

Democracia comunicativa, educación intercultural y humanismo cívico

Francisco Arenas-Dolz

Francisco Arenas-Dolz es profesor del Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política de la Universitat de València. Es doctor en Filosofía (Ética y Estética) por la Università di Bologna (2007) con una tesis titulada *Il concetto di deliberazione nella filosofia di Aristotele. Etica, retorica ed ermeneutica* y por la Universitat de València (2007) con la tesis titulada *Hermenéutica, retórica y ética del logos. Deliberación y acción en la filosofía de Aristóteles*. Ha centrado su labor investigadora en la filosofía práctica de Aristóteles (en especial en la teoría aristotélica de la deliberación), y en los problemas de la retórica y la teoría hermenéutica. Es autor, entre otros libros y artículos, de *Hacia una hermenéutica analógico-crítica* (2003) y *Hermenéutica de la encrucijada. Analogía, retórica y filosofía* (2008), editor de *Diez palabras clave en hermenéutica filosófica* (2006), *Nietzsche y la hermenéutica* (2007), *El mito del Uno. Horizontes de latinidad* (2008), *Politeísmo y encuentro con el Islam* (2008), *El ciudadano democrático. Reflexiones éticas para una educación intercultural* (2009) y *El otro y el símbolo. Hermenéutica analógica, ética y filosofía política* (2009), y editor y traductor, con Miguel Herrero de Jáuregui, de *los Comentarios a la Política de Aristóteles de Juan Ginés de Sepúlveda*.

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

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

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

La construcción de la sociedad intercultural aparece fuertemente vinculada al reconocimiento de recursos éticos de carácter racional que pueden ser reconocidos como váli-

dos por personas de todas las culturas porque emergen de una base común compartida por todos los seres humanos. Se trata de recursos que pueden desarrollarse y aplicarse en el marco de la educación democrática y de políticas de *empoderamiento*. Recordemos que Dewey, superando la idea de la democracia como una forma de gobierno, considera que la democracia es una forma de organización social donde los individuos –de manera libre– se asocian con los demás para compartir sus experiencias y alcanzar objetivos comunes. La democracia se basa, para Dewey, en una idea ética de cooperación social, en la fe en las capacidades humanas y en el poder de la experiencia compartida. Por tanto, la democracia ha de ser entendida en su sentido amplio; es decir, como una forma de vida, un sistema de organización social y un conjunto de hábitos que promueven el desarrollo de cada persona en cooperación con los demás.

Desde esta concepción de la democracia, el proceso educativo se concibe eminentemente como un proceso social de participación en la experiencia. La educación democrática tiene fe en las capacidades de cada persona, respeta las diferencias individuales y confía en la experiencia cooperativa. Por ello, la dimensión de lo racional debe complementarse con la dimensión de lo sentiente y experiencial que también representa una fuente de común humanidad, desde la cual es posible poner los cimientos para una ciudadanía democrática e intercultural. A ello contribuiría enormemente la recuperación de la comunicación retórica, pues ésta aúna competencias argumentativas, éticas y expresivas, capaces de devolver el protagonismo de la vida pública a los ciudadanos, reconociendo la competencia ética de los ciudadanos para intervenir en la orientación y el desarrollo de la *res publica*.¹

Esta recuperación de la retórica es inseparable del renacimiento de un humanismo cívico. Se trata de una opción superadora de la interpretación claramente individualista de la democracia, cuyo objetivo no es otro que fomentar la responsabilidad de las personas y las comunidades en la orientación y el desarrollo de la vida pública. El paradigma ético de este humanismo cívico hunde sus raíces en nuestra tradición clásica. Lo encontramos presente ya en el autoexamen socrático, que nos exige un ejercicio de crítica y de reflexión constantes y nos enseña la capacidad de comprender la vida de otras culturas y la necesidad de una «cultura de la humanidad». El esfuerzo por ser un buen ciudadano es la empresa de toda una vida. Esto lo sabía muy bien Aristóteles cuando subraya la identidad del *hombre de bien* y el *buen ciudadano* en el régimen político donde gobiernan los mejores (Arist. *Pol.* III 4-5 y IV 7).

Este humanismo cívico es, por tanto, un humanismo integral, que pretende educar a la ciudadanía en aquellos valores que nos proporcionen los criterios para deliberar y actuar en la vida pública. En este marco, el cultivo de la imaginación narrativa podría ser un elemento dinamizador de la racionalidad pública, capaz de despertar en nosotros la simpatía moral, sentimiento compartido por todos los seres humanos y que nos remite a una común humanidad práctica, relacionada con la voluntad de compartir y participar en el destino de los otros. Como vemos, para un humanismo cívico la esfera de los afectos tiene un lugar central en los procesos enseñanza-aprendizaje, pues las emociones, como la compasión, son el mecanismo propulsor del *sentido de la justicia*, imprescindible para la construcción de un mundo más habitable.

1. Francisco Arenas-Dolz. «Retórica y educación para la ciudadanía intercultural y democrática», en Francisco Arenas-Dolz y Daniela Gallegos Salazar, eds., *El ciudadano democrático. Reflexiones éticas para una educación intercultural*, Madrid-México, Plaza y Valdes, 2009, págs. 271-290.

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

Estas competencias se entienden como «un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad».³ Es decir, se trata del conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que capacitan a la persona para desenvolverse con un nivel de calidad satisfactorio en los distintos ámbitos en los que se desarrolla su vida. Estas competencias pueden ser de tres tipos: 1) *instrumentales*, orientadas a la adquisición de habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; 2) *interpersonales*, referidas al desarrollo de capacidades individuales y sociales; 3) *sistémicas*, centradas en la capacidad de integración.⁴

Las competencias constituyen un componente de carácter integrador de conocimientos, procedimientos y actitudes, orientado a la deliberación y a la aplicación de los saberes en todos los ámbitos de la vida. Entre aquellas competencias que podrían favorecer una ciudadanía intercultural y democrática, la competencia comunicativa es central para una democracia radical comunicativa, entendida ésta como «una forma peculiar de democracia deliberativa».⁵ El desarrollo de las competencias comunicativas podría contribuir a que los ciudadanos hicieran llegar sus propuestas a través de diversos mecanismos, como el debate abierto en la esfera de la opinión pública, los referendos o la posibilidad de hacer llegar temas al debate parlamentario. De esta forma se potenciaría la capacidad de los individuos de entrar en una deliberación auténtica sobre la decisión que se debe tomar, siempre y cuando ésta esté justificada en términos convincentes.

La competencia comunicativa es entonces un componente clave para la convivencia intercultural y democrática, pues reconoce a la sociedad civil un espacio propio, que no es el de la política institucional, aunque debe influir en él. No se trata sólo de una competencia de carácter instrumental, ni tampoco básica, sino que es primaria con respecto a otras competencias. Si bien la competencia comunicativa implica poseer la capacidad y destreza para comunicarse a través del lenguaje oral y escrito, no es sólo una competencia lingüística. La competencia comunicativa aúna competencias argumentativas y competencias expresivas. Por ello, la competencia comunicativa podría ciertamente denominarse competencia retórica, pues incluye «todas las formas de comunicación que la buena retórica aconseje, siempre que en último término decidan los argumentos».⁶

Un desarrollo adecuado de las competencias argumentativas y expresivas es central para poder participar como miembro activo en todos los campos sociales. Pero para el desarrollo de las competencias argumentativas y expresivas no sólo hay que saber comu-

2. Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, París, Santillana-Ediciones Unesco, 1996, [en línea]. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, <http://www.unesco.org> [consulta: 15 de junio de 2008]; Pere Marqués Graells, *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Didáctica, Innovación y Multimedia*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2000, [en línea], <http://deweyuab.es/pmarques/competen.htm> [consulta: 15 de junio de 2008].

3. Dirección General de Educación y Cultura, *Las competencias clave*, Bruselas, Comisión Europea, 2003, pág. 31.

4. Julia González y Robert Wagneaar, eds., *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2003, págs. 81-84.

5. Adela Cortina, *Lo justo como núcleo de las Ciencias Morales y Políticas. Una versión cordial de la ética del discurso*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 2008, pág. 81.

6. *Ibid.*

7. *Ibid.*, pág. 90.

nicarse, sino cómo hacerlo. No basta con decir que argumentamos, sino que es necesario que nos reconozcamos mutuamente como sujetos de comunicación, dignos de respeto y de compasión.⁷ Por eso, las competencias lingüísticas, aunque imprescindibles, resultan insuficientes para la construcción del conocimiento y la elaboración crítica de los valores. Por sí solas, las competencias lingüísticas tampoco sirven de mucho para enfrentarse a la manipulación y monopolización de la palabra, al servicio de los intereses estratégicos de dirigentes, líderes o periodistas, que se arrogan el derecho de hablar en nombre de los demás, y que supone un grave obstáculo para el empoderamiento de la ciudadanía y el desarrollo de su capacidad reflexiva. Además de las competencias lingüísticas se requieren competencias expresivas para potenciar el vínculo del reconocimiento recíproco entre los ciudadanos, pues «esos sujetos deben estar pertrechados de capacidad de argumentar, pero también de esa capacidad de querer lo justo que es el motor de cualquier sociedad democrática. Educar para una ciudadanía democrática, capaz de reconocer a los otros en su dignidad y en su vulnerabilidad, capaz de interesarse por descubrir lo justo a través de una deliberación comunicativa, es entonces una pieza clave del edificio».⁸

8. *Ibid.*, pág. 95.

La competencia comunicativa no equivale, por tanto, a la competencia lingüística. Para leer y escribir correctamente es necesario conocer las principales nociones gramaticales de una lengua, el vocabulario, la pronunciación, así como incorporar las construcciones sintácticas, las constantes ortográficas, el sistema de puntuación, los usos regulares e irregulares de las conjugaciones. Sin embargo, estas microcompetencias, aunque necesarias, resultan insuficientes, pues una competencia comunicativa plena exige competencias argumentativas y competencias expresivas. Si de lo que se trata es de educar en una ciudadanía intercultural y democrática, es necesario que los ciudadanos posean los recursos necesarios para expresar sus experiencias, pues todo conocimiento es personal y procede de la experiencia. La herramienta para alumbrar, articular y desarrollar el conocimiento es el lenguaje. Con su ayuda nos hacemos conscientes a nosotros mismos y hacemos conscientes a los demás de la presencia y sentido de la realidad que nos rodea.

La retórica es la materia cuya finalidad es enseñarnos a hacer uso del lenguaje. El conocimiento del lenguaje y la retórica sirven para exigir derechos, para seducir, para aprender a engañar y a dominar. Aun si la retórica fuera sólo esto último, sería necesario que todos la aprendiéramos a fondo, para no ser engañados y para saber desentrañar las intenciones que acompañan a toda expresión lingüística. De ahí la importancia del razonamiento retórico, que difiere del razonamiento lógico, el cual se basa exclusivamente en calcular y sacar conclusiones de premisas establecidas.⁹ La retórica se refiere a todo tema que afecta a la vida humana.

9. José Luis Ramírez, «Konsten att tala – konsten att säga. En botanisering i retorikens trädgård», *Rhetorica Scandinavica*, 3, 1997, págs. 18-25; *Id.*, «Arte de hablar y arte de decir. Una excursión botánica en la pradera de la retórica», *Relea*, 8, págs. 61-79 [en línea]. *Scripta Vetera. Edición Electrónica de Trabajos Publicados sobre Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1999 <http://www.ub.es/geocrit/sv-67.htm> [consulta: 10 de mayo de 2008].

Esta interpretación de la retórica está muy próxima a la concepción aristotélica, que ofrece importantes perspectivas dignas de ser aprovechadas en el ámbito docente, pues aún a competencias argumentativas y expresivas. La retórica es el arte de la expresión en su doble sentido: arte de expresarse y arte para obtener un resultado adecuado. Sin la retórica expresiva no hay tampoco retórica argumentativa. Sin elegir la expresión no hay manera de argumentar, de juzgar ni de mostrar quién habla y de qué habla.

Ya Gadamer en *Verdad y método* estableció, en una tradición de pensamiento que se remonta a Dilthey, que la verdad humana, distinta de la verdad científica, no puede alcanzarse mediante la demostración apodíctica, sino a través de aproximaciones herme-

néuticas. El ser humano no es sólo un *homo loquens*, sino también un *homo rhetoricus*. Por una parte, la hermenéutica, que aboga por el carácter histórico-narrativo y práctico de la verdad, encuentra en la retórica un importante resorte para actualizar la formación, pues «lo verdadero no posee una naturaleza metafísica o lógica, sino retórica».¹⁰ Por otra parte, la filosofía hermenéutica de la educación, sustentada en el ejercicio de la narratividad, encuentra en el dinamismo retórico de la verdad en proceso un concepto mediador «que enriquece todo el entramado estructural y de contenido de la experiencia educacional».¹¹

Los asuntos humanos, según Perelman, sólo pueden entrar en la esfera de lo razonable –la *phronesis* de los griegos, la *prudentia* de los latinos– si admitimos la legitimidad filosófica de un arte de argumentar menos rígido que la lógica formal, un arte de argumentar operativo en el orden contingente, siempre particular e imprevisible, que tiende a establecer evaluaciones argumentadas y creíbles. Es cierto que la virtud de la prudencia «puede olvidar que somos desde nuestra relación mutua, puede gestionar astutamente el propio bien ignorando el “ser con otros” que nos constituye [...] puede ser muy sabia, pero sin corazón».¹² Por eso, unida a la *phronesis* aparece la *pisteis*, mediante la cual la retórica es capaz de desarrollar las competencias expresivas. El objetivo de la retórica no es la persuasión, sino indagar los medios de credibilidad (*pisteis*) que hay que aplicar a cada caso en particular y buscar los argumentos creíbles para una buena deliberación, para una buena elección, en cuestiones opinables.

La retórica es el arte que se esfuerza por comprender cuáles son los mejores medios para suscitar la credibilidad de la audiencia (Arist. *Rh.* I 2, 1355b 27-35). Las tres *pisteis* retóricas –*ethos*, *páthos* y *lógos*– constituyen las condiciones ineludibles de todo discurso, que conforman el trasfondo experiencial desde el cual es posible la relación dialógica. Constituyen elementos heurísticos que dan vida a la tensión y a la comprensión de los hechos en toda su complejidad. Tienen un sentido mucho más profundo que el de meras pruebas de persuasión. Aúnan competencias argumentativas y expresivas. La necesaria articulación de las tres *pisteis* retóricas nos muestra la importancia de la retórica en la formación del ciudadano moderno que pretenda ser dueño de su propio desarrollo personal. La efectividad de la retórica se determina mediante la atención coordinada a estos tres elementos inseparables. El ser humano ha de ser capaz tanto de razonar lógicamente (*lógos*), como de comprender el carácter humano (*ethos*) y el valor cognoscitivo de los afectos (*páthos*).

El desarrollo de las competencias expresivas cumple una función importante al aportarnos recursos para experimentar distintos valores y para deliberar sobre los existentes e imaginar nuevos. De ahí que, al aproximarnos al estudio del diálogo intercultural, los afectos ocupan un lugar destacado como criterio valorativo y cognitivo. Los afectos desempeñan un papel central, pues sirven para transferir valores, interpretaciones del bien y del mal, de lo justo y lo injusto, de lo conveniente y lo perjudicial. La centralidad de los afectos en este tipo de contextos muestra la tarea de la educación para encauzar aquellos afectos que podrían dañar el desarrollo integral de una persona y la responsabilidad de la familia y de los medios de comunicación en la promoción de la convivencia intercultural y democrática.

Es un hecho la vinculación que existe entre la propuesta retórica aristotélica aquí esbozada y las propuestas teóricas contemporáneas de evaluación de competencias, tal

10. Gianni Vattimo, «Dialéctica, diferencia y pensamiento débil», en Gianni Vattimo y Pier Aldo Rovatti. 1983. *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra, 1983, pág. 38; Id., *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1986, págs. 115-127.

11. Joaquín Esteban Ortega, *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pág. 122.

12. Adela Cortina, *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo, Ediciones Nobel, 2007, pág. 214.

13. Roger C. Schank y Robert P. Abelson, *Guiones, planes, metas y entendimiento. Un estudio de las estructuras del conocimiento humano*, Barcelona, Paidós, 1988.

14. Martha C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Editorial Andrés Bello, 2001, pág. 103.

15. José Luis Ramírez, «El retorno de la retórica», *Foro Interno*, 1, 2001, págs. 65-73.

16. Donald A. Schön, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.

17. Johann Heinrich Pestalozzi, *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1932; Id., *Cartas sobre educación infantil*, Madrid, Tecnos, 1988; Id., *Algunos escritos sociales*, Valencia, Nau Llibres, 2003.

18. Friedrich Froebel, *La educación del hombre*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. [en línea], <http://www.cervantesvirtual.com> [consulta: 15 de junio de 2008].

19. John Dewey, *La escuela y la sociedad*, Madrid, Francisco Beltrán, 1915; Id., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989; Id., *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata, 1995.

20. John Dewey, *Lectures in the Philosophy of Education: 1899*, Nueva York, Random House, 1966, págs. 76-77.

como han señalado Schank y Abelson.¹³ La evaluación de competencias no es algo nuevo, pues incide en algo tan básico como es que el ser humano aprende a partir del cultivo de determinadas habilidades, asunto que está en el centro de las preocupaciones de la retórica clásica y, en general, de la cultura griega antigua. Las competencias implican la movilización de conocimientos y actitudes para lograr un desempeño excelente en la realización de una tarea; surgen en el individuo a partir de la relación entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo y potencian la capacidad de aprender desde la experiencia. De ahí que el desarrollo de las competencias involucre un cambio personal integral. En este sentido, las competencias no son «cosas» sino capacidades, procesos, cuyo perfeccionamiento depende fundamentalmente de las facultades del ser humano para gestionar su desarrollo personal o profesional; las competencias apelan al individuo en su desarrollo como sujeto y en el ámbito del ejercicio de su libertad.¹⁴

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

La recuperación de la retórica debería ser el primer objetivo de la escuela como institución, pues la retórica, entendida como arte de la evaluación, es capaz de activar la reflexión en la acción y para ello dispone de importantes herramientas heurísticas. Entendida como teoría humana del conocer y como heurística,¹⁵ la retórica nos descubre multitud de aplicaciones en el ámbito educativo. Por un lado, se entronca con la concepción de la tarea educativa como un aprender haciendo, tal como sostenía Dewey, la cual articula las dimensiones cognitivas, pedagógicas y pragmáticas en el proceso de formación de profesionales reflexivos. Por otro lado, se vincula con el análisis de las categorías relacionadas con la reflexión en la acción, defendido por Schön, proporcionándonos en definitiva un instrumento muy útil para aprender haciendo desde la experiencia y para poder evaluar nuestra actuación.¹⁶

Tanto el modelo educativo de evaluación de competencias como el modelo retórico deliberativo aristotélico implica centrarse más en los procesos que en la teoría. Aprender en procesos supone que la actividad educativa y retórica deben partir de *aprender haciendo*, modelo difundido primero por Pestalozzi¹⁷ y Froebel,¹⁸ y después, por Dewey,¹⁹ pero que ya está presente en las reflexiones aristotélicas. El fin de la actividad educativa consiste, para Dewey, en ayudar al alumno a resolver los problemas que surgen en la vida cotidiana. Apartándose de los métodos dominantes en su época, el enfoque desarrollado por Dewey parte de la experiencia. Por ello, Dewey distingue claramente entre «instrucción» y «educación». No hay instrucción que no sea educativa y no hay educación que no sea resultado de una instrucción.²⁰

Hacer y experimentar constituyen los factores esenciales para *aprender haciendo*. Cuando se vive una experiencia, se experimenta un cambio que permite aprender la naturaleza de la realidad y el sentido de la vida. El pensamiento estaría organizado para la formulación de planes, cuyo objetivo sería incrementar la experiencia y resolver los problemas de un modo satisfactorio. Una cosa son los procesos de enseñanza-aprendizaje y otra cosa son los procesos de aprendizaje-desarrollo. Para Dewey lo central en la idea de educación radica en su carácter de «proceso de desarrollo mantenido por medio del aprendizaje». La enseñanza representa entonces sólo una de las formas posibles de conseguir los aprendizajes necesarios para mantener el proceso de desarrollo, mientras que la otra forma consiste en aprender directamente de la experiencia.

En una línea similar hay que situar las aportaciones de Schön, en especial el análisis de las categorías relacionadas con la *reflexión en la acción*. Para elaborar su propuesta de profesional reflexivo Schön recupera planteamientos de Dewey como el de *aprender haciendo*, que articula las dimensiones cognitivas, pedagógicas y pragmáticas en el proceso de formación de profesionales reflexivos. La competencia profesional más elevada –la *reflexión en la acción*– está relacionada con la capacidad que posee todo profesional competente de manejar y manejarse en aquellas zonas indeterminadas de su práctica, las cuales implican «situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto» cuya solución requiere de una reflexión en la acción presente, de manera de que al «pensar en lo que se hace mientras se está haciendo» podamos «reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo».²¹ Esta competencia hace al profesional no sólo capaz de enfrentar y resolver una situación indeterminada al plantearse como un «caso único», sino que también contribuye a generar conocimiento respecto de ella, comprenderla y, finalmente, transformarla de acuerdo a ciertos objetivos.

La *reflexión en la acción* descansa en una *lógica de la indagación*, en el sentido peirciano del término,²² la cual supone un proceso de pensamiento desencadenado por una «sorpresa», iniciado por la generación abductiva de hipótesis y sostenido luego por un diálogo con la situación orientado a «determinarla» y acomodarla en función de los recursos técnicos y cognitivos de que dispone el profesional, quien enfrenta así las situaciones indeterminadas de su práctica como «situaciones factibles de diseño». El diseño es para Schön aquella actividad creativa y constructivista de «transformación de una situación indeterminada en determinada», lo que corresponde precisamente a la definición que Dewey dio de la «indagación».²³ Para Schön el desarrollo de esta competencia de *reflexión en la acción* no puede ser resultado de los tradicionales procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que sólo puede resultar de experiencias de *aprender haciendo*, dado que «no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele», entonces «los estudiantes aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores».²⁴ La competencia de *reflexión en la acción* destaca la primacía de la dinámica aprendizaje-desarrollo y privilegia el aprendizaje a partir de la experiencia.

La tarea educativa, entendida como aprender haciendo o como reflexión en la acción, no puede eludir el cultivo de la imaginación compasiva.²⁵ Una educación para la ciudadanía intercultural y democrática requiere «aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que estén dentro de su propia cultura».²⁶ La imaginación narrativa, mediante el cultivo de las artes

21. Donald A. Schön, *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992, págs. 9 y 37.

22. Charles S. Peirce, *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press, 1965, vols. V y VI.

23. John Dewey, *Logic*, Nueva York, Henry Holt and Company, 1938, pág. III.

24. Donald A. Schön, *La formación de profesionales reflexivos*, 1992, págs. 29 y 31.

25. Martha C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, 2001, págs. 121-154; Adela Cortina, *Lo justo como núcleo de las Ciencias Morales y Políticas*, 2008, págs. 104-105.

26. Martha C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, 2001, pág. 103.

y de la literatura, es esencial para la construcción de una ciudadanía intercultural y democrática, pues no sólo contribuye al fomento de las capacidades de juicio y sensibilidad, estrechamente vinculadas con la capacidad de deliberar sobre valores cívicos fundamentales, centrales en la interacción moral, sino que también nos lleva a traspasar los propios límites culturales y promueve el autoexamen, es decir, la capacidad de dudar sobre la virtud absoluta de nuestro personal modo de ver y hacer las cosas, haciéndonos conscientes del sentido de la propia vulnerabilidad.

El potencial que encierran las aportaciones de la tradición retórica debería ser aprovechado en la formación de la ciudadanía por quienes se proponen diseñar las políticas educativas actuales, dado que lo fundamental para un ciudadano de la sociedad moderna es la necesidad de dominar críticamente el lenguaje, lo cual nos permite precisamente una comprensión y orientación crítica de la acción humana. En el siglo XXI la formación se ha convertido en una «categoría epocal» que ocupa el centro de la misma vida social. La sociedad de los saberes, de las profesiones, reclama una formación sustentada en la educación moral.²⁷ La retórica constituye un importante «resorte de la praxis» que integra los aspectos cognitivos y afectivos de la acción.²⁸ Esta vía «retórica» supone, en suma, un importante resorte para la construcción de la ética contemporánea.²⁹

El ejercicio democrático de las sociedades modernas exige que la retórica y la argumentación retornen al mundo de los asuntos civiles, judiciales y económicos pero, en primer lugar, al ámbito educativo. El *homo sapiens* no es sólo un *homo loquens*, sino también un *homo rhetoricus*. El ser humano encuentra en la comunicación un indicador de sentido. La reflexión contemporánea, consciente de este hecho, ha situado la comunicación en el centro de sus investigaciones. Muchos pensadores han asignado a la comunicación un papel fundacional, reconociéndolo en el lenguaje, en la ética, en la argumentación, en la narración, e identificando el acto comunicativo como el que constituye la racionalidad misma del *homo sapiens* y de su misma historia cultural.³⁰

Dos son los pilares que sustentan esta idea de formación retórica: una ciudadanía activa y una cultura crítica. La democracia necesita de un Estado «democrático», pero también de ciudadanos informados, vigilantes y activos, así como de instituciones y asociaciones que tutelen la transparencia del estado, especialmente a través de las instituciones que regulan la opinión pública. La democracia es comunicación y se funda en la comunicación. La articulación de la comunicación es el elemento clave, el aspecto más decisivo en la democracia. De ahí la necesidad de repensar constantemente la democracia y de reproyectarla siempre desde un marco ideal que le permita actuar como principio regulativo desde el cual realizar una crítica constante a los modelos reales de democracia. Además, educar ciudadanos auténticos –*homines boni dicendi periti*, según la definición catoniana del orador– no significa formar especialistas en un sola materia, sino apostar por un modelo de educación capaz de aunar prudencia y sabiduría, el cual encuentra en la tradición humanista –y, en particular, en la retórica– una de sus mejores aliadas. ■

27. José Rubio-Carracedo, *Educación moral, postmodernidad y democracia*, Madrid, Trotta, 1996.

28. Mauricio Beuchot, *La retórica como pragmática y hermenéutica*, Barcelona, Anthropos, 1998, pág. 117.

29. M^a Teresa López de la Vieja, *Ética y literatura*, Madrid, Tecnos, 2003.

30. Ramírez, José Luis, «La existencia de la ironía como ironía de la existencia. Una investigación sobre el sentido», 2001.