

Retórica y pedagogía. El arte de la comunicación *en* el arte de la enseñanza

JUAN CARLOS FERNÁNDEZ

jcff@ugr.es

1

De-Lectio. Revista de Filosofía, Lengua, Literatura e Historia.

El seminario sobre Retórica, cuyo título provisional es "Retórica y pedagogía: el arte de la comunicación *en* el arte de la enseñanza", tiene como principal objetivo mostrar cómo los diversos recursos que ofrece la retórica pueden ser aplicados a la enseñanza y, más concretamente, cómo pueden ser instanciados en los planes educativos actuales. En este sentido, la exposición estará circunscrita a unos límites, que no son sino las materias, formas de evaluación y modalidades de convivencia educativa actuales. Debido al carácter impositivo y eminentemente político de estos límites, no se tratará de ofrecer una crítica a ellos, como tampoco de apelar a la necesidad de regímenes educativos alternativos. Se trata, por el contrario, de algo que, a mi juicio es más importante, debido a su inmediatez: de alterar en la medida de lo posible dichos límites para fomentar en el alumno el ejercicio del *pensamiento*, entendiendo por esta noción la habilidad crítica y dialógica y, como tal, social y prácticamente relevante.

Junto a este objetivo es preciso señalar, siquiera brevemente, las partes en las que se dividirá la exposición. En primer lugar, se hará un intento por definir la misma noción de "retórica". La necesidad de este comienzo no está marcada por un interés meramente erudito, pues la dificultad asociada a la definición del término mostrará el que, creo, es el rasgo más importante de la retórica, esto es, su infinita flexibilidad y apertura. Es este rasgo lo que hace de la retórica una ciencia crítica, como veremos en lo que sigue. En segundo lugar, mediante un análisis de los géneros retóricos, así como de las partes de la retórica, se establecerá la idea fundamental del seminario, i.e., cómo reconducir dichos géneros y partes al arte de la enseñanza. Se propondrá que los géneros (epidíctico, deliberativo y judicial), que tradicionalmente han estado ligados a los distintos temas que el retórico pretende tratar, pueden ser, asimismo, herramientas para la mejora del orador, en el sentido en que si el pedagogo quiere potenciar las capacidades del alumno en cada una de estas partes (*inventio*, *memoria*, *dispositio*, *elocutio* y *actio*), podrá hacerlo mediante el recurso a diferentes tipos de disputa. Por ello también será necesario mostrar –recurriendo a casos prácticos– cómo los contenidos de las diversas materias, pueden ser entendidos como "disputa". Finalmente, se detallarán diversos procedimientos (*tópicos*, premisas, argumentos) que permiten realizar la tarea señalada.

Primera parte. ¿Qué es "retórica"?

La historia, como cualquier otro discurso humano, ha de ser considerada como un campo de saberes cuyo carácter de "absoluto" es meramente aparente. No se trata aquí simplemente del viejo *adagio* que afirma que la historia es escrita por los vencedores. En el ver la "historia" como algo relativo, se aprende a entender el "espíritu" que late bajo todo constructo humano. "Espíritu" no es aquí ninguna entidad de tipo metafísico, sino el conjunto de principios, medios y fines que han guiado al hombre y a la comunidad dentro de ese ámbito que –más o menos acertadamente– se llama "Occidente".

Aplicado lo dicho al concepto de retórica, se podría afirmar que, desde antiguo, los tratados retóricos presentan un fin concreto, que no es otro que el de *construir la vida en común mediante el acuerdo dialógico*. Pero que este sea el fin teóricamente establecido no implica, naturalmente, que el conjunto de saberes retóricos hayan podido preservar tan loable objetivo a lo largo del decurso histórico. En efecto, la retórica se ha visto violentada desde el mismo momento de su nacimiento, ya sea por factores externos o internos. Respecto a los primeros, y como tendremos ocasión de concretar, la misma naturaleza del arte retórica la convierte en "enemiga" de todo saber o discurso establecido, pues ella misma no funciona sino como *cuestionamiento* de lo dado; respecto a los segundos, su propia naturaleza la convierte en un arma poderosa de imposición de saberes o discursos, por cuanto su proceder cuestionando nunca está exento de un interés constructivo. Es esta dualidad la que, creo, está a la base de la historia de la retórica, una historia que puede resumirse casi patéticamente con el adjetivo "decadente" y, más aún como la "historia de una perpetua decadencia".

Como ejemplos de lo dicho, baste atender brevemente a (1) las importantes tesis que Ricoeur establece en *La metáfora viva* y a (2) un concepto tan actual como el de "posverdad". (1) Ricoeur se posiciona frente a los teóricos de la nueva retórica que afirman que la decadencia de la retórica a lo largo de los siglos tiene como causa principal la reducción progresiva de su campo: otros saberes como la teoría de la argumentación o la composición habrían conllevado que el concepto de "retórica" quedara asimilado al de mera técnica estilística, al de conjunto de herramientas destinadas a embellecer la elocución. En suma, a teoría sobre los *tropos*. Esto no deja de ser cierto pero, a la base hay un hecho más profundo que muestra, justamente, esa duplicidad de la retórica a la que se acaba de hacer referencia. Y es que según Ricoeur, la decadencia de la retórica está fundada en el "error" histórico de la dictadura de la palabra en la teoría de la significación. Por dictadura de la palabra entiende el *prejuicio* de considerar que los términos tienen un sentido propio e ineludible, una significación cerrada que naturalmente aprehendemos como el referente de la cosa. Y como la retórica tiende a desestabilizar lo dado, desde antiguo se la relegó violentamente –por su apabullante poder crítico– a mero análisis de los deslizamientos de la significación que, desde entonces, fueron considerados como "figuras retóricas" con poco o ningún alcance real. (2) El concepto "posverdad", por otro lado, ofrece la cara más oscura de la retórica. La reciente incorporación al diccionario de la RAE define dicha noción como "distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones, con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales". Estas palabras, por muy novedoso que suene el término, son, dicho sea, las que tradicionalmente han ido asociadas a la retórica y una de sus eternas compañeras: la sofística.

Así, como vemos, el loable fin del *construir la vida en común mediante el acuerdo dialógico*, asociado siempre con un buen número de preceptos morales (Cicerón, Quintiliano), aparece más bien como un objeto teórico que ha sido constantemente desvirtuado o relegado. Pero que esto sea así no quiere decir nada más. Análogamente, la energía nuclear puede ser utilizada como fuente de recursos útiles al hombre o como fuente de devastación. ¿Cómo? ¿Acaso existe comparación posible entre una cosa y otra? ¿Con qué atrevimiento y bajo qué criterio se apela aquí al afecto y la conmoción? ¿Cómo es que "lo tremendo" del holocausto nuclear se puede asemejar a "lo decadente" de la retórica? Se ha dicho "análogamente" y con ello se ha realizado *ya* un acto retórico. Este acto no pretende establecer una verdad, sino generar un primer acuerdo entre el autor y su auditorio –i.e., que los instrumentos pueden utilizarse bien y mal–, acuerdo que servirá de base a un diálogo constructivo. Esa, y no otra, es la esencia de la retórica.

Ahora bien: ¿cómo se construye una vida en común? Y, lo que es más urgente aún, ¿qué es una vida en común? "Común" no remite aquí a la mera cohabitación, a ese mero grupo de seres que, como Schopenhauer explica mediante su parábola del puercoespín, viven lo suficientemente cerca como para no pasar frío y lo suficientemente lejos como para no pincharse unos a otros. "Común" remite a "comunal" o "procomún", tal como se entendía en la Edad Media: un ámbito *de, en y para* todos. Un ámbito que, debido a la naturaleza humana, a su constante potencia de *devenir*, debe ser construido y acordado constantemente. Un espacio en el que no se trata de la ganancia o la pérdida, sino de la construcción misma de lo "común". Puede que todo esto suene muy "metafísico", de nuevo, como un ideal que el hombre mantiene en lo alto, inalcanzable por su aparente dificultad. Pero la relación que la retórica misma, como arte ya de construir lo común, ha mantenido históricamente con otros ámbitos muestra la simpleza de su cometido. Y va mostrando ya, de un modo tangencial que luego abordaremos, su estrecha relación con la pedagogía. Vamos a tratar a continuación las relaciones que la retórica ha mantenido con la lógica, la política, la estética, la intradisciplinariedad y la filosofía, bajo la idea ya analizada de lo "común".

La historia de la lógica, ha convenido en enseñar que ambas disciplinas, retórica y lógica, han sido enemigas desde su misma constitución en la cultura griega. Las invectivas de Platón contra los sofistas, como la diferencia de rango epistemológico-veritativo entre los *Analíticos* y los *Tópicos* de Aristóteles mostrarían esto (dos tesis, dicho sea, extremadamente discutibles y, a mi juicio, falsas). En la historia de Occidente contamos, además, con dos momentos privilegiados para determinar los términos de este conflicto: el primero, el Renacimiento; el segundo, ya en el siglo XX, el resurgir del pragmatismo. Es provechoso analizar brevemente ambos periodos, por cuanto del análisis se desprenden no pocas paradojas y cuestiones que nos llevarán directamente al tema de la pedagogía que es el que aquí más nos interesa. En el Renacimiento, es bien sabido, surge el humanismo y, con él, resurge el interés por la retórica, ausente en Occidente desde el siglo XII. Los retóricos renacentistas (Valla, Agricola o Ramus) se afanaron por desestructurar los postulados de la lógica medieval y, en concreto, los del nominalismo. No interesan aquí las cuestiones más técnicas de la disputa, sino el "espíritu" o intención de los retóricos: hacer del lenguaje algo vivo, concreto, flexible y atento a todos los aspectos de una "vida" que es "vida" en un sentido puramente orgánico, interconectada, dependiente. Retórica, así, como instrumento para desmontar unas categorías de pensamiento inútiles para expresar no sólo lo más íntimo del hombre, sino el Universo mismo. De la misma manera ocurre en el siglo XX. En esta ocasión, el campo de batalla es el positivismo, empeñado en demostrar que sólo el lenguaje científico es el lenguaje *del* sentido.

En ambos momentos sale a colación un par conceptual importante y contrapuesto, el de "materia" y "forma". La lógica registraría la mera forma del pensar, esto es, un conjunto de reglas vacías de contenido de las que no es posible salir si no se quiere caer en el error más patente. La retórica, en términos muy generales, registraría "lo otro de la forma", la palabra viva, expresada como literatura o acaso como filosofía, pero lejos, muy lejos, del saber, de la verdad, de la ciencia. Evidentemente, no se puede sostener una dicotomía de extremos tan toscos, y a excepción de algunos casos, no ha sido mantenida. Más bien, y este es el peligro de todo logicismo, como de todo positivismo, se ha intentado encorsetar el lenguaje natural *en la forma de la lógica*. En otros términos: se ha impuesto un lenguaje como único garante de la verdad —y esto es, justamente, lo que denunciaban las palabras de Ricoeur vistas arriba. No es mi intención "hacer filosofía" de este asunto, sino mostrar las preguntas que este fenómeno (connatural al

hombre, en mi opinión), hace emerger ya en relación al acto de educar. ¿Es legítimo imponer, en el proceso educativo, un lenguaje? Y, más allá de la legitimidad, ¿es necesario?, ¿es útil?

Si entendemos la educación como transmisión de un saber, es evidente que el pedagogo debe imponer un lenguaje. Debe ofrecer un acervo conceptual y una cierta arquitectura discursiva y, por supuesto, debe revestir sus explicaciones con el manto de lo verdadero. Debe asumir y mostrar crudamente que lo que dice *es la verdad*; en caso contrario, el pedagogo sería visto como un farsante y su enseñanza quedaría en nada. Pero, he aquí la cuestión, la transmisión de un saber puede ser vista como el verter el agua en un vaso (vaso que debe ser *vacuo*) o como la construcción, entre los muchos, de un saber comunal. Ahora se especificará esta última idea. Porque primeramente hay que contestar a aquellos que, bajo la pavorosa afirmación de que "el discípulo no sabe", consideraran bien que no es posible dicho espacio comunal, bien –de un modo más relajado– que dicha construcción debe ser posterior al –por así decir–llenado del vaso. Ni una cosa ni la otra. Porque se trata, como en todo genuino ejercicio retórico, de partir de lo que se sabe para llegar a donde no se sabe. Eso es lo que me gustaría denominar "saber comunal". Así, y de modo más técnico, lo que se impone no es ni un lenguaje cerrado, definitivo, ni una verdad indiscutible, sino las condiciones de posibilidad o acuerdo para generar y construir conjuntamente un nuevo aparato conceptual y un nuevo conjunto de proposiciones. Que el pedagogo sepa *ya* el lenguaje no es impedimento para dicha construcción, a no ser que se niegue a ver alteradas las proposiciones y postulados con los que opera. Para ello, el pedagogo debe ser sensible a los *márgenes* de su discurso. Con lo dicho, se puede destacar la primera característica importante del argumento retórico: **buscar el acuerdo mediante el recurso a los márgenes de lo sabido**. Con unos ejemplos, la idea que pretendo transmitir se verá claramente.

Supongamos que el pedagogo quiere construir con el discípulo la verdad comunal que afirma que la Tierra gira circularmente en torno al Sol. El discípulo está dispuesto a ello, pese a sostener que es el Sol el que gira en torno a la Tierra. En este ejercicio hay ya, y de modo sumario, dos condiciones de posibilidad o acuerdo: la primera, ética, relativa a la voluntad de diálogo, la segunda, racional, relativa a los argumentos que uno y otro pueden aducir. Ambos, y esto es fundamental, concuerdan en una serie de razones: "ven" el movimiento, y "ven" asimismo que dicho movimiento es de tipo circular. Ambos cuentan con un buen número de *razones* matemáticas para afirmar sus tesis (el pedagogo apelará a Copérnico, el discípulo a Ptolomeo). Si las argumentaciones de uno y otro no salen fuera del ámbito matemático, en este caso concreto sería imposible construir el acuerdo, pues las suposiciones que están a la base de uno y otro modelo teórico son radicalmente dispares. Por ende, un buen retórico, como un buen pedagogo, se percatará de que la razón que sustenta el uso de la matemática es ella misma extramatemática, pues deriva de la necesidad de explicar ciertos extraños movimientos planetarios (Venus, por ejemplo). En este primer movimiento se ha pasado de una disputa estéril al *margen* de la disputa misma. Así, pedagogo y discípulo serán conscientes no sólo de un acuerdo ulterior –ambos quieren explicar dichos extraños movimientos– sino de la fragilidad de sus propias razones, que no alcanzan a determinar lo querido. Como vemos, la fuente de disputa ha derivado ella misma en fuente de acuerdo, mediante un regreso a aquellas condiciones que, sin saberlo, ambos mantenían. Este paso ofrece un acuerdo que se suma a los que ya se tenían y permite un trabajo conjunto dirigido a la resolución de un problema que, si bien no es el buscado originariamente, sí puede contribuir a la resolución ulterior de dicho problema.

Otro ejemplo, más cercano, relativo a la enseñanza de las funciones lingüísticas. Supongamos que el docente debe imponer todo un conjunto de conceptos, pues el discípulo

"no sabe nada de lingüística". En este caso, es evidente que el acuerdo no puede provenir de una disputa en la que se enfrenten diversas posiciones. Nos encontramos en el caso más habitual de la enseñanza, y que se desarrollará convenientemente abajo. Sin embargo, que el discípulo no cuente con un conocimiento científico relativo a la lingüística, no supone que no tenga ningún saber de este tipo –pues, naturalmente, sabe generar proposiciones sintácticas y gramaticalmente correctas. En este sentido, el pedagogo no deberá imponer sin más un nuevo lenguaje, sino que su objetivo será conseguir que el alumno acuerde con él la veracidad y utilidad del mismo, a través del perfeccionamiento de los saberes ya inherentes en él. Así, por ejemplo, una vez explicada la naturaleza de ciertas funciones, como las más básicas de "sujeto" y "predicado", se le pedirá al alumno no un análisis mediante el que muestre que ha comprendido la doctrina, sino que proponga ejemplos, i.e., no que aplique, sino que construya. El pedagogo debe favorecer aquí la emergencia de los *casos marginales*, como, por ejemplo, las oraciones en las que un verbo en infinitivo hace las veces de sujeto. Este proceder (que, en suma, es la aplicación del famoso pasaje del *Menón*) no sólo favorece la *memoria* y la *inventio* –como se explicará abajo– sino que convierte la imposición de un lenguaje en el acuerdo de una serie de nociones básicas de las que pueden derivarse otras.

Respecto a las relaciones entre retórica y política, tenemos que si, como se ha insistido, la retórica consiste en construir la vida en común mediante el acuerdo dialógico, entonces lo "político" es un aspecto indisoluble de ella, pues la política no es sino el arte de la vida en común. Más concretamente, el aspecto político de la retórica incide en el hecho de la *praxis* asociada a todo acuerdo dialógico. Saber es también hacer. Debido a ello, la retórica clásica, como ya se ve en Aristóteles y en los grandes retóricos latinos, ha insistido siempre en la importancia de la *ética*, hasta tal punto que en casos como el de Quintiliano, la virtud misma del orador parece absorber el resto de sus capacidades. Esta insistencia tiene como fundamento un hecho al que ya se ha hecho referencia arriba: la retórica, por su misma naturaleza, puede ser utilizada en la defensa e imposición de ideas y actos que pueden contravenir a lo "ético". En términos simples: no todo saber-hacer es, en principio, conveniente para la vida común.

Esta idea, que parece evidente, se convierte en una importante herramienta *crítica* si se tiene en cuenta que en la mayoría de las ocasiones el ser humano reside en un contexto político cuyos saberes y poderes –entendiendo aquí "poder" como la condición, activa o reactiva, de toda *praxis*– pasan inadvertidos y funcionan como en la sombra. Es útil en este sentido rescatar del pensamiento contemporáneo la noción de *dispositivo* (Foucault). Un *dispositivo* es, justamente, un conjunto más o menos articulado de saberes y actos que regulan y dirigen inadvertidamente la vida de los hombres. Lo que pretendo defender es, así, que el buen orador será capaz de detectar estos dispositivos y, en un paso ulterior, será capaz de defender la conveniencia o inconveniencia de los mismos. Aquí no se trata tanto de recurrir al margen como al "fondo" del discurso, a su "condición trascendental". Veamos un caso de "descubrimiento" del *dispositivo* mediante el análisis de la estructura dialógica que lo sustenta. Es conocida por todos la tesis que afirma que la sexualidad occidental ha estado bajo una fuerte represión o prohibición de un buen número de prácticas (T1). Se puede, no obstante, asumir lo contrario, i.e., que no hay tal represión sino una intensificación o progresiva *sexualización* del concepto "hombre" (T2). Para llegar a tal conclusión se puede proceder como sigue. (1) En primer lugar se acuerda que ha existido un conjunto de técnicas destinadas a operar sobre la naturaleza sexual del hombre y que, más o menos, tienen su origen en la Baja Edad Media. (2) A continuación se acuerda que la idea de "represión" hace referencia al acto, no a la explicación del acto. (3) Esto muestra algo que en principio parecía ajeno al argumento buscado: se piensa, inadvertidamente, que hay una

distancia entre "lo que se dice" y "lo que se hace". Y esto no es más que un dispositivo latente, que permite la palabra y sanciona el acto: "puedes hablar, pero no hacer". Una vez descubierto, el orador, sabrá extraer la consecuencia (T2) que afirma que este hablar sobre la sexualidad ha hipersexualizado al hombre.

Como vemos, la explosiva virtud del proceder retórico no estriba únicamente en saber defender una tesis, sino en el descubrimiento de ciertas estructuras mentales que, sin saberlo, nos determinan. Es evidente que este *dispositivo* que permite el habla y sanciona el acto no circunscribe su aplicación al tema de la sexualidad, sino, quizás, al resto de las estructuras sociales del mundo contemporáneo. Con ello, tenemos la segunda característica importante del argumento retórico: **encontrar en lo particular ciertas estructuras nocionales que operan del mismo modo en otros ámbitos.**

Para no perder de vista el ámbito educativo, veamos un ejemplo no relativo a las materias, sino a la comunidad que debe generarse entre los miembros de dicho ámbito. Supongamos que un alumno es objeto de burlas por una cierta imagen –transmitida por las nuevas herramientas virtuales– que lo muestra en actitud humillante. En principio, el caso parece resistirse a todo proceder argumentativo, pues la "imagen" se pretende siempre como reflejo de lo real mismo. Sin embargo, el pedagogo tendrá a su disposición tres (o más) vías para acallar el conflicto, en función de la circunstancia. (1) Puede argumentar que lo que aparece como humillante ciertamente no lo es; (2) Puede argumentar que la imagen es una interpretación falseada de lo real o, finalmente, (3) Puede argumentar que el sujeto que ejerce la burla recae en los mismos comportamientos que el que es objeto de burla. Lo importante es que en los caminos señalados, el argumento siempre debe dirigirse al descubrimiento de un *dispositivo* que el sujeto de burla asume sin saber, un descubrimiento que *ipso facto* desestabilizará sus propias creencias. En el primer caso, el pedagogo podrá recurrir a la existencia de ciertos preceptos que determinan qué es socialmente humillante y qué no lo es y extraer los problemas o contradicciones observadas en ese ámbito. En el segundo, podrá preguntar, por ejemplo, si un acto determina la totalidad del individuo (un *dispositivo*, dicho sea, común desde el medievo), o si, por otro lado, todos nuestros actos son determinados por nuestra voluntad o por factores ajenos. En el tercero, podrá apelar a los componentes normativos que regulan el acto de humillar y preguntar si dichos actos se autofagocitan.

Si se ha puesto este ejemplo es porque, creo, tiene una importancia fundamental. Es posible considerar la idea de que el modelo democrático actual es plenamente desacertado y, en términos más extremos, que su forma encierra en su seno *dispositivos* de tipo autoritario. Plantear esta tesis en términos tan genéricos probablemente cercene toda su operatividad. Por eso es importante para el retórico recurrir a ejemplos cotidianos donde se desvelan dichos procedimientos. En el caso explicado, una forma general de abrir la cuestión sería establecer que en la relación interpersonal actual tiene más peso la sentencia (o la imagen) que el argumento. [En este momento de la exposición, me gustaría abrir un debate sobre el tema].

Es momento de tratar ahora la relación entre la retórica y la estética. Como se dijo arriba, la retórica ha terminado por considerarse una mera técnica de embellecimiento del discurso. No es a esta degradada noción a la que aquí nos referiremos. Más bien apelaré a la noción de "acuerdo estético" según es desarrollada por Perelman y Olbrechts-Tyteca y a la de "crítica estética" de autores como Jauss. En algún sentido se podría retrotraer la argumentación siguiente a las famosas cartas de Schelling. En su *Tratado de la argumentación*, Perelman y Olbrechts-Tyteca explican que el recurso a lo bello, como también a lo feo, funciona como una herramienta indispensable para generar acuerdo y, por ende, para construir lo común. Esta idea

descansa en el hecho natural de que el hombre está siempre dispuesto a concordar con aquello que presenta valores más altos, o excelentes o destacados frente a lo "vulgar". Este tipo de acuerdo presenta una diferencia con respecto a los vistos anteriormente. Si respecto al problema de la imposición del lenguaje se destacó que el orador debe partir de cierto acuerdo discursivo existente ya entre las partes contendientes y recurrir a los márgenes y si respecto al problema ético se destacó que el orador debe descubrir los acuerdos ocultos, aquí, por el contrario, se debe fomentar un acuerdo que, al menos en primer momento, es inexistente. En términos clásicos, se podría hablar aquí del *exordio*. Es por ello que "lo estético" de la retórica no está tan preocupado por la proposición lógicamente desarrollada, sino por los afectos que mueven al oyente y que permiten generar en él un interés. La dificultad práctica que encuentra el orador no es otra que el saber extraer belleza donde no la hay o donde, al menos, no aparece como patente. Si se quiere, en este sentido el retórico puede recurrir a un cierto falseamiento de lo real. Es esta la tercera de las características que me gustaría resaltar: **encontrar el acuerdo mediante el recurso al sentido y al sentimiento**.

Los ejemplos en este punto son innumerables, y plenamente aplicables al ámbito educativo. Un docente de Historia puede preparar su exposición sobre la rebelión del César contra Pompeyo alabando las virtudes morales del primero, su amor por la toga frente a la espada, etc. Un docente de Matemáticas puede recurrir a elementos como la existencia de la proporción áurea en la naturaleza o la arquitectura, tanto como uno de Ciencias apelar a la inmensidad del Cosmos. Un docente de Lengua puede recurrir a clásicos problemas de traducción, a las etimologías curiosas, etc.

Pero no todo acercamiento al sentido y al sentimiento está dirigido directamente a la generación del acuerdo, sino también a fomentar el proceder crítico. Desde esta perspectiva, lo estético está dirigido a provocar rechazo o repulsión. Sin embargo, es preciso destacar que, como en todo ejercicio retórico, el fin último de la generación de este tipo de sentimientos es también el acuerdo, si bien aquí se busca de modo mediato. Mediante la sugerencia de que el estado de cosas presente no es el adecuado, el orador provocará en el oyente una respuesta natural conducente a la rápida aceptación del estado opuesto. Por el momento es preciso dejar de lado este tema. Lo retomaremos en el momento en que tratemos acerca de la *imaginación* y el problema de la "cultura anestesiada".

En tanto la retórica se centra en el análisis del argumento, se puede afirmar, además su vocación *intradisciplinar*. Es corriente destacar actualmente la importancia, especialmente en la pedagogía y la investigación, de planteamientos de tipo interdisciplinar. Según este tipo de planteamientos, se trata de abordar un mismo objeto de análisis desde las diversas herramientas conceptuales que proporcionan diferentes ciencias. El objeto deviene así fuente de una virtualidad según la cual es susceptible de "ser dicho" de múltiples modos: el David aparecerá al historiador del arte como cúlmen de la escultura renacentista, al filósofo como expresión del nuevo estatus del hombre en el Renacimiento, el geólogo reparará en la perfección del mármol de Carrara, etc. Es interesante destacar que fue la retórica del Renacimiento la que desarrolló con mayor interés esta idea. Según el planteamiento de autores como Camillo o Agrícola, la retórica proporciona un conjunto de saberes generales que pueden ser derivados en los distintos axiomas que manejan las ciencias, algo que en la época era denominado *clavis universalis* o, con un término más afín a nuestros días "saber enciclopédico". No obstante, es preciso reparar en el hecho de que el concepto de "clave universal" encierra una significación más profunda que la de la mera interdisciplinariedad. En esta época se apela a algo que me gustaría denominar "intradisciplinariedad". No consiste en una suerte de

perspectivismo que ofrezca las múltiples dimensiones de un objeto de análisis, sino en permitir el movimiento de principios ajenos a una ciencia *dentro* de otra. Este fenómeno se escapa a la retórica clásica que, guiada por el rígido canon aristotélico, prohibía esta suerte de promiscuidad entre las ciencias. La prohibición aristotélica incide en el hecho, evidente por otro lado, de la incompatibilidad axiomática entre diversas ciencias. Por ejemplo, se puede aducir que hay disciplinas discordantes como la pura matemática y la física, dado que la exactitud del número no cabe encontrarse en la naturaleza. Pero la retórica permite atravesar este límite asumiendo una diversidad específica de principios: "primeros" unos, regulativos otros. Se podría preguntar, entonces, ¿y si la investigación del número estuviera orientada por el interés de conocer la naturaleza? En este caso encontraríamos una aritmética en la que no cabría, por ejemplo, el recurso a los números irrales (tales como la raíz cuadrada de un negativo), pero en la que, sin embargo, se hubiese aprendido sobre *probabilidad* mucho antes. Esto, lejos de ser una limitación, es, entonces, un recurso indispensable para el avance de los saberes. Se trata, en suma, de la cópula entre disciplinas, y no entre sus objetos de estudio. Tenemos así otra de las características principales de la retórica: **su capacidad de enriquecer los discursos, enlazando conceptos aparentemente dispares, capacidad que se impone frente a la división de las ciencias y su consecuencia más inmediata, a saber, la deslegitimación del saber común.**

Finalmente, unas palabras sobre la relación entre filosofía y retórica. Lo que se ha venido haciendo hasta ahora no es más que una muestra de la aplicación de las herramientas que ofrece la retórica al proceder típico de la filosofía. Se ha dicho que el discurso filosófico presenta los rasgos de *ultimidad* y *universalidad*. En términos generales, la primera noción indica que la filosofía busca uno o varios principios explicables por sí mismos y que permiten comprender la totalidad de lo real. Justamente por eso, por tener estos principios dicha potencia, se habla de universalidad. Que este sea el interés tradicional de la filosofía, y que prácticamente la totalidad de los filósofos hayan propuesto diversas especies de esta ultimidad universal muestra la que, en términos pretendidamente patéticos, es la tragedia de la filosofía. Si cada pensador ofrece una respuesta a lo último, ¿no es esto la prueba más patente de que lo último mismo es inalcanzable? La retórica ofrece –por así decir– un relajamiento de estas altas pretensiones. El saber retórico, debido a su naturaleza eminentemente dialógica, pretende, sí, encontrar cierta ultimidad, pero a sabiendas de que la misma depende de un conjunto de acuerdos frágiles por naturaleza. Frágiles: dependientes del contexto, de la cultura, de los objetivos establecidos, de la mirada, de la violencia ejercida...En suma, de todos los factores que, extra-discursivamente, y también discursivamente, limitan nuestro conocimiento. Aquí se entrevé la última de las características que me gustaría señalar, esta vez, si se quiere, un tanto más "metafísica": **la retórica proporciona la humildad necesaria para el progreso del espíritu individual y colectivo, humildad que no es posible sin la certeza de la fragilidad (y a la vez infinita potencialidad) de los distintos saberes.**

Segunda parte. Géneros, tipos de argumentos y partes de la retórica

Hasta ahora hemos ido viendo distintos elementos característicos del proceder retórico, elementos que, en general permiten describir diversas formas para alcanzar el acuerdo. Es preciso destacar que, en este sentido, la retórica no puede ser vista como una especie de "receta" cerrada y acabada o, en otros términos, como un conjunto de reglas fijas aplicables universalmente. La retórica, antes bien, tiene siempre sus miras puestas en *lo concreto*, es decir, en el efectivo ejercicio del discurso, ya sea escrito o hablado. Por ello, la retórica antigua y contemporánea ofrece una serie de herramientas que pueden ser aplicadas de modo *más o*

menos constante –que no fijo ni impositivo– a prácticamente la totalidad de los discursos. Evidentemente, estos recursos dependerán no sólo del tipo o género de discurso, sino también de la forma o formas elegidas para alcanzar el acuerdo, es decir, de si se quiere recurrir a los márgenes, a la localización de dispositivos, al acuerdo mediante el sentimiento, o a la intradisciplinariedad. Es preciso destacar que dichas modalidades no aparecen como tal en los tratados retóricos clásicos; En ellos, antes bien, encontramos una serie de reglas determinadas por fundamentos ontológicos y que tienen que ver, entonces, con una determinada forma de entender lo real (sustancia, accidente, propio, género y especie). He preferido aquí transformar este modelo para incidir en el hecho de que el carácter dialógico de la retórica no sólo busca el acuerdo, sino que lo hace con vocación crítica.

Retomando lo dicho, existen entonces distintos tipos de discursos y distintas formas de buscar el acuerdo que determinarán la forma argumentativa. Así, la pregunta que debemos hacernos es qué formas argumentativas se adaptan mejor a los distintos géneros del discurso y, más concretamente y en función del tema que nos interesa, hemos de preguntar qué formas argumentativas son las más convenientes de cara al discurso pedagógico. Para responder a esta pregunta hemos de fijarnos no sólo en los géneros del discurso y tipos de argumento, sino también en las partes de la retórica, pues ellas remiten al conjunto de facultades que posibilitan el buen ejercicio del orador y del pedagogo.

Según Aristóteles existen tres géneros del discurso, diferenciados según el tema a acordar. El primero de ellos, el deliberativo, es relativo a "lo útil" o "lo mejor". Una argumentación de este tipo, por ejemplo, giraría en torno a la cuestión de si una acción es preferible o no, o si es un buen medio para alcanzar un fin, etc. El segundo, el judicial, se pregunta en relación a "lo justo" o, apelando al derecho, a "lo legal". El tercero, el epidíctico, se ocupa de las discusiones en torno a "lo bello" o "lo feo". La propuesta aristotélica, si bien ofrece amplios campos temáticos a los que es susceptible de aplicar la retórica, encuentra, a mi juicio, dos limitaciones fundamentales. En primer lugar, se observa claramente que los objetos propuestos por el Estagirita tienen que ver con un conjunto de temas en los que no hay un *acuerdo evidente*; como vemos, esto supone la expulsión del ámbito de la retórica de temas "científicos" –por así decir– o, en otros términos, de temas cuya verdad, de manera ingenua, se considera indubitable. En segundo, todos estos géneros presuponen la existencia de un *desacuerdo inicial* sobre el que se busca el acuerdo y, por ende, supone que los contendientes tienen una serie de ideas, tesis y argumentos que pretenden defender. La consecuencia de ello es que parece que la retórica tampoco tiene que ver, en principio, con la práctica pedagógica, en la que al menos uno de los participantes en el diálogo no está en condiciones de defender nada.

Estas dos limitaciones se expresan claramente en un análisis comparativo entre los *Tópicos* y las *Refutaciones sofísticas*, del que se desprende la vinculación que establece Aristóteles entre los argumentos didácticos y demostrativos, por un lado, y los argumentos retóricos y críticos por otro. La primera conexión descansa en la idea de que en el discurso pedagógico no se parte, ni se necesita, de las opiniones del discípulo, sino del conjunto de principios que conforman la ciencia que se quiere exponer, de modo tal que el discípulo quedaría convencido mediante *demonstración*. La segunda conexión descansa en la idea de que el discurso crítico parte de varias opiniones plausibles (no verdaderas) que son objeto de debate. De este modo, y como ya se ha dicho, Aristóteles no considera que la actividad pedagógica tenga que ver con la retórica.

Creo sin embargo que es necesario ofrecer un modelo alternativo al aristotélico que, no obstante, puede ser construido en base a su distinción original entre los "géneros". Esta alternativa trata, simplemente, de **transformar la exposición pedagógica en una disputa y no únicamente no sólo sobre lo mejor, lo justo y lo bello, sino también sobre lo verdadero**. Perelman y Olbrechts-Tyteca afirman, contra el Estagirita, que la educación, si pertenece a algún género, debe ser al epidíctico que, según ellos, no es relativo a lo bello como tal, sino que es un tipo de discurso que busca incrementar la adhesión a ciertos valores de los que no se duda cuando se analizan aisladamente, pero que pueden no prevalecer si se los analiza en relación a otros que entran en conflicto con ellos. Un caso ejemplar sería el relativo a la máxima moral "no se debe mentir". En general, no se duda de la veracidad y adecuación de dicha expresión, pero si el decir la verdad implicase, por ejemplo, un incremento en el sufrimiento del otro, esta aserción quedaría en entredicho. En sus palabras: "El discurso epidíctico -y cualquier educación- persigue menos un cambio en las creencias que una argumentación de la adhesión a lo que ya está admitido [...]. Sin embargo, en la medida en que la educación aumenta la resistencia contra una propaganda adversa, es útil considerar que la educación y la propaganda son fuerzas que actúan en sentido contrario [...]. Veremos que toda argumentación puede ser analizada como un sustituto de la fuerza material que, por coacción se propusiera obtener efectos de igual naturaleza".

El eje axial de la propuesta de ambos estudiosos es considerar que la adhesión o acuerdo no puede realizarse nunca bajo los supuestos de la mera autoridad. Incluso en el caso en el que el pedagogo quiera defender una verdad evidente, le será indispensable ofrecer una serie de recursos justificativos que preparen al discípulo ante inesperados ataques. Desde aquí es posible afirmar, matizando la propuesta aristotélica, que el acto de educar es incompleto si recurre únicamente a la demostración –que siempre y en todo caso parte de un conjunto de verdades asumidas– y que por eso mismo requiere de la construcción comunal de los saberes. Si en la primera parte he puesto el acento en el resultado de la actividad dialógica, la generación de un acuerdo, las intuiciones que ofrece el paradigma de la nueva retórica permiten desplazar la cuestión a algo que quizás es más urgente, a saber, a los diversos modos de llevar a cabo la argumentación pedagógica y que, como se ha dicho, vamos a entender como transformación de la mera "exposición" en "disputa".

Así pues, ¿qué es disputar? o, más en general, ¿qué es argumentar? Estas preguntas, como la mayoría de las que se hace la filosofía, han encontrado a lo largo de la historia multitud de respuestas. No es exagerado decir que cada pensador ofrece una formulación diferente, lo que complica sobremanera ofrecer una definición nominal que esclarezca el asunto. A modo de tentativa, abierta en todo caso, me gustaría asumir aquí que "argumentar" es el *juego de dar y pedir razones*. En esta definición, tomada de la pragmática contemporánea, encontramos cuatro elementos fundamentales. Las nociones de "dar" y "pedir" son acaso las menos problemáticas, por cuanto indican sencillamente que los polos de la actividad dialógica están en constante movimiento o, lo que es igual, que los sujetos que participan en la disputa son tanto sujetos de habla como de escucha. Ni que decir tiene que esta "escucha" no ha de entenderse como un acto meramente pasivo, i.e., como "mero dejar hablar al otro" sino, contrariamente, como un acto de activa participación en el que el contendiente está dispuesto a ser atravesado o a ser perturbado por las razones del otro. Más complicado es determinar con certeza el par conceptual restante. "Dar razón" puede significar relacionar una determinada idea con otra y, en este sentido, la cuestión importante es, justamente, qué tipos de relaciones caen bajo la denominación "racional". Supongamos que afirmo "mañana tendré un buen día". Se me pide la

razón. Apelo a mi contexto presente: tengo un buen trabajo, salud, estabilidad económica y un buen número de factores favorables. Además, mañana comienzo un proyecto con el que llevaba ilusionado mucho tiempo. Todas esas explicaciones que ofrezco cuentan como *razones* y, además, como *razones racionales*. Esta última expresión acaso cause extrañeza, pero será explicada en seguida. Supongamos, previamente, que en vez de apelar a mi contexto presente, apelo a la astrología. En ese sentido, mañana tendré un buen día, porque Saturno, augurio de melancolía está en el punto más lejano posible de mi signo lo cual indica claramente, un contexto favorable. Siguiendo la limitada definición ofrecida de "dar razón", es evidente que el conjunto de "saberes astrológicos" son también razones, por cuanto relacionan una proposición ("mañana tendré un buen día") con otras ("Saturno está alejado de Capricornio") que funcionan como su fundamento. Pero, ¿cuentan como *razones racionales*? Es claro que para nosotros, hombres del siglo XXI, esta propuesta carece de racionalidad y, por ende, su pretensión de verdad es nula. Pero, insistiendo, ¿por qué carece de racionalidad? La respuesta parece dirigirse a señalar el hecho de que esta "ciencia" está fundada en asunciones patentemente falsas, como el que los astros influyan en nuestros quehaceres cotidianos. De un modo más técnico, diremos que la astrología carece de racionalidad porque su fundamento teórico es falso. Sin embargo, ¿cuál es el fundamento teórico que se esconde bajo la primera respuesta? Que mi situación, mañana, será exactamente igual que la que mantengo hoy, lo cual también es patentemente falso o, al menos, dubitable.

Así pues, ante *fundamentos* inciertos, sentimos bien una natural aceptación bien un natural rechazo. Este fenómeno nos lleva a eliminar el prejuicio "moderno" que afirma que la relación entre una proposición y la que se ofrece como su razón es de tipo "fundamentista". Como vemos, el concepto de "razón racional" no puede significar fundar una idea en otra. Más bien habría que considerar que lo "racional" expresa la capacidad del sujeto que argumenta de ampliar cada vez más el número de proposiciones que conectan orgánicamente con la afirmada. En otras palabras: la racionalidad indica la posesión de un sistema coherente de creencias que, en último término, llegan a conformar una determinada "cosmovisión". En términos "panfletarios": frente al fundamento, la coherencia intelectual. Siguiendo con nuestro ejemplo, un astrólogo "sabe" que Saturno es especialmente influyente en el tercer y cuarto mes del año, debido a la posición que ocupa en el la bóveda celeste y recomendará al enfermo que se ponga bajo la influencia de la hierba de San Juan porque es esta una planta de signo contrario. Un psiquiatra "sabe" que existe la astenia primaveral y que el hipérico puede mejorar los síntomas de la misma debido a sus concentraciones de hiperforina. La consecuencia de lo dicho es que en el acto retórico lo que está en juego es, precisamente, la coherencia intelectual de los interlocutores, más que su posibilidad o imposibilidad de recurrir a fundamentos "ciertos".

Finalmente, es preciso analizar la noción de "juego". La teoría de juegos, de gran influencia en la política económica y psicología contemporáneas, estudia el conjunto de estructuras e interacciones que funcionan como medios para alcanzar un fin, siendo este considerado normalmente como un "incentivo". En síntesis, se trata de entender los comportamientos humanos, entre ellos los dialógicos, como procedimientos dirigidos a la obtención de una "ganancia". Es, entonces, aquello que se quiere ganar lo que determina las herramientas y modos que el retórico tiene a su disposición. Pero, y esto es lo importante, no es lo mismo pretender ganar una disputa que pretender tener éxito en el acto del género epidíctico o pedagógico. Porque lo primero implica únicamente una reordenación –cuando no eliminación– del sistema de creencias más o menos coherentes del contendiente y lo segundo

implica un enriquecimiento o aumento de la coherencia del sistema de creencias del contendiente lo cual, dicho sea, no excluye lógicamente algún tipo de reordenación.

Con estas breves notas, se puede concretar que **argumentar es tener la pretensión de modificar el sistema de creencias del contendiente, tanto como estar dispuesto a modificar las propias, con el objetivo de acordar un sistema novedoso o enriquecer el ya disponible, siendo este el caso especial de la actividad pedagógica.** Con todo, aún no hemos respondido a la pregunta que guiaba esta segunda sección: ¿cómo es posible hacer del objetivo pedagógico del enriquecimiento un caso particular de la disputa? Para poder responder falta aún hacer una breve referencia al estudio tradicional de las "partes" de la retórica.

Los retóricos han señalado que el arte de argumentar comporta cinco partes diversas: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, y *actio*. Esta distribución de las partes puede ser entendida con cierto sentido ordinal o no. De hecho, si este es el orden en el que la retórica llega a su cumplimiento es una de las cuestiones más acuciantes para la totalidad de los retóricos clásicos. Con *inventio* remiten a la búsqueda de argumentos que sirven a la defensa de una cierta tesis y, por ende, a la búsqueda de sus razones; con *dispositio* significan la estructura del discurso, normalmente determinada por el tipo de argumentos seleccionados y por un conjunto de consideraciones psicológicas; con *elocutio* remiten al "estilo" que, apelando a la pragmática, se entiende no como ornamento sino como la adaptación de vocablos y estructuras sintácticas al auditorio; con *memoria* remiten a la necesidad de recordar qué es aquello que se quiere decir; finalmente, *actio* significa la realización misma del discurso oral o escrito. Más allá de la disputa en torno a si estos elementos son "parte" y si constituyen un "orden" –disputa en último término puramente nominal– es fácil ver cómo estos conceptos funcionan, de fondo, no sólo como momentos del proceder retórico, sino como apelación a las facultades y operaciones anímicas que posibilitan el acto argumentativo (esta idea se ve claramente en el concepto de *memoria*, pero también es posible argumentar lo mismo con relación a los demás, pese a que no es este lugar para ello). Pues bien, avanzando ya al centro de nuestro objetivo, pretendo afirmar que la transformación del género epidíctico-pedagógico en el modelo de la "disputa" depende, esencialmente, del potenciamiento de las facultades de la *memoria*, la *inventio* y la *elocutio*.

En primer lugar, con "memoria" no debemos entender algo como "capacidad retentiva". La "memoria" para la retórica clásica, y muy especialmente para la retórica renacentista, tiene un carácter "sistemático". Ello quiere decir que los elementos que han de ser recordados han de estar en íntima relación, una relación con *sentido* y que, por ende, apunta a la capacidad de generar (y "regenerar") un sistema coherente de creencias. Desde este punto de vista no valdrían como herramientas para la memoria lo que generalmente se denomina "trucos mnemotécnicos" (v.g., recordar las iniciales de las diversas partes de un discurso, o recurrir a los "lugares mnemotécnicos"). Lo que sí funciona, por contraposición, es el recurso a la imaginación, facultad que posibilita la síntesis ideativa no bajo una serie de razones *fundamentalistas*, sino bajo múltiples elementos en concordancia con la idiosincrasia del sujeto, ya sea el pedagogo o el discípulo. Supongamos que el pedagogo quiere enseñar al discípulo la complicada trama que la filosofía establece entre el sentido, el juicio y el intelecto. Para potenciar el acuerdo, recurrirá a la imagen del proceso de alimentarse. El "hambre" indica la necesidad y el ansia por conocer; el alimento bruto que se ingiere indica el sentido; el estómago que digiere, el juicio y la dispersión de los nutrientes por el cuerpo el intelecto. Esta síntesis se extenderá luego a otros ámbitos, como al de la propagación de los virus o, acaso, al de las antiguas conquistas imperialistas, donde "hambre" indicaría las distintas justificaciones aducidas para la invasión, alimento bruto la reunión de los ejércitos, la digestión, la lucha y la dispersión de nutrientes la conquista y final

"adaptación" cultural de los pueblos enfrentados. Se trata, como vemos, de la infinita ductilidad de la imaginación, que permite insertar bajo una serie de esquemas comunes conocimientos de naturalezas infinitamente dispares y –dicho sea– incompatibles para una mente en exceso *racionalista*. Como veremos en la aplicación práctica, el recurso a la memoria imaginativa permite alcanzar tres de las características señaladas arriba, a saber: la localización de dispositivos, al acuerdo mediante el sentimiento, y la creación de una cierta intradisciplinariedad.

En segundo lugar, con *inventio*, no se debe considerar únicamente la selección de argumentos aceptables y que permiten defender una tesis. De un modo más radical, la invención apuntaría a la misma *construcción* de la tesis. Se puede decir, sin temor a equivocarse, que esta idea es una de las cuestiones "pendientes" de la retórica y filosofía occidental. Arriba se hizo mención a los dos momentos históricos en que la "actitud" logicista y la retórica se enfrentaron con más fuerza. Cabe ver en este problema, que arriba se analizó como el problema de la "imposición de un lenguaje", también una disputa en torno al papel de la "invención". Para ilustrar esta idea, baste recurrir a las invectivas que Giordano Bruno lanzaba al modelo de uno de los grandes retóricos del Renacimiento, Petrus Ramus. Este consideraba que la retórica entera puede reducirse a la *dispositio*, esto es a la organización y transmisión de los saberes y, con mucho, permite además engalanar aquello que la lógica enseña de forma desnuda. Así, del arte retórico se expulsa la capacidad humana de hacer descubrimientos, de obtener algo nuevo a partir de algo que ya se sabía. Bruno pondrá, por el contrario, a la *inventio* como "método de los métodos" (sustentando en la facultad imaginativa). Para Bruno, "inventar" no significa recoger y sistematizar una serie de proposiciones que sustentan otras, sino en la capacidad de encontrar *nuevas* proposiciones que, de nuevo, amplíen el sistema coherente de creencias y permitan descubrir nuevos aspectos del mundo. Es en este sentido en el que se puede hablar de "construcción" de la tesis: construir una tesis quiere decir no solo asumir su carácter de "verdadera" sino encontrar apoyos racionales que pueden modificar dicha tesis sin menoscabo de su carácter de verdadera. Estamos en el caso del astrónomo ptolemaico que disputa con el copernicano. Así, la *inventio* lleva a cumplimiento tres de los elementos señalados arriba, a saber: recurrir a los márgenes, localización de dispositivos e intradisciplinariedad.

Finalmente, con *elocutio*, se debe entender la capacidad del orador de adaptar su aparato conceptual al del auditorio. Eso y no otra cosa es el "estilo", siempre y cuando se considere que dicha noción carece de todo valor axiológico. La adaptación no consiste, empero, en una suerte de claudicación; se trata, antes bien, de que el orador pueda reconvertir los conceptos y relaciones que el público asume en conceptos y relaciones acordadas. Este procedimiento presenta, así, múltiples facetas. La distinción entre la mera asunción y el acuerdo significa que los sujetos del discurso serán capaces también de ampliar aquello que ya saben sin que necesariamente deban modificar sus sistemas de creencias básicos. Es este el proceder típico de las *etimologías*.

Cuarta parte. Tipos de argumentos y organización sistemática

En esta sección final nos vamos a proponer un objetivo de carácter sistemático, consistente en colocar toda la información ya desarrollada –especialmente la relativa a los géneros argumentativos y las diversas modalidades de fomento del acuerdo dialógico– dentro

de las clasificaciones tradicionales que organizan la tipología de argumentos. En principio parecería que este objetivo no aporta elementos novedosos a lo ya explicado. No obstante, ofrecer una mirada sistemática presenta la virtud de relacionar razonada y armónicamente todo lo dicho en función de una serie de estrategias argumentativas concretas que bastan ser recordadas para ser aplicadas con fluidez, rapidez, elegancia y, lo más importante, éxito. Para llevar a cabo nuestro objetivo es preciso atender a una primera distinción de carácter general que nos permitirá ir elaborando la clasificación. Como se explicó en la sección primera, la tradición clásica nos ofrece una nítida distinción entre argumentos de tipo "lógico-racional" y de tipo "retórico-tópico". Ya dijimos que esta diferencia no puede ser tomada como absoluta, pues tanto los objetos propios de cada argumento como los métodos asociados a ellos fluctúan, y lo hacen normalmente en función de los temas a argumentar, de los nexos argumentativos seleccionados, y de las diversas modalidades de búsqueda de acuerdo. De este modo es a mi juicio más conveniente optar por otros criterios clasificatorios más flexibles y "naturales" en los que queden recogidas natural y orgánicamente dichas fluctuaciones.

La necesidad de este proceder "crítico" puede justificarse apelando a la rigidez que presenta el aparato demostrativo de la lógica aristotélica que desde ahora y de modo simplificado –quizás excesivamente– vamos a entender como "silogística". Un silogismo, tomado en sí mismo, no es más que una estructura argumentativa compuesta por tres elementos denominados respectivamente premisa mayor, premisa menor y conclusión. Debido a ello los silogismos están naturalmente unidos a los procesos de demostración, esto es, a aquellos movimientos discursivos que nos permiten ofrecer razones para justificar o generar acuerdo respecto a una tesis determinada. En este sentido la conclusión sería sinónima de dicha tesis, mientras que las premisas y la estrecha relación que mantienen se ofrecen como razones que no sólo deben ser aceptadas sino razones cuya aceptación conlleva lógicamente la asunción de la conclusión.

Para mostrar las importantes limitaciones que presenta este modelo vamos a presentar un ejemplo que nos permitirá, además, ofrecer recursos alternativos a la práctica silogística clásica, recursos que justamente van a funcionar como nuestros criterios clasificatorios para elaborar una tipología de argumentos. El ejemplo es el siguiente. Supongamos que queremos demostrar u ofrecer razones de la tesis que afirma de modo particular que "Pedro es libre"; para ello se construye un argumento que va desde el establecimiento de una proposición no sujeta a valoración y máximamente universal, a un término proposicional medio, que enlaza la información ya dada en la premisa universal con la tesis particular que queremos demostrar. Así, un posible silogismo sería PM: "Todos los hombres son libres"; Pm: "Pedro es un hombre"; C: "Pedro es libre". Ahondando en este ejemplo, se ve claramente que PM incluye el predicado de la conclusión ("son libres") afirmado de un conjunto de elementos que se denomina "término medio" ("hombre"); se ve, además que Pm incluye dicho término medio afirmado del sujeto de la conclusión ("Pedro"); se ve, finalmente que la conclusión afirma el predicado de un sujeto concreto. ¿Qué quiere decir esto? En primer lugar, que la estructura silogística está fundada en la afirmación de una propiedad que deben tener todos los miembros de una clase seguida de la afirmación de la pertenencia del sujeto a dicha clase –matizando que también puede ser válida una afirmación partitiva del tipo "algún x es...". En segundo, y aquí es donde se muestra la mayor limitación del modelo, que hay dos elementos que no se ponen en duda en este proceder, a saber, la idea de un predicado común a muchos o todos los elementos de la clase y que hay elementos que, de hecho, pertenecen a esa clase "porque sí".

Ahora bien, ¿sobre qué descansan estos supuestos que tomamos como naturalmente verdaderos en la construcción de silogismos? Este problema, difícilmente resoluble, ha sido tradicionalmente respondido apelando a la misma estructura de la razón. En otros términos, sencillos, se afirma que "el silogismo es así porque la razón humana funciona así". Sin embargo, a lo largo de nuestro curso hemos visto que la argumentación pone en juego otros muchos elementos que van mucho más allá de esta estructura. Por ejemplo: vimos que es posible encontrar acuerdos –y desacuerdos– más profundos, aquellos que remiten a la localización de dispositivos y aquellos sustentados en el recurso a los márgenes. Si incidimos en este aspecto, un buen argumentador podría cuestionar PM y Pm del siguiente modo: ¿Qué criterios toma PM para afirmar que todo hombre es libre? ¿Es la libertad un atributo propio del hombre o tiene más que ver con las circunstancias que determinan la acción humana? En el primer caso, ¿ese atributo está ya dado por la naturaleza o debe ser construido y alcanzado progresivamente? En el segundo, ¿implica la libertad una voluntad o una omisión, o acaso ambos? ¿Qué criterios toma Pm para afirmar que Pedro es un hombre? ¿Es la humanidad un atributo simple o complejo? ¿Cuentan todas las propiedades de Pedro como humanas o no? ¿Es "ser hombre" cuestión de "ser" o de "hacer"? Etc. Mediante estas preguntas, aquél que argumenta ha adquirido la capacidad de desvelar tanto una serie de enlaces que no están lógicamente conectados con la conclusión, como una serie de presupuestos que se deslizan acriticamente de unas premisas a otras. En efecto, respecto a lo primero, el silogismo recurre a la asunción marginal de que todo miembro de la clase "hombre" tiene ya y siempre y en acto la propiedad de la "libertad"; respecto a lo segundo, el silogismo recurre al dispositivo o tesis de "sentido común" que afirma que "persona" y "humanidad" son términos convertibles, sinónimos.

Para solventar estos problemas, creo que es interesante ofrecer un modelo silogístico alternativo y más complejo que permita introducir en la argumentación todos estos posibles caminos y refutaciones. Este modelo permitirá además clasificar críticamente los distintos tipos de argumentos que se han desarrollado ya en los seminarios anteriores. En otros términos, podemos ordenar y sistematizar dichos argumentos en función de los elementos que estos argumentos enfatizan o, lo que es igual, en función de cuáles sean sus "focos significativos". Pero, como se decía, el modelo rígido de Aristóteles no permite llevar a cabo esta traslación. Por ello debemos acercarnos a una construcción silogística, también tradicional, que es mucho más rica y abierta. La retórica y la filosofía occidental ha ignorado sistemáticamente, y lo sabemos desde antiguo, los modos y formas de pensamiento producidas por otras culturas. Pero curiosamente la silogística india nos va a ofrecer una senda para alcanzar nuestros propósitos. La lógica indostánica, cuyo texto fundacional son los Nyayasutras y que comenzó a elaborarse en torno al siglo VII antes de Cristo (unos tres siglos antes que la aristotélica), ofrece una estructura silogística en cinco partes. Supongamos que queremos demostrar que "La colina arde". La demostración iría así: a) "La colina arde"; b) "Porque hay humo"; c) "Donde hay humo hay fuego, como en una cocina"; d) "Así es la colina"; e) "Luego la colina arde". Como vemos, esta estructura sigue manteniendo el "espíritu" aristotélico, por cuanto sigue yendo de lo general ("todo lo que arde produce humo") a lo particular ("la colina arde") a través de un término medio ("humo"). Sin embargo, y aquí está lo importante, introduce tres nuevos elementos que permiten expandir muy productivamente la estructura argumentativa: la premisa b) incluye un criterio o razón concomitante del atributo principal ("arder"), la c) un ejemplo y la premisa d) incluye una comparación para justificar si dicho ejemplo es válido. Adaptando el silogismo anterior a esta estructura tenemos que: a) "Pedro es libre"; b) "Porque actúa según su propia voluntad"; c) "Donde se actúa según propia voluntad hay libertad, como

Sócrates que se dio muerte libremente"; d) "Así es Pedro"; e) "Luego Pedro es libre". La introducción de c) y d) ya sí permite argumentar ulteriormente sobre la propiedad o impropiedad de atribuir a Pedro tanto la humanidad como la libertad. Por ejemplo, mediante la introducción de b) podríamos argumentar si de hecho las propiedades de "humanidad" y "libertad" son o no correlativas, si se dan a la vez en todo caso, si mantienen algún tipo de relación, etc. En otros términos: esto va más allá de la mera asunción de que hay propiedades que están a la vez dentro del mismo conjunto, como quería Aristóteles. Mediante la introducción de c), por otro lado, podemos ofrecer justificaciones o indicios de la concomitancia, a la vez que tomamos un modelo real para la misma. Mediante la introducción de d) cuestionamos si la comparación es válida o no.

Creo que estas modificaciones, que resumimos con los términos de "concomitancia", "ejemplar" y "comparación" permiten ofrecer buenas matizaciones a la tipología tradicional de argumentos, así como a los conceptos de "evidencia" y "nexo argumentativo". Como también se ha visto en seminarios anteriores, se dividen los razonamientos en (1) inductivos, (2) deductivos, (3) causa-efecto y (4) analógicos. Veamos cómo la lógica indostánica desarrollada con esta brevedad puede transformar la clasificación tradicional.

Con relación a (1), un razonamiento inductivo intenta obtener una serie de leyes o propiedades generales a partir de casos particulares. Es bien sabido que un buen razonamiento de este tipo descansa sobre la idea de la "fuerza inductiva", que puede ser determinada en base a varios criterios. Herschel, por ejemplo, establece que un buen razonamiento inductivo debe constar de un principio de clasificación y un principio de comparación y contraste –aunque, dicho sea, su modelo esté enteramente orientado al descubrimiento de la relación causa-efecto que no es más que un caso particular de la inducción. Si aplicamos ambos criterios al silogismo aristotélico ya destacado tendríamos que, en primer lugar, debemos argumentar si PM es un buen criterio clasificatorio, en el sentido de justificar si una determinada clase "humanidad" está asociada universalmente a una determinada propiedad "libertad". Pero para ello es evidente que debemos introducir el canon indostánico b), que apunta a esclarecer si dicha correlación es o no cierta. Junto a ello, la comparación implica la generación de un ejemplo, canon c), además de la analogía o comparación con el sujeto que queremos analizar, i.e., canon d). En términos generales que explicaremos abajo, lo que pone en juego la introducción de b), c), d) es una crítica al fundamento de todo razonamiento inductivo, la "evidencia" y sus diversas tipologías.

El razonamiento deductivo, (2), es quizás el que aparentemente escapa a las sutilezas de la lógica indostánica. Y ello porque es un movimiento tal que dadas una o un conjunto de proposiciones de ellas se deducen necesariamente otras. El caso clásico de dicha argumentación corresponde tanto a la matemática como a las proposiciones denominadas analíticas, donde el predicado está ya incluido en el sujeto. Es por ello que se afirma que este tipo de construcciones no proporcionan información genuinamente nueva. Por supuesto, podemos preguntar si, de hecho, este es el caso. Porque la derivación según la cual de unos términos surgen necesariamente otros puede llevarse a cabo de multitud de formas que implican a su vez diversos modos argumentativos. Supongamos que tenemos la noción simple "soltero" y la proposición compleja "Pedro es soltero". En torno a ellas podemos construir el siguiente silogismo, puramente deductivo: "Ningún soltero está casado", "Pedro no está casado", luego "Pedro es soltero". Pero de la misma manera se puede afirmar: "Ningún soltero está casado", "Pedro es soltero", luego "Pedro no está casado". En ambos casos, la deducción parte de dos elementos íntimamente conectados: el "puro" o "nudo" significado de la noción de "soltero" (=no estar casado) y la consideración abstracta o universal de dicho significado (=ningún

soltero...). Y, la diferencia entre uno y otro modelo estriba en tomar como Pm bien el definiens (lo que define) bien el definiendum (el término a definir). Pues bien, desde la lógica aristotélica parecería que no existe diferencia entre una y otra conclusión, pues decir "Pedro es soltero" es absolutamente igual que decir "Pedro no está casado". Sin embargo, ¿qué ocurre si introducimos el canon b) de la lógica indostánica? Ocurre que observamos que dicha sinonimia no es más que ficticia. En efecto, no es lo mismo decir que "Pedro es soltero porque no está casado" que "Pedro no está casado porque es soltero". En efecto, la primera cuenta para nosotros como una aserción natural, bien construida y, lo que es más importante, plenamente explicativa, mientras que la segunda –por así decir– no suena bien, sino como un mero juego lingüístico. Ello es debido a que incluso en los enunciados que clasificamos como analíticos o deductivos, hacemos un uso no analítico de las conectivas "porque" o "entonces". Así, sólo relajando la rigidez lógica del silogismo aristotélico podemos percatarnos de este fenómeno fundamental en la argumentación retórica –en términos técnicos este es el viejo problema de la implicación material ya recogido en los tratados medievales.

Respecto a (3), se ha dicho que la búsqueda de la relación causa-efecto es un caso particular de la inducción. Sin embargo, debido a que depende de ciertos compromisos ontológicos –en efecto, que se "crea" que hay tales relaciones, que se "crea" que dichas relaciones son más o menos estables en la naturaleza, que se "crea" que pueden ser aislados unos fenómenos de otros, etc.–, es preciso señalar algunos criterios concretos de este tipo de razonamiento. Ampliando los criterios de Herschel, y apelando a la también tradicional de Mill, tenemos que el canon c) o selección del ejemplar se convierte en algo fundamental. En efecto, es en cada uno de los ejemplos particulares donde podemos encontrar la verificación o refutación de la pertenencia o no pertenencia de las propiedades que buscamos en el sujeto. A esto lo llama Mill método de la concordancia y la diferencia. El funcionamiento de dicho método tiene como objetivo ofrecer evidencias que justifiquen una determinada tesis: así, por ejemplo, se podría afirmar que "este imán atrae los metales", siendo el efecto la atracción y la causa la propiedad magnética. Sin embargo, como también afirma Mill es preciso ofrecer "muchos" de estos ejemplos para justificar la remisión a la causa. Es ahí donde entra el problema del principio de clasificación: en efecto, ¿cómo sabemos que diversos fenómenos donde se verifica dicha atracción pertenece a la misma clase? Pongamos un ejemplo siguiendo de nuevo el silogismo indostánico. Supongamos que se dice a) "La aguja de la brújula es imantada"; b) "porque es magnética"; c) "Todo lo que es metálico es atraído por el imán, como ocurre con este imán que tengo en mi mano"; d) "Así es la brújula", e) "Luego la aguja de la brújula es imantada". Así, se han introducido en un mismo conjunto dos fenómenos que, pese a ser similares, y estar causados por el mismo fenómeno (el magnetismo), curiosamente, son incapaces de explicar los datos observados. En efecto, el magnetismo puede explicar que se observe cómo "este imán que tengo en mi mano" atrae "este trozo de metal que tengo en la otra mano". Pero, ¿qué "quiere" atraer la brújula? Los primeros científicos renacentistas suponían que en el Norte debía haber algo como una gran montaña de hierro que explicara realmente el movimiento de la aguja de la brújula. Algo parecido ocurriría en el fenómeno similar del ámbar que atrae las briznas de paja: ¿acaso es un fenómeno magnético? ¿acaso el ámbar contiene, al igual que la paja, algún elemento metálico? ¿acaso hay otra fuerza "parecida" al magnetismo? En síntesis: la elección del ejemplar determina (crítica o acriticamente) todo el desarrollo argumentativo, luego su adecuada determinación se convierte en esencial para la argumentación –otro ejemplo sería el conocido caso de los "cisnes negros".

Finalmente, como se ha ido viendo, el razonamiento analógico (4), recogido en la lógica india a través del canon d) es un recurso habitual en el resto de las argumentaciones y que está determinado, como ya se ha dicho, por la selección de los ejemplares, de las definiciones de los mismos y de la demarcación de los conjuntos de fenómenos que queremos analizar.

Todas estas notas enseñan diversas modalidades –pero no todas– según las cuales y por así decir, funciona la razón. En torno a ellas nosotros hemos ido viendo cómo es posible sistematizar y organizar distintos argumentos, en este caso de tipo silogístico. Para aclarar la cuestión es preciso diferenciar entonces entre "razonamiento" y "argumento". Un razonamiento no es más que la transición entre unas ideas y otras, mientras que un argumento supone una normativización y organización de los razonamientos según sus procedimientos. En los seminarios anteriores ya se han visto tipos de razonamientos. Vamos a analizarlos ahora críticamente en función de qué elementos enfatizan dichos argumentos y a hacerlo a través de la estructura de cinco fases existente en la lógica indostánica.

El "argumento de conocimiento general" puede ser un constructo montado en torno a cualquier tipo de razonamiento. En el caso del inductivo, era de común conocimiento que "todos los cisnes son blancos", como era de común conocimiento que "la línea más corta entre dos puntos es la recta", como era de común conocimiento que "la luz se propaga por causa del éter", como era de común conocimiento que "la forma del rostro determina la actitud psicológica". Cada uno de estos saberes comunes, falsos, están contruidos según cada uno de los tipos de razonamientos. La introducción del canon b), c) y d), permite hacer frente a los mismos. En el primer caso basta introducir d), y cuestionar si es válida la transición del caso particular al universal; en el segundo basta con introducir c), con un ejemplar tal que afirme "como ocurre en el plano euclidiano"; en el tercero basta con introducir b) y desvelar la "presuposición" de que todo movimiento debe tener una materia de base; en el cuarto basta con introducir de nuevo una crítica al proceder analógico, d). Un caso similar ocurriría en el "argumento de autoridad" en el que se sustituye el conocimiento general por el conocimiento de un experto o conjunto de expertos.

Con este ejemplo es fácil ver cómo el esquema del silogismo de cinco fases es aplicable al resto de argumentos. En el seminario se irán ofreciendo diversos ejemplares.