpo– que, como en la filosofía moral, tengan como fin

²⁶ Aristóteles declara que la educación es una competencia que le concierne fundamentalmente al Estado y que, por lo tanto, es objeto principal de las leyes: "...la educación y las costumbres de los jóvenes deben ser reguladas por las leyes, pues cuando son habituales no se hacen penosas. Y, quizá, no sea suficiente haber recibido una recta educación y cuidados adecuados en la juventud, sino que, desde esta edad, los hombres deben practicar y acostumbrarse a estas cosas también en la edad adulta, y también para ello necesitamos leyes y, en general, para toda la vida, porque la mayor parte de los hombres obedecen más a la necesidad que a la razón, y a los castigos más que a la bondad." (*E.N.* X 9, 1180a).

último la formación de virtudes que son la condición de posibilidad de la *eudaimonía*²⁷. Si el fin del ser humano no es solamente vivir, sino vivir bien, es la ciudad el lugar donde éste debe ejercer el *lógos*. Los animales, guiados por la naturaleza y, en algunos casos, también por el hábito, no son dirigidos, sin embargo, por la razón. La tarea de armonizar naturaleza, hábito y razón depende de la capacidad humana de persuadir y quedar persuadido: “Muchas veces, efectivamente, los hombres actúan mediante la razón en contra de los hábitos y de la naturaleza, si están convencidos de que es mejor actuar de otra manera.” (*Pol.* VII 1332b 12-13).

Los seres humanos deben ser persuadidos para actuar de otra manera. La racionalidad, por lo tanto, no se construye a partir de razonamientos teóricos, sino, sobre todo, de modo retórico. La potencial racionalidad de la naturaleza humana se actualiza mediante el uso efectivo del *lógos* al interior de una comunidad política. La retórica es la puesta en acto de la latente racionalidad humana. En palabras de Aristóteles: “La razón y la inteligencia son para nosotros el fin de nuestra naturaleza, de modo que en vista de estos fines deben organizarse la generación y el ejercicio de los hábitos.” (*Pol.* VII 1334a 8). Así, pues, la pedagogía que Aristóteles delinea en *Pol.* VII y VIII tiene como objetivo “...hacer

²⁷ El pasaje completo donde Aristóteles establece el esquema teleológico de su visión educativa es el siguiente: “La razón y la inteligencia son para nosotros el fin de nuestra naturaleza, de modo que en vista de estos fines deben organizarse la generación y el ejercicio de los hábitos. En segundo lugar, igual que el alma y el cuerpo son dos, así también vemos que existen dos partes en el alma, la irracional y la dotada de razón, y dos estados correspondientes a esas partes, uno de los cuales es el deseo, y el otro la inteligencia; pero igual que el cuerpo es anterior en la generación del alma, así también la parte irracional a la dotada de razón. Esto es evidente, pues el coraje, la voluntad y también el deseo se encuentran en los niños desde el momento mismo de nacer, pero el raciocinio y la inteligencia nacen naturalmente al avanzar en edad. Por ello, primero es necesario que el cuidado del cuerpo preceda al del alma, y luego el cuidado del deseo; sin embargo el cuidado del deseo es en función de la inteligencia, y el cuidado del cuerpo en función del alma.” (*Pol.* VII 1334a 8-15).

que los hombres lleguen a ser los animales lógico-discursivos que son, volverlos capaces de desplegar el *lógos* que les fue dado en su constitución antropológica como la predisposición más propiamente humana.” (Livov, p. 318).

El *lógos* aquí es principalmente político y está estrechamente vinculado con la concepción aristotélica de ciudadanía. Para el estagirita: “Un ciudadano sin más por ningún otro rasgo se define mejor que por participar en las funciones judiciales y en el gobierno.” (*Pol.* III 1275a 6). El dominio de los discursos en el ámbito público –tribunales, asambleas y ceremonias cívicas– es la condición de posibilidad de la ciudadanía. La retórica actualiza las disposiciones políticas naturales, y en tanto teoría del discurso público, habilita al ciudadano para la participación efectiva en los asuntos comunes. El arte retórico no tendría otro fin que completar la naturaleza política del ser humano, pues: “...en algunos casos, el arte completa lo que la naturaleza no puede llevar a término, en otros imita a la naturaleza.” (*Fís.* II 199a 15).

Si el fin inmediato de la retórica es la persuasión, el fin que, a su vez, lo contiene, es indudablemente político: la vida buena en la *pólis*. Sin embargo, la vida buena no es independiente de las relaciones de poder. La activa participación de los ciudadanos en los asuntos de la *pólis* supone una importante capacidad para entablar acuerdos y pactos a través del uso público de la palabra.

2.4 Razón práctica y argumentación retórica

La dicotomía *phýsis-nómos* que estudié en el primer capítulo es paralela a la separación entre *episteme* y *doxa*. He sugerido que tal dicotomía, a la luz del relativismo y el escepticismo de sofistas como Protágoras o Gorgias, posee implicancias políticas y epistemológicas cuestionables. La relativización de la ciencia o, incluso, su imposibilidad misma, dejan sin fundamento el intercambio racional de opiniones, cuya radical autonomía sugiere la banalización de la argumentación práctica y, a la vez, promueve una idea de retórica como mera sugestión al servicio del *status quo*. Con ello la educación se convierte en una actividad de persuasión y custodia de intereses políticos e ideológicos previamente establecidos. Por otro lado, la distinción platónica entre ciencia y opinión ofrece una visión del conocimiento y de la educación que tampoco deja lugar a la argumentación práctica: la ciencia de Platón no es objeto de opinión y lo que sí lo es tiene el nombre de apariencia.

Quiero sugerir que las implicancias escépticas y autoritarias de esta dicotomía pueden evitarse asumiendo una teoría de la ciencia como la esbozada en las secciones anteriores. Asimismo, considero que una forma de allanar la dicotomía descrita se encuentra en el concepto de deliberación (*βούλησις*) propuesto en el marco de la filosofía práctica aristotélica. La deliberación funciona como nexo entre la *episteme*, que se remite al conocimiento de la naturaleza, y la *doxa*, que se dirige al esclarecimiento de las opiniones y convenciones humanas, lo que confiere racionalidad al discurso moral y evita las consecuencias epistemológicas y políticas de los sofistas y de Platón.

Para seguir el hilo conductor de esta idea voy a concentrarme en el estatus epistémico de la razón práctica –dentro del que adquiere un valor principal el concepto de deliberación– y sus relaciones con la retórica, que enseguida se podrá reconocer como el *órganon* de la educación.²⁸

2.4.1 El ámbito de la razón práctica: prudencia, deliberación y juicio

Los principios racionales del alma que postuló Aristóteles (científico y razonador) pueden identificarse con lo que suele llamarse razón teórica y razón práctica (Gómez Robledo 1957: 45), cada una de las cuales posee su función y excelencia propias. A la razón práctica le corresponde la prudencia (*φρόνησις*). La prudencia, por lo tanto, es la excelencia de la parte deliberativa del alma, esto es, de la parte que forma opiniones (*E.N.* VI 1140b 26). Luego de anotar que la prudencia no puede ser ni ciencia ni arte, Aristóteles sostiene: “...la prudencia es un modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre. Porque el fin de la producción es distinto de ella, pero de la acción no puede serlo; pues una acción bien hecha es ella misma el fin”. (*E.N.* VI 1140b 5).

La prudencia está circunscrita a la praxis humana, sin dejar de ser un modo de ser racional que, de cualquier modo, deberá adecuarse a la contingencia de los asuntos humanos. Pero este pasaje contiene, además, otra sugestiva indicación:

²⁸ Racionero describe, precisamente, a la retórica como el *órganon* de la educación: “La posibilidad práctica de la educación no resultaba ya, a partir de ahí, nada distinto de la posibilidad epistémica de la retórica. En realidad, como lo señala Aristóteles en el último párrafo de sus *Ref. sofísticas*, ambos niveles debían considerarse como partes de un único proceso, que si, por un lado, el filósofo declara con orgullo haber sido el primero en establecer, por otro lado, venía a consagrar definitivamente, en el interior de su sistema, el reconocimiento de la retórica como *órganon* fundamental de la educación.” (*Ret*: 57)

la acción moral, a diferencia de la actividad productiva, constituye un fin en sí mismo. Si el fin de la producción no es la producción en sí, sino alguna otra cosa, el fin de la acción moral es, por el contrario, la acción bien hecha. Desde esta perspectiva, la acción justa no podría ser un medio para algo diferente de la justicia misma: ella misma es el fin. Esta sugerencia es importante para entender el concepto de deliberación, que no consiste meramente en un cálculo racional de medios con vista a objetivos dados de antemano:

La prudencia, en cambio, se refiere a cosas humanas y lo que es objeto de deliberación. En efecto, decimos que la función del prudente consiste, sobre todo, en deliberar rectamente, y nadie delibera sobre lo que no puede ser de otra manera ni sobre lo que no tiene fin, y esto es un bien práctico. El que delibera rectamente, hablando en sentido absoluto, es el que es capaz de poner la mira razonablemente en lo práctico y mejor para el hombre. Tampoco la prudencia está limitada sólo a lo universal, sino que debe conocer también lo particular, porque es práctica y la acción tiene que ver con lo particular. (*E.N.* 1141b 10-15).

La prudencia sólo tiene razón de ser en un mundo contingente y esto es así porque la deliberación nos remite a la relación del ser humano con el mundo. No es, por tanto, una doctrina de la domesticación del deseo humano que quisiera volver predecible la conducta social volviendo prudentes a todos los ciudadanos. La deliberación comporta el reconocimiento de la fragilidad de los asuntos humanos y, en consecuencia, la renuncia a un conocimiento científico que convierta la acción moral en conducta estadísticamente previsible. La deliberación no anula la espontaneidad de la acción.

El ciudadano prudente reúne cualidades que conjugan la capacidad de pensamiento y de acción. Aubenque (1999) lo describe así: “A la vez hombre de pensamiento y de acción, heredero en esto de los héroes de la tradición, el *phrónimos* une en él la lentitud de la reflexión y la inmediatez de la intuición, que no es sino la brusca eclosión de aquélla; una la minucia y la inspiración, el espíritu de previsión y el espíritu de decisión.” (169). Y más adelante: “La filosofía es laboriosa, mientras que la inteligencia del *phrónimos* es fulgurante.” (170).

La prudencia, como he sugerido líneas arriba, adquiere un carácter relacional entre la ciencia y la opinión: “La prudencia es un diálogo entre la razón y la praxis, es el puente entre el *lógos* y el *éthos*, entre la racionalidad práctica y las condiciones socio-históricas, por lo que es una categoría relacional.” (Polo 2009: 20). La prudencia como categoría relacional es el puente que faltaba a las concepciones epistemológicas de Platón y los sofistas, lo que precisamente permite sortear las dicotomías *episteme-doxa* y *phýsis-nómos*, en particular a lo que se refiere a las consecuencias éticas y políticas descritas.

La prudencia alude a lo que es objeto de deliberación, pues la función del hombre prudente es deliberar rectamente. Esta indicación abre la pregunta por el significado de lo que supone deliberar rectamente: “...la rectitud consiste en una conformidad con lo útil, tanto con respecto al objeto, como al modo y al tiempo”. (*E.N.* VI 1142b 28). Así, la recta deliberación no se exime de la consideración de lo que es objeto de deliberación (el fin), ni del modo (el medio) ni del tiempo. Sin embargo, es útil contrastar esta afirmación con lo que, paradójicamente, reitera el estagirita en otros lugares: “El objeto de la deliberación entonces, no es el fin, sino

los medios que conducen al fin...” (*E.N.* III, 1113a y *Ret.* I 1362a 15.). ¿Cómo se articula la deliberación sobre los medios con la rectitud del fin?

...digamos que es posible tener un blanco recto, pero equivocarse en los medios para alcanzar este blanco; y es posible que el blanco sea erróneo, pero que los medios que conducen a él sean rectos, y, en fin, que ambos sean erróneos. Ahora bien, ¿la virtud produce el fin o los medios que conducen a él? Nosotros establecemos que produce el fin, puesto que no se trata de un silogismo ni de un razonamiento, sino que, de hecho, debe ser tomado como un principio. (*E.E.* II 1127b 20-25).

De modo que para que se produzca la acción virtuosa es necesario que se entrelacen los medios y los fines desde una perspectiva prudencial que domine todo el campo de la acción. No hay deliberación recta al margen de la virtud y, al mismo tiempo, la deliberación es “...la condición sin la cual la acción humana no puede ser una acción buena, es decir, virtuosa.” (Aubenque 1999: 134). La circularidad del argumento sugiere una estrecha dependencia de los conceptos que, aunque se distinguen escuetamente, en la práctica funcionan a través de una articulación que los remite unos a otros: la deliberación es la condición de posibilidad de la acción virtuosa y la virtud es la condición de posibilidad de la recta deliberación.

La deliberación, asimismo, permite delimitar dos ámbitos interconectados: el de las posibilidades humanas y el de las opiniones. Aristóteles explica que deliberamos sobre lo que está en nuestro poder y es realizable, puesto que sobre los conocimientos exactos no hay deliberación. Ésta tiene lugar: “...acerca de cosas

que suceden la mayoría de las veces de cierta manera, pero cuyo desenlace no es claro y de aquellas en que es indeterminado.” (*E.N.* III, 1112b 7-9).

No cualquier materia es objeto de deliberación²⁹. Ni la naturaleza, ni la necesidad y el azar podrían estar sujetos a deliberación. Sólo deliberamos sobre lo que depende de nosotros: “La deliberación consiste en combinar medios eficaces relacionados con fines realizables. (...) Así, el análisis de Aristóteles manifiesta el vínculo profundo entre una filosofía de la contingencia y la práctica del sistema democrático, es decir, deliberativo.” (Aubenque 1999: 130).

La relación entre la filosofía de la contingencia y el sistema democrático nos conduce desde el ámbito práctico de la moral a un espacio marcadamente polémico, esto es, retórico:

Ante todo, se ha de establecer sobre qué bienes o males delibera el que hace un discurso deliberativo, puesto que no cabe deliberar sobre cualquier cosa, sino sólo sobre lo que puede suceder o no, habida cuenta que no es posible ninguna deliberación sobre lo que necesariamente es o será o sobre lo que es imposible que exista o llegue a acontecer. Incluso no cabe deliberar acerca de todos los posibles. Porque, de entre los bienes que pueden suceder o no, hay algunos que acaecen o por naturaleza o por suerte, respecto de los cuales en nada aprovecha la deliberación. (*Ret.* I 1359a 30-35).

²⁹ Sobre el término *bouleusis*, Aubenque hace el siguiente comentario: “La palabra *bouleusis*, que Aristóteles es el primer en emplear en un sentido técnico, remite a la institución de la Boulé, que designa en Homero el Consejo de Ancianos, y en la democracia ateniense el Consejo de los Quinientos, encargado de preparar mediante una deliberación previa las decisiones de la Asamblea del pueblo. (...) Evocando la práctica homérica, Aristóteles quería simplemente recordar que no hay decisión (*proairesis*) sin deliberación previa. Pero también nos recuerda, aunque no sea más que por la elección que hace del término *bouleusis*, que la deliberación consigo mismo no es sino la forma interiorizada de la deliberación en común...” (128)

Lo que es materia de deliberación deviene, entonces, en materia susceptible de consejo moral y, en el plano de la retórica, de elaboración de un discurso. Sea como fuere, el concepto de deliberación permite determinar el espacio de aquello que es materia opinable de aquello que no lo es. Como apunté líneas arriba, no cualquier asunto es materia opinable. La ciencia aristotélica tiene un carácter demostrativo, por lo que sería absurdo interrogar a alguien por su opinión sobre la suma de los ángulos interiores de un triángulo o sobre la distancia más corta entre dos puntos. Aunque sean preguntas pasibles de demostración para el geómetra, no son preguntas controvertibles, esto es, no son políticas. Por el contrario: “El hombre de buen consejo enuncia aquello que es posible y aquello que no lo es, capta el ‘punto de la posibilidad’...” (Retz citado por Aubenque 1999: 131). La deliberación se remite al ámbito de lo posible humano, lo que conduce a la pregunta por los límites de lo posible tanto en el plano moral como en el del conocimiento: “...la idea de que el saber es moral no por su alcance, sino por sus límites, está presente en el término mismo de *phrónesis*...” (Aubenque 1999: 174). Y es que la *phrónesis*, como se sabe, elabora su doctrina a partir de postular el término medio, que implica abandonar una idéntica medida para todo y cultivar una percepción justa de lo particular. Y es que el juicio, el entendimiento, la prudencia y la inteligencia, dice Aristóteles, versan sobre lo extremo y lo particular. Y en saber discernir lo que es prudente radica el ser inteligente, buen entendedor o comprensivo. (*E.N.* VI 1143a 25-30). A pesar de lo cual prudencia y juicio no son conceptos intercambiables. ¿Cómo define el juicio Aristóteles?

El llamado juicio, en virtud del cual decimos de alguien que tiene buen juicio y que es comprensivo, es el discernimiento recto de lo equitativo. Señal de ello es que llamamos comprensivo, sobre todo, a lo equitativo, y equitativo a tener comprensión sobre algunas cosas, y juicio comprensivo al que discierne rectamente lo equitativo, y rectamente es estar de acuerdo con la verdad. (*E.N.* VI 1143a 20-25).

El juicio, como discernimiento recto de lo equitativo, involucra la capacidad de comprender las cosas humanas sin imponerles una medida que no les pertenece. Juzgar no supone postular *a priori* fórmulas universales que pudieran aplicarse al mundo de entes particulares. La equidad es la medida para juzgar cualquier ley o fórmula universal humana.

Martha Nussbaum (1995a) ha destacado el hecho de que la razón práctica de Aristóteles, en contra de Platón y las posiciones hedonistas de su tiempo, reconoce la inconmensurabilidad de los bienes humanos, esto es, no admite una medida idéntica para todos los valores como si fuera posible hacer un cálculo racional sobre la mayor eficacia o la superior cantidad de valor de un bien determinado, reduciendo la heterogeneidad de los bienes a un mismo patrón. Elegir, por ejemplo, entre ayudar a un amigo o tocar un instrumento musical no depende, desde la perspectiva aristotélica, de calcular el mayor placer o eficacia de alguna de estas actividades. Tampoco consistiría en organizar una lista ordenada de las preferencias personales. La deliberación aristotélica comporta la valoración de los bienes humanos en su irrestricta especificidad, reconociendo el valor insustituible que cada uno aporta a la constitución de una vida buena. La

pérdida de un bien humano no puede compensarse con la mayor cantidad de algún otro, pues éstos no son conmensurables.

El “discernimiento de la percepción”, de acuerdo a Nussbaum, supone el escrutinio de la complejidad de cada contexto particular, y aunque las reglas humanas resuman la experiencia práctica del pasado y posean gran utilidad para orientar la conducta, no reemplazan a esta capacidad que consiste en una forma de compromiso más intenso con cada situación específica, lo que implica un incremento de la racionalidad práctica, pues, en la medida en que el agente moral está llamado a discernir el mejor curso de acción posible, involucra vitalmente su intelecto, sus emociones y su imaginación, en una apertura constante a la novedad de las circunstancias que almacenan el significado particular de la experiencia efectivamente vivida.

2. 4. 2 Argumentación retórica y silogismo práctico

Esta apretada exposición sobre la prudencia aristotélica es fundamental por las relaciones que se pueden tejer entre el hombre prudente y el hombre de buen juicio, rasgo central de la *paideia*. Pero primero hace falta despejar la interrogante en torno a la relación entre la razón práctica prudencial y la argumentación retórica. A través de ella se harán visibles las conexiones entre los conceptos de juicio y prudencia. Voy a ensayar una respuesta aludiendo a un pasaje de la *Ética*, el dedicado al entendimiento (σύνεσις):

...porque el entendimiento no se aplica a lo eterno e inmóvil, ni a un género de cosas que están en proceso de llegar a ser, sino a cosas que pueden suscitar cuestiones y ser objeto de deliberación. Por tanto, se aplican lo mismo que la prudencia, pero no son lo mismo entendimiento y prudencia. En efecto, la prudencia es normativa, pues su fin es lo que se debe hacer o no; mientras que el entendimiento es sólo capaz de juzgar, pues son lo mismo entendimiento y buen entendimiento, inteligentes y dotados de buena inteligencia. El entendimiento no consiste en tener prudencia ni en adquirirla, antes bien, así como al aprender se le llama entender cuando emplea la ciencia, así también el entendimiento se ejercita en la opinión al juzgar y juzgar rectamente sobre cosas que son objeto de prudencia cuando alguien habla acerca de ellas; pues bien y rectamente son lo mismo. Y de ahí viene el nombre “entendimiento”, en virtud del cual se habla de hombres dotados de buena inteligencia, del entendimiento que se ejercita en el aprender; pues al aprender lo llamamos muchas veces “entender”. (E.N. VI 1143a 1-15).

La distinción entre *sýnesis* y *phrónesis* es reveladora por varias razones. En primer lugar, el carácter normativo de la prudencia es contrastado con la capacidad de juicio que comporta el entendimiento. Lo que se debe hacer y la capacidad de juzgar, no obstante, guardan una estrecha relación debido a que ambos aluden a cuestiones que son susceptibles de deliberación. El entendimiento, dice Aristóteles, se ejercita en el aprender, y más precisamente, se ejercita en el acto de juzgar opiniones. Esto significa que el entendimiento, a la luz de lo visto en el análisis de las secciones anteriores, es la capacidad que se busca cultivar mediante el entrenamiento metódico que ofrece la retórica y la dialéctica del estagirita. El buen criterio y capacidad de juicio que posee el hombre educado es una forma de describir el entendimiento que posibilita la *paideia*.

En tanto *órganon* de la educación, la retórica es capaz de cambiar la percepción de lo bueno o de lo malo y, en consecuencia, resulta esencial en la educación de la ciudadanía. Su fin, a diferencia de la razón práctica, no es la acción, sino la formación del juicio. Como método de argumentación práctica la retórica supone una selección y justificación de enunciados persuasivos que pueden formar parte de razonamientos semejantes a los de la ciencia, en los que se apela principalmente al entimema y al ejemplo como los razonamientos persuasivos por excelencia:

...la demostración retórica es el entimema y éste es, hablando en absoluto, la más firme de las pruebas por persuasión; y, como el entimema, en fin, es un silogismo y sobre el silogismo en todas sus variantes corresponde tratar a la dialéctica, sea a toda ella, sea a una de sus partes, resulta evidente que el que mejor pueda teorizar a partir de qué y cómo se produce el silogismo, ése será también el más experto en entimemas, con tal que llegue a comprender sobre qué <materias> versa el entimema y qué diferencias tiene respecto de los silogismos lógicos. Porque corresponde a una misma facultad reconocer lo *verdadero* y lo *verosímil*... (*Ret.* I 1355a 7-15).

El entimema comporta el reconocimiento de lo que es pertinente de demostración científica y de aquello que es específicamente materia de persuasión. Pero ¿qué diferencia al entimema o silogismo retórico del silogismo práctico? El silogismo práctico es un razonamiento que concluye en una acción. La característica principal de sus premisas es que están referidas a la acción. Lo que diferencia el silogismo práctico del silogismo científico y del silogismo retórico es su conclusión, que no es una proposición teórica o un juicio, sino una acción:

Así <una premisa> es una opinión universal, pero la otra se refiere a lo particular, que cae bajo el dominio de la percepción sensible. Cuando de las dos resulta una sola, entonces el alma, en un caso, debe por necesidad afirmar la conclusión, y por otro, cuando la acción se requiere, debe obrar inmediatamente; por ejemplo, si todo lo dulce debe gustarse, y esto que es una cosa concreta es dulce, necesariamente el que puede y no sea obstaculizado lo gustará en seguida. Por consiguiente, cuando, por una parte existe la opinión de que, en general, debe evitarse gustar lo azucarado y, por otra parte –puesto que lo dulce es agradable y esto es dulce (y tal es la <causa> que nos mueve a actuar) –, se presenta el deseo de probarlo, entonces <la opinión> nos dice que lo evitemos, pero el deseo nos lleva a ello; porque el deseo tiene la capacidad de mover todas y cada una de las partes <del alma>; de suerte que somos incontinentes, en cierto sentido, por la razón y la opinión, la cual no se opone a la recta razón por sí misma, a no ser por accidente –pues es el deseo y no la opinión lo que es contrario a la recta razón–. Por este motivo, los animales no son incontinentes, porque no tienen ideas universales, sino representación y memoria de lo particular. (*E.N.* VII 1147a – 1147b 6).

El silogismo práctico parte de la consideración de una idea u opinión general (debe evitarse lo azucarado), enseguida se afirma una premisa que refiere a una percepción particular (esto es dulce) y surge así una conclusión que remitirá a una acción: rechazar lo dulce, si se es continente, o probarlo, si el deseo prevalece y, con ello, la incontinencia. La tensión entre el deseo y la opinión es la condición que hace posible la continencia y la incontinencia en los seres humanos. Los animales, dice Aristóteles, nunca son incontinentes, puesto que están fijos en lo particular y no sostienen opinión alguna. Sólo los humanos, capaces de opinión, son aptos para la acción (los animales no actúan), pues están invitados a proceder

de modo coherente con sus opiniones, es decir, con sus juicios. La deliberación cumple así un cometido práctico: allanar el camino del juicio a la acción.

El deseo, que es común a animales y a humanos, se elabora de un modo muy singular en el acto de deliberación. Como sostiene el profesor Miguel Polo: “El deseo, tal vez, se transmite de las premisas a la conclusión, pues quedaría en duda establecer si en la primera premisa no hay deseo y sólo hay hechos del mundo.” (2009: 27). En ese sentido, es sumamente útil la definición de Lear, quien entiende la deliberación como un tipo especial de razonamiento: “...aquel en el que el deseo se transmite de las premisas a la conclusión”. (1994: 172). Desde esta perspectiva, sería importante recordar las dos clases de deseos que postula Aristóteles, a saber: los irracionales, que no proceden de un acto previo de comprender (como el hambre y la sed) y los racionales, que proceden de la persuasión (*Ret.* I 1370a 20-25). Los deseos racionales proceden de un acto previo de comprensión que puede entenderse como resultado de un acto de persuasión. De las opiniones nos persuadimos y, en esa medida, como humanos tendríamos la capacidad de constituir nuestros deseos en relación a nuestras opiniones a través de un acto deliberativo.

Por otra parte, la recta deliberación del hombre prudente supone el ejercicio de virtudes que se obtienen mediante el hábito (educación del carácter) y mediante la educación del intelecto. La prudencia precisamente es una virtud intelectual. Ahora bien, el entrenamiento retórico se adhiere a este cometido, en tanto que supone la formación del juicio práctico. La retórica, en ese sentido, es el instrumento que

hace posible el cultivo del entendimiento, que es uno de los elementos constituyentes dentro de la teoría aristotélica de la acción moral.

¿Y en qué consiste la argumentación retórica entendida como educación del juicio? La formación retórica que tiene en mente el estagirita es una doctrina que, aun siendo fiel a muchas de las ideas de su maestro, polemiza con él y con los retóricos de su tiempo. Aristóteles reitera la necesidad de que los argumentos del retórico procedan del discurso mismo. Los enunciados persuasivos que son pertinentes en la demostración retórica son llamados pruebas por persuasión (*písteis*):

En cuanto a las pruebas por persuasión unas son ajenas al arte y otras son propias del arte. Llamo *ajenas al arte* a cuantas no se obtienen por nosotros, sino que existían de antemano, como los testigos, las confesiones bajo suplicio, los documentos y otras semejantes; y *propias del arte*, las que pueden prepararse con método y por nosotros mismos, de modo que las primeras hay que utilizarlas y las segundas inventarlas.

De entre las pruebas por persuasión, las que pueden obtenerse mediante el discurso son de tres especies: unas residen en el talante del que habla, otras en predisponer al oyente de alguna manera y, las últimas, en el discurso mismo, merced a lo que éste demuestra o parece demostrar. (*Ret.* I 1355b 35 - 1356a).

Racionero (*Ret.*: 52) explica que los razonamientos retóricos se organizan tendiendo como modelo a las demostraciones filosóficas y dialécticas. Dentro de la estructura silogística de la retórica, las *písteis* funcionan como el término medio de la argumentación, de manera que, dado un enunciado que no sea convincente, el

orador puede subsumirlo en algunas de ellas, destacando la relación de verosimilitud que une al sujeto y al predicado del enunciado propuesto.

Asimismo, los lugares de la persuasión que nacen del discurso sólo pueden determinarse por las clases de discurso que existen: deliberativo, epidíctico y judicial. De las finalidades correspondientes a cada género discursivo se obtienen los enunciados persuasivos, a saber: de lo conveniente y lo perjudicial en el discurso deliberativo; de lo bello y vergonzoso en el epidíctico; de lo justo y lo injusto en el discurso judicial:

Lo propio de la deliberación es el *consejo* y la *disuasión*; pues una de estas dos cosas es lo que hacen siempre, tanto los que aconsejan en asuntos privados, como los que hablan ante el pueblo a propósito del interés común. Lo propio del proceso judicial es la *acusación* o la *defensa*, dado que los que pleitean forzosamente deben hacer una de estas cosas. Y lo propio, en fin, del discurso epidíctico es el *elogio* y la *censura*. Por otro lado, los tiempos de cada uno de estos géneros son, para la deliberación, el futuro (pues se delibera sobre lo que sucederá, sea aconsejándolo, sea disuadiendo de ello); para la acción judicial, el pasado (ya que siempre se hacen acusaciones o defensas en relación con acontecimientos ya sucedidos); y para el discurso epidíctico, el tiempo principal es el presente, puesto que todos alaban o censuran conforme a lo que es pertinente <al caso>, aunque muchas veces puede actualizarse lo pasado por medio de la memoria y lo futuro usando conjeturas. (*Ret.* I 1358b 10-20).

Además de los enunciados a partir de los cuales el orador debe obtener las pruebas por persuasión de modo correlativo al tipo de discurso que elabore, Aristóteles establece los lugares comunes a todos los discursos (*Ret.* II 19). Los

lugares comunes –que Bernabé prefiere traducir como líneas de razonamiento– serían las precondiciones generales a todo discurso.

Aristóteles argumenta que a todos los oradores les es forzoso servirse en sus discursos de lo posible y lo imposible, o de si sucedió o no sucedió, así como del lugar relativo a la magnitud: “Entre los lugares comunes, con todo, el amplificar es el más apropiado a los discursos epidícticos (...); el remitir a los hechos lo es a los discursos judiciales (...); y el de lo posible y lo futuro, a los discursos deliberativos.” (*Ret.* II 1392 5).

El tópico de la posibilidad constituye un mecanismo de control de enunciados que se refieren a hechos aún no acontecidos, lo que supone la exclusión de lo que es imposible o necesario, sobre lo cual no hay persuasión, sino demostración. El tópico de los hechos se presenta como un argumento sobre la probabilidad de una relación, donde los hechos equivalen a signos. La cuestión de si se ha hecho depende lógica y ontológicamente de si es posible. El tópico de la magnitud, por último, alude a lo mayor y menor, o lo grande y lo pequeño en relación a los hechos. Se trata, pues, de un tópico cuantitativo que estaría también en relación de dependencia con el tópico de lo posible (Racionero, *Ret.*: 396- 403).

Junto a los lugares comunes absolutamente generales a los tres tipos de discursos, son indispensables en la argumentación retórica las pruebas por persuasión que constituyen el ejemplo y el entimema. El ejemplo comporta una relación de semejanza: “...cuando se dan dos <proposiciones> del mismo género, pero una es más conocida que la otra, entonces hay un ejemplo...” (*Ret.* I 1357b

30). El ejemplo es la inducción retórica y tiene dos clases: la que se refiere a hechos sucedidos en el pasado y los que son inventados, entre las cuales están la parábola y la fábula. Las parábolas, como las socráticas, implican una comparación con algo que tiene semejanza y que manifiesta una ilustración. Así, una parábola equivale a decir que las magistraturas no deben ser asignadas a la suerte, porque sería como si alguien designase por sorteo a los atletas y no a los capaces de competir (*Ret.* II 1393b 5). Las fábulas, como las de Esopo, son apropiadas a los discursos políticos y suponen un pequeño relato y su respectiva enseñanza. En ambos casos "...se necesita, en efecto, que uno sea capaz de ver la semejanza, lo cual resulta fácil partiendo de la filosofía". (*Ret.* II 1394a 5).

Aristóteles considera a las máximas como una parte del entimema, los cuales poseen también sus lugares comunes que, en los capítulos 23 y 24, se enlistan hasta en un total de 28. Decir, por ejemplo, que el ser sensato es bueno porque la falta de control sobre uno mismo es perjudicial, remite al lugar que parte de los contrarios, pues surge de la consideración sobre la pertinencia de un contrario en relación a otro, con el fin de eliminarlo o aplicarlo (*Ret.* II 1397a 10).

El estudio de lo que podrían llamarse falacias retóricas también es de interés del estagirita y constituyen los lugares de los entimemas aparentes, con lo que completa una exposición sobre lo que es o no pertinente en la argumentación retórica. Un lugar común de un entimema aparente es, por ejemplo, formular a manera de conclusión lo que todavía no ha sido concluido en el silogismo, lo que modernamente podría llamarse una petición de principio. Este estudio tiene como

objetivo salvaguardar al orador y al oyente de las posibles falacias que se pueden presentar en el discurso retórico.

2.5 Las pasiones y la formación del juicio

Las pasiones son objeto de estudio del libro II de la *Retórica*. Mientras que en la *Ética* las pasiones son elementos constituyentes de la acción, en la *Retórica* se convierten en pruebas desde las cuales se hace posible la formación de un juicio: “Porque las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se siguen pesar y placer.” (*Ret.* II 1378a 19-21).

Se trata de un libro menos atendido que la retórica lógica contenida en el libro I. El filósofo alemán Martin Heidegger fue uno de los primeros en rescatar la interpretación retórica de los afectos.

No es un azar que la primera interpretación de los afectos sistemáticamente realizada que nos ha sido transmitida, no haya sido hecha en el marco de la “psicología”. Aristóteles investiga los πάθη en el segundo libro de su *Retórica*. Contra el concepto tradicional de la retórica como una especie de “disciplina”, la *Retórica* de Aristóteles debe ser concebida como la primera hermenéutica sistemática de la cotidianidad del convivir. La publicidad, en cuanto modo de ser del uno no sólo tiene en general su propio temple anímico, sino que necesita estados de ánimo y los “suscita” para sí. Apelando a ellos y desde ellos es como habla el orador. El orador necesita comprender las posibilidades del estado de ánimo para suscitarlo y dirigirlo en forma adecuada. (1997: 163).

La retórica de las pasiones se constituye en la primera hermenéutica de la cotidianidad del ser con el otro. Esto le da un giro a las interpretaciones que hasta ese momento se habían presentado. El estudio de las pasiones comporta la remisión de un ser humano que se encuentra en cierta disposición anímica respecto de los demás y del mundo al que pertenece. No es una psicología o una investigación de las emociones arraigada en una subjetividad desvinculada del otro. Las pasiones en Aristóteles tienen una dimensión pública, más que una estrictamente íntima o personal.³⁰ El orador debe saber suscitarlas mediante su discurso con el objetivo de inclinar a su favor el juicio del oyente.

Las pasiones son importantes en las pruebas por el talante del orador (que debe presentarse benevolente y amistoso) y por la predisposición del oyente³¹. El juicio, a diferencia de la ley, se dirige siempre a lo particular y se presenta bajo la forma de cierta disposición afectiva:

...porque el juicio del legislador no versa sobre lo particular, sino que trata sobre lo futuro y lo universal, mientras que el miembro de una asamblea y el juez tienen que juzgar inmediatamente sobre <casos> presentes y determinados, a lo que muchas veces les viene unida ya la simpatía, el odio y la conveniencia propia, de suerte que ya no resulta posible establecer suficientemente la verdad y más bien oscurecen el juicio <razones de> placer o de pesar. (*Ret.* I 1354b 5-11).

³⁰ Según Luz Gloria Cárdenas no se puede afirmar que la retórica aristotélica sea un desarrollo de la propuesta platónica del *Fedro*, pues el análisis aristotélico se remite al ámbito social y no al psicológico (2011: 75)

³¹ Así lo había establecido ya el estagirita en el libro I: “De entre las pruebas por persuasión, las que pueden obtenerse mediante el discurso son de tres especies: unas residen en el talante del que habla, otras en predisponer al oyente de alguna manera y, las últimas, en el discurso mismo, merced a lo que éste demuestra o parece demostrar.” (*Ret.* I 1356a)

Aristóteles señala que no hacemos los mismos juicios estando tristes que estando alegres, o cuando amamos que cuando odiamos (*Ret.* I 1356a 14-18). De modo que existe un vínculo esencial entre nuestras emociones y nuestras opiniones. Las opiniones manifiestan una constitución anímica determinada. En palabras de Nussbaum:

Una pasión aristotélica se define como la composición de un sentimiento placentero o doloroso y un tipo de opinión sobre el mundo. Por ejemplo, la cólera la forma un sentimiento penoso y la opinión de haber sido perjudicado. El vínculo entre sentimiento y opinión no es incidental; ésta es el fundamento de aquél. Si el agente descubriera que su creencia es falsa, el sentimiento desaparecería; o, en todo caso, no seguiría siendo un elemento constitutivo de la pasión. (1995b: 475).

El sentimiento placentero o doloroso en conjunción con una determinada opinión sobre el mundo no tienen necesariamente un carácter negativo, esto es, el intercambio de opiniones no pierde racionalidad por hallarse constituido por un temple anímico en particular. Si las pasiones pueden oscurecer el juicio, también, por el contrario, pueden clarificar y enriquecer la comprensión.³²

2.6 Retórica, imaginación y metáfora

El estudio de la expresión –materia de estudio del libro III– contiene indicaciones esenciales para completar la imagen de las diferentes convergencias teóricas que es posible examinar a través de la idea de *paideia* como formación del juicio, pues

³² “Aunque las pasiones pueden engañar, también pueden clarificar y enriquecer la comprensión”. (Cita de Paul Gerwitz en Cárdenas, 2011: 104).

“...lo que concierne a la expresión es también –siquiera sea en una pequeña medida– necesario en toda enseñanza, puesto que para las demostraciones hay diferencias en expresarse de un modo u otro.” (*Ret.* III 1404a 8-10).

La composición del discurso no apunta a embellecer meramente con fines cosméticos la expresión. No es que el modo sea lo accesorio respecto del contenido del discurso. La expresión del discurso –su forma– tiene elementos cognoscitivos que son centrales en el aprendizaje:

Pero establezcamos antes que nuestro principio es éste; a saber, que un fácil aprendizaje es, por naturaleza, placentero a todos y que, por otra parte, los nombres significan algo, de modo que aquellos nombres que nos proporcionan alguna enseñanza son también los que nos procuran un mayor placer. Hay, sin duda, palabras que nos son desconocidas, mientras que las específicas las conocemos ya; pero lo que principalmente consigue el <resultado dicho> es la metáfora. Porque, en efecto: cuando se llama a la vejez “paja”, se produce una enseñanza y un conocimiento por mediación del género, ya que ambas cosas han perdido la flor. Esto mismo lo consiguen también, a decir verdad, las comparaciones de los poetas, por lo que, si se aplican bien, el resultado es elegante. Pues la comparación es, como antes se dijo, una metáfora que sólo se diferencia por un añadido puesto delante. Mas, por ello mismo, causa menor placer a causa de su mayor extensión y porque, además, no nombra una cosa como siendo otra. Y no es esto ciertamente lo que el espíritu busca.

En consecuencia, son forzosamente elegantes tanto la expresión como los entimemas que nos proporcionan una rápida enseñanza. Por eso, ni los entimemas superficiales gozan de reputación (pues llamamos superficiales a los que son por completo evidentes y nada hay que discurrir), ni tampoco lo que, una vez enunciados, resultan ininteligibles, sino sólo aquéllos en los

que o bien el conocimiento tiene lugar al mismo tiempo que lo decimos, aunque no se hubiera producido antes, o bien se retrasa poco su inteligencia. Porque <en estos últimos> se da como una enseñanza, mientras que en los otros no se da ninguno de los dos resultados <dichos>. (*Ret.* III, 1410b 10-27).

El acto de nombrar tiene un carácter instructivo. El orador debe saber qué palabras usar para lograr que el oyente experimente placer aprendiendo a través de las denominaciones que proporcionan una “rápida enseñanza”. La metáfora y las comparaciones –que sólo se diferencian porque la segunda manifiesta de forma explícita lo que queda de modo implícito en la primera– son los recursos de los que echará mano el poeta y el orador. De la destreza con que lo haga depende la elegancia de la expresión. Esta destreza está sujeta a que las expresiones –ya sean entimemas o metáforas– eviten dos extremos: ser demasiado evidentes o ser por completo ininteligibles. La instrucción por medio de la metáfora se obtiene alcanzando una suerte de término medio en la elocución.

Como señala Ricouer (1980: 22), el concepto de metáfora es común a la *Poética* y la *Retórica*, esto es, existe una estructura única de la metáfora, pero con dos funciones diferentes: una retórica (que remite al mundo político de la elocuencia) y otra poética (que remite al mundo poético de la tragedia). El lenguaje retórico actúa como el poético, pero en una escala inferior. El mérito del discurso retórico estriba en dar un aire extraño al discurso, disimulando el procedimiento.

La definición canónica de metáfora se encuentra en la *Poética*, y es la que sigue: “Metáfora es la traslación (ἐπιφορά) de un nombre ajeno (ὀνόματος ἀλλοτρίου),

o desde el género a la especie, o desde la especie al género, o desde una especie a otra especie, o según la analogía.” (*Poet.* 1457b 6-9).

Aristóteles delimita el estudio de la metáfora no a nivel del discurso, sino al de una parte del discurso³³: el nombre. Esto determinará, como afirma Ricouer (1980: 24), la suerte futura de la metáfora en los tratadistas posteriores que descuidarán los vínculos del nombre con la totalidad del discurso. Pero, ¿qué es el nombre? “Nombre es una voz convencional significativa, sin idea de tiempo, de cuyas partes ninguna es significativa por sí misma...” (*Poet.* 1457a 10-11). Es decir, el nombre es la unidad semántica. Y a la vez: “Todo nombre es usual, o palabra extraña, o metáfora, o adorno, o inventado, o alargado, o abreviado, o alterado.” (*Poet.* 1457b 1-3).

Ahora bien, de acuerdo a la definición de metáfora propuesta por Aristóteles es posible destacar dos aspectos: 1) la metáfora afecta al nombre, 2) la metáfora se define en términos de movimiento (ἐπιφορά). La traslación de un nombre ajeno desde el género a la especie, o desde la especie al género, o desde una especie a otra especie o según la analogía no comporta, sin embargo, la distinción entre un nombre propio (no metafórico) y otro extraño (metafórico)³⁴: “...pues hacer buenas metáforas es percibir la semejanza.” (*Poet.* 1459a 4-8).

³³ Las partes de la *lexis* son: la letra, la sílaba, la conjunción, el artículo, el nombre, el verbo, el caso, la locución (*Poet.* 1456b 20-21).

³⁴ “La metáfora aparece en un orden ya constituido por géneros y especies, y en un juego de relaciones ya determinadas: subordinación, coordinación, proporcionalidad o igualdad de relaciones. (...) la metáfora consiste en una violación de ese orden y de ese juego: dar al género el nombre de la especie, al cuarto

Si la metáfora es la traslación de un nombre ajeno, esta no consiste en la oposición entre un sentido figurado y uno propio. La concepción de Aristóteles no es una teoría puramente sustitutiva. Como explica Ricoeur: "...la idea aristotélica de *allotrios* tiende a relacionar tres ideas distintas: la de desviación con respecto al uso ordinario, la de préstamo de un campo de origen y la de sustitución con respecto a una palabra ordinaria ausente, pero disponible." (1980: 35).

La concepción sustitutiva de la metáfora tiene como consecuencia reducir su valor a lo meramente ornamental, pues la información proporcionada por la metáfora sería nula o idéntica al significado propio. Por el contrario, el movimiento (ἐπιφορά) que pone en juego la metáfora implica la capacidad de percibir relaciones poco evidentes entre las cosas, esto es, percibir las semejanzas, lo que supone ampliar o modificar nuestro punto de vista mediante una relación imprevista entre cosas que, en principio, parecen desvinculadas.

La epífora comporta la transposición del sentido de las palabras: "...podemos decir que la epífora es un proceso que afecta al núcleo semántico no sólo del nombre y del verbo, sino de todas las entidades del lenguaje portadoras de sentido y que este proceso se refiere al cambio de significación en cuanto tal." (Ricoeur 1980: 29). Y más adelante: "Para afectar a una sola palabra, la metáfora tiene que alterar todo un sistema mediante una atribución aberrante." (1980: 36) En otras palabras, la metáfora, aunque referida al nombre, afecta a todo el discurso y su

término de la relación proporcional el nombre del segundo, y recíprocamente, es a la vez reconocer y transgredir la estructura lógica del lenguaje." (Ricoeur 1980: 36)

cometido no es describir, sino más bien re-describir lo real constituyendo así una suerte de lógica del descubrimiento³⁵.

Asimismo, la metáfora usada adecuadamente en el discurso tiene la virtud de “poner ante los ojos” imágenes y actos: “Así, pues, que las expresiones elegantes proceden de la metáfora por analogía y de hacer que el objeto salte a la vista, queda ya tratado. Pero <ahora> tenemos que decir a qué llamamos ‘saltar a la vista’ y cómo se consigue que esto tenga lugar. Ahora bien, llamo saltar a la vista a que <las expresiones> sean signos de cosas en acto.” (*Ret.* III 1411b 21-26).

Si la retórica busca la persuasión, la poética tiene como fin conmover al espectador a través de la purificación de sus emociones, lo que tiene el nombre de catarsis³⁶. Contra la acusación de apariencia y engaño que generan el retórico y el poeta, se argumenta aquí a favor de una teoría que encuentra elementos cognoscitivos fundamentales en ambas actividades. El poeta, que cumple una función mimética, sin embargo, no está subordinado a una descripción fiel de lo real. Su actividad se remite tentadoramente al ámbito de la posibilidad:

Y también resulta claro por lo expuesto que no corresponde al poeta decir lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder, esto es, lo posible según la verosimilitud o la necesidad. En efecto, el historiador y el poeta no se

³⁵ “Esta transgresión es interesante sólo porque crea sentido: como dice la Retórica, por la metáfora el poeta ‘nos instruye y nos enseña a través del género’ (III 10, 1410b 13). La sugerencia es entonces la siguiente: ¿no habrá que decir que la metáfora deshace un orden sólo para crear otro?, ¿que el error categorial es únicamente el reverso de una lógica del descubrimiento?” (Ricouer 1980: 37).

³⁶ López Eire explica así este importante concepto aristotélico: “Y como la *kátharsis* deriva de la contemplación de la imitación de una acción humana que, a su vez, es inconcebible sin caracteres que la ejecuten, resulta que no sólo es de naturaleza psicológica, sino también ética... Y, como según hemos dicho, lo emotivo o psicológico en la doctrina aristotélica requiere previamente lo cognitivo, la *kátharsis*, a modo de culminación, proporciona a los receptores de poesía el placer de triple raíz, cognitiva, ética y psicológica, que es connatural al ser humano.” (2002: 98).

diferencian por decir las cosas en verso o en prosa (pues sería posible versificar las obras de Heródoto, y no serían menos historia en verso que en prosa); la diferencia está en que uno dice lo que ha sucedido, y el otro, lo que podría suceder. Por eso también la poesía es más filosófica y elevada que la historia; pues la poesía dice más bien lo general, y la historia, lo particular. (*Poet.* 1451a 38 - 1451b 7).

El poeta dice en metáforas lo que podría suceder. La facultad a la que implícitamente remite la actividad del poeta no es la ciencia ni el intelecto ni la sensación, sino la imaginación (*φαντασία*). Porque "...si la imaginación es aquello en virtud de lo cual solemos decir que se origina en nosotros una imagen – exclusión hecha de todo uso metafórico de la palabra– ha de ser una de aquellas potencias o disposiciones, por medio de las cuales discernimos y nos situamos ya en la verdad ya en el error. Y éstas son sentido, opinión, intelecto o ciencia". (*De an.* III, 428a 1-5). Aristóteles demuestra que la imaginación no es ni sentido, ni opinión, ni intelecto o ciencia. Y un poco más adelante precisa: "...la imaginación será un movimiento producido por la sensación en acto. Y como la vista es el sentido por excelencia, la palabra 'imaginación' (*φαντασία*) deriva de la palabra luz (*φάως*) puesto que no es posible ver sin luz". (*De an.* III 429a 1-4).

La imaginación, que guarda semejanza con la sensación, aunque sin ser sensación, a pesar de ser producida por ella, es la facultad que capacita para el juicio, pues otorga visión. El juicio, que siempre lo es de una circunstancia particular, es posible gracias a la visión que otorga la imaginación: "Es cierto que de no haber sensación no hay imaginación y sin ésta no es posible la actividad de

enjuiciar. Es evidente, sin embargo, que la imaginación no consiste ni en inteligir ni en enjuiciar”. (*De an.* III, 427b 15-18).

Ahora bien, Aristóteles postula dos clases de imaginación: la racional y la sensitiva. La imaginación sensitiva está conectada con la capacidad de moverse de los animales que no podrían hacerlo sin la capacidad de desear. Pero el deseo no es posible sin imaginación:

Así pues, y en términos generales, el animal –como queda dicho– es capaz de moverse a sí mismo en la medida en que es capaz de desear. Por su parte, la facultad de desear no se da a no ser que haya imaginación. Y toda imaginación, a su vez, es racional o sensitiva. De esta última, en fin, participan también el resto de los animales. (*De an.* III 433b 27-30).

Y un poco más adelante, a propósito de la imaginación racional que Aristóteles vincula con la capacidad de formar opiniones:

...la imaginación sensitiva se da también en los animales irracionales, mientras que la deliberativa se da únicamente en los racionales: en efecto, si ha de hacerse esto o lo otro es el resultado de un cálculo racional; y por fuerza ha de utilizarse siempre una sola medida ya que se persigue lo mejor. De donde resulta que los seres de tal naturaleza han de ser capaces de formar una sola imagen a partir de muchas. Y la razón por la que cual afirmábamos que la imaginación no implica de por sí opinión es ésta: que no implica la opinión que resulta de un cálculo racional; pero, a la inversa, la opinión sí que implica imaginación. De ahí que el deseo como tal no tiene por qué implicar una actividad deliberativa; antes al contrario, a veces se impone a la deliberación y la arrastra; otras veces, sin embargo, ésta se impone y arrastra a aquél como una esfera a otra esfera... (*De an.* III 434a 6-14).

La imaginación deliberativa (βουλευτική φαντασία) es propia de los animales racionales y, aunque tener imaginación no produce necesariamente opinión, la opinión es imposible sin imaginación. La capacidad de formar una imagen a partir de muchas es la condición de posibilidad de la formulación de juicios. Cultivar la imaginación a través de la poesía o de la elocución retórica completa una concepción profundamente significativa de *paideia*, la cual está fundamentada en una teoría de la ciencia que reconoce un carácter cognoscitivo a la actividad poética y atribuye racionalidad al conocimiento práctico y al intercambio público de opiniones.

Capítulo III

Dos imágenes sobre la educación contemporánea. Observaciones a la crisis del juicio en la educación

El propósito de este capítulo es componer los trazos principales de una perspectiva aristotélica sobre la educación. La concepción de *paideia* en Aristóteles, vista a través de las implicancias prácticas de la *Retórica*, servirá para examinar su vigencia en el mundo contemporáneo. Asimismo, el debate antiguo que confiere significado y vigor a las ideas del estagirita –desarrollado esquemáticamente en el primer capítulo– será de gran utilidad para observar el modo en que su estudio puede contribuir al esclarecimiento de la actual pregunta sobre el significado de la educación, así como de sus vínculos con la política y la ciencia.

Con este objetivo voy a detenerme en las reflexiones educativas y políticas de Hannah Arendt y Martha Nussbaum. En primer lugar, por la oportunidad de leer a ambas autoras en clave aristotélica y efectuar las distinciones necesarias que

permitan apreciar dos modos distintos de aprovechar creativamente la lectura de Aristóteles. En segundo lugar, porque a través del lazo aristotélico es posible establecer un diálogo fructífero entre dos tradiciones de pensamiento político no siempre conectadas.

Luego de realizar este análisis, ensayaré una reflexión sobre la crisis de la educación en el Perú, cuyos alcances y límites se encuentran determinados por el marco conceptual aristotélico. En líneas generales, propongo entender la crisis de la educación como una crisis del juicio, esto es, como una sintomática pérdida de orientación en un mundo esencialmente compartido, en proporción directa con el visible deterioro del discernimiento ético y político y el discutible predominio de una educación afirmada en el modelo económico de libre mercado y el autoritarismo.

3.1 Martha Nussbaum: La educación a partir del enfoque de las capacidades³⁷

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum (1947) se formó en el hábitat académico de la Universidad de Nueva York y de la Universidad de Harvard. Su amplia obra publicada hasta la fecha suscribe manifiestamente una posición política liberal. En gran medida, sus ideas se han forjado bajo la influencia de filósofos como John Rawls, Bernard Williams –de quien fue alumna–, Jürgen

³⁷ La exposición de las ideas de Martha Nussbaum y Hannah Arendt no sigue un orden cronológico, sino uno acorde con mis fines argumentativos. El enfoque de las capacidades de Nussbaum, como se verá en lo que sigue, constituye un buen ejemplo de asimilación, en clave contemporánea, de buena parte de las ideas desarrolladas en el capítulo II. La teoría del juicio de Arendt acogerá un marco teórico kantiano que me permitirá hacer algunas precisiones y ampliaciones desde el marco aristotélico, razón por la que será examinada en segundo lugar.

Habermas, John Stuart Mill, Kant y Aristóteles³⁸. Nussbaum representa dentro de la filosofía anglosajona la continuación de una mirada renovadora de la concepción formalista de la ética de inspiración analítica, que dominó Estados Unidos hasta mediados del siglo XX. Sus dos primeros trabajos constituyen claramente una vuelta a Aristóteles y al mundo griego de la Antigüedad – *Aristotle’s De Motu Animalium* (1978) y *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy* (1986)–, a partir de los cuales ha extraído valiosas indicaciones para el debate ético y político contemporáneo. En palabras de la propia autora: “...mi compromiso con el modo de proceder aristotélico es muy profundo, tanto como el que más pueda caracterizar mi actividad; posiblemente, no sería capaz de escribir o enseñar de ninguna otra manera.” (1995b: 40).

La perspectiva neo-aristotélica de Nussbaum se encuentra en la base del enfoque de las capacidades que, desde 1986, ha desarrollado en colaboración con el premio Nobel de Economía Amartya Sen.³⁹ En lo que sigue abordaré su argumentación a favor de la educación humanística y su papel en la formación de ciudadanos en sociedades democráticas. Intentaré, además, formular mis propias consideraciones a sus ideas a partir del análisis efectuado en los dos primeros capítulos.

En el artículo titulado *El discernimiento de la percepción: una concepción aristotélica de la razón privada y pública* (1995), Nussbaum prolonga la

³⁸ Sobre sus intereses e influencias puede leerse la entrevista de Fina Birulés y Anabell L. Ditullio (2014).

³⁹ Sobre el enfoque de las capacidades y la lista de ellas que propone la autora es conveniente revisar *Crear capacidades* (2012).

interpretación de la filosofía práctica del estagirita realizada en *La fragilidad del bien* –en particular su comentario del capítulo 10– y defiende la concepción aristotélica de razón práctica como una alternativa viable a las concepciones utilitaristas y deontológicas contemporáneas. Atendiendo a la afirmación de Aristóteles según la cual el discernimiento es una cuestión de percepción (*E.N.* 1142a 23), Nussbaum declara que la perspicacia práctica no tiene un carácter inferencial ni deductivo, pues sería más bien “...una capacidad de reconocer las características prominentes de una situación compleja.” (1995a: 130). Tal capacidad supone componentes imaginativos, intelectuales y emocionales que se integran, como sugerí en el capítulo anterior, en una idea de educación como capacidad de juicio. De acuerdo a Nussbaum:

La educación aristotélica se propone producir ciudadanos que puedan percibir. Comienza con la convicción de que cada miembro de la ciudadanía heterogénea es una persona que posee una potencial sabiduría práctica, con la básica capacidad (o sea, todavía no completamente desarrollada) de cultivar la percepción práctica y de usarla en beneficio de todo el grupo. Se propone llevar estas habilidades básicas a su completa realización. Como insisten tanto Aristóteles como la Atenas de Pericles, el núcleo de esta educación se encuentra en los estudios que ahora llamamos las “humanidades”, o sea, el estudio ricamente cualitativo de la vida humana a través de obras de arte y de literatura, del estudio de la historia y de las formas humanísticas de la investigación social. (1995a: 163).

Los ciudadanos perceptores serían personas juiciosas y prudentes. Adoptando un esquema ciertamente teleológico, Nussbaum parte del reconocimiento de la pluralidad humana, cuyas potencialidades son el eje de una concepción educativa que enfatiza el papel formativo de las humanidades. La educación debe procurar

el despliegue de las capacidades humanas básicas, dentro de las cuales resulta central la razón práctica, facultad indispensable para la construcción de un sistema político democrático. La retórica y la dialéctica cumplen, en la filosofía aristotélica, esta función formativa. Y si añadimos a estas disciplinas metódicas la *Poética*, tendríamos –a través de las múltiples metamorfosis de su recepción histórica– las bases fundamentales de la formación humanista.

Sin apelar a simplificaciones burdas y con la capacidad de comprender y asumir la complejidad de los asuntos humanos, el ciudadano perceptor sería, en opinión de Nussbaum, semejante a un actor de teatro o a un músico de jazz. Sea como fuere, la capacidad de improvisar y admitir la novedad tanto como el conocimiento de las reglas y la tradición incrementan el compromiso práctico en las deliberaciones morales, haciéndonos más responsables de nuestras elecciones al percibir con mayor grado de sutileza los diferentes factores presentes en nuestras decisiones. Del mismo modo que el actor sólo puede improvisar luego de un arduo aprendizaje a través del cual educa su creatividad y su sensibilidad, el perceptor aristotélico formado humanísticamente requiere el cultivo de sus potencialidades con el fin de lograr una vida realizada.

La educación del discernimiento ético y político tiene, en obvia convergencia con las tesis del estagirita, otras fuentes destacadas en el mundo antiguo, como son la filosofía de Sócrates y los estoicos. A la figura de Sócrates recurre Nussbaum en un texto posterior –*Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education* (1997)– para desarrollar el valor de una vida examinada como objetivo central para la democracia, en tanto que Sócrates hace presente su respeto por

los poderes de deliberación y de elección de todos los ciudadanos, pues para el filósofo ateniense –como anoté en 1.5– la única autoridad válida es la del mejor argumento. De aquí Nussbaum infiere que la educación socrática contiene rasgos que, adaptados a los distintos contextos pedagógicos actuales, podrían contribuir con el proyecto de una educación para todos los seres humanos, dirigida, claro está, a las circunstancias particulares de los alumnos. La educación socrática debe mantener un enfoque pluralista atento a la diversidad de normas y tradiciones, garantizando que los libros no se transformen en autoridades despóticas, sino que sean motivo permanente de discusión (2005: 52-56).

En esta misma línea argumentativa, Nussbaum rescata de los estoicos el ideal de ciudadanía universal. Aludiendo a Séneca, destaca el hecho de la educación debería hacernos conscientes de que pertenecemos a dos comunidades, una compartida con todos los seres humanos sin distinción, “donde medimos nuestra nación por medio del sol”, y la otra que nos ha sido asignada por medio del nacimiento (2005: 85). Formar ciudadanos del mundo supone adoptar un proyecto educativo multicultural que permita despojar a nuestras prácticas y creencias del dogmatismo que con frecuencia se revisten⁴⁰, de donde resulta la importancia del examen socrático de nosotros mismos y de nuestra tradición.

⁴⁰ Nussbaum (2005) sugiere una lectura intercultural de la filosofía práctica del estagirita: “Cuando el propio Aristóteles escribe sobre filosofía política, su proyecto es ampliamente transcultural. En su *Política*, antes de plantear sus propias ideas respecto de la mejor forma de gobierno, examina exhaustiva y críticamente muchos ejemplos históricos conocidos, en especial los de Creta y Esparta, y también diversas propuestas teóricas, incluidas las de Platón. Como resultado de esta indagación, Aristóteles desarrolla un modelo de buen gobierno que en muchos aspectos es crítico de las tradiciones atenienses, aunque no siguió ningún modelo único.” (82).

La agenda intercultural requiere sumar a las habilidades de examen crítico y de ciudadanía multicultural la de imaginación narrativa, entendida como la capacidad de elaborar un relato desde el punto de vista del otro. La literatura y las artes – como sabía Aristóteles– cultivan las capacidades de juicio y la sensibilidad. La afirmación aristotélica según la cual la poesía es más filosófica que la historia porque no muestra las cosas que han sucedido, sino las que podrían suceder (*Poet.* IX), permite a Nussbaum destacar el hecho de que la literatura nos prepara “...para las formas generales de lo posible y su impacto en las vidas humanas”. (2005: 125).

La visión compasiva que otorga la imaginación es una invitación a interpretar modos de vida alejados del nuestro, abriendo así la posibilidad de confrontarnos con lo que no somos, pero quizá podríamos ser, colocándonos en un lugar en el que no estamos, pero en el que sin duda podríamos estar. Así aparece la conciencia de la propia vulnerabilidad.

El reconocimiento de que hay cosas que no dependen de *mí*, así como de la intervención de lo fortuito en las acciones humanas, es imprescindible para construir vínculos comunitarios. La comunidad no se sostiene sobre la idea de que todo es posible, sino sobre la aceptación de la vulnerabilidad humana que invita a confiar en los otros semejantes a mí. O más precisamente: la comunidad política se afianza sobre el reconocimiento de la contingencia de los asuntos humanos y la apuesta por la función política de la palabra, tenga éste la forma de un acuerdo, un contrato social o una promesa. Como sugiere Arendt (1996: 263), la facultad de prometer crea islas de seguridad en un océano de inseguridad. El descrédito de

las palabras –y la tiranía actual de los hechos tomados generalmente como pruebas concluyentes, legitimados incluso al margen de sus posibles interpretaciones– representa, por el contrario, la crisis de la comunidad y la política.

Aunque Nussbaum sabe bien que el arte y la literatura no pueden, por sí solos, transformar la sociedad, la visibilidad que ofrecen a las voces postergadas constituye un comienzo de justicia social. Nussbaum resalta las posibilidades que ofrece la novela como una manera de construir lo que denomina “imaginación cívica”, pero sin olvidar que, para que pueda desempeñar esta función, es preciso que el arte tenga un carácter fundamentalmente perturbador. Lo que significa que antes de promover un canon aprobado por connotados humanistas, es necesario reconocer el punto ciego que cualquier juicio demasiado rotundo sobre la calidad de una obra literaria trae a cuentas, de manera que se propicie una apertura inteligente a los materiales artísticos y literarios capaces de provocar las mentes y la imaginación.

Muy sumariamente este es el modo en que Nussbaum se apropia de las sugerencias de la filosofía antigua para proponer una educación democrática multicultural, poniendo de relieve la formación de la razón práctica, que no excluye a las emociones ni a la imaginación, sino que las integra en una concepción liberal de raíces aristotélicas.

Además de las capacidades mencionadas, Nussbaum refiere –aunque sin mediar mayor argumentación– al saber científico (2005: 30). Su enfoque, sin embargo, se

circunscribe explícitamente a una educación asociada a las humanidades y las ciencias sociales. A pesar de ello creo que es posible proponer un argumento en la dirección sugerida por Nussbaum partiendo de los resultados obtenidos en los dos capítulos anteriores, con el ánimo de insinuar una línea adicional de discusión.

El análisis de la *Retórica*, desde el punto de vista de una idea de educación como formación del juicio práctico, había dejado claro que la empresa de Aristóteles de restaurar el valor político y formativo de la retórica pasaba por despejar la discusión epistemológica que sostuvieron principalmente Platón y los sofistas. La controversia sobre la naturaleza de la educación se encontró determinada en gran medida por una particular concepción de la ciencia y una paralela concepción política. Allí donde –como en el caso de Gorgias– quedaba en entredicho la posibilidad de la ciencia, la idea de política conectada con esta concepción afirmaba que el ser es un efecto del decir. La política como una ficción creada por el lenguaje otorgaba sustento a una idea de educación retórica como un ejercicio de persuasión que no ofrecía elementos firmes para la crítica y la argumentación racional.

En el extremo opuesto, Platón atribuye a la ciencia el conocimiento del fundamento último de la realidad. La imagen política que se desprende de esta postura sustituye el escepticismo de Gorgias por un autoritarismo ilustrado, esto es, el gobernante y educador platónicos –en contacto con el mundo de las Formas– representan los legítimos embajadores del poder y la verdad. Tal es la razón por la que resulta provechosa la teoría de la ciencia de Aristóteles: ella permite evitar los extremos epistemológicos de sus antecesores atribuyendo

imaginación y racionalidad al intercambio público de opiniones. De modo que podría decirse que Aristóteles afianza el terreno que hace posible, y vuelve completamente legítimo, el ideal socrático de una vida examinada.

¿Qué lección se puede extraer de esta polémica? Me interesa rescatar la necesidad de que el debate sobre la educación atraviese por el esclarecimiento de los trasfondos epistemológicos y políticos con los que se encuentra comprometido. Y es que sea cual fuere la intuición que se sostenga sobre lo que representa la tarea educativa, ésta se halla determinada por supuestos epistemológicos que requieren discusión. Aunque no necesariamente en ese orden, la idea de ciencia tiene importancia decisiva para la visión política y el tipo de educación que alguien esté en condiciones de defender. Una propuesta como la de Nussbaum, que pretende abogar por una educación humanística como elemento fundamental para la democracia, debe necesariamente fortalecerse con una discusión epistemológica que, por ejemplo, ponga en cuestión los presupuestos positivistas del conocimiento, los cuales, al privilegiar los métodos cuantitativos sobre el examen crítico y la interpretación, tiende a una visión reduccionista del conocimiento, concibiéndolo básicamente como información⁴¹. Con ese espíritu, son los datos, y no precisamente nuestra comprensión de ellos, los que definen el éxito y el fracaso de las políticas educativas. Hecho que resulta más compatible con una educación de corte neoliberal que con una educación democrática.

⁴¹ Para Habermas, entre la autocomprensión positivista de las ciencias y la antigua ontología existe una conexión (2010: 161), a saber: "...en primer lugar, el sentido metódico de la actitud teórica y, en segundo lugar, la suposición ontológica fundamental de una estructura del mundo independiente del cognoscente." (2010: 163) El objetivismo que comparten, sin embargo, difiere en el hecho de que las ciencias positivas dejan de lado la asimilación del alma al movimiento ordenado del cosmos, lo que constituía el vínculo entre la teoría y la praxis: "La concepción de la teoría como un proceso educativo se torna apócrifa." (2010: 163).

A partir del debate epistemológico creo que es necesario extraer indicaciones sobre el estatus cognoscitivo de las humanidades y las ciencias sociales y, al mismo tiempo, desprender de él premisas significativas sobre el estatus epistémico de la razón práctica. Tal como nos enseña el debate antiguo, las distintas caras de este debate (epistemológico, político y estético) se hallan fuertemente articuladas. De modo que la clarificación conceptual en estos campos tiene repercusiones en el rechazo de los distintos tipos de autoritarismos y en la apuesta por la crítica y la mejora de la institucionalidad democrática.

La educación para la democracia, basada en el paradigma del desarrollo que propone Nussbaum, se presenta como una alternativa al paradigma basado en el crecimiento económico. La idea de que el progreso de una nación equivale al incremento de su producto bruto interno no se condice necesariamente con un compromiso con la democracia, pues es perfectamente factible que un país crezca económicamente sin promover la libertad política, ni garantizar el acceso igualitario a la salud y la educación, como en el caso de China o el de Sudáfrica durante el *apartheid*: "...producir crecimiento económico no equivale a producir democracia". (2010: 36).

El paradigma del desarrollo humano propugnado por Nussbaum aboga por un compromiso fuerte por el conjunto de oportunidades y capacidades que es necesario que posea cada persona en esferas centrales que abarcan la vida, la salud, la integridad física, la libertad política y la educación (2010: 47). El reconocimiento de condiciones objetivas que no dependen exclusivamente de los agentes individuales es un factor concomitante de la crítica a situaciones de

injusticia social como de la reunión de los diversos elementos que constituyen una vida humana digna de ser vivida. La fe del emprendedor tiende, por el contrario, a exagerar la confianza en los poderes que emanan de la voluntad personal, omitiendo la relevancia que tienen para lograr una vida realizada –que no es equivalente a una vida de lucro– las condiciones sociales y la discusión pública de los asuntos comunes.

La crítica de una educación focalizada principalmente en la renta supone el ensanchamiento de una racionalidad predominantemente instrumental que entendería las relaciones políticas como relaciones asimétricas de poder, en las que la palabra persuasiva –y todas las formas modernas de marketing y control social– se encuentran al servicio de grupos que enmascaran sus intereses económicos. La educación democrática, por el contrario, se basa en la confianza en la deliberación política y moral y no en el mero cálculo estratégico de medios que optimicen fines establecidos de antemano. La retórica aristotélica ofrece elementos valiosos para democratizar la esfera pública, entendida como el espacio –material y virtual– donde los ciudadanos se encuentran para hacer efectivo el intercambio performativo de sus opiniones.

3.2 Hannah Arendt: Juicio, educación y *sensus communis*

Si bien es reconocible la presencia aristotélica en el pensamiento político de Hannah Arendt (1906-1975), la originalidad de su obra se resiste a las descripciones demasiado esquemáticas, en parte porque en ella concurren

influencias teóricas diversas en relación con una historia personal que conjuga la experiencia de la guerra, el holocausto y la necesidad de comprender el totalitarismo y las causas de la violencia.

Cuando en 1924, con 18 años, Hannah Arendt marcha a Marburgo, el joven Heidegger se encontraba a cargo de un curso sobre Aristóteles, en el que desarrollaba una interpretación fenomenológica de la noción de verdad en contraste con el diálogo *El sofista*⁴². Así que es fácil suponer a partir de este hecho –y de su precoz dominio de las lenguas clásicas– la doble confluencia teórica que más adelante persistiría en su obra: la de Aristóteles y la de la fenomenología que ensayaba Heidegger por esos años.⁴³

En 1925 Arendt se marcharía a Friburgo para estudiar con Husserl. Luego, se dirigiría a Heidelberg donde, finalmente, escribiría su tesis doctoral bajo la tutela de Karl Jaspers, la que llevaría por título: *El concepto de amor en San Agustín* (1928). Pero pasarían más de 20 años para que vieran la luz dos de sus libros más famosos: *Los orígenes del totalitarismo* (1950) y *La condición humana* (1958).

Es en este último libro donde se torna patente su cuidadoso estudio de los griegos, en especial de la filosofía práctica de Aristóteles. Por un lado, su concepto de política es en buena cuenta una apropiación original de la visión ética y política

⁴² Para seguir el desarrollo filosófico y vital de Arendt puede consultarse *El hechizo de la comprensión. Vida y obra de Hannah Arendt* de Teresa Gutiérrez de Cabiedes (2009). Mi breve descripción sigue el relato de este libro.

⁴³ En ese sentido puede ser útil revisar las *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles (Indicación de la situación hermenéutica)*, texto que serviría a Heidegger para ocupar una plaza como profesor en la Universidad de Marburgo; pieza que constituye, además, el antecedente inmediato de *Ser y Tiempo*.

del estagirita⁴⁴. Pero no es en su libro dedicado a “pensar lo que hacemos” donde estudiará la facultad de juzgar –que es el tema central aquí–, sino en un proyecto que dejará inconcluso: *La vida del espíritu*.

Dividido en tres partes, Arendt sólo llegó a completar las dos primeras: *El pensamiento* y *La voluntad*. La tercera, *El juicio*, apenas fue esbozada. De modo análogo al análisis de las actividades fundamentales de la *vita activa* (labor, trabajo y acción), llevado a cabo en *La condición humana*, *La vida del espíritu* debía abordar las principales actividades de la mente. A pesar de no terminar de escribir este proyecto, es posible seguir las líneas centrales de su planteamiento en los textos publicados más tarde en las *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, los que reúnen una serie de apuntes que revisten particular interés en tanto constituyen el ensayo de reconstruir fragmentariamente la tercera parte de *La vida del espíritu*.

Es sabido que Arendt propone en sus conferencias una lectura poco canónica de Kant –que coincide llamativamente con las tesis éticas y políticas de Aristóteles–, pues encuentra en la *Crítica de la facultad de juzgar* la última filosofía política del autor de Königsberg. Si el juicio es la facultad de pensar lo particular, y pensar significa generalizar, el juicio es la facultad que combina, de manera misteriosa, lo particular y lo general (Arendt 2009: 140). La importancia del concepto de juicio es

⁴⁴ Albrecht Wellmer resume así la presencia conceptual de Aristóteles en la obra de Arendt: “Las huellas de la filosofía práctica aristotélica son tan claras e inconfundibles en el concepto de lo político de Arendt, que sólo tengo que recordar aquí lo universalmente conocido: son claras las huellas cuando Arendt contrapone las esferas del actuar y del coactuar a las esferas del ‘producir’ y del ‘trabajo’; la racionalidad del deliberar práctico, de la inteligencia política y de la capacidad de juicio político a la racionalidad del conocimiento científico, del producir técnico y del administrar económico o ‘político’; la esfera pública de la ‘Isonomía’ a la esfera privada del trabajo y de la búsqueda de la felicidad individual; todas estas contraposiciones nos recuerdan las diferenciaciones aristotélicas”. (1998: 71).

destacado por Arendt cuando afirma que “...el pensamiento político se basa esencialmente en la capacidad de juzgar.” (1997: 53).

Arendt señala que la opinión y el juicio han sido dos facultades descuidadas por la tradición del pensamiento político (2013: 237). Su propósito se concentra en rehabilitar el rango de la opinión, determinante para la dignidad de la política, al tiempo que examina las consecuencias que tuvo para ésta la concepción de la filosofía como una disciplina de la verdad.

Mi interés, por lo pronto, no es determinar cuánta razón lleva Arendt en su interpretación de Kant. Así que optaré por seguir la crítica de Albrecht Wellmer a la teoría del juicio de Arendt, con el fin de fortalecer la concepción de juicio que provee Aristóteles a la luz del análisis de la *Retórica*. Luego, sugeriré una vía de conexión entre los conceptos *arendtianos* más característicos y el correlato que podrían tener para una reflexión sobre la educación.

A diferencia de las operaciones de la razón práctica kantiana, que suponen la determinación de principios universales que devienen en ideales reguladores de la acción moral, la capacidad de juicio no cuenta con principios de este tipo:

...juzgar puede aludir a algo completamente distinto: cuando nos enfrentamos a algo que no habíamos visto nunca y para lo que no disponemos de ningún criterio. Este juzgar sin criterios no puede apelar a nada más que a la evidencia de lo juzgado mismo y no tiene otros presupuestos que la capacidad humana de juicio, que tiene mucho más que ver con la capacidad de diferenciar que con la capacidad para ordenar y subsumir. Este juzgar sin criterios nos es bien conocido por lo que respecta al juicio estético o de gusto [*Geschmacksurteil*], sobre el que, como dijo

Kant, precisamente no se puede ‘disputar’, pero sí discutir y llegar a un acuerdo”. (1997: 54).

La facultad de juzgar entendida como la facultad de la mente humana para tratar de lo particular supone la sociabilidad como condición para ejercer dicha facultad: “...la percepción de que los hombres dependen de sus semejantes no sólo porque poseen un cuerpo y unas necesidades físicas, sino precisamente a causa de sus facultades mentales –son temas, todos ellos, de importante significado político...” (2009: 35). Esto quiere decir que *mi juicio* se configura y se ejerce a través de otros juicios reales o posibles. A modo de ejemplo podría decirse que, aunque una persona encontrara la manera de satisfacer sus necesidades biológicas de manera solitaria, sus facultades mentales no correrían la misma suerte si no tuviera la posibilidad de confrontar su juicio con otros juicios humanos. Articulamos nuestro juicio en relación con los demás. El solitario que renunciara a todas las formas humanas de diálogo perdería el juicio.

Ello significa que la capacidad de juicio nos remite a la posibilidad de orientarnos en el mundo que compartimos con otros sujetos como nosotros. La relación entre juicio y sociabilidad se articula a través de la idea de *sensus communis*. En palabras de Kant:

Por *sensus communis* hay que entender, no obstante, la idea de un sentido común a todos, esto es, de una facultad de juzgar que en su reflexión tiene en cuenta, en pensamiento (a priori), el modo representacional de cada uno de los demás, para atener su juicio, por así decirlo, a la entera razón humana y huir así a la ilusión que, nacida de las condiciones subjetivas privadas que pudiesen fácilmente ser tenidas por objetivas, tendría una

desventajosa influencia sobre el juicio. Ahora bien: esto último sucede por atener el propio juicio a otros juicios, no tanto efectivamente reales, como más bien meramente posibles, y ponerse en lugar de otros, en la medida en que simplemente se hace abstracción de las restricciones que están asociadas de modo casual a nuestro propio enjuiciamiento... (1992: 204).

El juicio debe, por lo tanto, trascender las condiciones subjetivas privadas, pues éstas serían por sí mismas insuficientes para alcanzar un juicio reflexivo sobre las cosas y nos recluirían al interior de nuestras sensaciones de agrado o desagrado. La capacidad de juicio supone el acto de tomar distancia de nuestras condiciones subjetivas. Para Kant las máximas del común entendimiento humano son tres: 1) pensar por sí mismo; 2) pensar en el lugar de cada uno de los otros; y 3) pensar siempre acorde consigo mismo (1992: 205-206).

El sentido comunitario es el sentido que permite ampliar la propia mentalidad (pensar en el lugar de cada uno de los otros). Arendt, comentando la idea de sentido común en Kant, anota:

Por consideración a los otros debemos superar nuestras especiales condiciones subjetivas. En otros términos, el elemento no subjetivo en los sentidos no objetivos es la intersubjetividad. (Para pensar se debe estar solo; para disfrutar una comida, se necesita compañía.)

El juicio –y sobre todo los juicios de gusto– se refleja siempre sobre los demás y sus gustos, toma en consideración sus posibles juicios.” (2009: 125-126).

Aquí la imaginación es indispensable porque, mientras los factores privados nos condicionan, la imaginación y la reflexión nos permiten liberar y conseguir aquella imparcialidad relativa que es la virtud propia del juicio (2009: 134). La imaginación,

tal como la entiende Arendt siguiendo a Kant, es la facultad de hacer presente lo que está ausente (2009: 124). Entre las operaciones mentales del juicio, la de la imaginación es la condición que hace posible juzgar los objetos que no están presentes.

Ampliar la mentalidad propia y estar en vías de ir más allá de nuestras privadas condiciones subjetivas es posible por medio de la imaginación. Esta función “representativa” de la imaginación adquiere significado político en tanto remite, por un lado, a la pluralidad humana y, por otro, a la comunicabilidad. Para Arendt: “La comunicabilidad depende evidentemente de la mentalidad amplia; se puede comunicar sólo si se es capaz de pensar desde el punto de vista del otro, ya que en el caso contrario nunca se conseguirá, nunca se hablará de un modo comprensible.” (2009: 136).

Pero la comunicabilidad que comporta el juicio, así como su remisión a un mundo compartido no está conectado con la necesidad de intercambiar opiniones mediante la argumentación racional⁴⁵. En la medida en que Arendt trata de

⁴⁵ En el ensayo titulado *La crisis en la cultura: Su significado político y social* hay un pasaje que expresa con claridad la disociación de Arendt entre argumentación, remitida a la esfera del conocimiento, y persuasión, remitida a las esferas de la política y la cultura: “...los juicios de gusto en general se consideran arbitrarios porque no vinculan, en el sentido en que los hechos demostrables o la verdad probada mediante argumentación obligan a mostrar acuerdo. Comparten con las opiniones políticas su persuasividad; la persona que juzga –como lo dice Kant con mucha elegancia– sólo puede ‘galantear en busca del consentimiento del otro’ con la esperanza de llegar, por último, a un acuerdo con él. Este ‘galanteo’ o persuasión se corresponde en todo con lo que los griegos llamaron πείθειν, convencer y persuadir por la palabra, algo que veían como la forma típicamente política en que las personas hablaban entre sí. La persuasión regía las relaciones de los ciudadanos de la *pólis*, que excluía la violencia física; pero los filósofos sabían que también se distinguía de otra forma no-violenta de coacción, la coacción mediante la verdad. La persuasión aparece en Aristóteles como lo opuesto a διαλέγεσθαι, la forma filosófica de hablar, precisamente porque este tipo de diálogo se refería al conocimiento y a la búsqueda de la verdad. Y, por tanto, exigía un proceso de pruebas indiscutibles. La cultura y la política, pues, van juntas porque no es el conocimiento o la verdad lo que en ellas está en juego, sino más bien el juicio y la decisión, el cuerdo intercambio de opiniones sobre la esfera de la vida pública y el mundo común y la decisión sobre la clase de

asimilar el juicio político y moral al juicio estético kantiano, produce la disociación entre la argumentación racional y el juicio, pues el juicio estético no puede ser impuesto por un argumento. Y en tanto que el juicio estético es el juicio del espectador, produce la segunda disociación: la del juicio y la acción (Wellmer 2000: 260).

Wellmer (2000), sin escatimar rigor en la elaboración de su crítica, describe los rasgos y, sobre todo, los riesgos de la última propuesta de Arendt:

...a pesar del tono de algunas de sus primeras obras ciertamente no es una filósofa neo-aristotélica de la praxis. Para estar seguros, nos faltaría su última palabra sobre la facultad del juicio. Sin embargo, a juzgar por lo que conocemos puede decirse sin temor a equívocos que su teoría del juicio no pretende ser una reapropiación del concepto aristotélico de *phrónesis*, entendiendo ésta como la virtud que conecta la meditación sensata con la acción prudente. El pensamiento de la última época de Arendt se mueve en una dirección distinta y tiende a disociar el juicio de la acción y también de la argumentación. (...) Lo más desconcertante de la noción del juicio que plantea Arendt es el modo en que se desplaza de unas premisas casi aristotélicas a unas conclusiones prácticamente anti-aristotélicas. (259-260).

Como quedó claro en las primeras líneas de esta sección, Arendt –al enfrentarse al tema del juicio– no recurre, como era posible esperar, a Aristóteles. La consecuencia es que al tomar distancia de la *phrónesis* aristotélica efectúa una separación drástica entre el juicio, la acción y la argumentación. La interpretación de Wellmer sugiere que el kantismo de Arendt no le proporciona el marco conceptual necesario para desarrollar todos los hilos de su teoría. Por el contrario,

acciones que se emprenderán en él, además de cuál deberá ser su aspecto en adelante, qué clase de cosas deben aparecer en él.” (1996a: 234-235).

al parecer la comprometen con una concepción científicista de la verdad y una noción formalista de la racionalidad: “Debido a los presupuestos que Arendt comparte con Kant, no hay sitio en su pensamiento para una noción ampliada de la racionalidad que le permita vincular el juicio reflexivo con el argumento racional.” (2000: 265). La filosofía de Aristóteles, en ese sentido, constituye un ámbito teórico más apropiado, pues, la formación del juicio práctico está estrechamente asociada a un ejercicio argumentativo retórico y dialéctico. La retórica es la antístrofa de la dialéctica, su relación no es, como quedó demostrado en el capítulo anterior, de pura oposición sino también de complementariedad.

Arendt asume un modelo epistemológico moderno a través del cual adopta una idea de ciencia y de cognición de corte representacionista, el cual contrapone fuertemente el ámbito de la ciencia al mundo de las opiniones. La radical oposición que Arendt propone entre significado –propio del pensamiento– y verdad, –propia del conocimiento científico– no deja lugar para una racionalidad de los asuntos humanos, esto es, una razón práctica que debiera ocupar algún punto intermedio entre ambos. Desde esta perspectiva, la razón, digamos, deliberativa, no es posible ni en las esferas de la cognición ni en las de la política. En palabras de Wellmer:

Arendt sigue atrapada dentro de un marco epistemológico desde cuya perspectiva las ciencias físicas aparecen forzosamente como el paradigma del conocimiento, los hechos físicos como el paradigma de la factualidad y la demostración lógica como el paradigma de la argumentación racional. Correlativamente, las actividades del pensamiento y el juicio aparecen forzosamente como algo foráneo a la esfera de la cognición, la verdad y la

argumentación racional propiamente dicha. Si la verdad es “lo que estamos forzados a admitir por la naturaleza de nuestros sentidos o bien de nuestro cerebro”, entonces la verdad es ajena al discurso, está por encima o por debajo del mismo, mientras que el pensamiento o el juicio, las facultades verdaderamente humanas, dado que dependen del discurso, es decir, de una pluralidad de seres humanos, están más allá de la verdad. (2000: 271).

Sin embargo, Arendt llama la atención sobre el anquilosamiento que produciría tomar rígidamente las distinciones propuestas, por lo que es lícito esperar que el pensamiento invada el campo de la cognición y viceversa. Así, si dejamos de oponer el pensamiento y el juicio al conocimiento y la verdad, lo que deberíamos obtener es una concepción ampliada de la racionalidad que permita entender los distintos tipos de pretensiones de validez intersubjetiva, ya sea científica, moral o estética, y sus correspondientes formas de argumentación. Esta visión ampliada de racionalidad es, aunque no sea el objetivo de la crítica de Wellmer ni tampoco la de Arendt, la que podemos encontrar en Aristóteles. La concepción de juicio práctico de Aristóteles se salvaría de las críticas a la teoría del juicio *arendtiano*, pues precisamente la teoría del estagirita conserva el vínculo entre juicio, acción y argumentación (en su doble dimensión dialéctica y retórica). Como sugerí en el capítulo anterior, la formación del juicio práctico se apoya en una concepción de la ciencia que reconoce racionalidad a los ámbitos teóricos, productivos y políticos, cada uno de los cuales posee sus particulares formas de argumentación.⁴⁶

⁴⁶ Wellmer ensaya una salida personal a su diagnóstico de la teoría del juicio de Arendt, aunque se encuentra cercano a la teoría crítica: “Una estrategia filosófica de este tipo también subyace a la teoría de la racionalidad discursiva de Habermas. Si la validez de los juicios puede explicarse en el sentido en que lo hace Habermas como la posibilidad de un consenso producido por la argumentación, entonces la facultad del juicio sería simplemente la facultad de encontrar lo que también podría ser acordado en un consenso racional. Y ciertamente esta facultad sería inexplicable sin alguna relación interna con una capacidad para

Aunque por un nuevo camino, la discusión epistemológica se muestra relevante para no perder de vista la racionalidad de la discusión pública.

A partir de estas premisas quisiera relacionar la facultad de juzgar examinada hasta aquí con el significado de la educación. Una primera posibilidad –dejando por un momento la argumentación de Arendt– la sugiere el concepto de formación. Gadamer recuerda que el término formación alude a un ascenso a la generalidad, es decir, al sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad. Aunque el interés de Gadamer está enfocado en esclarecer el estatus epistemológico de las ciencias del espíritu, resulta particularmente útil la siguiente indicación del autor de *Verdad y Método*:

La formación comprende un sentido general de medida y de la distancia respecto a sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás. Y esta generalidad no es seguramente una generalidad del concepto o la razón. No es que lo particular se determine desde lo general; nada puede demostrarse aquí concluyentemente. (1993: 46).

En oposición al ideal metódico moderno, Gadamer recuerdo a Giambattista Vico, para quien el tema de la educación sería:

...el de la formación del *sensus communis*, que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil. (...)...*sensus communis* no significa en este caso evidentemente sólo cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la

discutir y deliberar bien. Así la conexión aristotélica entre *phrónesis* y deliberación habría sido restaurada en un marco filosófico post-kantiano.” (2000: 273).

razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida. (1993: 50).

Esta perspectiva, que se dirige contra Descartes y que supone una defensa del Humanismo, se remite al antiguo ideal de la elocuencia. La oposición que subyace es, de este modo, la que se apoya en la distinción griega entre *sophía* y *phrónesis*. El saber práctico de la *phrónesis* guarda, a partir de lo apuntado líneas arriba, una estrecha relación con la facultad de juicio kantiana y con la formación retórica. Ello explica la siguiente afirmación de Gadamer: “La ética griega –la ética de la medida de los pitagóricos y de Platón, la ética de la mesotes creada por Aristóteles– es en un sentido más profundo y abarcante una ética del buen gusto.” (1993: 72).

El cultivo de la imaginación crea condiciones indispensables para la formación de la mentalidad amplia, condición de posibilidad del juicio. Al mismo tiempo, la formación del juicio, que nos conecta de manera directa con el hecho de la pluralidad humana, supone la formación del *sensus communis*, el cual nos remite al ideal educativo que disputó la retórica frente al ideal teórico defendido por Platón.

Pero la educación es concebida a través de otro concepto fundamental en el pensamiento de Arendt: la natalidad. Y esto es así porque, como escribe Arendt: “...la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos”. (1996a: 186).

¿Qué conexión existe entre acción y natalidad? La acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, es la realización de la condición humana de la natalidad:

Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo. Con respecto a este alguien que es único acabe decir verdaderamente que nadie estuvo allí antes que él. Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales. (1996: 202).

Y es a causa de este hecho por el que las propuestas educativas, en cierta forma, siempre están a la zaga de los principiantes que somos los seres humanos cuando llegamos al mundo. Esto quiere decir que en el ámbito educativo es preciso abrir incansablemente el espacio de aparición: "...la educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de los nuevos seres humanos." (1996a: 197).

Como afirmaba Derrida, el acto de profesar, de ser profesor, es, en lo fundamental, un acto de habla performativo, puesto que... "Profesar o ser profesor

(...) es sin duda producir y enseñar un saber al tiempo que se profesa, es decir, que se promete adquirir una responsabilidad que no se agota en el acto de saber o de enseñar.” (20002: 38). Hacer profesión de algo no es un mero enunciado que suponga contrastación o corroboración, sino que comporta inevitablemente el acto de asumir la responsabilidad de aquello que se profesa. En un sentido similar, Arendt anota: “...los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuese distinto.” (1996a: 201).

El sentido, pues, de profesar una profesión no puede divorciarse del acto de asumir la responsabilidad del mundo. En la educación esta responsabilidad toma la forma de la autoridad. “La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a este mundo”. (1996a: 201), pues “...donde quiera que haya existido una autoridad verdadera, se le adjudicó la responsabilidad de los asuntos del mundo.” (1996a: 201).

Arendt conecta así, dentro del campo de la educación, la responsabilidad de la profesión con la autoridad del educador. Ahora bien, es muy sugerente la conexión entre la pérdida de la autoridad política y la que podemos ver en los campos privados y prepolíticos como la familia, el colegio o la Universidad. “Cuanto más radical es la desconfianza de la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es que la esfera privada no se mantenga intacta.” (1996a: 202).

Esta crisis de la política tendría consecuencias importantes en la crisis educativa. De modo que los problemas más importantes que afectan a la educación no se enfocan adecuadamente si se reducen al empleo de estrategias pedagógicas o a la renovación de las instalaciones educativas y la adquisición de tecnología de punta. Y no porque esto sea secundario para el aprendizaje, sino porque la crisis educativa es sobre todo el reflejo de una crisis mayor: la política, que se encuentra estrechamente vinculada con lo que me gustaría llamar la crisis del juicio:

El hecho significativo es que, a causa de ciertas teorías, buenas o malas, se rechazaron todas las normas de la sensatez humana. (...) Siempre que, en la política, la razón humana sensata fracasa o desiste del esfuerzo de dar respuestas, nos enfrentamos con una crisis; esta clase de razón es en realidad ese sentido común gracias al cual nosotros y nuestros cinco sentidos nos adecuamos a un único mundo común a todos y con cuya ayuda nos movemos en él. En la actualidad, la desaparición del sentido común es el signo más claro de la crisis de hoy. (1996a: 190).

Esto podría hacernos pensar que la educación, alquilada a los intereses del mercado, ha renunciado a la formación del juicio y del sentido común de los ciudadanos. Lo que equivale a decir que en cuestiones de educación es muy probable que hayamos perdido el juicio. Y es que la educación para el mercado, que tal parece es la nueva forma de autoritarismo en las aulas, habría desterrado a la imaginación y la formación de la mentalidad amplia que hace posible la crítica razonada de las opiniones.

3.3 La crisis de la educación en el Perú: Una lectura aristotélica a la luz de la crisis del juicio

El análisis de las secciones anteriores ha revelado como fundamental la crítica del paradigma epistemológico antiguo y moderno. Si, como sostiene Habermas (2010) existe una conexión entre la autocomprensión positivista de las ciencias y la antigua ontología, pues estas comparten: "...en primer lugar, el sentido metódico de la actitud teórica y, en segundo lugar, la suposición ontológica fundamental de una estructura del mundo independiente del cognoscente" (2010: 163), entonces se vuelven plenamente cuestionables las implicancias de este paradigma metafísico y cientificista para la comprensión de la política y la educación.

La educación humanística debe discutir la concepción de las artes, la literatura y la filosofía como disciplinas meramente ornamentales, es decir, inútiles que, para efectos prácticos –esto es, mercantiles– resultan simplemente una pérdida de tiempo. Reconocer su valor cognoscitivo y su papel en la constitución de la democracia comporta abandonar la idea de la educación humanística como una visita al museo de los héroes de piedra del pensamiento. Y es que el modelo económico neoliberal privilegia largamente una educación al servicio de sus propios intereses. Con un espíritu semejante al de Calicles cuando exhortaba al viejo Sócrates a dejar de filosofar, la educación neoliberal concibe a la formación humanista como un pasatiempo exótico, poco serio frente a las apremiantes demandas del mercado.

Contra la pretensión de una competencia darwiniana en el que el libre mercado actúa como un espacio neutro determinado apenas por las científicas leyes económicas –y depuradas, claro está, de cualquier forma de interés ideológico o político– Pierre Bourdieu acertadamente anota:

En nombre de este programa científico de conocimiento, convertido en programa político de acción, se cumple un inmenso *trabajo político* (denegado, porque en apariencia es puramente negativo), que busca crear las condiciones de realización y de funcionamiento de la “teoría”: *un programa de destrucción sistemática de los colectivos*.

El movimiento se posibilita a través de la política de desregulación financiera, en marcha hacia la utopía liberal de un mercado puro y perfecto; se lleva a cabo a través de la acción transformadora y, hay que decirlo, *destructora* de toda medida política (...) que pretende cuestionar todas las estructuras colectivas que puedan obstaculizar la lógica del mercado puro. (2002).

Volver visible el programa político neoliberal en la educación supone hacer un ejercicio crítico de la lógica cientificista del mercado puro, así como poner en evidencia sus actuales estrategias de persuasión. Las amenazas a la educación humanista, sin embargo, no provienen únicamente de fuerzas exteriores a ella, sino –paradójicamente– también de fuerzas existentes en su interior. A este respecto, el filósofo peruano Víctor Li Carrillo (2008), en una de sus lecciones dedicadas a la enseñanza de la filosofía, agudamente observó:

La evolución del saber, la orientación de la cultura, la organización del mundo actual, parecen incompatibles no solo con la enseñanza sino con la existencia misma de la filosofía, y a medida que se consolidan las

tendencias profundas de nuestro tiempo, otros intereses solicitan la vocación y el esfuerzo de la inteligencia, hasta convertir el ejercicio de la filosofía, al menos en apariencia, en tarea adventicia, ilegítima y supernumeraria. Pero al lado de esta circunstancia exterior, en el propio ámbito de la filosofía, contribuyen a su descaecimiento diversas escuelas cuyas proposiciones doctrinarias implican, en último análisis, la negación de lo que tradicionalmente se ha entendido como esencia de la filosofía, propiciando interdicciones de dominio, condenando a su pasado en nombre de un rigor imaginario o distorsionando su misión para ponerla al servicio de otros fines. El cientismo, el neopositivismo y la ideología representan proyectos que se sitúan explícitamente en la óptica de la superación de la filosofía. (37).

Li Carrillo se basa en que estos proyectos suponen la negación de lo que tradicionalmente se ha entendido como la esencia de la filosofía, asumiendo el presupuesto de que la enseñanza de la filosofía se halla íntimamente vinculada a una comprensión de la misma, la cual orienta y otorga sentido a su práctica pedagógica. Asimismo, el problema que representan esos proyectos supone la confusión de sus respectivos espacios, donde, en nombre de un rigor imaginario, se instrumentalizaría a la filosofía al ponerla al servicio de otros fines, al parecer superiores a la filosofía misma. Esto pondría a la filosofía en posición de un discurso subalterno con respecto a otros discursos y, al mismo tiempo, la colocaría en la perspectiva de lograr su superación. Estos proyectos constituyen amenazas contra la subsistencia de la filosofía y, por supuesto, de la formación humanista.

El que, en el caso peruano, en las últimas décadas estas circunstancias sólo se hayan agravado –especialmente a partir de la emisión del decreto legislativo 882, promulgado en 1996 durante el gobierno de Alberto Fujimori– corresponde a un

problema educativo más amplio. El destacado antropólogo Carlos Iván Degregori (2014) ha descrito el proceso de la educación en el Perú como el tránsito de una concepción educativa de dominación –donde, desde la conquista, la lectura y la escritura constituyeron instrumentos privilegiados de poder– a una búsqueda de apropiación de los instrumentos de dominación por parte de las grandes mayorías postergadas que, en su legítimo deseo de liberación, asisten, irónicamente, a una forma de dominación capitalista más vasta, la que Degregori caracteriza como el paso del mito del Inkarrí al mito del progreso.

Así, pues, la educación autoritaria en el Perú tiene una historia muy larga⁴⁷. La exigencia, en el plano político, de una personalidad despótica que, pasando por alto las vacías formalidades democráticas, acabe con los problemas fundamentales de nuestro país es sólo el reflejo de una educación anclada en los ideales de sumisión y obediencia:

El imaginario de la (autodenominada) “clase dirigente” ha estado dominado por mucho tiempo por la presuposición de que la república peruana tiene (o debería tener) como guía para su desarrollo a dos “instituciones tutelares”: Las Fuerzas Armadas y la Iglesia católica. Caudillos y pastores. No existe nada más funesto para el proyecto democrático que esta clase de concepciones de inspiración conservadora. (Gamio 2013: 223).

Estos poderes tutelares poseen, sin embargo, una asombrosa capacidad para adaptarse a los requerimientos de los nuevos poderes fácticos económicos. En el ámbito de la discusión antigua podrían representar –no sin, acaso, tomarme un

⁴⁷ Para una revisión del proceso educativo peruano, en particular de los últimos 30 años, es conveniente consultar el informado estudio de Ricardo Cuenca (2013).

exceso de libertad en la analogía— a las fuerzas políticas y teóricas que personificaron Platón y Aristófanes. El conservadurismo de la educación que, actualmente, enfatiza la formación en valores, dejando de lado el cultivo del razonamiento práctico, encuentra un antecedente lejano en el famoso poeta cómico. Asimismo, aunque a través de importantes metamorfosis, la idea de dejar la política en manos de tecnócratas calificados en prestigiosas Universidades extranjeras —dueños del conocimiento para la correcta administración de la economía pública— guarda cierto aire de familia con el deseo platónico de dejar la política en las manos de los poseedores de la ciencia.

Estas comparaciones, sin duda esquemáticas y rápidas, pueden servir, sin embargo, para resaltar el valor de la *paideia* aristotélica. Una concepción de racionalidad más amplia le permite al estagirita argumentar a favor de una idea de cultura que se sitúa en el medio de una discusión epistemológica, estética y política. La capacidad de juicio —fuertemente articulada a las nociones de argumentación y acción— que distingue a la persona educada, fortalece el vínculo comunitario y la participación activa en los asuntos comunes. Si la cultura no aspira a ser más un instrumento de dominación, debe aprovechar —es lo que me interesa proponer aquí— algunas de las lecciones aristotélicas. La educación como el cultivo del discernimiento busca, finalmente, formar a la persona “...que sabe cómo elegir compañía entre los hombres, entre las cosas, entre las ideas, tanto en el presente como en el pasado.” (Arendt 1996a: 238). Para el logro de este proyecto educativo hace falta dejar de oponer la claridad del intelecto al vigor de la imaginación, pues el compromiso con los asuntos humanos supone el llamado al

ejercicio de la racionalidad práctica que, al reconocer sus límites, obtiene, paradójicamente, viva inteligencia y lúcida emoción.

Conclusiones

1. El surgimiento de la retórica –dentro de un contexto político democrático– promueve una discusión sobre los fines morales de la educación y la naturaleza de la ciencia. Tanto la defensa de los valores de la tradición –representada por los poetas–, como la enseñanza del arte de la persuasión –llevada a cabo por los sofistas– promueven cuestionamientos en torno al estatus epistémico de la retórica y a su valor político y moral. Platón –el más importantes crítico de las pretensiones pedagógicas de los poetas y los sofistas– propondrá al filósofo como el personaje que, por derecho propio, se erigirá como el educador ideal y en cuyas manos la retórica se transformará en dialéctica.

2. El surgimiento del arte retórico se encuentra determinado esencialmente por tres factores. En primer lugar, la configuración de la democracia y las prácticas políticas que demandaron habilidades oratorias en la educación de los nuevos ciudadanos. En segundo lugar, el tránsito de una cultura oral a una escrita, lo que

hizo posible la publicidad de las leyes y motivó la participación política y la redacción de discursos judiciales. En tercer lugar, la aparición de los primeros tratados filosóficos a partir de los cuales los sofistas extrajeron conclusiones singulares sobre el carácter de la ciencia y la naturaleza de la enseñanza retórica.

3. La transmisión de la *areté* –tema central de la *paideia*– dejará paulatinamente de identificarse con los privilegios de una clase aristocrática para relacionarse, en el aspecto político, con una aptitud intelectual y oratoria que pondrá en entredicho la educación tradicional. El debate con la educación tradicional ocupará uno de los focos principales de la disputa entre las figuras del filósofo, el poeta y el sofista, quienes proveerán distintas perspectivas sobre la naturaleza de la educación, la política y la ciencia.

4. Los efectos prácticos del relativismo y el escepticismo de sofistas como Protágoras y Gorgias se hallan vinculados a la banalización de la argumentación práctica y la reproducción de autoritarismos políticos, a los que subyace la distinción fuerte entre *phýsis* y *nómos*, presupuesto que confiere una autonomía más o menos radical al discurso moral, desarticulándolo de la ciencia. La pedagogía socrática, por el contrario, vincula el examen de las opiniones con la vida democrática, pues fortalece el ejercicio del debate público y el respeto a los acuerdos fruto de la discusión racional, en contraste con la conservación acrítica de los valores de la tradición.

5. Platón, en oposición a las tesis escépticas y relativistas de los sofistas, convierte a la retórica en la dialéctica del filósofo. La dialéctica platónica se propone trascender el ámbito de las apariencias y las meras opiniones, colocando al filósofo en posesión de la ciencia, debido a su estrecho contacto con el mundo de las Formas. De esta manera, la idea de educación platónica se encuentra emparentada con la idea metafísica de un conocimiento verdadero, el cual es privilegio de un grupo selecto de iniciados: los filósofos.

6. En Aristóteles la retórica se convierte en un estudio que se encuentra en relación de dependencia de la ciencia política y no de la ciencia de la verdad del filósofo. Como contrapartida de la dialéctica, constituye un método que tiene como fin la formación del juicio práctico. Como capacidad de juicio, la *paideia* aristotélica compromete a las emociones y a la imaginación en tanto elementos indispensables para la formación de los juicios humanos. Asimismo, en el ámbito de la filosofía práctica, el concepto de deliberación tiene la virtud de relacionar el ámbito de la opinión y de la ciencia, asumiendo una concepción ampliada de racionalidad. Así, la teoría de la razón práctica fortalece el ejercicio de la deliberación racional con vistas a la acción.

7. La *Retórica* de Aristóteles tiene como trasfondo la discusión sobre la naturaleza de la retórica y la educación que tuvieron como protagonistas a Platón y a los sofistas. En el marco de una teoría de la ciencia que modifica el punto de vista

platónico, Aristóteles convierte a la retórica en un estudio teórico sobre la palabra persuasiva que se define en virtud de su dependencia de la ciencia política y no en relación a la ciencia de la verdad del filósofo.

8. La retórica, como contrapartida de la dialéctica, constituye un método que tiene como objetivo la formación del juicio práctico. En tanto la *paideia* aristotélica se define como capacidad de juicio, la retórica y la dialéctica conforman métodos a través de los cuales se discuten las opiniones y se ejercita el entendimiento reconociendo lo que es pertinente en cada caso.

9. El concepto de deliberación es una pieza fundamental para relacionar el ámbito de la opinión y de la ciencia. Sin perder racionalidad, en el ámbito de la argumentación moral la deliberación constituye un puente entre lo que es absolutamente necesario (y no es objeto de deliberación) y lo posible humano. Así, la teoría de la razón práctica aristotélica fortalece el ejercicio de la deliberación racional con vistas a la acción. En conexión con el hombre prudente – que constituye el modelo de deliberación excelente– la argumentación retórica apela a la formación del juicio práctico, recurriendo principalmente al silogismo retórico y al ejemplo.

10. Las pasiones y la imaginación son elementos que forman parte de los juicios humanos. Desde la perspectiva aristotélica no son signos de irracionalidad que habría que aplacar para que prevalezca el intelecto y el juicio racional. La capacidad de representarnos concretamente cursos de acción mediante la imaginación y de encontrarnos en una disposición afectiva al emitir un juicio los convierte en componentes que necesariamente deberán ser tomados en cuenta en una idea sustantiva de *paideia*. En la elaboración de discursos, el éxito del orador dependerá de la capacidad de poner ante los ojos situaciones verosímiles a través del uso adecuado de metáforas por las que el oyente adquiere una rápida enseñanza.

11. El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y la teoría del juicio de Hannah Arendt presentan distintos aspectos de una concepción de educación que destaca el cultivo del discernimiento práctico. Esto supone el vínculo de la razón práctica con la imaginación, la argumentación y la acción. Si la crisis de la educación puede describirse como una crisis del juicio, entonces resulta apremiante la crítica a los modelos educativos contemporáneos desde una perspectiva que, como la aristotélica, ofrezca elementos que desarticulen los autoritarismos que se oponen al ejercicio de la ciudadanía.

12. El enfoque de las capacidades desarrollado por Martha Nussbaum acoge el marco teórico aristotélico que, acompañado de múltiples referencias a la filosofía

antigua, provee a la reflexión de indicaciones centrales sobre el importante rol de la formación humanista para la constitución de sociedades democráticas. Asimismo, en vista del análisis de la *Retórica* del estagirita, se torna manifiesto la necesidad de esclarecer tanto el significado de la ciencia como su concepción de la racionalidad, con el objetivo de fortalecer una comprensión cabal del estatus epistémico de las humanidades.

13. La teoría del juicio de Hannah Arendt –sustentada en la lectura de la *Crítica de la facultad de juzgar* de Kant– presenta planteamientos en gran medida coincidentes con la propuesta de Nussbaum, como el de la función política de la imaginación. Sin embargo, a la luz de la crítica de Albrecht Wellmer, la disociación entre juicio, argumentación racional y acción sugiere serias limitaciones a su teoría. Por tal motivo, la doctrina de Aristóteles resulta más apropiada para restaurar el vínculo entre estas nociones. No obstante, la crisis en la educación, desde la perspectiva de Arendt, revela una importante conexión con la crisis en la esfera pública, lo que permite describir la crisis de la educación como una crisis del juicio.

14. La crítica de la educación para la renta debe poner en evidencia el programa político neoliberal, lo que supone hacer un ejercicio crítico de la lógica cientificista del mercado puro. La educación autoritaria en el Perú, determinada tradicionalmente por poderes tutelares como la Iglesia y las Fuerzas Armadas, ha

transitado por un largo proceso cuyo objetivo actual podría describirse como la producción de sujetos dóciles a los imperativos del mercado. En ese sentido, la educación entendida desde una perspectiva aristotélica deviene en un compromiso consistente con la formación del discernimiento práctico para el ejercicio efectivo de la ciudadanía.

Bibliografía

I. Obras de Aristóteles

Acerca del alma. (1978). Madrid: Editorial Gredos.

Ética Nicomáquea. Ética Eudemia. (1985). Madrid: Editorial Gredos.

Metafísica. (1994). Madrid: Editorial Gredos.

Partes de los animales. Marcha de los animales. Movimiento de los animales. (2000). Madrid: Editorial Gredos.

Poética. (1974). Madrid: Editorial Gredos.

Política. (1999). Madrid: Editorial Gredos.

Protréptico. Una exhortación a la filosofía. (2006). Madrid: Abada Editores.

Retórica. (1990a). Madrid: Editorial Gredos. Traducción de Quintín Racionero.

Retórica. (1990b). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. Edición bilingüe y traducción de Antonio Tovar.

Retórica. (2012). Madrid: Alianza Editorial. Traducción y notas de Alberto Bernabé.

El arte de la retórica. (2005). Traducción de E. Ignacio Granero. Buenos Aires: Eudeba.

Tratados de Lógica. (2007). Madrid: Editorial Gredos.

II. Otras obras

Abbagnano, N. y Visalberghi A. (2009). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Abbagnano *et. al.* (1971). *La evolución de la dialéctica*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Analytica: revista de Filosofía, vol.8, n. 1. (2004). *Sobre Ciência e Dialética em Aristóteles*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Arendt, H. (2009). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Buenos Aires: Paidós.

(1996a). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.

(1996b). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

(2002). *La vida del espíritu*. Barcelona. Paidós.

(1997) *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

(2013). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza Editorial.

Aristófanes (2007). *Comedias II: Las nubes. Las avispas. La paz. Los pájaros*. Madrid: Editorial Gredos.

Aubenque, P. (2008). *El problema del ser en Aristóteles*. Madrid: Escolar y Mayo Editores.

(1999). *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona: Editorial Crítica.

Barthes, R. (1974). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Berti, Enrico. (1997). *Aristóteles no século XX*. Sao Paulo: Ediciones Loyola.

(1998). *As razões de Aristóteles*. Sao Paulo: Ediciones Loyola.

(2012). *El pensamiento político de Aristóteles*. Madrid: Editorial Gredos.

Beuchot. M. (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Birulés, F. y Di Tullio, A. L. (2014). "Entrevista a Martha Nussbaum." En: *Globedia*. 29 de enero de 2014. Consulta: 26 de marzo de 2016.

<http://pe.globedia.com/entrevista-martha-nussbaum-fina-birules-anabella-tullio>

Bourdieu, P. (2002). La esencia del neoliberalismo. En BOURDIEU, Pierre. *Seis artículos de Pierre Bourdieu publicados en Le Monde Diplomatique*. Santiago: Ed. Aún Creemos en los Sueños.

http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_11contro.pdf

Bowen, J. (2001). *Historia de la educación occidental*. Tomo I. Barcelona: Editorial Herder.

Calvo Martínez, T. (2003). “¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles”. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*. Número 30, 2003. Consulta: 26 de marzo de 2016.

<http://revistas.um.es/daimon/article/view/14281/13761>

Cárdenas Mejía, L. G. (2011). *Aristóteles. Retórica, pasiones y persuasión*. Bogotá: San Pablo.

Cassin, Barbara. (2008). *El efecto sofístico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Camps, V. (1995). *Ética, retórica, política*. Madrid: Alianza Editorial.

Cicerón. (2013). *El orador*. Madrid: Alianza Editorial.

(1997). *La invención retórica*. Madrid: Editorial Gredos.

Colli, G. (2010). *El nacimiento de la filosofía*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

(2010). *Gorgias y Parménides*. Madrid: Siruela.

Cuenca, R. (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso 1980 – 2011* (vol. 15). Lima: Derrama Magisterial.

Degregori, C. I. (2013). *Los límites del milagro. Comunidades y educación en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Editorial Trotta.

Dilthey, G. (1944). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Diógenes L. (1947). *Vida y doctrina de los grandes filósofos de la Antigüedad*. Buenos Aires: Editorial Claridad.

Dodds, E. R. (2010). *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza Editorial.

Frisancho, S. y Gamio, G. (Ed.). (2010). *El cultivo del discernimiento. Ensayos sobre ética, ciudadanía y educación*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

(1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gamio, G. (2007). *Racionalidad y conflicto ético*. Ensayos sobre filosofía práctica. Lima: Instituto Bartolomé de las Casas.

Giusti, M. (Ed). (2011). *La cuestión de la dialéctica*. Barcelona: Anthropos Editorial y Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Gómez Robledo, A. (1957). *Ensayo sobre las virtudes intelectuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Guariglia, O. (1997). *La Ética en Aristóteles*. Buenos Aires: Eudeba.

Guthrie, W. K. C. (1993). *Historia de la Filosofía Griega VI. Introducción a Aristóteles*. Madrid: Editorial Gredos.

Gutiérrez de Cabiedes, T. (2009). *El hechizo de la comprensión. Vida y obra de Hannah Arendt*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Habermas, J. (2010). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Editorial Tecnos.

Havelock, E. A. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.

Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Homero. (2000). *Ilíada*. Madrid: Editorial Gredos.

Isócrates. (2007). *Discursos*. Barcelona. Editorial Gredos.

(2012). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México. Fondo de Cultura Económica.

Jaeger, W. (1984). *Aristóteles*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates*. Madrid: Editorial Gredos.

Kant, I. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas: Monte Ávila Editores.

(2013). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza Editorial.

Lear, J. (1994). *Aristóteles*. Madrid: Alianza Editorial.

Li Carrillo, V. (1996). *Las definiciones del sofista*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

(2008). *La enseñanza de la filosofía*. Lima: Fondo Editorial de la UIGV.

Livov, G. y Spagenberg, P. (eds.) (2012). *La palabra y la ciudad. Retórica y política en la Grecia Antigua*. Buenos Aires: La Bestia Equilátera.

López Eire, Antonio. (2002). *Poéticas y Retóricas griegas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Loraux, Nicole. (2012). *La invención de Atenas. Historia de la oración fúnebre en la "Ciudad clásica"*. Madrid: Katz Editores.

Lledó, E. (1994). *Memoria de la ética*. Madrid. Taurus.

MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.

(1992). *Tres versiones rivales de ética*. Madrid: Ediciones Rialp.

Mill, J.S. (2008). *Autobiografía*. Madrid. Alianza Editorial.

(2000). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.

(2000). *Escritos sobre retórica*. Madrid: Editorial Trotta.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.

(2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

(1995a). "El discernimiento de la percepción". *Estudios de Filosofía*. Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, número 11, 1995, pp. 107-167.

(1995b). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.

(2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona. Paidós.

(2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

Perelman, Ch. (2007). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Platón. (2007a). *Diálogos I: Apología de Sócrates. Critón. Eutifrón. Ion. Lisis. Cármides. Hippias menor. Hippias mayor. Laques. Protágoras*. Barcelona: Editorial Gredos.

(2007b). *Diálogos II: Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo*. Barcelona: Editorial Gredos.

Fedro

(2005). *República*. Madrid. Buenos Aires: Eudeba.

Polo Santillán, M. A. (2009). *Ética y Razón Práctica*. Lima: Colección Loto Blanco.

Sofistas. (2003). *Testimonios y fragmentos*. Barcelona: Editorial Gredos.

- Rama, A. (1984). *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte.
- Reale, G. (1992). *Introducción a Aristóteles*. Barcelona: Editorial Herder.
- Richardson, H.S. (2003). *Practical Reasoning about Final Ends*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricouer, P. (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Europa.
- Snell, B. (2008). *El descubrimiento del espíritu*. Barcelona: Acantilado.
- Sofistas. (2013). *Testimonios y fragmentos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tugendhat, E. (1998). *Ética y política*. Madrid: Editorial Tecnos.
- (1997). *Lecciones de Ética*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vernant, J. P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wellmer, A. (2000). "Hannah Arendt sobre el juicio: La doctrina no escrita de la razón". En BIRULÉS, Fina (compiladora). *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 259-280.
- (1998). "Hannah Arendt: Sobre la revolución." *Areté*. Lima, volumen 10, número, 1998, pp. 67-100. Consulta: 26 de marzo de 2016.
- <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/5344>
- Yunis, H. (1996). *Taming Democracy. Models of Political Rhetoric in Classical Athens*. New York: Cornell University Press.