



EL IDEAL CLÁSICO DE LA FORMACIÓN HUMANA

Bayron León Osorio-Herrera
Juan Fernando García-Castro
Óscar Hincapié Grisales
Editores académicos



Universidad
Pontificia
Bolivariana

AUTORES

Bayron León Osorio-Herrera
Natalia Cardona Suárez
John Edison Mazo Lopera
Juan Fernando García-Castro
José Daniel Gómez Serna
Óscar Hincapié Grisales
Andrés Ramírez Nieto
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Claudio César Calabrese
Ethel Junco

Bayron León Osorio-Herrera
Juan Fernando García-Castro
Óscar Hincapié Grisales
Editores académicos

EL IDEAL CLÁSICO
DE LA FORMACIÓN HUMANA

Libro resultado de investigación

370.3

O83

Osorio-Herrera, Bayron León, autor

El ideal clásico de la formación humana / Bayron León Osorio-Herrera [y otros 9] – Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.

184 p: 14 x 23 cm. -- (Colección Teología)

ISBN: 978-958-764-986-4

1. Narración – 2. Formación humana – 3. Educación universitaria –
4. Argumentación (Retórica) – I. Osorio-Herrera, Bayron, compilador
-- II. García-Castro, Juan Fernando, compilador – III. Hincapié-Grisales,
Óscar, compilador – IV. Título (Serie)

CO-MdUPB / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Bayron León Osorio-Herrera
© Natalia Cardona Suárez
© John Edison Mazo Lopera
© Juan Fernando García-Castro
© José Daniel Gómez Serna
© Óscar Hincapié Grisales
© Andrés Ramírez Nieto
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez
© Claudio César Calabrese
© Ethel Junco
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

El ideal clásico de la formación humana

ISBN: 978-958-764-986-4

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-986-4>

Primera edición, 2021

Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades

Facultad de Filosofía

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Filosofía, Teología y Humanidades: Luis Fernando Fernández Ochoa

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Gestor Editorial: Luis Alberto Castrillón López

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Transparencia duo

Corrección de Estilo: Santiago Gallego

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2021

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2126-05-08-21

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Presentación	7
<i>Juan Fernando García-Castro</i>	
Mito y formación: la narración como estructura pedagógica...	12
<i>Bayron León Osorio-Herrera</i>	
<i>Natalia Cardona Suárez</i>	
El acto de escuchar en el contexto de la paideia griega	29
<i>John Edison Mazo Lopera</i>	
Terapéuticas de la enfermedad en la tragedia griega, a propósito de una paremia en <i>Áyax</i> de Sófocles	56
<i>Juan Fernando García-Castro</i>	
La erótica de la formación. Una lectura del Simposio de Platón	81
<i>Bayron León Osorio-Herrera</i>	
<i>José Daniel Gómez Serna</i>	
La Odisea de Homero: obra abierta	100
<i>José Daniel Gómez Serna</i>	
<i>Óscar Hincapié Grisales</i>	
<i>Andrés Ramírez Nieto</i>	

Humanismo-formación: entre la memoria y el olvido..... 137
Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Fundamento mítico de la argumentación política:
un modelo argentino 164
Claudio César Calabrese
Ethel Junco

Presentación

Juan Fernando García-Castro

A través de la *narración* se recuerda lo fundamental, se acuerda una hermenéutica de continuidad con la tradición; la *narración* se instala como una posibilidad de buscar nuevamente aquellos conceptos perdidos, aquella verdad olvidada; la *narración* es, en nuestros días, la vía para reconfigurar las estructuras de sentido que han sido duramente fragmentadas. Debemos recuperar la salud de la narración y, para ello, debemos superar la educación oportunista que plaga nuestro sistema de formación. Sin narración no hay comprensión del mundo ni apropiación de su sentido, solo hay uso e instrumentalización en orden a la utilidad. Nuestra educación, espejo de la crisis, privilegia la técnica y las metodologías, y despoja de importancia lo universal.

Podemos constatar que aún persiste una noción de la formación en términos de la *competencia*. Esto es, una configuración de la enseñanza en términos de la batalla y del modelo educativo que aprueba el conflicto como la única posibilidad de la construcción del éxito y el prestigio. Es una noción que lleva a su total expresión la máxima *Homo homini lupus* y que reproduce, al decir de Duch, un *estilo darwiniano*: “Desde la perspectiva de una praxis pedagógica, humanizadora y liberadora, debería evitarse por completo la impartición de una formación basada en un ‘estilo darwiniano’ de vivir, el cual, a causa de su inevitable imperialismo machista, se halla a las antípodas de cualquier forma de complementariedad armoniosa y creativa” (Duch, 1997, p. 62).

El signo de nuestros tiempos es el de la *aceleración* de las experiencias. Hoy en día asistimos en los diferentes contextos de

formación a una nueva axiomática relacionada con el saber. Las relaciones de producción en torno a las nuevas formas del capitalismo han hecho que los espacios de formación se transformen y que nuestra relación con el saber y con el mundo se fracture. En la raíz del problema está la velocidad con la que hemos encarado nuestra experiencia del mundo. Esta experiencia de aceleración aparece en las preocupaciones del papa Francisco, para quien la idea de desarrollo se posiciona hoy en día en detrimento de las relaciones fundamentales con la vida:

Si bien el cambio es parte de la dinámica de los sistemas complejos, la velocidad que las acciones humanas le imponen hoy contrasta con la natural lentitud de la evolución biológica. A esto se suma el problema de que los objetos de ese cambio veloz y constante no necesariamente se orientan al bien común y a un desarrollo humano, sostenible e integral. El cambio es algo deseable, pero se vuelve preocupante cuando se convierte en deterioro del mundo y de la calidad de vida de gran parte de la humanidad (2015, n. 18).

Aquí se contraponen una composición cambiante y veloz del mundo con una apropiación cognitiva lenta de él: “El núcleo subjetivo del cibertiempos lo sigue con el ritmo lento de la materia orgánica. Podemos aumentar el tiempo de exposición del organismo a las informaciones, pero no es posible intensificar la experiencia más allá de cierto límite” (Berardi, 2003, p. 66). Cuando ese límite se supera, cuando se acelera la experiencia, esto genera una conciencia reducida del estímulo, una pérdida de intensidad que tiene consecuencias en el orden de la estética, la sensibilidad y la ética. Asistimos a una experiencia de banalización del otro:

El otro se convierte en parte de una estimulación frenética ininterrumpida y pierde su singularidad y su intensidad, pierde su belleza. Menos curiosidad, menos sorpresa; estrés, agresividad, ansiedad, miedo. La aceleración produce un empobrecimiento de la experiencia, porque estamos expuestos a una masa creciente de estímulos que no podemos elaborar con la forma intensiva del goce y del conocimiento. Más información y menos significado. Más información y menos placer (p. 66).

La infosfera es cada vez más densa y genera la saturación de la atención humana; esta saturación deviene en torpeza para el trabajo y en falta de atención para el afecto, para el erotismo, para la

atención de nuestro cuerpo y de la presencia del Otro. Esta sobresaturación de la atención, además, genera patologías, una de ellas es el pánico, esto es, una psicopatía difusa, una desensibilización y falta de afectividad causada por la mala percepción de la realidad y de las decisiones que se toman sin las condiciones de racionalidad: “Si el tiempo para elaborar se reduce, la mente humana se ve obligada a seguir el ritmo de la red maquina, y esto produce una patología que se manifiesta como pánico y como depresión en el plano individual y como agresividad generalizada en el plano colectivo” (Berardi, 2003, p. 67).

Estas dinámicas de relacionamiento nocivo con el mundo han transformado la experiencia de la educación y, de manera particular, el espacio de la universidad: “[...] se han insertado el trabajo del pensamiento en un sinfín de relaciones productivas que implican una desnaturalización del concepto, la práctica y el sentido de los saberes al condicionar su desarrollo a patrones finalísticos, y al someterlos a los dispositivos de gestión, medición, evaluación y estandarización que constituyen los modelos hoy en día imperantes de lo que se acepta sin cuestionamiento alguno bajo la categoría de ‘investigación’” (Restrepo, 2013, p. 86).

Hoy situamos la relación de la formación en términos de condiciones concretas de publicación, de páginas entregadas, de calificaciones, de número de palabras, pero el verdadero encuentro formativo acontece más allá de lo que está escrito, medido, sentado sobre la materialidad. La transmisión está en el encuentro entre un maestro y un estudiante. El estudiante puede leer en abundancia y el maestro puede publicar numerosos *papers*, sin embargo, eso no es garantía de que ocurra un acto formativo. Aquel acto parte de la base de que el maestro sabe incluso más de lo que me dice, y es precisamente ese el impulso que debe motivarme a buscar por mí mismo la verdad. Por lo tanto, solo puede darse este encuentro en la lógica de la comunicación.

Son entonces fundamentales acciones de resistencia radicales que nos sitúen como transmisores de la necesidad de conocer; es decir, debemos enseñar a necesitar *saber*¹, en contraposición a la

1 “En el siglo XIX, Nietzsche, que fue en tantas cosas un iconoclasta y en muchas otras un enamorado del pasado, haciéndose eco de la posible

comunicación de meros datos. Así como saber de la fragilidad de la vida no nos exime de vivirla, saber de la “falsedad del estudiar” (Ortega, 1970), no nos da licencia para no hacerlo. La cuestión reposa en hacerlo conscientemente, en saber a qué nos atenemos. En un mundo que ya está hecho, un mundo que no se agota ni en mi interpretación, ni en la del otro, ni en la materialidad, lo único que puedo hacer es enseñar a necesitar conocer y al mismo tiempo tener la apertura para que en mí acontezca esa transmisión. Si ser humano es ser lo que irremediamente se es, se trata de enseñar a ser eso que somos.

No en vano, el vocablo “sabiduría” se encuentra emparentado con *vidya*, *veda*, *idein*, *videre*, visión, saber. El término griego *sophia* y el latino *sapientia* remiten al universo de la experiencia, del sabor y de la habilidad. San Buenaventura deriva *sapientia*, al mismo tiempo, de *sapor* y de *sapere*. De esta manera quería subrayar que la sabiduría contenía un aspecto afectivo, sensitivo y sabroso, y también un aspecto intelectual, científico, apto para alcanzar el conocimiento (Duch, 1997, p. 56).

Se requiere, entonces, un intersticio, un pequeño espacio, un asomo, para que, como escribe Sábato, “a través de él pueda colarse la plenitud de un encuentro, como las grandes mareas pueden filtrarse aun en las represas más fortificadas” (2000, p. 9). Requerimos, de manera inaplazable, la reconfiguración de los procesos formativos en el escenario de la narración. Necesitamos nuevas *gramáticas de la esperanza*, nuevas configuraciones del ser humano a partir de la restitución del sentido de la palabra y de la narración. Es una apuesta por la armonía, por la conjugación con el todo; es una propuesta mística que se emparenta con la imaginación: “según nuestra opinión, esa rectificación debería consistir, principalmente, en el aprendizaje del buen uso de la imaginación, porque, como apuntaba Ernst Bloch, ‘toda auténtica realidad se encuentra precedida por un sueño’” (Duch, 1997, p. 62).

etimología *sapientia* = sapor, considera que el sabio es el ‘hombre del sabor, del gusto’, y la sabiduría, tanto artística como epistemológicamente, siempre ha sido el auténtico sabor de los hombres y del mundo” (Duch, 1997, p. 57).

Es en este escenario donde se inserta la presente publicación, un espacio para compartir el conocimiento de aquellas producciones que implican lenguajes esenciales en la configuración del ser humano y que contribuyen a una lectura del mundo bajo la óptica y fundamentación de las fuentes clásicas. En este sentido, presentamos en este libro, resultado de investigación, el trabajo filosófico, filológico, hermenéutico, histórico, antropológico, exegético, literario... en orden a la formación humana, como un ejercicio académico e investigativo y un aporte de las ciencias humanas en un diálogo permanente para interpretar nuestro pasado, comprender nuestro presente y presentar posibilidades para nuestro futuro. Desde los estudios del mundo clásico, se pretende aportar a la comprensión del presente del hombre en orden a otorgar sentido y al análisis del contexto antropológico como maneras de configurar dicho sentido.

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, J. (1970). *Unas lecciones de metafísica*. Vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.
- Papa Francisco (2015). *Encíclica Laudato Si'*.
- Restrepo, C. (2013). "La destrucción de la universidad. Autonomía y éxodo del conocimiento hacia la universidad nómada". En Castrillón López, Luis Alberto (Ed.) *La universidad por hacer. Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Sábato, E. (2000). *La Resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral.

Mito y formación: la narración como estructura pedagógica¹

*Bayron León Osorio-Herrera
Natalia Cardona Suárez*

Puesto que la cooperación humana a gran escala se basa en mitos, la manera en que la gente puede cooperar puede ser alterada si se cambian los mitos contando narraciones diferentes.

Yuval Noah Harari

Hombre y lenguaje

Una de las consideraciones más relevantes en la historia de la humanidad ha sido la necesidad de identificar o definir al hombre según una diferencia específica con relación a todo lo que lo rodea. Desde la Antigüedad se buscó aquello que lo distingue de los demás seres y se llegó a determinar, apoyados en Aristóteles, que era la *razón* la diferencia cualitativa de la realidad humana:

Se admite que hay tres cosas por las que los hombres se hacen buenos y virtuosos, y esas tres cosas son la naturaleza, el hábito y la razón. [...]. Los otros animales viven primordialmente por acción

1 Este capítulo hace parte de los resultados de investigación del proyecto de investigación: “Didáctica de las lenguas clásicas: aprendizaje y enseñanza en la formación universitaria”, radicado ante el CIDI de la Universidad Pontificia Bolivariana con el número 137C-05/18-42, y “Contextos actuales de la Antropología Filosófica: Perspectivas”, radicado 863B-07/17-42.

de la naturaleza, si bien algunos en un grado muy pequeño, son también llevados por los hábitos, el hombre, en cambio, vive también por acción de la razón, ya que es el único entre los animales que posee razón de manera que en él estas tres cosas deben guardar armonía recíproca entre sí, los hombres, en efecto, obran con frecuencia de manera contraria a los hábitos que han adquirido y a su naturaleza a causa de su razón, si están convencidos de que algún otro camino de acción les es preferible (Aristóteles, VII, 12, 1332b).

Este pasaje ha servido a la tradición para justificar y definir al hombre como *animal racional*². Así se dotó al ser humano de una diferencia específica y única con respecto a los animales y los demás seres de la naturaleza. Estas consideraciones han pasado a ser una definición clásica bajo la forma “*animal rationale*”, muy usada en el Medioevo, y, en este sentido, buena parte de la tradición ha supuesto esto como la nota característica de la diferencia entre el hombre y el animal. Sin embargo, en otro pasaje de la *Política*, el mismo Aristóteles, nos brinda otras características:

Y la razón por la que el hombre es un animal político en mayor grado que cualquier abeja es algo evidente. La Naturaleza, en efecto, según decimos, no hace nada sin un fin determinado; y el hombre es el único entre los animales que posee el don del lenguaje. La

2 Sin embargo, en este contexto el hombre sigue siendo un animal como lo pone claramente en el *De Anima* al compartir la facultades vegetativa y sensitiva. En este sentido el hombre participa de la animalidad, pero con una nota distintiva cualitativa. “El hombre es, ante todo y sobre todo, un animal, como claramente se encarga de destacar Aristóteles en el *De Anima*, puesto que el hombre comparte con todo el reino las facultades vegetativa y sensitiva, lo cual conlleva, por un lado, la presencia y [el] deseo de satisfacción de ciertas necesidades, especialmente las nutritivas y sexuales, que conducen a la salvaguarda de la existencia y a la reproducción; por otra parte, todo animal se caracteriza por algún tipo de percepción, fuente de apetitos, de las decisivas sensaciones de placer y dolor y, en última instancia, del movimiento del individuo; sensaciones que, además, pueden almacenarse en ese receptáculo que es la memoria y configurarse gracias a la facultad de la imaginación” (García Peña, 2010, p. 299).

simple voz, es verdad, puede indicar pena y placer, y, por tanto la poseen también los demás animales -ya su naturaleza se ha desarrollado hasta el punto de tener sensaciones de lo que es penoso o agradable y de poder significar esto los unos a los otros—; pero el lenguaje tiene el fin de indicar lo provechoso y lo nocivo y, por consiguiente, también lo justo y lo injusto, ya que es particular propiedad del hombre que lo distingue de los demás animales, al ser el único que tiene la percepción del bien y del mal, de lo justo y lo injusto y de las demás cualidades morales, y es la comunidad y su participación en estas cosas lo que hace una familia y una ciudad-estado (Aristóteles, , 1253a).

En este pasaje encontramos otros elementos frente a la consideración del ser humano. Además de poseer la razón, el hombre es un *animal político*, también es el único que puede tener un estatuto moral. Sin embargo, la característica más importante es la que Aristóteles asocia al *logos*.

Al hombre lo define el *logos* y, según esta perspectiva, ya no resulta suficiente la definición de *animal racional (animal rationale)*³. Ciertamente, el hombre es un animal racional, dotado de razón, pero el concepto de *logos* es mucho más rico que el concepto de “razón”⁴ y sería más apropiado decir que el hombre está dotado de palabra, es decir, de lenguaje (Berti, 2009, p. 155). De hecho, Aristóteles mismo, en la consideración de la diferencia, permite comprender que este *logos* al que se refiere apunta también a la capacidad de hablar, es decir, de poder comunicarse y comunicar a los otros las consideraciones que se presentan en el mundo bajo el estimado de la diferencia; esto es, sabemos qué es lo bueno, lo malo, y captamos esta condición cuando somos capaces de transmitirla en un ejercicio comunicativo al otro. En esta medida, el *logos*, más que una característica asociada a la racionalidad, va dirigido a la especificidad de la palabra, es decir, al lenguaje.

3 Recuérdese que esta definición obedece a una traducción latina, muy difundida de la escolástica medieval, basada en la traducción de *logos* por *ratio*.

4 Sobre todo, cuando en algunos ambientes solo se concibe una forma de razón heredera de una tradición moderna que solo permite la razón en términos de razón instrumental.

Según Aristóteles, solo al hombre, además de las propiedades o facultades propias de la naturaleza, también le corresponde la facultad discursiva, que es característica solo de quien posee la capacidad del lenguaje. “Por lo demás, hay [a] los que además de estas facultades les corresponde también la del movimiento local; a otros, en fin, les corresponde además la facultad discursiva y el intelecto: tal es el caso de los hombres y de cualquier otro ser semejante o más excelso, suponiendo que lo haya” (Aristóteles, II, 16a).

Esta realidad nos pone en la dinámica de concebir al hombre como un ser dotado de lenguaje, un ser que habla, un *Homo loquens*, como lo expresa Duch: “el ser humano es *Homo loquens*, un ser que habla o, lo que viene a ser lo mismo, un ser que se comunica y que siempre de una manera y otra, se mantiene (o debería mantenerse) en la alternancia dialogante ‘locutor-interlocutor’” (2012, p. 253).

Ahora bien, el hombre habla, está dotado de lenguaje y esta capacidad es de suma importancia, ya no solo en su constitución y definición como hombre, sino en cuanto es ella la que le permite acceder al mundo. En palabras de Steiner,

el lenguaje es el misterio que define al hombre, [...] en este su identidad y su presencia histórica se hacen explícitas de una manera única. El lenguaje es el que arranca al hombre de los códigos de señales deterministas, de lo inarticulado, de los silencios que habitan la mayor parte del ser. Si el silencio hubiera de retornar a una civilización destruida, sería un silencio doble, clamoroso y desesperado por el recuerdo de la Palabra (2003, p. 14).

El lenguaje no es solo, entonces, la constitución intrínseca del hombre como una de sus notas distintivas, sino que esta capacidad es la puerta al mundo y a cualquier posibilidad cultural. La relación que pueda establecer con el mundo y su comprensión solo se hace posible con el concurso de la palabra. “El mundo del lenguaje rodea al hombre en el instante en que dirige su mirada hacia él, con la misma certidumbre y necesidad y con la misma ‘objetividad’ con la que se sitúa frente a él el mundo de las cosas” (Cassirer, 1964, p. 63). Es por el lenguaje que el mundo deviene comprensible y aprehensible en una unidad significativa que acontece en su pensamiento y que pone en relación directa su

manera de ser-pensar-decir. Según Gadamer, “El ser que puede ser comprendido es lenguaje” (2012a, p. 567).

El lenguaje permite la construcción del mundo, la manera como lo habitamos y como nos relacionamos con él, con nosotros mismos, con el otro y la trascendencia, porque el lenguaje ha sido, en todo el curso de la historia, el recipiente de la gracia humana y el primer portador de la civilización (Steiner, 2003, p. 121). En este sentido, Ricoeur nos llama la atención frente a la realidad mediadora del lenguaje en la construcción y apropiación del mundo:

Para quienes hablamos, el lenguaje no es un objeto, sino una mediación. En un triple sentido: en primer lugar, se trata de una mediación entre el hombre y el mundo; dicho de otro modo, es aquello a través de o mediante lo que expresamos la realidad, aquello que nos permite representárnosla, en una palabra, aquello mediante lo que tenemos un mundo. El lenguaje es, asimismo, una mediación entre un hombre y otro. En la medida en que nos referimos conjuntamente a las mismas cosas, nos constituimos como una comunidad lingüística, como un “nosotros”. El diálogo es, en tanto que juego de preguntas y respuestas, la última mediación entre una persona y otra. Finalmente, el lenguaje es una mediación de uno consigo mismo. A través del universo de los signos, de los textos o de las obras culturales podemos comprendernos a nosotros mismos. De estos tres modos, el lenguaje no es un objeto, sino una mediación. Hablar es el acto mediante el que el lenguaje se desborda como signo para acceder al mundo, a otro o a uno mismo (2009, p. 47).

De esta manera, hombre y mundo son reconocidos como una perfecta unidad, porque “el lenguaje es un centro en el que se reúnen el yo y el mundo, o mejor, en el que ambos aparecen en su unidad originaria” (Gadamer, 2012a, p. 567). Unidad originaria que, además, permite una distinción en cuanto a la identidad de cada uno, hombre y mundo, en perfecta unidad diferenciada para construir los significados con los que el hombre accede al mundo, pero también con los que va configurando un trayecto biográfico que lo pone en el escenario del reconocimiento de su humanidad. “Sólo hay vida humana allí donde unas determinadas señales lingüísticas, culturales, jurídicas, etc., configuradas socialmente, son, al mismo tiempo, conocidas y reconocidas. Es con la ayuda de

ellas —sobre todo con el concurso del lenguaje— como los individuos concretos, al tiempo que son conocidos y reconocidos, van conociéndose y reconociéndose a sí mismos, van configurando su propia identidad” (Duch, 2002, p. 143).

No hay ninguna posibilidad, entonces, de apropiación y aprehensión de lo que somos y de nuestro posicionamiento en el mundo, sino por esta capacidad de lenguaje.

El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Crecemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo las personas y en definitiva nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar. Aprender a hablar no significa utilizar un instrumento ya existente para clasificar ese mundo familiar y conocido, sino que significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro (Gadamer, 2012b, pp. 147-148).

Identificamos, entonces, cómo el hombre está constituido esencialmente desde una perspectiva comunicativa. En este sentido, solo es posible la comprensión del hombre a través de su capacidad de *logos*. Comprendemos la realidad de lo que significa ser hombre en la medida que asociemos a él el lenguaje y la realidad que acontece en una capacidad lingüística, entendida esta como el rasgo característico que define en toda su extensión a un ser dotado con la palabra. Palabra que se extiende a una identificación con el mundo y la realidad expresada por este en el ejercicio de la capacidad lingüística. Según Cassirer, el lenguaje mismo es un presupuesto y una condición de la reflexión, puesto que solo en y por él surge la “perspicacia” filosófica, la primera toma de conciencia del espíritu lo encuentra ya como una realidad dada equiparable a la “realidad” física y del mismo rango (1964, p. 63).

Así, el lenguaje proporciona la posibilidad de que exista el mundo y de que se manifieste el hombre como mundo, es decir, como una totalidad ordenada, no ya de cosas, sino de significaciones. Una tal noción de “mundo” hace referencia a una realidad que no es estrictamente objetiva, separada e independiente del sujeto, sino una realidad con relación de referencia al hombre y su lenguaje; una realidad humanamente mediada y configurada. Tanto el lenguaje como el mundo que él se articula y conforma

tienen, por su mutua correlación, un carácter objetivo-subjetivo: no hay acceso al mundo sin mediación lingüística y, viceversa, todo lenguaje comporta la interpretación del mundo (Garagalza, 2002, p. 19).

De esta manera, como lo pone de relieve Duch, el lenguaje no es simplemente un conjunto de sonidos que sirven para nombrar las cosas y los acontecimientos, sino que, primordialmente, su función consiste en ordenar y clasificar la experiencia humana, evitando la tendencia natural hacia el caos que es inherente al pensamiento humano (Duch, 1998, p. 168). Nos encontramos, entonces ante el papel decisivo que cumple el lenguaje en la construcción del mundo y su relación con los otros mundos. Estos otros mundos obedecen a la lógica de interacción posible entre el hombre y todo cuanto lo rodea, porque, además de poseer el lenguaje como una definición esencial, también al hombre lo define su condición de relación.

Hombre, mito y narración

Este conocimiento del mundo por medio del lenguaje nos viene no solo por la facultad de hablar, sino también por la posibilidad que tenemos de construir y poner las palabras adecuadas para nombrarlo y aprehenderlo. Para esta concreción del lenguaje, el hombre crea y hace uso de narraciones. Narraciones que a lo largo del tiempo se convierten en la memoria histórica de la cultura y pasan a ser los mitos fundacionales de cualquier tradición o forma cultural, porque el mito es, fundamentalmente, narración en acto (Duch, 2015, p. 18).

De ahí la importancia capital del mito; es la memoria histórica y genealógica de quiénes somos, no solo como individuos, sino como especie, y son el reservorio de memoria de la humanidad sin el cual no podríamos existir y ser lo que somos, y, más importante aún, lo que podemos llegar a ser, precisamente porque el tiempo pasa mientras contamos nuestra historia, nuestro propio tiempo, el que dedicamos a la narración (Mann, 2015, p. 501). Los mitos de origen, por ejemplo, han sido tan decisivos en el trayecto temporal del ser humano porque en ellos se busca la respuesta a los interrogantes genealógicos más importantes de la condición

humana: de dónde vengo, hacia dónde me encamino, qué sentido tiene la existencia, por qué el mal, etc. (Duch, 2015, p. 25).

El mito convierte lo imaginario en la proyección de un mundo posible, en el boceto de un mundo virtual en el que podría vivirse; permite integrar la realidad que opera en el juego cotidiano y que se expresa mediante imágenes que recrean esta realidad en lo que podríamos llamar “narraciones en acto”; “narraciones que, al menos inicialmente, no pretenden ser explicaciones en un sentido meramente causal, sino que más bien pretenden ser como viáticos, en los que la empatía colectiva es un dato muy importante para poder continuar el camino de la vida con una cierta reducción de las dosis de angustia y de inseguridad que siempre contiene” (Duch, 2015, p. 26). Así, estas narraciones que se evidencian en la posibilidad de crear unos relatos que dicen del sujeto, en íntima relación con la experiencia y la vivencia intersubjetiva, permiten comprender cómo los relatos se hacen y se rehacen continuamente; en ellos, los sujetos se reinventan, se reconocen a sí mismos, reconocen a los otros y al mundo ante la diversidad, lo que les hace posible encontrar nuevas formas de vivir mejorando su condición humana (Vargas Gullén y Cárdenas M., 2005, p. 10).

Debemos subrayar el hecho de que, desde el nacimiento hasta la muerte, el narrar es —debería ser— un factor constituyente en todas las etapas por las que atraviesa la progresiva y no siempre exitosa edificación del ser humano en este mundo. A pesar de disponer de los sentidos corporales y de los atributos inherentes a la condición humana, sin narración no hay posibilidad de que el hombre o la mujer concretos alcancen en plenitud el estatuto de humanos (Duch, 2015, p. 18). Por ello, los hechos que instituyen una vida son eminentemente narraciones, inclusive más allá de la muerte, pues este evento será finalmente narrado en el relato de quienes me sobrevivan (Ricoeur, 2013, pp. 162-163). La narración es de tal fuerza cósmica que, así como se presenta propia y ajena, también tiene cabida la idea de que no habitamos un único universo, evidenciamos múltiples y variados en los que se cuecen y suceden todos los fenómenos que se manifestarán en el mundo del humano con la mediación del relato.

Así, pues, el mito hace posible una condición existencial que *dice* de la misma condición humana; sin el concurso de las narraciones, no hay una identificación de lo que significa ser humano.

No se narra solo por un hecho discursivo, para expresar ideas o representaciones, narrar se constituye en el dato fundamental de aprehensión y comprensión de la realidad y, más importante aún, de la comprensión y aprehensión que podemos tener de nosotros mismos en esta realidad.

En definitiva, como lo expresa Duch, la tendencia de los humanos hacia la narración procede del hecho de que estamos plenamente convencidos de que las narraciones, mejor que las presentaciones discursivas o que las definiciones de la realidad con el concurso de los conceptos, expresan plásticamente la verdad de la vida. En el fondo, la narración es el producto de la conciencia humana que impone orden y coherencia a nuestras experiencias realizadas en el tiempo... el pasado, el presente y el futuro no son entidades metafísicas independientes, sino categorías de la conciencia organizada que son indispensables para la creación y el fortalecimiento de la identidad personal. Dicho de otro modo: la identidad personal se halla íntimamente vinculada a la organización argumental de las experiencias vividas en el pasado en unas tramas más o menos coherentes que, casi siempre, adoptan formas narrativas (Duch, 1998, pp. 165-166).

Esta inclinación se da también por la proximidad existente entre la narración y la sabiduría. Al expresar la verdad de la existencia humana en toda su condición, plástica y dramática, a veces trágica y abrupta, pero también feliz y sosegada, vehicula una orientación práctica que permite responder a aquellas cuestiones que se plantean los seres humanos y que, por diversas razones, no pueden ser solucionados por medio de la aplicación de los códigos vigentes y socialmente sancionados. En el fondo, la narración es un producto de la conciencia humana que, sobre todo en tiempos de crisis profundas, impone un cierto orden y coherencia secuenciales a las experiencias que hacemos en el espacio y en el tiempo —*nuestro* espacio y tiempo— (Duch, 2012, p. 253).

Porque la narración es un “universal humano”, posee la virtud de exteriorizar y de representar los procesos pulsionales y cerebrales que, pese a las diferencias de carácter cultural e histórico, son comunes a todos los miembros de la familia humana. Las diversas narraciones tienen también en común el hecho de que son intentos de respuesta a los grandes interrogantes (mal, muerte, destino, be-

ligerancia, enfermedad, etc.) que, incesantemente, entre la desesperación y el consuelo, se han planteado y se plantean los humanos de todas las latitudes y condiciones como señales inequívocas de su humanidad o inhumanidad (Duch, 2012, p. 255).

Narración y pedagogía

Narrar es la característica propia del ser humano para apropiarse del mundo. Pero no solo para apropiárselo en sentido personal. La narración se vuelve comunitaria porque es la forma que tenemos de conservar y transmitir el mundo. Además, la riqueza de la cultura se comunica a través de estas narraciones. Esto significa, concretamente, que los significados del mundo y de las cosas se hacen accesibles por la trasmisión de la palabra a todos los seres humanos que entran a formar parte de la sociedad. Mediante la palabra que crea, que da nombre a las cosas y objetos, el mundo aparece y se hace humano y familiar⁵; por eso la narración permite

5 Existe en la historia de la literatura, especialmente en los textos sagrados de algunas tradiciones religiosas, una relación directa entre la palabra, el nombrar y la existencia de las cosas. El libro del Génesis de la tradición judeocristiana, por ejemplo, relata el origen, el principio del mundo y del hombre. El recurso literario usado por el relator bíblico pone en correspondencia directa el acontecimiento de la creación con la “palabra”. Según este relato, Dios crea con la “palabra”: “y Dios dijo [...] y se hizo” (Génesis, 1, 1-31). Esta misma situación es representada en el Evangelio de Juan al afirmar la identidad fundante entre la palabra y el mundo; *en arje jo logos*: en el principio era el logos (Juan, 1, 1), describe el evangelista. Un logos que hace presencia en el mundo no solo para vincular directamente el acto creador presente en el Génesis sino, y de manera nueva, la re-creación del mundo. Este acontecimiento pone en relación directa la palabra con la constitución ontológica del mundo, esto es, el mundo solo existe al ser nombrado. Su existencia depende exclusivamente del carácter que imprime la palabra como gesto primigenio de su generación. Un principio que está al lado de la posibilidad de una realidad que solo es real en una materialización fundante que otorga la palabra. Así, el logos no solo es origen o principio, sino constitución intrínseca de lo que el mundo puede llegar a ser. En este sentido, encontramos una relación directa entre existencia y palabra.

al hombre moverse en este mundo y lograr que su existencia tenga sentido, al reunir toda la sabiduría y la comprensión práctica del mundo acumuladas a lo largo de todas las generaciones (Gevaert, 2005, p. 46). La riqueza de la cultura, por ejemplo, se transmite por la palabra⁶. Esto significa, concretamente, que los significados del mundo y de las cosas se hacen accesibles por la palabra a todos los seres humanos que entran a formar parte de la sociedad.

En este sentido, el lenguaje, la palabra, permite crear narraciones que serán la base de su posibilidad existencial y de su manera de habitar el mundo no solo en la lógica personal, sino también comunitaria, porque son estas narraciones, junto a las narraciones de los otros, las que realmente construyen y permiten una re-creación del mundo.

Es por esto que el hombre debe disponer de unos adecuados procesos narrativos para poder instaurar este vínculo existencial con el mundo y todo su contenido, una vez que ellos nos posibilitan su comprensión⁷. Por eso, sin una adecuada narración el hombre cae en la incertidumbre y en el vacío de una existencia que no tiene cómo aprehender y aprehenderse en el mundo. Manifiesta Duch que

6 “Liberado así de la reducción instrumental, el lenguaje adquiere un significado cognitivo y ontológico propio, compareciendo como el lugar en el que se realiza la primera articulación totalizadora de la realidad, la interpretación primaria (implícita) que proporciona al hablante el suelo relativamente firme desde el que proyectar toda interpretación posterior (explícita). El individuo, en la medida en que posee lenguaje, es decir, en la medida en que ha crecido y se ha formado en ese lenguaje y lo habla, es ya poseedor de un cierto saber, que es el resultado de la experiencia colectiva de los que han hablado dicha lengua, y está imbuido de unas actitudes fundamentales ante la vida y la realidad, que él toma ingenuamente por ‘naturales’ pero que siempre chocan al extranjero. Poseer un lenguaje quiere decir, por tanto, estar inserto en una tradición de valores, de actitudes y de creencias que introduce al individuo, sea por activa o por pasiva, en una determinada relación con el mundo, con los otros hombres y consigo mismo” (Garagalza, 2002, p. 18).

7 “Por ejemplo, la filosofía medieval y clásica estaban embebidas totalmente de la dignidad y los recursos del lenguaje, de la creencia de que las palabras, manejadas con la precisión y la sutileza necesarias, podían matrimoniar intelecto y realidad” (Steiner, 2003, p. 36).

sin adecuados procesos narrativos no es posible que los seres humanos, que son sin excepción posible actores y actrices que actúan (representan y se representan) sobre el escenario del gran teatro del mundo, consigan aprender y desarrollar de manera adecuada el oficio de hombre o mujer en el seno de la tradición cultural en la que se encuentran ubicados. Despertar el interés por lo narrativo implica casi automáticamente referirse a los universos míticos y a su función en la existencia humana (Duch, 2015, p. 18).

Sin embargo, en las circunstancias actuales tenemos que ser responsables a la hora de aceptar las dificultades que nos acontecen frente al uso de la palabra y que, por supuesto, configuran un escenario muy desfavorable para cualquier posibilidad de narración. Es frecuente entre nosotros evidenciar las dificultades en orden a nuestra relación con la palabra. Al parecer, la riqueza manifiesta en nuestro lenguaje se ve cada vez más empobrecida por las continuas situaciones de una comunicación superficial y carente de sentido. Una palabra que no dice nada, que no expresa nada. Palabras vacías que se tornan en producto de una lógica del consumismo que ponen al lenguaje y a la palabra en el escenario de mercados para competir en una emotividad vacía.

Pareciera que todo nuestro potencial lingüístico, nuestro arsenal para enfrentar el mundo, se ha agotado de tal manera que ya no encontramos los recursos verbales adecuados para nombrar-lo y nombrar-nos en él. Es posible que en esta situación tengamos que hacer referencia a la influencia avasalladora, al alud incontrollado de formas y fórmulas de uso de la palabra que conducen al mutismo no por defecto, sino por exceso. Quizás el ejemplo más claro de todo lo que decimos es el incontrollable diluvio informativo al que estamos sometidos por parte de los diversos sistemas, en especial los medios de comunicación, que creen tener algo que *decir*, o quizás mejor, que *imponer*, principalmente en la forma de las numerosas modalidades del “lavado de cerebro”. Un lavado de cerebro que alcanza desde el “sistema de la moda” hasta los mensajes políticos, religiosos, económicos y culturales (Duch, 1998, p. 154).

Nuestro lenguaje se torna limitado, vacío, pobre. La palabra no alcanza a expresar el contenido real y su referencia al mundo. Las narraciones no conducen ni transmiten los adecuados proce-

sos para habitar el mundo. En palabras de Duch (1998, p. 480), nos acontece una “crisis gramatical” sin precedentes.

Estamos en presencia de una situación de inexpresividad muy crítica. Hoy es evidente la pobreza de medios gramaticales, el empobrecimiento del léxico no solo por parte de los niños (lo cual es normal si tenemos presente el ineludible paso que han de dar los infantes de lo pre verbal a lo verbal), sino que, por encima de todo, tenemos presente la banalidad y la cortedad expresivas de los adultos y de los medios de comunicación, la utilización de un esquemático idioma estándar, por ejemplo, que reduce las posibilidades comunicativas del ser humano a las de una especie humana: no abre todas las puertas, sino que las cierra todas a cal y canto por la sencilla razón de que no permite insinuar, vislumbrar o anunciar nada que posea una calidad y una dignidad mínimamente humanas. Debemos ser realmente conscientes de esta situación de penuria lingüística, porque incide con mucha fuerza en la inarticulación no solo de la experiencia humana, sino también en todas las posibles formas de diálogo, de comunicación y de intercambio cordial que, inexorablemente, han de emplear los seres humanos si realmente quieren vivir y morir como personas (Duch, 1998, p. 154). Sin diálogo, sin vida dialógica, sin comunicación e interpelación, el hombre no puede conseguir una humanidad plena, porque su tarea fundamental como *animal loquens* es la configuración del sentido y la comunicabilidad de este en el escenario de la existencia. Pero lingüísticamente no se trata solo de comunicación exterior, es sobre todo de comunión interior (Panikkar, 2001, p. 29).

De ahí que la problemática en torno a la palabra alcanza la totalidad del ámbito de la responsabilidad humana; es decir, toda la existencia humana. Por eso tenemos pleno convencimiento de que la responsabilidad ética no se debe ceñir meramente al dominio de la acción, sino que su acción benéfica debe llegar a todo aquello que piensa, hace y siente el ser humano. Es evidente, en la historia humana, la irresponsabilidad en el trato con la palabra ha tenido unas consecuencias desastrosas para los humanos como individuos y para las colectividades. La palabra irresponsable es, casi sin excepción, la palabra pervertida, que se propone como finalidad más inmediata el envilecimiento del ser humano y la convivencia humana (Duch, 1998, pp. 479-480).

Esta crisis gramatical se extiende a todos los ámbitos de la existencia humana (porque no hay escenario humano posible sin la intervención de la palabra); cuando las antiguas palabras se muestran inoperantes y han perdido su fuerza salvadora, presentimos que la convivencia humana tan solo recobrará la *salud* si volvemos a adquirir confianza en las palabras y, por encima de todo, si realmente construimos narraciones encaminadas a su tarea fundamental: la comunicación entre los hombres (Duch, 1998, p. 465).

La curación radical de la enfermedad babélica de los humanos solamente se puede dar mediante la palabra como diálogo, el cual, si es auténtico, permite la superación provisional de la alienación humana. Desalienarse, como lo expresa Duch, es un ejercicio dialógico que consiste en el buen uso de la palabra. Entonces el verbo lleva a plena luz sus virtualidades sanadoras, reconciliadoras e, incluso, armonizadoras de los aspectos aparentemente más contrapuestos de la existencia humana (Duch, 1998, p. 470).

De esta forma, es urgente entonces recobrar la importancia capital de la palabra para los seres humanos, debemos volver a escenarios narrativos más significativos y humanizantes. Sacar la palabra del mutismo que la enferma y la deteriora hasta el punto de despojarla de su condición de portadora de sentido. Sin el concurso de la palabra no hay posibilidad de sentido para la vida humana individual o colectiva. Tampoco tendremos narraciones que configuren la realidad de la existencia orientada a la construcción de la verdadera naturaleza humana. Urge recuperar la confianza en la narración para poder hacer accesible el mundo y para poder hacerlo posible para todos los seres humanos. Porque es en la dinámica de la narración donde tenemos las herramientas para poder transmitir todo aquello que configura el sentido de la experiencia humana en su totalidad. La vida individual y colectiva, la identidad personal y comunitaria, dependen exclusivamente de la calidad de las narraciones y de la calidad de su transmisión.

Pero esta realidad solo es posible asumirla si poseemos las herramientas necesarias para devolverle a la palabra su sentido originario, en la medida que ella dispone del *material* necesario para la construcción del mundo. Es preciso insistir en la necesidad de adecuados procesos de transmisión. La palabra tiene que ser enseñada, las *buenas* palabras tienen que ser transmitidas. Sin apropiados procesos de transmisión no podemos esperar una nueva

salud en las palabras y, por tanto, tampoco tendremos otros tipos de narraciones que dispongan el material necesario para el sentido de la existencia. La cura de nuestra sociedad, lo que puede sacarla del envilecimiento, es una narración que diga del sentido y de la esperanza de una mejor condición humana.

Es aquí donde el escenario educativo se configura determinante para cualquier proceso de transmisión. Porque en todos los procesos educativos, sin ninguna excepción, la narración tendría que ser una de las piedras angulares, la herramienta propicia para poner en marcha transmisiones y aprendizajes efectivos y afectivos con la finalidad de que los seres humanos adquieran los lenguajes que les permitan construir con sentido —en medio de un mundo que siempre tendrá tendencias caotizantes— su espacio y su tiempo (denominados por Merleau-Ponty el espacio y el tiempo antropológicos), y, de esta manera, les permitan habitar en un mundo que habría superado, al menos en parte, su opacidad natural. Los lenguajes de los afectos —en el fondo, la sabiduría (*sapientia*)— no deberían excluir los lenguajes de los efectos —en el fondo, la ciencia (*scientia*)—, sino que ambos se hallan —deberían hallarse— íntimamente coimplicados (Duch, 2015, p. 20).

Esto implica, de una manera inaplazable, la configuración de cualquier proceso formativo en el escenario de la narración, precisamente porque todo proceso educativo tiene en la base una narración. No gratuitamente Homero y Hesíodo se convirtieron, en parte, en los educadores de la Grecia Clásica. Sus obras cargadas de mitos se presentaban, inicialmente, como las estructuras pedagógicas más oportunas para transmitir los grandes valores de la cosmovisión griega. Las narraciones no solo se constituyen en una creación poética, sino que tienen la tarea fundamental de proveer el material necesario para cualquier proceso de transmisión, porque las bellas palabras dan luz a las buenas acciones (Mann, 2015, p. 230).

Son los mitos, como narraciones que configuran la realidad a partir de un orden imaginado, los que pueden transformar la realidad de los seres humanos y la realidad en general. El mito condensa la identidad sagrada del mundo y, en consecuencia, un orden. Un orden del mundo implica un sentido, una coherencia, un hacia dónde; implica el valor del esfuerzo, la confirmación y la

posibilidad de embellecer ese orden que está dado en el mundo; solo ahí hay posibilidad comprensiva y es donde puede ocurrir realmente una formación. Así, un mito se convierte en la posibilidad de la aprehensión de la realidad. Una realidad que puede ser cambiante en la medida que los mitos cambian. Si se cambia la narración, se transforma la realidad. Este hecho es de vital importancia en los contextos educativos: qué mitos utilizamos, qué narraciones creamos para transmitir los grandes valores de la cultura. Necesitamos revisar las narraciones y resignificarlas, reorientarlas o, definitivamente, tenemos que cambiarlas.

Para construir nuevas realidades y nuevas posibilidades para los seres humanos, en orden al sentido de su existencia y la existencia de los otros, es necesario construir nuevas narraciones, nuevos mitos que nos permitan un ejercicio de comprensión del mundo a otros niveles más humanos. Si seguimos contando las mismas cosas y de la misma manera no hay posibilidad alguna de cambios culturales. La educación, por ejemplo, con su ejercicio narrativo, tiene la responsabilidad de brindar las herramientas necesarias para acceder al mundo desde otras lógicas diferentes a una razón instrumental que cosifica y ve al ser humano como un dato.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. *De Anima*.
-----, Política.
- Berti, E. (2009). *Preguntas de la filosofía antigua*. Madrid: Editorial Gredos.
- Cassirer, E. (1964). *Filosofía de las formas simbólicas I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid: Editorial Trotta.
- ____ (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Editorial Herder.
- ____ (2015). "Mito y Pedagogía". *Praxis y Saber*, 6(12),
- ____ (2012). *Religión y comunicación*. Barcelona: Fragmenta.
- Gadamer, H-G. (2012a). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- ____ (2012b). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Garagalza, L. (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea*. Barcelona: Anthropos.
- García Peña, I. (2010). "Animal racional: breve historia de una definición". *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 27,

- Gevaert, J. (2005). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Mann, T. (2015). *La montaña mágica*. Barcelona: Edhasa.
- Panikkar, R. (2001). *El diálogo indispensable*. Barcelona: Península.
- Ricoeur, P. (2009). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- ____ (2013). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas Guillén, G. y Cárdenas M., L. G. (2005). *Retórica, poética y formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

El acto de escuchar en el contexto de la *paideia* griega¹

John Edison Mazo Lopera

1. Introducción

La palabra *paideia* se refiere al acto educativo de los antiguos griegos². Sin embargo, la educación de sus jóvenes no fue la misma en el tránsito de los siglos VIII al V a. C. Al respecto, se sabe que la virtud heroica-militar configuró los ideales del hombre griego entre los siglos VIII-VII a. C. Estos ideales se vulgarizaron poco a poco sufriendo cierta discontinuidad con la emergencia de la democracia en el siglo VI a. C., lo que permitió a las masas asociar la

1 Este capítulo hace parte de los resultados de investigación del proyecto de investigación “Didáctica de las lenguas clásicas: aprendizaje y enseñanza en la formación universitaria”, radicado ante el CIDI de la Universidad Pontificia Bolivariana con el número 137C-05/18-42.

2 La palabra *paideia* fue traducida por los latinos como *humanitas*. Para los siglos XIX y XX, su recepción por parte de los helenistas alemanes se hace desde el concepto *Bildung*, que significa “formación”. Este concepto y el modelo de la educación platónica fueron los derrotados que marcaron la interpretación de Jaeger en su obra *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (1934-1937). En oposición a esta interpretación, el historiador francés Marrou propuso que el esplendor de la *paideia* griega no descansaba en el modelo platónico de la educación, sino en los ideales de la formación de un hombre cosmopolita, idea que aparece en el apogeo del periodo helenístico y el imperio romano. Sobre esta controversia y las dificultades para definir el concepto griego *paideia*, véase Elsner (2013, pp. 147-149) y Anderson (2006, p. 8).

antigua virtud de los héroes con la virtud agonal de los atletas. La aparición de los sofistas a finales del siglo v a. C. también propició un nuevo cambio en los ideales pedagógicos del pueblo griego formando a los jóvenes con miras al ejercicio de una vida política.

Desde entonces, la educación de los jóvenes griegos se puso en marcha hacia la formación del hombre en tanto hombre. ¿Qué significa ser un hombre en tanto hombre? En principio, este ideal significaba que el varón debía aprender a ser un hombre libre. ¿Dónde ejercía el hombre griego su libertad? En la vida pública como ciudadano y en la vida privada como dueño de sí mismo. Sin embargo, estas generalidades no explican concretamente cómo se podía lograr este ideal de la *paideia* griega.

En términos prácticos, se entiende que la aparición de los sofistas a finales del siglo v a. C. y la creación de las escuelas de retórica fortalecieron ampliamente la educación del joven con el arte de hablar. En este contexto educativo, el joven debía realizar ejercicios gramaticales, recitar versos de memoria, componer discursos y defender causas como parte de su formación retórica (Quintiliano, 1996, II, 5, 1-19; II, 7, 2). Semejante adoctrinamiento supone, entonces, que la formación del joven se consolidaba cuando este aprendía a persuadir.

Sin embargo, algunos opúsculos de carácter pedagógico atribuidos a Plutarco (*ca.* 46 d. C.-*ca.* 127 d. C.) dan a entender que el acto educativo más importante para los jóvenes griegos no solo era aprender a hablar, sino, también, aprender a escuchar. De este modo, se quiere afirmar que en los opúsculos de Plutarco titulados *Quomodo adolescens poetas audire debeat*, *De liberis educandis* y *De Recta Ratione Audiendi* se evidencia que el acto de escuchar constituyó uno de los pilares pedagógicos más importantes de la educación griega en tanto que el hombre libre debía aprender a escuchar para poder hablar³.

3 En adelante, estos opúsculos se citan así: *Adolescens*, *De liberis*, y *De Recta* (las traducciones que se utilizan en este artículo son propias, salvo en aquellos lugares donde se indica lo contrario).

2. La educación del hombre en tanto hombre

La acción educadora de los antiguos griegos pretendía que el hombre llegara a ser plenamente hombre. A este objetivo esencial de la formación humana se le conoce como *paideia* griega. La palabra *paideia* habla sobre la educación del niño o del joven⁴. Se sabe que los niños griegos debían estar al cuidado de la familia durante sus primeros años de vida y superado este estadio de la crianza en el seno del hogar iniciaban una nueva etapa formativa.

En Esparta, los jóvenes eran educados para la vida militar, mientras que en Atenas recibían una formación mucho más artística y literaria aprendiendo música y los rudimentos de la lengua. Entre los dieciséis y los veinte 20 años de edad, los jóvenes estaban listos para realizar ejercicios gimnásticos bajo la tutela de un “adiestrador de jóvenes” que pronto los introducía en los torneos de la palestra⁵. En este sentido, “el citarista” (κιθαριστής), “el gramático” (γραμματιστής) y “el profesor de gimnasia” (παιδοτριβης) *constituyeron la* terna educadora que formó el cuerpo y el espíritu de los jóvenes griegos (Dilthey, 1942, p. 28).

Este tipo de formación en música, gramática y ejercicios físicos de ningún modo abarcó todos los ámbitos del conocimiento, pues la formación griega respondía a los ideales de una educación aristocrática basada fundamentalmente en el placer y el lujo que proporcionaban la riqueza y el ocio.

Los griegos de la edad arcaica estaban más familiarizados con los ideales de la virtud heroica, donde se esperaba que el hombre noble debía ser plenamente hombre en tanto era bueno, valiente y bello (Santos, 2017, pp. 346-350). Sin embargo, ser bueno, valiente y bello no era otra cosa que ser noble o de buena estirpe⁶.

4 La palabra *παιδεία* se forma con el sustantivo *παῖς* y también expresa la importancia del juego, *παιδία*, en el contexto de la educación griega. *Cf.* Dilthey (1942, p. 27) y Vergara (1988-1989, pp. 156-159).

5 Entre los 16 y los 20 años de edad, los jóvenes griegos iniciaban una etapa de formación cívica y militar que se conoce como *efebía*. Véase Díaz Lavado (2001, p. 95).

6 Los valores de la Grecia primitiva estaban anclados a una idea fundamental: “la virtud es el atributo auténtico del hombre noble”. Véase Jaeger (1946, pp. 5-12).

En el siglo VIII a. C., se aprecia a Homero como el poeta que celebró estos ideales, ya que sus versos expresan la memoria de una sociedad aristocrática que admiraba la acción ejemplar de los antiguos héroes.

Durante la segunda mitad del siglo VI a. C., afloró en Atenas la emergencia de la democracia griega, que permitió vulgarizar aquellos antiguos ideales de la educación aristocrática. Esto significa que este nuevo sistema de gobierno transformó la visión educativa de los antiguos griegos otorgando al mismo tiempo mayores privilegios sociales y políticos para todos los ciudadanos. Este cambio, por supuesto, facilitó que se volcara la antigua admiración del pueblo griego por la *aretē* militar hacia la virtud agonal de los jóvenes competidores que ahora debutaban en los Juegos Olímpicos. Para finales del siglo VI a. C., el hombre griego ya había asimilado la excelencia de los antiguos héroes con la reciente y más popular *aretē* de los atletas (Marrou, 1985, p. 62).

Aquí también es importante mencionar que solo las familias adineradas podían pagar a un profesor de ejercicios gimnásticos para que los jóvenes competidores desarrollaran las habilidades propias del atletismo: “velocidad, lanzamiento de disco y de jabalina, salto de longitud, lucha y boxeo” (Marrou, 1985, p. 64). En este nuevo contexto, los jóvenes deportistas, sin importar los orígenes aristocráticos de su estirpe, podían ser el foco de atención para los espectadores griegos que ahora observaban en ellos la *καλοκαγαθία* o “el hecho de ser un hombre bueno y bello” (p. 67).



Figura 1 Ánfora panatenaica de figuras negras, aprox. 365- 360 a. C. B604, Museo Británico

Sin embargo, un nuevo estadio de la formación griega se presentó a finales del siglo V a. C. con la aparición de un grupo innovador de maestros itinerantes conocidos como “los sofistas” (Cadavid, 2014, pp. 40-44). Respecto a esta nueva etapa de la educación griega, el historiador francés Henry-Irénée Marrou comenta lo siguiente: “ya no se trata de afirmar el ‘valor’, ἀρετή, en lo referente al deporte y a la vida elegante: en adelante, ese ‘valor’ se encarna en la acción política” (1985, p. 72). Para este caso, los sofistas se convirtieron en los verdaderos maestros de Grecia formando una nueva generación de jóvenes políticos que estaban interesados en participar activamente de los asuntos públicos.

Durante el siglo IV a. C., la educación griega se distanció de los antiguos ideales de la aristocracia y también se vio alterada en su admiración hacia los valores deportivos de la virtud agonal. En esta nueva etapa de la educación griega, los sofistas jalaron su apuesta por una formación más intelectual que física y, al mismo tiempo, más popular que excluyente respecto a los ciudadanos que podían recibir en sus escuelas una formación novedosa y erudita. Para este contexto, la educación del hombre en tanto hombre se puede traducir ahora como la formación política del individuo al amparo de un conocimiento verdaderamente enciclopédico⁷.

De aquellos centros de formación surgieron las escuelas de retórica que marcaron en adelante el rumbo de la educación griega. Años de instrucción y preparación hicieron de estos grupos verdaderos centros de reclutamiento y erudición para jóvenes que aspiraban tener una exitosa carrera política (Connolly, 2001, p. 340).

Aprender a hablar en público se convirtió, así, en uno de los requisitos fundamentales para defender causas, resolver problemas o entretener al público a través de discursos judiciales, deliberativos o epidícticos que pretendían también conmover las fibras más sensibles y profundas del auditorio⁸.

7 La *enkyklios paideia* expresa este nuevo estadio de la educación antigua, concepto que se puede entender como “educación general” o “educación liberal”. Sin embargo, los académicos contemporáneos discuten el verdadero sentido de este concepto. Véanse Doody (2009, pp. 3-4) y Ramos (2013, pp. 63-64).

8 Sobre los géneros del discurso, véase Aristóteles (1994, I, 1358b6 ss.).

Sobre el arte de la persuasión, los antiguos crearon todo un aparato teórico acerca del “buen decir” o “el buen hablar” (Pernot, 2013, p. 41). Expertos en retórica y filósofos como Aristóteles y Cicerón contribuyeron a definir los discursos según el fin y el objeto de aquel arte. Con el tiempo se logró asentar las partes del discurso y su respectiva descripción (*cf.* Cicerón, 1997, I, 5 ss.).

Este arte de la palabra llamado “retórica” se convirtió rápidamente en una especie de dispositivo lingüístico completamente adecuado para llevar a cabo actos de persuasión mediante el buen decir. Y, al respecto, no cabe duda [de] que los maestros de retórica enseñaron a sus estudiantes las mejores estrategias para persuadir a los oyentes mediante el uso correcto del lenguaje.

Sin embargo, aprender el solo acto de hablar con miras a la argumentación y la persuasión parece que se convirtió en uno de los problemas más acuciantes del mundo antiguo. De acuerdo con Cicerón, “parece evidente que la función de la retórica es hablar de manera adecuada para persuadir y que su finalidad es persuadir mediante la palabra” (1997, I, 6). Este objetivo de la educación retórica pronto despertó, tanto en Grecia como en Roma, graves dificultades políticas que el mismo Cicerón expresa en los siguientes términos:

Muchas veces me he preguntado si la facilidad de palabra y el excesivo estudio de la elocuencia no han causado mayores males que bienes a hombres y a ciudades. En efecto, cuando considero los desastres sufridos por nuestra república y repaso las desgracias acaecidas en otros tiempos a los más poderosos estados, compruebo que una parte considerable de estos daños ha sido causada por hombres de la más grande elocuencia (1997, I, 1).

Esta problemática sobre el uso indiscriminado de la retórica demandó de los filósofos una solución inmediata que permitiera aliviar los defectos de una elocuencia perniciosa y enfermiza. Al respecto, Plutarco planteó una solución para este contratiempo. En el opúsculo que se titula *De Recta Ratione Audiendi*, el filósofo de Queronea ofrece como solución pedagógica fortalecer un aspecto fundamental de la educación griega: aprender a escuchar.

En aquel opúsculo, Plutarco hace notar que la educación de los jóvenes debería conceder más importancia al acto de escuchar.

Como buen filósofo, sugirió que hablar elocuentemente no garantizaba la felicidad, pues “el principio de la vida buena consiste en acostumbrarse a escuchar bien”, ἀρχὴν τοῦ καλῶς βιῶναι τὸ καλῶς ἀκοῦσαι νομίζοντες (1992, *De Recta*, 48d). Siguiendo el tono filosófico de esta reflexión, Plutarco menciona que la Naturaleza dotó al hombre con una lengua y dos orejas para que hable menos y escuche más. La agudeza de estas consideraciones hace que *De Recta Ratione Audiendi* merezca, entonces, un análisis minucioso sobre la propuesta pedagógica de este filósofo en el contexto de la *paideia* griega.

3. Una boca y dos orejas: aprender a escuchar para poder hablar

En *De Recta Ratione Audiendi*, Plutarco hace evidente que el acto de escuchar constituyó un aspecto fundamental de la antigua *paideia* griega. En aquel opúsculo da a entender que la formación del joven no solo consistió en aprender elocuencia, sino también, y con más urgencia, aprender a escuchar para poder hablar.

El filósofo griego pretende exorcizar uno de los errores básicos en la formación de los jóvenes. La educación retórica no solo debería iniciarlos en alegatos y largas disertaciones con el fin de lograr el éxito de la elocuencia, que se traduce en la persuasión del auditorio, sino también en aprender a escuchar para comprender razonablemente la opinión de los demás.

El acto de escuchar y su relación con la palabra es semejante al juego de la pelota: primero se debe aprender a recibir la pelotilla para poder lanzarla (Plutarco, 1992, *De Recta*, 38d). En efecto, la armonía de las audiciones demanda que alguien hable y que alguien escuche; el joven no debe permitirse ser un receptor pasivo de la palabra, pues esta armonía del *logos* lo exige como destinatario. Suponer que el acto de escuchar puede realizarse sin educación representó un error que Plutarco quiso corregir inmediatamente diciendo: “Ya que también de esto vemos que la mayoría hacen mal uso, los que se ejercitan en hablar antes de acostumbrarse a escuchar, y creen que de las palabras existen un aprendizaje y una práctica; en cambio, de la acción de escuchar creen que también los que la utilizan de cualquier forma sacan provecho” (1992, *De Recta*, 38d).

Séneca también sabía que las palabras no llegan a los oídos sin que el alma corra ciertos peligros. En esto se explica la importancia ética de escuchar correctamente cualquier discurso:

Ninguna palabra alcanza nuestros oídos sin riesgo: nos hacen daño los que nos desean el bien como los que nos auguran el mal; porque los improprios de éstos nos inspiran falsos temores y el afecto de aquéllos nos alecciona mal con el bien que nos desea: en efecto, nos impulsa hacia bienes lejanos, inciertos, equívocos, cuando la felicidad podemos tenerla en nuestra casa (Séneca, 1989, *Epístolas*, 94.53).

Desde luego, la palabra, como bien había dicho Gorgias, puede ser un fármaco que causa terribles males (*Encomio*, 10) o, como menciona Plutarco, también puede ser un médico que cura las enfermedades del alma: “las palabras, pues, son médicos del alma”, ψυχῆς γὰρ νοσοῦσης εἰσὶν ἰατροὶ λόγοι (1992, *Cons. Ap.*, 102b). No obstante, muchas veces las palabras suelen perjudicar la educación de los jóvenes que no aprenden a escuchar bien.

Sobre este asunto, Plutarco se muestra preocupado ante la formación de los jóvenes, aconsejando no ser negligentes ante las palabras o las expresiones (ὀνόματα): “es importante ante las palabras no ser negligente al escuchar”, δεῖ δὲ μηδὲ τῶν ὀνομάτων ἀμελῶς ἀκούειν (1992, *Adolescens*, 31d). Negligencia que se debe combatir a toda costa con el auxilio de la razón.

En este sentido, la educación del joven, que antes estaba en manos de un preceptor, ahora pretende ser delegada completamente a la razón, λόγος. Este tránsito implicaba evidentemente un cambio de autoridad, pues el maestro debía ser sustituido por la razón, λόγος, que Plutarco identifica con la divinidad (*cf.* 1992, *De Recta*, 37d). Este cambio de autoridad supone la formación de un hombre libre que consuma su educación cuando aprende a desear lo que debe hacer según la razón:

Considera que el paso de niños a hombres no es para personas sensatas una liberación de la autoridad, sino un cambio de quien ejerce la autoridad; en lugar de una persona a sueldo o conseguida con dinero, aceptan, como guía divino de su vida, a la razón, a cuyos seguidores sólo es justo considerar libres. Pues únicamente aquellos

que han aprendido a desear lo que deben, viven como quieren; pero en los impulsos y actuaciones desenfundadas e irracionales hay algo innoble y en el arrepentirse muchas veces la libre decisión es pequeña (1992, *De Recta*, 37e).

El cambio de preceptor implicaba que el joven debía encomendarse a la razón para ser instruido en todo lo que un varón debería pensar, desear y hacer como hombre libre. El alma del joven se supone, entonces, que se robustece cuando aprende a escuchar las palabras que llegan a sus orejas permitiendo a través de ellas el ingreso de la virtud. Y en verdad, según Plutarco, muchas partes del cuerpo permiten que los males accedan al alma. Sin embargo, la virtud solo puede ingresar cuando se abre paso a través de las orejas del joven como si estas representaran la manija de una puerta:

Muchas partes y lugares del cuerpo permiten a la maldad que penetre adueñándose del alma, pero la única manija para la virtud son las orejas de los jóvenes.

τῆ μὲν γὰρ κακία πολλὰ χωρία καὶ μέρη τοῦ σώματος παρέχει δι' αὐτῶν ἐνδύσαν ἄψασθαι τῆς ψυχῆς, τῆ δ' ἀρετῆ μίᾳ λαβῆ τὰ ὦτα τῶν νέων (1992, *De Recta*, 38a).

En este caso, Plutarco asocia la virtud, las palabras y las orejas del joven como una especie de terna pedagógica en el contexto de la *paideia* griega. La virtud solo puede ingresar al alma del joven cuando sus orejas se abren razonablemente ante la audición de las palabras. Aquí las orejas del joven no solo representan el órgano de la audición, sino también el sentido más sensible y racional:

el que Teofrasto dice que es el sentido más sensible de todos. Pues ni la vista, ni el gusto, ni el tacto causan estupores, perturbaciones y miedos tan grandes como los que se apoderan del alma por algunos ruidos, estruendos y clamores que sobrevienen por el acto de escuchar. Pues es mucho más racional que sensible.

ἦν ὁ Θεόφραστος παθητικωτάτην εἶναι φησι πασῶν. οὔτε γὰρ ὀρατὸν οὐδὲν οὔτε γευστὸν οὔτε ἄπτὸν ἐκστάσεις ἐπιφέρει

καὶ παραχὰς καὶ πτοίας τηλικαύτας ἡλίκαι καταλαμβάνουσι τὴν ψυχὴν κτύπων τινῶν καὶ πατάγων καὶ ἤχων τῇ ἀκοῇ προσπεσόντων. ἔστι δὲ λογικωτέρα μᾶλλον ἢ παθητικωτέρα (1992, *De Recta*, 38a).

¿Qué significa en este caso que el oído sea el sentido más sensible y racional? Es probable que Plutarco se haya referido al oído como el único sentido que vincula más fácil y rápidamente las percepciones sensibles con las afecciones del alma. Este vínculo psicológico entre la percepción auditiva y las afecciones del alma ya había sido un tema explorado por Gorgias. Este sofista argumentó que las palabras pueden llevar a cabo obras divinas, aunque tengan un cuerpo pequeñísimo (σμικροτάτῳ σώματι). De este modo, planteaba que el desplazamiento de Helena hacia Troya posiblemente se debió a un “discurso maligno” (ψευδῆς λόγος) que produjo en ella un cambio repentino de opinión.

Este *logos* fraudulento, según la argumentación del sofista, afectó el alma de Helena con engaños, pues se pregunta “si fue la palabra la que persuadió o engañó su alma”, “εἰ δὲ λόγος ὁ πείσας καὶ τὴν ψυχὴν ἀπατήσας” (*Encomio*, 8). En efecto, Gorgias sabía que la palabra, λόγος, es capaz de afectar el alma al desterrar el temor, provocar alegrías, intensificar la compasión y, también, provocar un cambio repentino en la opinión del oyente, tal como suele suceder en los razonamientos de los fisiólogos, los discursos judiciales y los discursos profesionales (*Encomio*, 19). Es claro, entonces, que ninguna palabra llega a los oídos sin provocar variaciones en el alma o que esta corra peligros.

Desde esta perspectiva, el acto de escuchar cobró su debida importancia en el contexto de la *paideia* griega. Si el joven aprendía a escuchar facilitaría en su alma el ingreso de la virtud a través de los oídos. En este caso, el discurso de Plutarco hace entender que la educación del joven dependía enteramente de sus orejas y que el acto de escuchar forjaría el carácter de un hombre que sería capaz de dominar su propia opinión sobre los dioses, los hombres y las cosas. A este tema Plutarco concede también un gran valor ofreciendo un ramillete de preceptos que es preciso analizar.

4. Preceptos de Plutarco para aprender a escuchar

El joven que aprende a escuchar será capaz de iluminar las tinieblas del alma y deshacer el moho de la ignorancia al calor de la filosofía (Plutarco, 1992, *De Recta*, 48c). Promesa que empalma la educación y la filosofía hacia un objetivo pedagógico común: formar al hombre en tanto hombre. Este propósito no es una abstracción filosófica, sino una meta concreta sobre la educación del ser humano, inmerso en una tradición que siempre debe aprender a escuchar.

Pues bien, Plutarco ha mencionado que existe cierta armonía entre el que habla y el que escucha (1992, *De Recta*, 45e). Al darse ambas partes, los jóvenes deben adoptar una actitud propicia y favorable examinando las palabras del que habla (40b). Esta actitud permite que el juicio de los jóvenes no se nuble ante los excesos o los defectos de la audición y que no se juzgue apresuradamente la exposición del orador.

Al contrario, viéndose a sí mismo a través de otro, el joven puede corregir en silencio aquellos errores del orador como si fueran defectos de su propio discurso. Ejercicio que permite al joven robustecer su relación con las palabras subsanando, rectificando y reelaborando las debilidades de la exposición (Plutarco, 1992, *De Recta*, 40d-e).

El joven tampoco debería interrumpir demasiado al orador, ni criticarlo, ni reprocharlo y tampoco halagarlo (Plutarco, 1992, *De Recta*, 43c-d). Es importante saber que la abundancia de preguntas y las que se formulan innecesariamente no son convenientes para un joven que asiste a un banquete. Desde luego, el joven no debería interrumpir la exposición con preguntas que el conferencista no está en capacidad de responder, ya sea por la naturaleza de la exposición o la capacidad del que habla (43d). En este caso, el reproche y la ostentación no son aspectos deseables para el buen oidor que Plutarco busca.

El joven que encuentra errores en la exposición de un orador debe asumir la tarea de investigar la expresión correcta para lo que se había dicho. Amparado por la luz interior de la razón, debería huir de la adulación que provoca la fama del orador, evitando distracciones que desorienten su atención frente al contenido y la forma

del discurso. Al terminar la exposición, Plutarco recomienda que cada joven examine si la audición ha hecho más suave sus pasiones, más ligeras sus penas, si lo ha hecho más audaz, si ha reforzado su criterio, si ha cambiado su opinión sobre las cosas o si siente más entusiasmo hacia el bien y la virtud (1992, *De Recta*, 42a).

Tabla 1 Preceptos de Plutarco para aprender a escuchar en *De Recta Ratione Audiendi*

<i>De Recta Ratione Audiendi</i>	Griego	Traducción
40b	διὸ δεῖ τῇ φιληκοῖᾳ πρὸς τὴν φιλοδοξίαν σπεισάμενον ἀκροᾶσθαι τοῦ λέγοντος ἴλεων καὶ πρᾶον.	Es necesario oponer al deseo de popularidad el deseo de oír, ofreciéndose a escuchar con alegría y dulzura al que habla.
40b	τοῖς δ' ἁμαρτανομένοις ἐπιστάναι χρὴ τὴν διάνοιαν, ὕφ' ὧν αἰτιῶν καὶ ὄθεν.	Para los errores que se cometen es necesaria la razón con el fin de prescribir las causas y el porqué.
40c	διὸ δεῖ μεταφέρειν τὴν εὐθύνην ἐφ' ἑαυτοῦς ἀπὸ τοῦ λέγοντος, ἀνασκοποῦντας εἴ τι τοιοῦτο λανθάνομεν.	Por lo tanto, es necesario trasladar la corrección a lo que uno mismo dice, examinando si en ello se escapa algo.
40d-e	χρήσιμον δὲ πρὸς τοῦτο καὶ τὸ τῆς παραβολῆς, ὅταν γενόμενοι καθ' αὐτοῦς ἀπὸ τῆς ἀκροάσεως καὶ λαβόντες τι τῶν μὴ καλῶς ἢ μὴ ἱκανῶς εἰρησθαι δοκούντων ἐπιχειρῶμεν εἰς ταῦτο καὶ προάγωμεν αὐτοῦς τὰ μὲν ὥσπερ ἀναπληροῦν, τὰ δ' ἐπανορθοῦσθαι, τὰ δ' ἑτέρως φράζειν, τὰ δ' ὄλοις ἐξ ὑπαρχῆς εἰσφέρειν πειρώμενοι πρὸς τὴν ὑπόθεσιν.	Para esto es útil la comparación, siempre que después de la audición les ocurra a ellos considerar algo que no es bello ni apropiado, debemos entonces ponernos a la obra ideando el modo de elevar la dignidad de estas cosas completándolas, rectificándolas y expresándolas de otro modo, intentando conducir las hacia la cuestión principal.

<i>De Recta Ratione Audiendi</i>	Griego	Traducción
41b	τοὺς δ' ἐν φιλοσοφίᾳ λόγους ἀφαιροῦντα χρῆ τὴν τοῦ λέγοντος δόξαν αὐτοὺς ἐφ' ἑαυτῶν ἐξετάζειν.	A los discursos filosóficos es necesario quitarles la fama del que habla para examinarlos por sí mismos.
41e	διὸ δεῖ τὸ πολὺ καὶ κενὸν ἀφαιροῦντα τῆς λέξεως αὐτὸν διώκειν τὸν καρπὸν.	Por lo tanto, es necesario quitar lo inútil de la audición para perseguir la utilidad.
42a	ὅθεν δὴ καὶ ποιητέον ἐπίσκεψιν καὶ κρίσιν τῆς ἀκροάσεως ἐξ αὐτοῦ καὶ τῆς περὶ αὐτὸν διαθέσεως, ἀναλογιζόμενον εἴ τι τῶν παθῶν γέγονε μαλακώτερον, εἴ τι τῶν ἀνιαρῶν κουφότερον, εἰ θάρσος εἰ φρόνημα βέβαιον, εἰ πρὸς ἀρετὴν καὶ τὸ καλὸν ἐνθουσιασμός.	Por lo cual se debe hacer un examen y juicio de la audición desde sí mismo y acerca de su propia disposición, analizando si algún estado de ánimo se hizo más blando, si alguno se hizo más pesado o fácil de sobrellevar, si el ánimo y el juicio se hicieron más fuertes, si se siente entusiasmo hacia la virtud y lo bello.
42c	οὕτως ἐμπλησθέντι δογμάτων καὶ ἀναπνεύσαντι δοτέον τὴν λέξιν εἴ τι κομψὸν ἔχει καὶ περιττὸν ἐπισκοπεῖν.	De este modo, [al joven] que está lleno de doctrina y que toma aliento, puede permitírsele discurrir si algo [del discurso] contiene algo ingenioso y noble de examinar.
43b	εὖ μάλα δὲ χρῆ καὶ πρὸς τὴν τοῦ λέγοντος ἐμπειρίαν ἢ φυσικὴν δύναμιν ἤρμοσμένον, ἐν οἷς αὐτὸς ἑαυτοῦ κράτιστός ἐστι.	Es muy bueno y también necesario ajustarse a la experiencia, a la condición natural y a la capacidad del que habla, especialmente en aquellas cosas para las que él mismo es más fuerte.

<i>De Recta Ratione Audiendi</i>	Griego	Traducción
43cd	φυλακτέον δὲ καὶ τὸ πολλὰ καὶ πολλάκις αὐτὸν προβάλλειν: ἔστι γὰρ καὶ τοῦτο τρόπον τινὰ παρεπιδεικνυμένου.	Es preciso guardarse de proponer muchas [preguntas] y muchas veces, pues esto es una particularidad de alguien que es ostentoso.
47f	γελασθῆναι δεῖ πολλὰ καὶ ἀδοξῆσαι, καὶ σκώμματα καὶ βωμολοχίας ἀναδεξάμενον ὥσασθαι παντὶ τῷ θυμῷ καὶ καταθλῆσαι τὴν ἀμαθίαν.	Al haber recibido muchas burlas y ser menospreciado, aleje con el ánimo las burlas y las charlatanerías y venza en combate la ignorancia.
48d	ἀσκεῖν ἅμα τῇ μαθήσει τὴν εὕρεσιν	Practicar al mismo tiempo para cultivar la creatividad.

Plutarco también reflexionó sobre la importancia de escuchar bien en el contexto de la escuela. Si los jóvenes se burlan de la lentitud y la inexperiencia de sus compañeros, es preciso que el joven supere este trance con buen ánimo. A propósito, Cleantes y Jenócrates fueron lentos para el aprendizaje. Sin embargo, superaron con buen ánimo las burlas de sus compañeros afirmando que ellos mismos recibían con dificultad los discursos. Decían acerca de sí mismos que eran semejantes a vasos de boca pequeña que reciben el líquido con dificultad o, también, afirmaban ser semejantes a tablillas de bronce donde se graban palabras con duro trabajo para conservarlas “sólida y duraderamente”:

De modo que Cleantes y Jenócrates, al ser lentos para pensar, no escapaban de los compañeros ni desfallecían por ello para aprender, sino que anticipándose bromeaban sobre ellos mismos, comparándose con vasos de abertura pequeña y con tablillas de bronce que, aunque reciben con dificultad las palabras, las guardan sólida y duraderamente.

ὥσπερ ὁ Κλεάνθης καὶ ὁ Ξενοκράτης βραδύτεροι δοκοῦντες εἶναι τῶν συσχολαστῶν οὐκ ἀπεδίδρασκον ἐχ τοῦ μανθάνειν οὐδ' ἀπέκαμνον, ἀλλὰ φθάνοντες εἰς ἑαυτοὺς ἔπαιζον, ἀγγεῖοις

τε βραχυστόμοις καὶ πινακίσι χαλκαῖς ἀπεικάζοντες, ὡς μόλις μὲν παραδεχόμενοι τοὺς λόγους, ἀσφαλῶς δὲ καὶ βεβαίως τηροῦντες (Plutarco, 1992, *De Recta*, 47e).

La burla entre compañeros, συσχολασταί, parece que representó un fenómeno escolar que podía desalentar a muchos jóvenes discípulos. No obstante, el papel de los compañeros bromistas no es juzgado ni criticado por Plutarco, sino que es confrontado con un ejemplo más eficaz para resolver la problemática que conocemos hoy como “acoso escolar”.

El filósofo plantea que Cleantes y Jenócrates aprendieron a burlarse de sí mismos. Al ser muy lentos para el aprendizaje, recibieron burlas de sus compañeros, pero tomaron una posición activa sobre aquellas chanzas e inventaron para sí mismos una comparación que soportaba la burla y al mismo tiempo defendía su condición: “anticipándose bromeaban sobre ellos mismos, comparándose con vasos de abertura pequeña y con tablillas de bronce que, aunque reciben con dificultad las palabras, las guardan sólida y duraderamente”. Ambos filósofos soportaron a sus compañeros aprendiendo a escuchar para defenderse ante las burlas. No se desalentaron ante las chanzas, sino que aprendieron a burlarse de sí mismos escuchando y respondiendo con inteligencia.

Este testimonio ilustra, pues, que ambos filósofos escucharon y practicaron al mismo tiempo su creatividad. No respondieron con violencia ni se quejaron al instante ante su preceptor, sino que resolvieron el problema aprendiendo a escuchar la charlatanería de sus compañeros con atención, inventiva, paciencia e inteligencia.

Pues bien, según Plutarco, el joven griego debía aprender a escuchar ejercitando su creatividad (1992, *De Recta*, 48d). Esto no solo representó un imperativo académico, sino también un valioso ejercicio ético para cuidar el discurso interior. El ejemplo de Cleantes y Jenócrates manifiesta que el acto de escuchar, unido a la imaginación y la creatividad, pueden ser antídotos poderosos contra la charlatanería escolar. En ocasiones basta con escuchar la chanza para recibirla y lanzarla de otro modo. Esto no con el interés de alentar mayores problemas, sino con el fin de proteger el alma del joven ante las falsas opiniones y las habladurías de sus compañeros.

Al respecto, los filósofos cínicos parecen haber sido verdaderos expertos en este asunto. En ocasiones recibían burlas y en otras

oportunidades acertaban en el blanco defendiéndose de sus rivales. Diógenes Laercio cuenta que Antístenes se burlaba de Platón porque este era incómodamente vanidoso. En cierta ocasión, el filósofo del Liceo vomitó y Antístenes aprovechó el instante para decirle: “aquí veo tu bilis, pero no veo tu vanidad” (2007, VI, 6). Uno de sus discípulos, llamado Diógenes de Sinope o Diógenes el Perro, al igual que Antístenes, se decía que mordía con las palabras (VI, 19). Por eso, al preguntarle un vendedor de fármacos llamado Lisias —quizá para acusarlo de impiedad— si él creía en los dioses, respondió: “¿cómo no voy a creer en ellos, cuando tengo por seguro que te detestan?” (VI, 41). En otro testimonio acerca de su vida, se comenta que Diógenes, viendo a un joven que estaba muy sonrojado, quizá por las chanzas de sus mismos compañeros, le dijo con voz de aliento: “ánimo, ése es el color de la virtud” (VI, 54).



Figura 2 Ánfora panatenaica de figuras negras, aprox. 365- 360 a. C. B137, Museo Británico

Hablar mucho o interrumpir regularmente al orador para formular preguntas innecesarias es una actitud que delata al joven charlatán a quien le gusta ser presumido (Plutarco, 1992, *De Recta*, 48a). Aprender a escuchar también implica aprender a hablar para preguntar lo esencial en el momento oportuno. En este caso, la libertad de palabra no justifica la impertinencia. Los ejemplos de los antiguos manifiestan que Epaminondas fue admirado porque sabía mucho y hablaba poco (39b). Cleóbulo de Lindos, uno de los siete sabios de Grecia, recomendó “ser más amigo de escu-

char que de hablar” (Diógenes, 2007, I, 92), y Solón de Atenas “repetía que hay que sellar la palabra con el silencio y el silencio con la oportunidad” (I, 58). Estos testimonios en verdad manifiestan que los griegos fueron más amigos de escuchar (φιλήκοος) que aficionados a la charlatanería (φιλόλαλος).

Por otro lado, de acuerdo con Plutarco, aprender a escuchar permite que el joven no se altere fácilmente o se alborote por cualquier cuestión. El orador Esquines recomendaba dejar pasar un tiempo en silencio para favorecer a quien discurre, ya que esta actitud permite que el orador agregue, quite o cambie algo a lo ya dicho. En efecto, “los que inmediatamente se oponen, no escuchan ni son escuchados hablando contra los que hablan”, “οἱ δ’ εὐθὺς ἀντίκοπτοντες, οὐτ’ ἀκούοντες οὐτ’ ἀκούμενοι λέγοντες δὲ πρὸς λέγοντας” (1992, *De Recta*, 39c).



Figura 3 Crátera de figuras rojas. Aprox. 475-465 a. C. Museo Metropolitano de Arte, Nueva York

Criticar a los demás es lo más fácil del mundo, comenta Plutarco, insistiendo al decir esto, que cualquier discurso, bueno o malo, débil o fuerte, simple o entretenido, puede ser provechoso para los jóvenes que escuchan con atención (1992, *De Recta*, 40c). Los errores son mucho más fáciles de percibir en el prójimo que en uno mismo, por eso es importante aprender a escuchar para percibir el error ajeno y aprovechar ese instante de lucidez para observarse a sí mismo a través de otros y preguntar como dijo Platón, “¿en efecto no soy similar a estos?”, “μή που ἄρ’ ἐγὼ τοιοῦτος;” (40d).

El joven que aprende a escuchar tampoco debería convertirse en un adulador. Si en alguna ocasión discurre un orador famoso es importante suspender la admiración hacia su popularidad para fijarse solo en las palabras, las ideas y las expresiones del discurso. Los oídos del joven deberían ser inquebrantables frente a la adulación, separando con buen criterio los discursos inútiles de aquellos que aportan beneficios y utilidad (Plutarco, 1992, *De Recta*, 38a).

Finalmente, el acto de oír implica una actitud dialéctica que encara la fragilidad humana con tolerancia. El joven que aprende a escuchar debe ajustar sus oídos para comprender la fragilidad del que habla: “es muy bueno y también necesario ajustarse a la experiencia, a la condición natural y a la capacidad del que habla, especialmente en aquellas cosas para las que él mismo es más fuerte” (Plutarco, 1992, *De Recta*, 43b). En este sentido, la educación retórica puede catapultarse hacia una disposición ética que comprende con mayor tolerancia la fragilidad del orador.

5. Fragilidad, filosofía y educación

Si los antiguos ideales de la educación griega permiten rescatar hoy algún tipo de aprendizaje útil de carácter filosófico y pedagógico, esto sería su sensibilidad para encarar y auxiliar la fragilidad humana⁹. En este caso, la palabra “fragilidad” se remite a la posibilidad siempre humana de incurrir en excesos y defectos de la acción y la palabra. La antigua educación de los griegos intentó mitigar esta fragilidad instruyendo al hombre en la búsqueda del término medio, conocido también como “virtud”.

De esto se sigue que la ausencia de educación agudiza la fragilidad humana que se ve expuesta a malos entendidos y falsas opiniones sobre los dioses, los hombres y las cosas. Por su parte, desde el contexto de la *paideia* griega, Plutarco ofreció una solución para afrontar este inconveniente, sugiriendo que los jóvenes debían aprender a escuchar para afrontar las falsas

9 Esta fragilidad también se presenta como una hermenéutica desde la experiencia del ser humano como intérprete del mundo e intérprete de sí mismo. *Cfr.* Lorite Mena, “La “paideia” en el mundo griego”, pp. 81-91.

opiniones y los malos entendidos que surgen de audiciones y lecturas desprevenidas.

La propuesta filosófica de Plutarco indica que la educación es un imperativo para la vida feliz. De hecho, los filósofos grecolatinos jamás admitieron que el azar podía ser un agente de la virtud (*cf.* Séneca, 1986-1989, 90.44). En su defecto, estimaron que la excelencia podía ser enseñada y pronto descubrieron que, semejante a la tierra árida y difícil de cultivar, el hombre produce la virtud ética con serias dificultades (Plutarco, *Los animales son racionales*, 987a-b). De cualquier modo, confiaron que la educación podía auxiliar esta fragilidad aumentando la excelencia del ser humano.

Es así como la filosofía antigua ingenió sus propios ejercicios espirituales sopesando con ellos esta fragilidad (Vernant, 2001, p. 220; Hadot, 2013, pp. 90-115). Filósofos como Plutarco, Séneca y Marco Aurelio discurrieron sobre ejercicios que sirven para robustecer la opinión sobre las cosas imaginando situaciones hipotéticas y especialmente desafortunadas; también hablaron de fortalecer la templanza y la prudencia probándolas en contextos de hambre, sed, fatiga, calor y frío. A menudo, Séneca y Marco Aurelio recordaban sus actividades matutinas para administrar los errores cometidos durante el día y actualizar la verdad o los principios éticos que necesitaban decirse a sí mismos. Algunas veces interpretaban sus sueños y escribían cartas a los amigos para alentar su amor a la sabiduría (Foucault, 1990, pp. 61-78). Interesados por el cuidado de sí y de los otros, los filósofos grecolatinos reflexionaron también sobre la fragilidad humana y el papel de la educación. Es justamente en este contexto donde se cruzaron los caminos de la filosofía y la educación para que Plutarco indicara a los jóvenes la necesidad de cuidar su discurso interior practicando razonablemente el acto de escuchar.

Para aprender esto, el joven no solo debía escuchar razonablemente el discurso, *λόγος*, de los oradores, sino también la palabra, *ἔπος*, de los poetas (Sapere, 2016, pp. 165-171). En el opúsculo *Quomodo adolescens poetas audire debeat*, Plutarco expresa una gran inquietud por la educación de los jóvenes cuando estos solían escuchar desprevenidamente a los poetas que celebraban las hazañas de dioses mentirosos y hombres malvados. Su inquietud es aún más urgente cuando recuerda una máxima de Demócrito que

dice: “pues la palabra es sombra de la acción”, “λόγος γὰρ ἔργου σκῆ” (*De liberis*, 9f). Así, pues, Plutarco esperaba que, al escuchar debidamente a los poetas, los jóvenes griegos comprendieran razonablemente aquella tradición.



Figura 4 Cílica de figuras rojas. Aprox. 460 a. C.
Museo Metropolitano de Arte, Nueva York

El filósofo de Queronea estimaba que los jóvenes griegos exponían peligrosamente su alma al estimar como verdaderas todas las palabras de los poetas: “el que acepta como verdadera la palabra [del poeta] se arruina siendo arrastrado y deshecha su opinión”, “ὁ μὲν ὡς ἀληθῆ προσδεξάμενος λόγον οἴχεται φερόμενος καὶ διέφθαρται τὴν δόξαν” (1992, *Adolescens*, 16d). Por escuchar un discurso o leer a los poetas, los jóvenes se podían arriesgar al estimar con ingenuidad algunas opiniones fantasiosas sobre los dioses, los hombres y las cosas. De este modo, Plutarco encuentra que el acto de escuchar involucra un desafío filosófico y pedagógico que afronta el *malentendido* como una condición de la fragilidad humana.

A partir de este escenario pedagógico, ¿cómo debería entender el joven las palabras del poeta cuando dice: “los dioses dispusieron para los desgraciados mortales vivir afligidos”? ¿Acaso todos los mortales son desgraciados? O, quizá, ¿el poeta se refería con esto a unos poco mortales que, por necios e insensatos, acostumbraba llamar “desgraciados”? Si la virtud no llega con el azar, ¿qué intentaba expresar Homero al decir: “Zeus aumenta y disminuye en los hombres la virtud”? Si Sófocles dijo: “La ganancia es agra-

dable, incluso si procede de mentiras”, entonces, ¿debe el joven buscar ganancias a como dé lugar?

En *Quomodo adolescens poetas audire debeat*, Plutarco afronta estas inquietudes planteando algunas soluciones pedagógicas para su contexto histórico. En principio, define la poesía como un arte despreocupado de la verdad; luego aclara que los hombres admiran la expresión poética de las acciones, pero esto es diferente a la acción misma que puede ser motivo de elogios y reproches. En otros términos, el lector debe aprender a reconocer y admirar lo que se dice “bellamente”, siempre que el poeta haya expresado adecuadamente palabras y acciones que corresponden a la naturaleza de ciertos hombres, por ejemplo: un discurso pernicioso es coherente en la boca de un hombre malvado o insensato, para quien es apropiado que el poeta exprese versos como estos: “en verdad, si es necesario cometer injusticia, lo más bello es cometer injusticia por el poder” (1992, *Adolescens*, 18d). El joven debe, entonces, discernir aquí la diferencia entre la imitación de la representación poética y las acciones o palabras bellas que por sí mismas son dignas de emular.

Plutarco presenta la contraposición (*ἀντιλογία*) como un método de lectura que permite a los jóvenes evaluar el sentido de los versos. Si el poeta dijo: “Hijo mío, con frecuencia los dioses engañan a los hombres”, se debe oponer a este pasaje otro mejor que le haga contrapeso, como aquel que dice: “lo más fácil, dijiste, acusar a los dioses” (1992, *Adolescens*, 20d). Esta contraposición involucra la voz comparada de los poetas y las autoridades. Es decir, si Alexis dijo que comer, beber y conseguir a Afrodita representaban los placeres más importantes para el hombre, se debería recordar en este caso que Sócrates decía lo contrario, afirmando que los hombres buenos solo comen y beben para vivir, mientras que los malvados viven para comer y beber (21cd).

Para escuchar a los poetas, el joven puede investigar si ellos mismos dan indicios de que rechazan o recomiendan las acciones y las palabras de sus personajes. Homero frecuentemente utilizaba este método, dice Plutarco, pues rechazaba unas cosas y recomendaba otras (1992, *Adolescens*, 19ab). Por otro lado, suele suceder que los poetas expresan opiniones inventadas por ellos mismos para generar asombro en los hombres; así sucede cuando Eurí-

pides dice: “con muchas formas de artificio los dioses nos hacen caer; pues ellos son mucho más fuertes” (1992, *Adolescens*, 20f). En este pasaje, el poeta fantasea sobre la desgracia humana como consecuencia de la furia divina.

Aclarar pasajes sospechosos y ofrecer explicaciones filológicas acerca de conceptos complicados también es provechoso para la formación de la juventud (Plutarco, 1992, *Adolescens*, 22b-24c). Si un pasaje dice: “los dioses dispusieron para los desgraciados mortales vivir afligidos”, el maestro puede aclarar a los jóvenes que “mortales desgraciados” o “δειλοῖσι βροτοῖσι” se refiere exclusivamente a los hombres necios e insensatos. Con esto indica que todos los hombres son mortales (βροτοί), pero no todos los mortales tienen calidad de “insensatos” o “desgraciados” (δειλοί).

Plutarco advierte, finalmente, que algunos hombres fueron esclavizados en su opinión al imitar irreflexivamente el carácter de los personajes heroicos (1992, *Adolescens*, 26b). Este comentario indica que la fragilidad humana se manifiesta al escuchar irreflexivamente las palabras de los poetas poniendo en peligro la libertad de la opinión.

Siguiendo a Plutarco, se entiende que la *paideia* griega debía formar a los jóvenes en el acto de escuchar para que ellos mismos evitaran ser esclavizados en su opinión. ¿Qué significa ser esclavizado en la opinión? Para entenderlo, se puede tomar como punto de referencia un ejemplo sobre la vida de Estilpón. Este hombre perdió a toda su familia durante la invasión de los macedonios, a quienes en su momento dirigía Demetrio Poliorcetes (ca. 337 a. C.-283 a. C.). Para escarnecerlo, Demetrio preguntó a Estilpón si ahora consideraba que en verdad había perdido algo. La famosa respuesta de este hombre la recuerda Séneca del siguiente modo:

el sabio delimitará todo bien en su interior y dirá lo que dijo aquel Estilpón, al que Epicuro ataca en su carta. A él, en efecto, estando sometida su patria, perdidos los hijos, perdida su esposa, mientras escapaba del incendio total solo y, pese a todo, feliz, Demetrio, llamado Poliorcetes por sus asedios a las ciudades, le preguntaba si había perdido alguna cosa, a lo cual respondió: “Todos mis bienes están conmigo”.

Y, luego, el filósofo cordobés comenta: “¡He ahí al hombre fuerte y valeroso! Superó la propia victoria del enemigo. Dijo: ‘Nada he perdido’; obligó a aquél a dudar de su victoria. ‘Todos mis bienes están conmigo’: justicia, valor, prudencia, la misma disposición a no considerar como un bien nada que se nos pueda arrebatarse” (1989, *Epístolas*, 9.18-19).

El cierre de este comentario indica que Estilpón no consideraba como un bien las cosas que al hombre se le pueden arrebatarse: riqueza, poder, fama, salud y más. Sin embargo, el azar de la fortuna y la ambición de los poderosos jamás pueden arrebatarse la opinión del hombre perfectamente educado.

Aquel relato habla de un hombre llamado Estilpón a quien todo le fue arrebatado por el enemigo y a quien Demetrio no pudo conquistar completamente, pues todo lo propio estaba con Estilpón. ¿A qué se refería Séneca con este relato? A lo mismo que decían todos los antiguos amantes de la sabiduría: una creencia radical en la felicidad que no depende de las cosas, sino de la opinión sobre las cosas. Al respecto, Epicteto expresa mucho mejor esta costumbre filosófica:

De lo existente, unas cosas dependen de nosotros; otras no dependen de nosotros. De nosotros dependen el juicio, el impulso, el deseo, el rechazo y, en una palabra, cuanto es asunto nuestro. Y no dependen de nosotros el cuerpo, la hacienda, la reputación, los cargos y, en una palabra, cuanto no es asunto nuestro. Y lo que depende de nosotros es por naturaleza libre, no sometido a estorbos ni impedimentos; mientras que lo que no depende de nosotros es débil, esclavo, sometido a impedimentos, ajeno. Recuerda, por tanto, que si lo que por naturaleza es esclavo lo consideras libre y lo ajeno propio, sufrirás impedimentos, padecerás, te verás perturbado, harás reproches a los dioses y a los hombres, mientras que si consideras que sólo lo tuyo es tuyo y lo ajeno, como es en realidad, ajeno, nunca nadie te obligará, nadie te estorbará, no harás reproches a nadie, no irás con reclamaciones a nadie, no harás ni una sola cosa contra tu voluntad, no tendrás enemigo, nadie te perjudicará ni nada perjudicial te sucederá (Epicteto, 1995, *Manual*, 1, 1-3).

Libres son todas las cosas que dependen del hombre: entre ellas se destaca especialmente la opinión. A este respecto se entiende, pues, que Demetrio Poliorcetes o “el saqueador de ciudades” nunca pudo arrebatarse a Estilpón la felicidad que dependía de su opinión sobre las cosas. Aquella respuesta da a entender que el hogar, la familia y la patria no representaban para Estilpón sus verdaderos bienes, ya que la fortuna los podía arrebatarse. Así, pues, pese a las circunstancias y los cambios repentinos del azar, de ninguna manera Estilpón podía ser un hombre desdichado.

Al retomar desde aquí las disertaciones de Plutarco, se comprende, entonces, que el acto de escuchar tiene un valor liberador. Por supuesto, los jóvenes que descuidan el acto de escuchar se arriesgan a ser esclavizados en su opinión por falsos juicios y malos entendidos acerca de las cosas que no dependen de su propio criterio. El filósofo de Queronea, sin embargo, encaró esta fragilidad al discurrir sobre el acto de escuchar para que los jóvenes aprendieran a encarar las falsas opiniones y los malos entendidos que proceden de audiciones y lecturas confinadas a la irreflexión y los placeres sin medida.

Estas disertaciones de Plutarco muestran, así, que la *paideia* griega podía llevar a cabo su ideal de formar al hombre en tanto hombre si y solo si este conocía, apreciaba y ejercitaba razonablemente el acto de escuchar. Las palabras pueden ser medicinas para el alma, pero también traen consigo falsas opiniones y malos entendidos que no tardan en extraviar la formación del ser humano. De alguna manera, la palabra es el destino del hombre y mucho más radical es esto cuando Plutarco afirma: “la virtud no tiene ningún instrumento tan humano y natural como la palabra” (1992, *Adolescens*, 33f).

6. Conclusión

Los opúsculos de carácter pedagógico atribuidos a Plutarco muestran a cabalidad que la antigua educación griega hubiera sido impensable sin la primacía del oído. En términos generales, este filósofo ha expresado que el acto de escuchar, igual que el acto de hablar, necesita educación. Es aquí donde se percibe que la *paideia* griega encara el malentendido como una condición inherente a la

fragilidad humana. Esta fragilidad se agudiza con la esclavitud de la opinión y el carácter de los hombres que escuchan ingenuamente el *logos* de los oradores o el *epos* de los poetas.

Los preceptos de Plutarco sobre el acto de escuchar también pretenden que los jóvenes progresen en su educación durante las audiciones. El joven puede verse a sí mismo a través del orador cuando completa, corrige o mejora los discursos que escucha. En este caso, el silencio aporta respeto y ejercita la tolerancia ante la fragilidad del que habla.

El silencio del joven es importante cuando el orador necesita agregar algo a lo dicho y cuando el expositor ha llegado al límite de sus conocimientos. Preguntar lo necesario e interrumpir poco también son gestos amables del oidor que se ajusta a la experiencia, a la condición natural y a la capacidad del que habla.

Aprender a oír no solo facilita la comunicación y la armonía del que escucha y el que habla, también permite que se ejercite la imaginación y el ingenio de los jóvenes al examinar en silencio el contenido del discurso. A su vez, este ejercicio involucra el cuidado de sí, al evaluar los efectos psicológicos de las audiciones, justo cuando estas hacen más pesados o livianos los estados de ánimo o más fuertes los deseos y el entusiasmo hacia la virtud y lo bello. De este modo, los opúsculos de Plutarco muestran que escuchar representa uno de los actos pedagógicos más importantes en el contexto de la antigua *paideia* griega, ya que un hombre verdaderamente libre no opina lo que se le ocurre, sino lo que debe decir cuando aprende a escuchar.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. (2005). *The Second Sophistic. A Cultural Phenomenon in the Roman Empire*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Aristóteles (1994). *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Quintín Racionero. Madrid: Editorial Gredos.
- Blass, F. (ed.) (1892). *Antiphontis Orationes Et Fragmenta, Adiunctis Gorgiae, Antisthenis, Alciamantis Declamationibus*. Lipsiae: Teubner.
- Cadavid Ramírez, L. M. (2014). “Los sofistas: maestros del *areté* en la *paideia* griega”. *Revista Perseitas*, 2(1), pp. 37-61.
- Cicerón (1997). *La invención retórica*. Introducción, traducción y notas de Salvador Núñez. Madrid: Editorial Gredos.

- Connolly, J. (2001). "The Problems of the Past in Imperial Greek Education". En: Yun Lee Too (ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity* (pp. 339-372). Boston: Brill.
- Díaz Lavado, J. M. (2001). "La educación en la Antigua Grecia". *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas*, pp. 93-113.
- Dilthey, W. (1942). *Historia de la pedagogía*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.
- Diógenes Laercio (2007). *Vidas de los Filósofos Ilustres*. Traducción, introducción y notas de Carlos García Gual. Madrid: Alianza Editorial.
- Doody, A. (2009). "Pliny's 'Natural History: Enkuklios Paideia' and the Ancient Encyclopedia". *Journal of the History of Ideas*, 70(1), pp. 1-21.
- Elsner, J. (2013). "Paideia: Ancient Concept and Modern Reception". *International Journal of the Classical Tradition*, 20(4), pp. 136-152.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Traducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós.
- Hadot, P. (2013). *La ciudadela interior. Introducción a las Meditaciones de Marco Aurelio*. Traducción de María Cucurella Miquel. Barcelona: Alfa Decay.
- Jaeger, W. (1946). *Paideia. The ideals of Greek Culture*. Vol. I. Translated from the Second German Edition by Gilbert Highet. Oxford: Blackwell.
- Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Traducción de Yago Barja de Quiroga. Madrid: Akal.
- Melero Bellido, A. (trad.) (1996). *Sofistas: Testimonios y Fragmentos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Musonio Rufo y Epicteto (1995). *Tabla de Cebes, Disertaciones, Fragmentos Menores, Manual, Fragmentos*. Introducciones, traducciones y notas de Paloma Ortiz García. Madrid: Editorial Gredos.
- Penalva Buitrago, J. (2007). "La 'forja del hombre' en Plutarco". *Educación*, 10(XXI), pp. 215-238.
- Pernot, L. (2013). *La retórica en Grecia y Roma*. Traducción de Karina Castañeda Barrera y Oswaldo Hernández Trujillo. México: UNAM.
- Plutarch (1888). *Moralia Vol. I*. Gregorius N. Bernardakis. Leipzig: Teubner.
- Plutarco (1986). *Obras morales y de costumbres (Moralía) II*. Concepción Morales Ota y José García López. Madrid: Editorial Gredos.
- _____. (1992). *Obras Morales y de Costumbres (Moralía) I*. Introducciones, traducciones y notas por Concepción Morales Ota y José García López. Madrid: Editorial Gredos.
- Quintiliano (1996). *Sobre la formación del orador*. Libros I-II, tomo I. Edición bilingüe latín-español. Traducción y comentarios de Alfonso Ortega Carmona. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca.
- Ramos Maldonado, S. (2013). "La *Naturalis Historia* de Plinio el Viejo: lectura en clave humanística de un clásico". *Ágora. Estudios Clásicos em Debate*, 15, pp. 51-94.

- Santos Gómez, M. (2017). “El modelo aristocrático de la *paideia* antigua. La persistencia de la *areté* heroica”. *ReiDoCrea*, 6, pp. 343-355.
- Sapere, A. (2016). “Plutarco. *Cómo debe el joven escuchar a los poetas (De Audiendis poetis)*: la poesía como propedéutica de la filosofía”. En: Josefina Nogare y María Eugenia Croglano (comps.), *Retórica y Crítica Literaria en Grecia y Roma (30 a. C.-166 d. C.)* (pp. 157-181). Buenos Aires: Eudeba.
- Séneca (1986-1989). *Epístolas Morales a Lucilio I-II*. Introducción, traducción y notas de Ismael Roca Meliá. Madrid: Editorial Gredos.
- Vergara M., F. A. (1988-1989). “La *paideia* griega”. *Universitas Philosophica*, (11-12), pp. 153-168.
- Vernant, J. P. (2001). “El individuo y la ciudad”. En: *El individuo, la muerte y el amor en la antigua Grecia* (pp. 203-223). Traducción de Javier Palacio. Barcelona: Paidós.

Terapéuticas de la enfermedad en la tragedia griega, a propósito de una paremia en *Áyax* de Sófocles¹

Juan Fernando García-Castro

*πύκαζε θᾶσσον: οὐ πρὸς ἰατροῦ σοφοῦ / θρηνεῖν ἐπιδοῦς πρὸς τομῶντι πήματι. (v. 581-582) —[...] No es de buen médico entonar conjuros a una herida que reclama amputación (v. 581).
Vara Donado (2012)*

1. Introducción

En la Antigüedad, también las prácticas alrededor de la salud y de la enfermedad encontraron su nicho para la reflexión y análisis desde la palabra y el pensamiento; en este capítulo se centra la atención en el tratamiento de la enfermedad en el contexto de una práctica cívica y religiosa de gran importancia para los griegos como lo fue la tragedia. Se explora en ella el uso de la palabra como *epodé* (ensalmo o conjuro) y, de allí, los efectos de una palabra curativa en términos del *logos catártico*, un concepto que utiliza Aristóteles para nombrar una experiencia de curación que vinculaba su efecto concreto en el cuerpo entero (*physis*).

La palabra utilizada con fines curativos se puede rastrear en importantes expresiones religiosas de Grecia, tales como el orfis-

¹ Este capítulo hace parte de los resultados de investigación del proyecto de investigación “Didáctica de las lenguas clásicas: aprendizaje y enseñanza en la formación universitaria”, radicado ante el CIDI de la Universidad Pontificia Bolivariana con el número 137C-05/18-42.

mo, el culto dionisiaco, la mántica de Delfos y en su prestigio mítico; nos centraremos, sin embargo, en la tragedia griega por el alcance que tuvo esta expresión cultural y religiosa en el contexto ateniense, y por las consecuencias y aprendizajes derivados del “buen uso de la palabra” en el contexto de una democracia que valoraba el saber y la competencia individual.

Para una delimitación que nos permita tratar con cierta profundidad esta cuestión, se presenta una paremia de la tragedia *Áyax* de Sófocles donde aparece, en la *rhesis* de *Áyax*, la mención a la palabra curativa en la forma de una *paremia*. Se quiere resaltar la presencia de estas formas gnómicas que fueron utilizadas en la Antigüedad con profusión como un medio para transmitir verdades que cumplían con unas condiciones de universalidad. Esto nos permitirá hallar en la tragedia *Áyax* un escenario propicio para reflexionar sobre el buen y el mal uso de la palabra, con unas consecuencias que nos permitirán reflexionar sobre el significado de la enfermedad que sufre nuestra época derivada de un mal uso de la palabra y que ha generado unas consecuencias rastreables en las diversas patologías sociales que hoy señalamos con preocupación.

En *Áyax* asistimos a una tragedia que pone en primer plano la fragilidad del hombre en un contraste con la cualidad heroica que obliga a *Áyax* a abandonar la vida para reconquistar su honor. Sobre este legendario héroe, dice Vara Donado (2012, p. 828) que “Ayante encuentra su identidad en virtud del sufrimiento causado por la vergüenza que sigue a una acción desastrosamente equivocada. Hasta entonces solo había experimentado la capacidad de realizar grandes hazañas, pero la matanza de los ganados lo sitúan en la otra dimensión del hombre, su limitación y su fragilidad”. Para Reinhardt (2010 [1991]), la tragedia *Áyax* “es un tipo de drama de la catástrofe en el que, desde el principio, se muestra al ser humano enfrentado a un destino ya preestablecido y que debe acatar” (p. 27).

La obra se desarrolla en dos cuadros: en el primero se relata el camino que conduce a *Áyax* hacia el suicidio luego de que toma conciencia de la noche de locura en que mató al ganado creyendo que daba muerte a sus enemigos; el segundo muestra cómo, tras su muerte, los Atridas aceptan que su cuerpo sea enterrado.

La acción tiene lugar en el campamento griego junto a Troya. El prólogo (vv. 1-133) abre con el diálogo entre Atenea y Ulises,

a propósito del rumor de que ha sido Áyax quien ha dado muerte a las reses del ejército la noche anterior. Áyax maquinaba matar a Ulises y a los dos jefes Atridas, Menelao y Agamenón, y fue Atenea quien los salvó volviendo loco a Áyax, provocando que su furia recayera sobre el rebaño. La diosa y Ulises están junto a la tienda corroborando la veracidad del rumor.

El coro, compuesto por marineros de Salamina, entra en la orquesta y en el Párodos (vv. 134-200) muestra su angustia por los rumores que ha comunicado Ulises sobre la locura en que ha caído Áyax. Tecmesa, la esposa cautiva de Áyax, les confirma sus presentimientos y les cuenta lo que la noche pasada ha sucedido. Mientras Tecmesa narra lo sucedido, llega Áyax, ya vuelto en sí y enojado porque se frustró la venganza que tenía planeada contra sus enemigos. El guerrero da señales de estar dispuesto a suicidarse.

Teucro, el hermano de Áyax, viene en camino para advertirle a su hermano que todo cuanto le está pasando se debe a un castigo de la diosa Atenea, a quien hace tiempo ofendió. Envía a un mensajero (v. 719 y ss.) porque tardará él en llegar; la turba lo tiene detenido en la plaza donde lo están insultando por ser hermanastro del “loco”. Teucro recomienda que lo retengan en la tienda por todo el día, pues solo por un día los enojos de la diosa lo seguirán persiguiendo.

Tecmesa y los marineros salen en busca de Teucro; queda vacío el teatro, adonde entra Áyax con una espada en mano y después de un grave monólogo y despedida, se da muerte, a la vista de todos, según parece (vv. 815-865). Tecmesa y el coro, en sus afanes de búsqueda, entran en escena y encuentra allí a Áyax muerto (vv. 866-973); llega Teucro y lamenta la desgracia de su hermano, cuando, de repente y sin ser llamado, entra el jefe Menelao y le prohíbe proceder a la sepultura de Áyax, alegando que no la merece, pues intentó dar muerte a los jefes y, además, se mostró insubordinado (vv. 1047-1090).

Teucro se resiste en el mismo tono provocativo; se retira Menelao, amenazando con que la fuerza impondrá lo que su autoridad no ha alcanzado (vv. 1093-1162). Teucro pone al niño y a la madre, suplicantes, junto al cadáver de Áyax, para que se le respete, y sale él a preparar una tumba (vv. 1168-1184). Vuelve Teucro porque ha observado que viene Agamenón, el jefe supremo: insulta al hermanastro de Áyax y deshonra al héroe mismo. Teucro le

responde con la misma altanería y le expresa que está dispuesto a morir por *Áyax* con Tecmesa y el niño (vv. 1227-1317), cuando súbitamente llega Ulises y, contra todo lo que se podía esperar, definiendo a *Áyax*, su perpetuo enemigo, con tal firmeza que Agamenón, no convencido, pero sí ganado, cede. Finalmente, se organiza la comitiva en que el cadáver es llevado a enterrar.

En esta tragedia es posible reconocer cuatro monólogos en boca del héroe, según Errandonea (1970), y que pueden nombrarse así: el despechado (vv. 430-480), el emotivo (vv. 545-582), el misterioso (vv. 646 y 692) y el de despedida (vv. 815-865). Es en el segundo monólogo (vv. 545-582) donde desarrolla la súplica por parte de Tecmesa y en la presencia de su hijo Euísaces, de quien se despide. Dice Errandonea que “[l]e desea al niño tanta fortaleza como es la de su padre y una suerte mejor. Le dejará al cuidado de su tío Teucro, a quien encargarán los del Coro de su parte que le lleve a su tierra y lo ponga en manos de sus abuelos. Reciba la herencia de su padre el gran escudo, que simboliza su nombre, y el resto de las armas sean enterradas con su dueño” (Errandonea, 1970, p. 303). En el marco de esta *rhexis*, dice *Áyax* su paremia alusiva a la enfermedad y a la *epodé* (ἐπωδή): “τύκαζε θᾶσσον: οὐ πρὸς ἰατροῦ σοφοῦ / θρηνεῖν ἐπωδᾶς πρὸς τομῶντι πῆματι” (vv. 581-582).

La traducción de Donado (2012) dice: “No es de buen médico entonar conjuros a una herida que reclama amputación” (v. 581); la de Alamillo (1986), por su parte, propone lo siguiente: “No es de médico sabio entonar palabras de conjuros ante un mal que hay que sajar” (v. 580).

En ambas traducciones encontramos la *epodé* presentada como la palabra que conjura y busca restituir un mal o una enfermedad. A continuación, se presenta un marco relacionado con estas palabras sanadoras.

2. La enfermedad y su terapéutica en la Grecia clásica: la *epodé*

La reflexión sobre el logos trágico se inscribe en las coordenadas de una civilización que había forjado una manera especial de concebir la salud y la enfermedad, así como las concepciones del cuerpo,

la naturaleza y el alma. Miremos estos escenarios de la corporeidad en la Edad Antigua para introducir la palabra que cura desde la perspectiva de la tragedia.

El acontecimiento de la enfermedad ya aparece registrado en diversas fuentes de la Antigüedad griega, de manera especial en la *Iliada* y la *Odisea*, esos dos poemas homéricos que fungen como paradigma y punto de partida para hablar de Occidente.

Desde el punto de vista de su origen, la enfermedad puede ser traumática, divina, ambiental o demoniaca. Traumática como consecuencia de un castigo divino; ambiental en el sentido de que su causa es natural, externa y no traumática; y demoniaca porque su explicación está ligada a la posesión por parte de un demonio hostil (*daímon*), tal y como lo ilustra la *Odisea* (vv. 394-398): “Cuando al cabo de tres días ve tierra, ésta aparece ante sus ojos ‘tan grata como a los hijos la salud de un padre postrado por la enfermedad (*noúso*) y presa de graves dolores, consumiéndose a causa de la persecución de un demonio hostil (*daímón*), si los dioses le libran del mal (*kakótes*)” (citado en Laín, 2005, p. 15).

En Grecia, la imagen de la enfermedad está asociada a la invasión; al igual que con la contaminación y la pasión, la enfermedad hace parte de aquello que “entra”, según la explicación de los hipocráticos; también la enfermedad se manifiesta como la intrusión o ataque armado por parte del *daímón* (Padel, 1997, p. 191). Esta concepción coincide con la de Clements (1932, citado en Laín, 2005, p. 16), quien plantea en su obra *Conceptos primitivos de la enfermedad* que la enfermedad consiste en una pérdida o evasión del alma del paciente, en penetración mágica de un objeto en su cuerpo o con la posesión del hombre por espíritus malignos.

Estas asociaciones aparecen reflejadas en *Edipo Rey*, cuando el sacerdote nombra la plaga que aparece al principio de la obra en términos de una *nóso*s enviada por los dioses: “[...] se consumen en la tierra, en los brotes; se consumen en los rebaños de bueyes que pastan y en los hijos que las mujeres no llegan a dar a luz. Se ha abatido sobre la ciudad un dios armado de fuego, una peste”.

El sacerdote y el coro saben que esta enfermedad es causada por un dios; asimismo, el oráculo de Delfos se lo atribuye a “una mancha que ha crecido sobre la tierra” (OT, 25-29, 172-180, 97). Además, desde el punto de vista divino, la enfermedad responde a una razón punitiva: es un castigo que inflige un dios al ser hu-

mano como consecuencia de un delito o de una extralimitación en su actuación (*hybris*). La tragedia nos ofrece un ejemplo, tal vez uno de los más severos casos de *nósos* causada por una divinidad, el pus supurante de Filoctetes en la tragedia que lleva su nombre: “Una ninfa de ‘mente cruel’ le envió la enfermedad, porque él había pisado su serpiente en el templo. A causa de esa ofensa, Filoctetes sufrió años de terrible dolor y soledad” (Fil, p. 192, vv. 1326-1328). Nadie que llegue a la isla lo llevará a su casa: es demasiado repugnante. Esta *nósos* hedionda (con sus connotaciones de completa corrupción) persiste durante toda la obra:

[...] levántame como quieras; pero deja a éstos, no sea que se fastidien con el mal olor más pronto de lo que conviene; que en la nave bastante trabajo habrá de aguantar al tener que estar conmigo.

Cuando los escrúpulos de Neptólemo lo superan (iba a llevar a Filoctetes a Troya, no a su casa como fingían hacer), Filoctetes tiene miedo de que repugnancia impida que el joven capitán “me lleve a bordo” (Fil., 310; 519-521; 890-892; 900).

Ante este hecho, la cultura griega, desde los remotos orígenes del Paleolítico hasta los últimos años de su periodo helenístico, utilizó diversas “terapéuticas” para enfrentar la enfermedad: fármacos, intervenciones quirúrgicas, remedios, ritos catárticos, palabras. De todas las formas, el uso de la palabra con fines curativos, la *logoterapia*, ocupa un lugar preponderante por tratarse de una práctica tan antigua como la cultura occidental misma.

Las prácticas de purificación realizadas por magos tenían en Grecia un lugar preponderante. La presencia de estas prácticas, aceptadas en los templos y por los mismos médicos, daba cuenta de las profundas conexiones entre religión y prácticas medicinales.

Esta red de conexiones entre la curación religiosa y la curación mágica —plantea Padel— continuó en la Edad Media (que heredó la medicina griega a través de Roma): en los cultos de los “médicos santos”, en la “incubación” cerca de manantiales sagrados, en los cultos del agua. Todos tenían paralelos en el periodo clásico, como un tipo de curación practicada a la vez por centros médicos y religiosos (Padel, 1997, p. 192).

En el *epos* homérico, el uso de la palabra con intención terapéutica aparece asociada a tres formas distintas: “una impetrativa, otra mágica y otra psicológica o natural. La palabra impetrativa es la ‘plegaria’ (*duché*); la palabra mágica es el ‘ensalmo’ o ‘conjuro’ (*epodé*); la palabra de intención psicológica es el ‘decir placentero’ (*terpnós*) o ‘sugestivo’ (*thelkerios logos*)” (Laín, 2005, p. 30).

De estas tres formas, el ensalmo o conjuro (*epodé*) —esas fórmulas verbales de carácter mágico, recitadas o cantadas ante el enfermo para conseguir su curación— sobresale porque corresponde a una práctica que pertenece, acaso desde el Paleolítico, a casi todas las formas de la cultura llamada “primitiva”.

La *epodé* busca obligar a la naturaleza al cumplimiento de lo que la fórmula verbal manifiesta: la curación de una enfermedad, la presentación de la lluvia o el buen éxito en las empresas domésticas. Siguiendo a Laín (2005), las características de esta manifestación terapéutica son las siguientes:

1. A diferencia de lo que en otras culturas acontece, la recitación del ensalmo terapéutico no parece reservada ahora a los miembros de una casta determinada, sacerdotes, chamanes o *Medicinemen*. [...].
2. Las palabras de que constara el ensalmo no se hallaban dirigidas a la persona del enfermo. Lo directa e inmediatamente “encantado” en este caso —aquello a que el “canto” mágico se endereza— no es el hombre que padece la enfermedad, sino las potencias que de manera normal o en trance anómalo rigen los movimientos de la naturaleza. [...].
3. [...]. Su presunta eficacia [la del ensalmo] no proviene de “nombrar” secreta y mágicamente la realidad [...], sino de “encantar” o “seducir” el ánimo de las potencias divinas e invisibles que gobiernan el proceso cuya modificación se persigue; y esta es la razón por la cual la fórmula verbal del ensalmo griego no suele ser “palabra secreta”, sino “expresión funcional”, más o menos adecuada a la naturaleza del fin que se pretende alcanzar. [...].
4. [...] el ensalmo, cuya aplicación se hallaba enderezada a la expulsión o a la inactividad del daímon nocivo, había de poseer alguna virtud catártica en la mente de quienes lo emplearon (pp. 32-33).

El uso de la *epodé* griega va a perdurar a lo largo de la historia desde Homero hasta el mundo bizantino y en el contexto religioso también estará vinculado de manera directa con cuatro grandes manifestaciones: el orfismo, el culto dionisiaco, la mántica de Delfos y el prestigio mítico y fundacional que desde el punto de vista religioso adquieren los poemas de Homero y Hesiodo.

De estas manifestaciones, interesa para el propósito de este texto la relación entre el culto a Dionisio y la tragedia griega, y la explicación del surgimiento de esta última a partir de los ditirambos, cantos que se entonaban en honor al dios. El uso de uso del ensalmo o conjuro aparece en las obras de los tragediógrafos con diferentes significados. Miremos algunos ejemplos.

En *Agamenón* (v. 1021) y *Euménides* (v. 649), Esquilo (en Vara, 2012²) emplea los términos *epodé* y *epaoidé* en su acepción mágica como un conjuro ante el carácter irrevocable de la muerte: “Pero la negra sangre en la tierra vertida por un asesinato, ¿quién con *salmodias* recoger consigue? ¿y no tuvo Zeus, en beneficio nuestro, al que sabía resucitar un muerto?”³ (*Agamenón*, v. 1021).

En *Euménides*, Apolo habla con estas palabras: “Pero cuando la sangre de un varón bebió la tierra, no hay remedio de volverle la existencia. Contra este mal mi padre no fabrica *hechizos*” (v. 649). En *Agamenón* (v. 1418), Clitemnestra llama “encantador” o “ensalmador” (*epodós*) a Agamenón, porque sacrificó a su hija en las playas de Aulis, camino de Troya, para conseguir vientos favorables: “Pero entonces no hiciste nada en contra de este varón que, sin darle importancia, como si se tratara del destino de una res, cuando sobran las ovejas en el rebaño, osó sacrificar —el parto más querido de mi vientre— a su hija, para *hechizar* los vientos de Tracia”.

El sacrificio de Ifigenia habría tenido, según esto, el valor y la significación de una *epodé* mágica (Laín, 2005, p. 51). El término *epodé* también tiene una variación semántica cuando se utiliza con

2 En adelante, los versos citados de las obras de Esquilo, Sófocles y Eurípides se encuentran en Vara Donado (2012).

3 En las notas a pie de página de la versión de Cátedra de las tragedias griegas se anota lo siguiente: “Se refiere al dios Asclepio, hijo de Apolo, al que Zeus fulminó con su rayo para mantener el orden universal. Asclepio, Esculapio en latín, había aprendido del centauro Quirón a resucitar a los muertos” (Vara Donado, 2012, p. 1514).

el sentido de “encantamiento”, “sortilegio” o “hechizo” (*thlekterion* y *kelema* o *keleterion*). En términos generales, tiene que ver con el uso de diversos procedimientos propios de los magos.

Los poetas trágicos ofrecen referencias sobre el uso de estos términos específicos: Esquilo en *Suplicantes* (v. 571), cuando Zeus encanta el dolor de Io, perseguida por el tábano: “Y ¿quién fue, entonces, el mago que logró sanar a Ío errante y miserable por el cruel aguijón enfurecida?”. En *Prometeo encadenado* (v. 865), el poeta refiere el encantamiento amoroso de Afrodita. En *Euménides* (vv. 81-83), Apolo, resuelto a suprimir la maldición y la mancha hereditaria que pesan sobre Orestes, le promete librarlo para siempre de sus penas mediante “relatos encantadores” (*thelkterious mythos*): “Allí disponiendo de jueces y de frases seductoras, un medio hemos de hallar para poder, definitivamente liberarte de tu infortunio”.

Sófocles, en *Traquinias* (vv. 355 y 585), utiliza el término para referirse al hechizamiento de Heracles: “A ese individuo lo oí yo cuando aseguraba, en presencia de numerosos testigos, que por conseguir a esta muchacha Heracles había rendido a Éurito y Ecalia, la de altos torreones, y que había sido únicamente Amor, y no otro dios, quien con sus hechizos lo había inducido a empuñar las armas en este lance. [...] En cambio, mi acción [habla Deyanira] está orientada a ver si logro superar a esta muchacha mediante hechizos y encantamientos dispuestos sobre Heracles”.

Eurípides, en *Ifigenia entre los Tauros* (v. 166), lo refiere en términos de ofrendas para aplacar a los muertos: “En su honor [habla Ifigenia] voy a verter estas libaciones sobre los lomos de la tierra, una copa por los muertos, leche de terneras salvajes, vino de Baco, el trabajo de las abejas zumbadoras, todo, en definitiva, lo que se ofrece en las libaciones a los muertos para aliviar sus males”. En *Hipólito* (v. 509), lo refiere como pócimas para producir mágicamente el amor (“Tengo en el palacio [habla la Nodriza] pócimas que hechizan el amor”).

Cualquiera que fuera su forma, el ensalmo griego buscaba alcanzar un objetivo mágico: obtener todo cuanto el hombre necesitara, dado que no todo lo podía alcanzar por medio de sus recursos naturales. Un tiempo favorable, el amor a voluntad, la obediencia automática de otra persona, la alteración sobrenatural del cosmos y la curación de la enfermedad son intereses que

pasaban por el uso de la palabra como *epodé*. “Bajo la presión del ensalmo, las potencias superiores al hombre —dioses con nombre propio o *daimones* oscuros e innominados— se plegarían al deseo del ensalmador o de quienes creyentemente han recurrido a él” (Laín, 2005, p. 56).

Para que esto se diera en Grecia, fueron necesarias unas condiciones que aparecieron en un periodo que se extendió desde el siglo VIII hasta el v a. de C., y donde surgieron las manifestaciones culturales y cívicas que harían de Grecia un referente universal y de esplendor. Sin embargo, también es en ese periodo donde operó un cambio de mentalidad propicio para que se consolidara una concepción de la enfermedad y una terapéutica vinculada a la catarsis. Describamos sus aspectos principales y cómo la tragedia encuentra su sitio allí.

En este lapso se produjo en Grecia un cambio de mentalidad en el campo de la moral, la religión y la vida cívica que determinaría la concepción de la enfermedad y el uso terapéutico de la palabra como catarsis. Este cambio lo refiere Dodds en su texto *Los griegos y lo irracional* como un tránsito de la cultura de la virtud a una cultura de la culpabilidad: “la idea homérica de ‘la virtud’ (*areté*) y de la excelencia individual (*kalokagathía*) no se extinguen en los siglos de Solón y Pericles. Pero junto a ellas y dentro de ellas, un hondo sentimiento de culpabilidad religiosa y moral [...] va ganando extensión y fuerza en todo el mundo helénico, y muy especialmente en la Grecia continental” (citado en Laín, 2005, p. 38).

Este tránsito estará marcado por la aparición de una culpa religiosa y otra culpa de carácter moral. En el orden religioso, el cambio está explicado por el temor a incurrir en el pecado de la *hybris*: “En el orden religioso cambia sensiblemente la disposición del hombre frente a la Divinidad, y los mortales, siempre bajo un hondo temor de incurrir en pecado de *hybris* o desmesura, sienten con mayor pesadumbre la influencia que los inmortales ejercen sobre su destino” (Dodds, citado en Laín, 2005, p. 39).

En el orden moral, la gravedad va a estar puesta en la idea de un miasma, un castigo o calamidad, una mancha impura que es necesario quitar:

El cegador arrebató pasional que los griegos llamaron *ate* deja de ser accidente psíquico imprevisible y se convierte en castigo o cala-

midad [...]. La importancia y la extensión que los ritos catárticos alcanzan en Grecia, tanto en la vida pública como en la existencia individual y privada, hacen bien patente esa general conciencia de culpabilidad. [...]. La contaminación punitiva de la realidad humana y de la realidad cósmica por un *miasma* invisible —no es infrecuente que el *miasma* sea concebido como *daímon*— se trueca ahora en ominosa y constante posibilidad (Dodds, citado en Laín, 2005, p. 40).

A la par de estas dos expresiones de la culpabilidad, el pecado de *hybris* y la impureza moral, en el contexto griego fue ganando importancia la *manía*, el arrebató extático, la posesión por parte de potencias psíquicas de índole “irracional” y los modos de comportamiento que a ellas corresponden.

En el seno de este contexto religioso y moral fue configurándose una manera de entender la enfermedad y las prácticas terapéuticas en la Hélade. Siguiendo a Laín, estos son sus rasgos:

1. La enfermedad como un castigo de una falta personal, de un delito colectivo o de un crimen de los antepasados se concibe como la contaminación de la naturaleza individual del enfermo por un miasma más o menos invisible.
2. El sentimiento de culpa y los ritos a los que indujo entre la población hizo que el hombre griego fuera más propenso a adquirir nuevas enfermedades: “dejó en la naturaleza del hombre griego una disposición morbosa, una propensión a experimentar súbitos y fugaces trastornos en la capacidad normal de percibir y sentir”.
3. En relación con el tratamiento de las enfermedades, se impone un tratamiento mántico de ellas: se acude más a las soluciones mágico-religiosas.
4. El médico se concibe como un liberador o purificador de la mancha física en que la enfermedad parecía consistir (Laín, 2005, pp. 44-45).

En el contexto de la conciencia mágico-religiosa griega y dadas las circunstancias asociadas a la concepción de la enfermedad de la Grecia del siglo v, el ensalmo cumplía, además de con esta operación apotropaica, con otra de índole catártica: el ensalmo

“purificaba” de *miásmata* y *daímones* impurificadores de la realidad con él “encantada” (Láin, 2005, p. 56). De la mano de esto, la *kátharsis* se instauró como una práctica a la que se acudía con mayor frecuencia y para la cual eran necesarios *catartas* profesionales.

Describamos el funcionamiento de esta palabra catártica en el contexto del logos trágico. Para este fin, retomaremos el tratamiento que ofrece Aristóteles al logos: como persuasión y como catarsis.

3. El logos restaurador

Aristóteles señala para el logos dos funciones: una persuasiva y la otra catártica. De la primera se ocupa en *Retórica*, donde se refiere a la persuasión en términos de una transformación que opera sobre el oyente. Lo que le corresponde a la retórica es la pregunta por aquello que en cada caso es susceptible de ser persuadido (1999, I, 2, 1355, b25). La persuasión se expresa en el oyente como un efecto de la palabra que se profiere: es una transformación psicológica que pasa por el carácter (*ethos*), la disposición (*diáthesis*), la pasión (*pathos*), la opinión (*doxa*) y la creencia (*pistis, peithô*) y que puede caracterizarse así:

En el encuentro retórico —el orador con su oyente— se ponen en mutua conexión dos caracteres, el de quien habla y el de quien escucha. Como consecuencia de ese contacto personal, a la vez intelectual y afectivo, el alma y el carácter del oyente adoptan una determinada disposición, a la cual pertenecen tales o cuales pasiones. Actuando sobre ellas con los recursos de su arte, el orador las modifica conforme a los fines a que su discurso está ordenado; y por obra del influjo que la pasión ejerce sobre el modo de ver y juzgar las cosas, va suscitando en quien le oye un conjunto de opiniones nuevas o un cambio de opiniones preexistentes (Láin, 2005, p. 173).

En la medida que el *retor* influye sobre el alma del oyente, se puede decir que hay un paralelismo con el médico. Quedar persuadido por un discurso retórico significa apropiarse de una creencia. No es gratuita la cercanía etimológica que existe entre la palabra persuasión (*peithô*) y creencia o confianza (*pistis*): “[...]”

en otras palabras, el oyente queda persuadido de algo; lo cual vale tanto como decir —puesto que persuadirse, a la postre, es creer— que en el alma del oyente han ido apareciendo creencias nuevas, o se han ido modificando creencias antiguas, o han ido entrando en vigor creencias dormidas” (Laín, 2005, p. 173).

El poder de la palabra en Aristóteles no solo se circunscribe a su sentido persuasivo. El logos también es *kátharsis* y en el pasaje de *Poética* donde se define la esencia de la tragedia, se plantea su significado:

[...] la imitación de una acción levantada y completa, de cierta extensión, con un lenguaje sazonado en su especie conforme a sus diversas partes, ejecutada por personas en acción y no por medio de relato, y que por obra de la compasión y el temor lleva a término la purgación (*katharsis*) de tales pasiones. Llamo “lenguaje sazonado” al que tiene ritmo, melodía y canto; y digo “conforme a sus diversas partes”, porque ciertas de ellas son ejecutadas con ayuda de metro, al paso que otras lo son con ayuda del canto (*Poética*, 6, 1449b, 24-31).

Este logos catártico encuentra en el arte dramático una manera de ejercitarse. La tragedia es poesía y, en ese sentido, la *Poética* plantea que es *mimesis*; sin embargo, hay un rasgo fundamental que aparta este género de los demás: produce en el espectador un placer (*hedoné*) específico y una purgación y purificación (*kátharsis*) de las pasiones que el espectáculo trágico suscita en el alma: temor (*phobos*) y compasión (éleos).

El logos catártico, por la vía de la *hedoné* (el placer), ejerce un efecto terapéutico que restaura la *sophrosyne*, esto es, la ordenación bella, armoniosa y justa de todos los ingredientes de la vida. La catarsis de las pasiones debe entenderse, entonces, según lo plantea una de las interpretaciones de Jacob Bernays en su texto *Dos tratados la teoría de Aristóteles del drama* (citado en Laín, 2005), como purgación del alma en el sentido médico de la expresión:

Tomada concretamente —escribe [Bernays]—, la palabra *kátharsis* significa en griego una de estas dos cosas: o *bien* la expiación de una culpa por obra de ciertos ritos sacerdotales, o *bien* la supresión o el alivio de una enfermedad mediante un remedio médico exone-

rativo. [...] el término “catársis” de la definición aristotélica sería tan solo una designación transportada de lo somático a lo afectivo para nombrar el tratamiento de un oprimido; tratamiento con el que se pretende no transformar o reprimir el elemento opresor, sino excitarlo y fomentarlo, para producir así un alivio del oprimido (p. 177).

La tragedia griega purga el alma del espectador. La pregunta que se plantea es: ¿qué es aquello de lo que el alma se libera? La *Poética* dirá del temor (*phobos*) y de la compasión (éleos): “[...] por obra de la compasión y el temor, la tragedia lleva a término la catarsis de tales pasiones”, reza el fragmento de la *Poética*.

Las características de esas pasiones responden a rasgos psicossomáticos y su purgación psicossomática encuentra su explicación en el placer a que se hallaba ordenada la asistencia al espectáculo de la tragedia. En ese sentido, el efecto propio de la catarsis trágica no es moral: es pura y simplemente placer (*hedoné*), un placer en el que tiene su efecto final la “purgación” psicossomática en que la *kátharsis* consiste (Laín, 2005, p. 184).

Para Aristóteles, así también para Platón, el placer implica el retorno del organismo desde un estado de perturbación a la armonía propia de su peculiar naturaleza. En ese sentido, ese bienestar que confiere la tragedia es equiparable a la acción que produce un medicamento exonerativo o el sosiego que viene como consecuencia del entusiasmo religioso. Son placeres purgativos.

No hay que olvidar la profunda conexión entre la belleza y lo placentero. La tragedia es un arte bello y, en ese sentido, pertenece al ámbito de lo placentero. En la tragedia, lo placentero se ubica en el lugar del gusto elemental y profundo del hombre por lo terrible y lo conmovedor. Esa purgación ocurre en todo el drama, tal y como lo observa la *Poética* (1453, b5): “A lo largo del espectáculo, la excitación anímica del espectador va ascendiendo según una curva unitaria; hasta que, llegados al espanto y la aflicción de su alma a la tensión máxima, se produce la purgación de esas dos pasiones y se alcanza el alivio placentero en que la *hedoné* de la tragedia consiste” (Laín, 2005, p. 186). El espectador vuelve a casa con un bienestar que se expresa en lo físico, más que en lo moral. Se trata de una resolución de estado afectivo del espectador, catarsis, un nombre que es a la vez religioso y médico.

Era una experiencia catártica en el sentido religioso por el vínculo que toda tragedia tenía con el culto dionisiaco, y catártica por el sentido de purgación psicósomática y medicinal que había en la resolución afectiva que venía luego de la *anagnórisis* o el esclarecimiento de la acción trágica luego de la peripecia.

Las paremias aparecen integradas en esta urdimbre retórica. Aristóteles las presenta en su *Retórica* como un procedimiento retórico de mucha utilidad por cuanto conectan al público con un saber popular que es cercano y, por lo tanto, favorable para el fin persuasivo.

4. La paremia, expresión de sabiduría antigua y palabra restauradora

En toda la literatura de Occidente era común el uso de máximas y proverbios para expresar verdades fundamentales. Mariño Sánchez y García Romero plantean:

El uso de proverbios [era] constante en la literatura griega desde la época arcaica, a partir de Homero y sobre todo de Hesíodo y Arquíloco, que los emplean con profusión [...]. En la época clásica, los proverbios reaparecen en todos los géneros literarios, siendo especialmente abundantes en aquellos autores que reproducen en mayor medida el lenguaje coloquial, en cualquiera de sus niveles, como es el caso de la comedia o los diálogos platónicos, pero no faltan tampoco en la tragedia, la historiografía o la oratoria (1999, p. 12).

Desde el punto de vista etimológico, el vocablo *παροιμία* (*paroimía*) ofrece dos explicaciones: la primera, surgida entre los peripatéticos y sostenida por autores antiguos, propone la relación entre *παροιμία* y *ὄμοιον* (*hóimoion*) (semejante); la segunda lo vincula con *οἶμος* (*oimos*), sinónimo de *ὁδός* (*hodós*) (camino). Según García Romero (1999, p. 219 y ss.) la primera asociación se debe al hecho de que Aristóteles le da al proverbio un estatus de metáfora. Dice en su *Retórica* (1999, 1413a) que “[...] los refranes

son también metáforas de especie a especie⁴. Por ejemplo, si uno lleva a otro a su casa, persuadido de que va a obtener un bien y luego sale perjudicado, se dice: ‘como el de Cárpatos con la liebre’. Porque ambos sufrieron lo que acaba de decirse⁵. Por su parte, en *Poética*, Aristóteles reconoce que la esencia de la metáfora es el establecimiento de relaciones de semejanza (1459a, 7-8).

La segunda explicación etimológica, la que vincula el vocablo con οἶμος, sinónimo de ὁδός, la refiere Guevara de Álvarez a partir del prólogo de la colección de proverbios erróneamente atribuida a Diogeniano: “se conjetura que los hombres inscribían en los caminos frecuentados por la gente todo aquello que era de utilidad común, para que quienes pasaban por allí se sirvieran de su enseñanza; de este modo habrían llegado a conocerse los apotegmas de los sabios y los consejos de los pitagóricos” (2008, p. 80).

En términos metafóricos, la *Homilia in principium proverbiorum* de Basilio recoge el sentido de παρομία como camino vital: aquellas indicaciones que el hombre experimentado transmite al que parte, para que lo acompañen en el difícil camino de la vida. La cercanía entre οἶμος y οἶμη (*oime*) (el canto/poema/recitado) le permiten a Mariño y García plantear una tercera interpretación:

Efectivamente, un canto o poema puede designarse metafóricamente como un camino que recorre el poeta (*cf.* Himno a Hermes

4 Una nota aclaratoria de Racionero (1999): “En II 21, 95a19, Aristóteles ha consignado que ‘algunos refranes son también máximas’. Sin embargo, su interpretación más usual, como se desprende de este texto, es que los refranes o proverbios constituyen ‘dichos elegantes’ (=ingeniosos), basados en una metáfora y consagrados por el uso” (p. 547).

5 “El proverbio que cita Aristóteles se recoge en muchas colecciones del corpus paremiográfico griego (Zenobio Parisino 4.48, Zenobio Atos 1.80, Colección Bodleiana 701 y 730, Apostolio 12.59, etc.). Se dice el proverbio ‘de quienes se procuran males a sí mismos’ y su origen se explica ‘porque al no haber liebres en el lugar, ellos (los habitantes de la isla de Cárpatos) las trajeron de fuera; y se hicieron tan numerosas que se les dañaron por su causa su trigo y sus viñas’ (Zenobio Parisino)” (Racionero 220)

451; Píndaro, Olímpicas IX 47; Calímaco, Himno a Zeus 78, etc.), y en tal caso, del mismo modo que “proemio” es “lo que precede a la narración” (concebida ésta como un camino), “paremia” sería “lo que está junto a la narración”, es decir, lo que no pertenece a la narración propiamente dicha pero se deduce de ella como corolario, como enseñanza de sabiduría universal que se desprende de un hecho concreto, del relato que se ha narrado (1999, p. 10).

Para Sevilla Muñoz y Crida Álvarez (2013), la paremia era un tipo de discurso que integraba el canto, que hacía parte de su letra y era cantado o recitado (p. 106). Su homónimo en castellano sería el estribillo, el cual define el Diccionario de la Real Academia Española como “expresión o cláusula en verso, que se repite después de cada estrofa en algunas composiciones líricas, que a veces también empiezan con ella” (2021, en línea).

Un énfasis en la sabiduría universal se expresa en cada una de estas hipótesis. En efecto, a las paremias les pertenece un componente universal, una alusión a un acervo cultural que transita en el saber popular; son expresiones que surgen en un contexto concreto y se aplican luego a otras circunstancias similares con la consecuente traslación del sentido propio al figurado.

Si bien es evidente la presencia de proverbios en la literatura, son pocos los textos que teorizaron al respecto. Así lo señalan Mariño Sánchez y García Romero: “De lo que no tenemos noticias para esta época es de la existencia de especulaciones teóricas sobre las características y uso de los proverbios, aunque sí podemos deducir de los escritos de Platón que el filósofo los consideraba como un saber antiguo y tradicional, depositario de verdades que merece la pena obedecer” (1999, pp. 12-13).

Platón sería la excepción en la aridez de trabajos teóricos al respecto. Los puntos de sus diálogos donde es posible rastrear ideas al respecto son los siguientes.

En *Crátilo*, 384b, dice: “SÓCRATES. —Hermógenes, hijo de Hipónico, dice un antiguo proverbio que es difícil saber cómo es lo bello. Y, desde luego, el conocimiento de los hombres no resulta insignificante” (364). En *Menéxeno*, 247e y 248a, dice: “[...]. Porque hace ya tiempo que el dicho *nada en demasía* parece

acertado⁶. [...]. Y ese, sobre todo, tanto si le vienen riquezas e hijos como si los pierde, dará crédito al proverbio: no se le verá ni demasiado alegre ni demasiado triste, porque confía en sí mismo.). En *República*, 329a, dice: “—Por Zeus, Sócrates —exclamó Céfalo—, te diré cuál es mi parecer. Con frecuencia nos reunimos algunos que tenemos prácticamente la misma edad, como para preservar el antiguo proverbio [...]”⁷ En *Lisis*, 216c, dice:

—Por Zeus, dije, que no lo sé, sino que me encuentro como aturrido por lo descaminado del asunto, y me estoy temiendo que al final, conforme al viejo proverbio, lo bello sea lo amado. Al menos se parece a algo blando, liso, escurridizo. Por eso, tal vez, se nos escabulle tan fácilmente y se nos escapa, por estar hecho así (302).

En *Sofista*, 231c, dice: “EXTR. —Tu confusión es normal. Pero debemos pensar que también él está ahora en dificultades buscando cómo escabullirse a nuestros argumentos. El proverbio está en lo cierto: ‘No es fácil escapar a todos’” (370). En *Gorgias*, 510b: “SÓC. —Examina si también lo que voy a decir te parece bien. Creo que es amigo de otro en el mayor grado posible, como dicen los antiguos y los sabios, el semejante de su semejante” (121).

El estudio sistemático y científico de los proverbios comienza con Aristóteles. Diógenes Laercio (v. 26) le atribuye una obra titulada *Sobre proverbios*, de la cual poco se conoce. Sin embargo, podemos rastrear sus ideas en diversos puntos de su trabajo intelectual. En *Retórica*, por ejemplo, Aristóteles define la máxima o sentencia (γνώμη, *gnome*) como “[...] una aseveración; pero no, ciertamente, de cosas particulares [...], sino en sentido universal; y tampoco de todas las cosas [...], sino de aquellas precisamente

6 Esta máxima se atribuye a uno de los Siete Sabios, según el comentario de Acosta. Otros intertextos que refiere el comentarista a pie de página son los siguientes: *Protágoras*, 343a-b; Hesíodo, *Trabajos y Días*, 40.

7 Comenta Conrado Egger Lan que el proverbio al que hace referencia el fragmento es el citado en *Fedro*, 240c: “El que tiene cierta edad se compecede del que tiene la misma edad” (59).

que se refieren a acciones y son susceptibles de elección o rechazo en orden a la acción” (1999, 1394a, pp. 22-26).

En Aristóteles, el proverbio está emparentado con figuras de dicción que implican la “traslación” de sentido. Este rasgo lo vincula con la metáfora: “el proverbio, como la metáfora, superpone a un enunciado textual, literal (‘perro ladrador, poco mordedor’), otro que está fuera del texto mismo y al que se refiere ‘metafóricamente’, translaticiamente, para expresar un concepto más amplio (‘hombre que mucho vocifera, pocas veces cumple sus amenazas’)” (García Romero 1999, p. 220).

Los alcances de las máximas los refiere Aristóteles en los siguientes términos: “Las máximas son de una gran utilidad en los discursos, en primer término, por la rudeza de los oyentes; porque éstos se sienten muy complacidos si alguien, que habla universalmente, da con opiniones que ellos tienen sobre casos particulares” (1999, 1395b, pp. 1-4). La popularidad de estas máximas permite su comprensión por parte de los oyentes, de ahí que las nombre Aristóteles como δεδημοσιευμένα (*dedemosieyména*) (dichos populares) (1395a, p. 20).

Como puede verse, el énfasis está puesto en la esfera de la vida práctica, de ahí que en el contexto de una situación retórica sea de gran utilidad el uso de máximas por cuanto permiten que estas sean aplicables a múltiples casos particulares. Esta función aparece de manera clara en el recurso retórico que Aristóteles llama “entimema”.

Si volvemos sobre los elementos en común que se dejan ver en este corpus de alusiones clásicas, sobresale el carácter de verdad fundamental de las máximas y los proverbios. Una cita de un autor del siglo xx apoya esta consideración:

El proverbio es una expresión que debe su origen al pueblo, y da testimonio de este origen en su forma y construcción. Expresa algo que es, en apariencia, una verdad fundamental —es decir, una evidencia— en una lengua cotidiana, a menudo adornado, sin embargo, con recursos retóricos tales como la aliteración y el ritmo. Es con frecuencia breve, pero ésta no es una condición necesaria; normalmente cierto, pero no es necesario que lo sea. Algunos proverbios poseen a la vez una significación literal y una significación figurada, cada una de las cuales tiene sentido en sí misma; pero la

mayoría de ellos tiene sólo una de ambas. Un proverbio debe ser venerable, debe tener el sello de lo antiguo y, dado que sus signos pueden ser decodificados por receptores letrados sumamente inteligentes, debe poder adecuarse a distintos tiempos y lugares (Whiting, 1932, p. 302, citado en Mieder, 1994, p. 18).

Tres elementos sobresalen en esta definición: 1) la vinculación con el pueblo, pues se trata de una expresión popular, de un saber que se construye en comunidad; 2) que sea una construcción popular que vehicula una verdad fundamental, lo cual da cuenta de un vínculo con la sabiduría; y 3) lo venerable del proverbio, el sello de lo antiguo.

En este mismo sentido, Ahrens (1937, citado en Guevara, 2008) interpreta la *gnome* como “una proposición que tiene por tema un modo posible de comportamiento humano o que se refiere de manera mediata a él, que contiene además un juicio que no admite duda acerca del comportamiento necesario y recto y reclama validez universal” (p. 79).

5. Corpus de paremias en el contexto de la *rhesis* trágica de *Áyax*

En la primera *rhesis* de *Áyax* aparece el primer episodio (vv. 201-595), en el marco de la escena donde dialogan el Corifeo, *Áyax* y Tecmesa (vv. 333-595). Es una escena próxima a un agón entre *Ayax* y Tecmesa (vv. 430-595). La *rhesis* de *Ayax* (vv. 430-480) se compone de 51 versos, se trata de una *rhesis* de decisión: *Áyax* toma la decisión de morir, al tiempo que la justifica. Para Fowler (1987, pp. 7-9, citado en Encinas Reguero, 2008), esta primera *rhesis* “constituye el ejemplo más completo de discurso de desesperación, entendiendo por tal el formado por una serie de preguntas en las que se suscitan distintas alternativas sólo para rechazarlas posteriormente” (p. 337). Las características de esta *rhesis* son las siguientes.

En el proemio (vv. 430-433), el héroe plantea un juego con el significado de su nombre a partir del cual intenta suscitar la compasión de la audiencia, el *pathos*, de modo que pueda captarse así su benevolencia. Lo emocional es lo que sobresale aquí. En la

Narratio (vv. 343-356), Áyax plantea la narración que, de acuerdo con Encinas Reguero (2008), “no sigue estrictamente el orden temporal de los acontecimientos, como sucede en la mayoría de las narraciones (sobre todo, en las narraciones por excelencia, que son las de mensajero), sino que, aun mostrando una progresión temporal, sigue una ordenación más bien de carácter temático” (p. 338). En la primera parte de la narración el héroe propone una comparación entre él y su padre, en la que enfatiza el significado de haber luchado en Troya (vv. 434-440); alude a la escena del juicio por las armas de Aquiles (vv. 441-446), donde refiere una oposición entre la voluntad de Aquiles y la de los Atridas y donde manifiesta la humillación sufrida a manos de los griegos; finalmente, se centra en los sucesos de la noche previa (vv. 447-456), oponiendo su intención y el resultado humillante provocado por la diosa Atenea.

Esta narración se caracteriza por que el héroe presenta una versión subjetiva de los hechos; con ello, el héroe quiere defender su persona y atacar a los Atridas. Áyax intenta suscitar compasión al presentarse como la víctima de quienes considera sus enemigos. Debe observarse, en este sentido, que el *pathos* no se limita solo al principio o al final de la *rhexis*, los lugares más habituales, sino que puede estar en la totalidad de la *rhexis*. La narración de Áyax termina con una afirmación general, una *gnome*, con la que cierra el discurso de manera reflexiva sobre la acción de la diosa Atenea: “Áyax. —[...]. Pero, cuando es un dios el que inflige el daño, incluso el débil podría esquivar al poderoso” (v. 455) (Sófocles, 1986, traducción de Alamillo); “Áyax. —[...] pero si un dios infiere un daño, es cierto que hasta el ruín lograría zafarse del valiente” (v. 455) (en Vara Donado, 2012,).

Sobre esta máxima, afirma Cuny (2004) que “Áyax lamenta que sus enemigos se le han escapado, pero su máxima marca su resignación: no podía hacer nada en la medida en que tuviera a la diosa contra él” (p. 12)⁸. Esta sentencia difiere de la que pronuncia en los versos 767-768, donde la alusión a la omnipotencia de dios

8 “Ajax regrette que ses ennemis lui aient échappé, mais sa maxime marque sa résignation: il ne pouvait rien faire dans la mesure où il avait contre lui la déesse”.

tiene la función de poner en evidencia la propia, manifestando en ello un acto de desmesura: “Pero él [*Áyax*], de forma jactanciosa e insensata, respondía: ‘Padre, con los dioses, incluso el que nada es, podría obtener una victoria. Yo, sin ellos estoy seguro de conseguir esa fama’” (Sófocles, 1986).

Si bien las dos son sentencias de un mismo personaje, difieren por la actitud que se expresa en relación con la omnipotencia, actitud que marcará una diferencia fundamental en el desarrollo de la tragedia. A la narración le sigue la parte propiamente deliberativa, la *argumentatio* (vv. 457-470a). Según Encinas Reguero (2008), esta parte se caracteriza por que el discurso se divide entre narración y deliberación, al tiempo que se mueve entre el pasado y el presente: “esta parte no deja de ser el presente frente a la anterior parte narrativa, que representaba el pasado [...], se divide en pasado y presente (la conclusión, con la decisión final, sería el futuro). Esto es, hay una división temporal que se superpone a la división retórica” (p. 338). En esta parte, el héroe expone su situación y valora y rechaza de manera constante dos opciones: volver con su padre o luchar de manera solitaria contra los troyanos (vv. 460-466a y 466b-470a).

En el epílogo (vv. 470b-480), llega la decisión final de *Áyax*; se trata de un epílogo largo, pues se prolonga en un excursus explicativo. Es en esta parte de la *rhexis* donde encontramos dos paremias que funcionan con argumentos. Dos paremias que, como en el caso de la *narratio*, cierran el discurso para darle un cariz de trascendencia. Las dos paremias que se insertan en esta parte del discurso son las siguientes: “*Ayax*. —[...]. Porque vergonzoso es que un hombre desee vivir largamente sin experimentar ningún cambio en sus desgracias” (v. 473) (Sófocles, 1986,⁹); y “*Ayax*. —[...]. El noble debe vivir con honor o con honor morir” (v. 480)¹⁰.

Estas paremias insertadas en este punto del discurso las entiende Ercolani (2000, pp. 27-28 y 41, citado en Encinas Reguero, 2008, p. 338) como “una *didascalía* interna implícita de cam-

9 “*Ayax*. —[...]. Pues es vergonzoso que pretenda larga vida el hombre que no logra desasirse de las calamidades” (v. 473) (en Vara Donado, 2012,).

10 “*Ayax*. —[...]. es menester que el hombre bien nacido viva con honra o muera igualmente con honra” (v. 480) (en Vara Donado, 2012).

bio de locutor, esto es, como un recurso del poeta para señalar el final de una intervención y facilitar la acción dialógica en escena”.

Estas palabras de Áyax reproducen, en la forma de una paremia, el ideal de vida heroica que encuentra también resonancia en otras tragedias del poeta (*cf.* *Tr.*, 721-722 y *El.*, 988-989. Sobre estos pasajes, *cf.* Cuny, 2004, pp. 3-7). Dice Cuny, sobre esta paremia con la que Áyax cierra el discurso, que “[d]esde un punto de vista temático, estas tres máximas se niegan a hacer de la vida un valor en sí mismo, pero subordinan la vida al bien vivir, sinónimo de gloria y reconocimiento social” (2004, p. 4)¹¹.

En esta idea del buen vivir se recoge la idea de la *timé*, esto es, la estimación pública, el valor esencial de los héroes. Vernant lo refiere así:

Timé designa el “valor” que se le reconoce a un individuo, hace referencia tanto a sus rasgos sociales de su identidad —nombre, filiación, origen, posición en el grupo con los honores que le corresponden, privilegios y consideración que tiene derecho a exigir— como a su superioridad personal, el conjunto de cualidades y méritos (belleza, vigor, valentía, nobleza en el comportamiento, dominio de sí) que en su rostros, modales, aspecto, manifiestan a los ojos de todos su pertenencia a la élite de los *kaloikagathoi*, los hermosos y buenos, los *aristoi*, los excelentes (1995, pp. 28).

En términos de la forma, Cuny llama la atención en la asociación del verbo “vivir” (ζην) y de un adverbio, positivo o negativo, que lo modifica: sobre la máxima de Áyax, por ejemplo, dice que ella “establece una simetría entre el buen vivir (καλώς ζην) y el buen morir (καλώς τεθνηκέναι). El paralelo se enfatiza mediante la repetición del adverbio καλώς y la reanudación de la conjunción de coordinación ‘ο... ο (ή... ή)’” (2004, p. 5)¹².

11 Traducción propia: “D’un point de vue thématique, ces trois sentences refusent de faire de la vie une valeur en soi, mais subordonnent le vivre au bien vivre, synonyme de gloire et de reconnaissance sociale”.

12 Traducción propia: “La maxime d’Ajax instaure une symétrie entre le bien vivre (καλώς ζην) et le bien mourir (καλώς τεθνηκέναι). Le parallèle est souligné par la répétition de l’adverbe καλώς et la reprise de la conjonction de coordination ‘ou bien... ou bien’ (ή... ή)”.

Un último elemento que considera el autor es el lugar en el que se ubica la paremia; esto es, el contexto dramático:

La alternativa presentada por la máxima “vivir bien o morir bien” es una alternativa falsa en su caso particular. La tirada, de hecho, ha establecido que, para él, vivir bien ahora era imposible. En su contexto, la frase heroica se traduce, así, en una exhortación al suicidio. Ajax deduce la necesidad de suicidio de los principios generales que él ha postulado de antemano y cuya máxima es el último elemento. Su decisión encaja, así, en una lógica en lugar de aparecer como un efecto de desesperación (Cuny, 2004, p. 6)¹³.

Tanto la paremia del final de la narración como estas del epílogo aportan al auditorio las pautas morales que debe seguir o el modo en que debe valorar lo expuesto (Encinas Reguero, 2008, pp. 338-339). Es en ese sentido que la paremia cumple con su sentido de universalidad y de pauta de comportamiento.

Referencias bibliográficas

- Almela Pérez, R. y Sevilla Muñoz, J. (2000). “Paremiología contrastiva: propuesta de análisis lingüístico”. *Revista de investigación lingüística*, 3(1), pp. 7-47.
- Aristóteles (1999). *Retórica*. Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero. Madrid: Editorial Gredos.
- Casares, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: C.S.I.C.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos.

13 Traducción propia: “L’alternative que présente la maxime «bien vivre ou alors bien mourir» est une fausse alternative dans son cas particulier. La tirade a, en effet, établi que, pour lui, le bien vivre était désormais impossible. Dans son contexte, la sentence héroïque traduit donc une exhortation au suicide. Ajax déduit la nécessité du suicide des principes généraux qu’il a posés au préalable et dont la maxime est le dernier élément. Sa décision s’inscrit ainsi dans une logique au lieu d’apparaître comme un effet du désespoir”.

- Coseriu, E. (1966). "Structure lexicale et enseignement du vocabulaire". *Actes du premier colloque international de linguistique appliquée*, pp. 175-217.
- Entralgo Laín, P. L. (2005). *La curación por la palabra en la Antigüedad clásica*. Barcelona: Anthropos.
- Errandonea, I. (1970). *Sófocles. Investigaciones sobre la estructura dramática de sus siete tragedias y sobre la personalidad de sus coros*. Madrid: Editorial Moneda y Crédito.
- García Romero, F. (1999). "Sobre la etimología de 'paroimía'". *Paremia*, (8), pp. 219-224.
- Guevara de Álvarez, M. E. (2008). "Afinidad entre semejantes: sentido y proyección de una paroimía homérica (OD. 17.218)". *Synthesis*, 15, pp. 77-94.
- Mariño Sánchez, R. y García Romero, F. (1999). *Proverbios griegos. Menandro. Sentencias*. Madrid: Editorial Gredos.
- Martorell de Laconi, S. (2009). "Las unidades fraseológicas provenientes de la cultura grecolatina actual en uso en el NOA". *BAAL*, 74(302-304), pp. 379-391.
- Mieder, W. (1994). "Consideraciones generales acerca de la naturaleza del proverbio". *Paremia*, 3, pp. 17-26.
- Padel, R. (1997). *A quien un dios quiere destruir, primero lo enloquece*. España: Manantial.
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- Rodríguez Cumplido, A. (2004). "Gnomai-El fundamento de la sabiduría". *Escritos*, 12(29), pp. 634-641.
- Sevilla Muñoz, J. y Crida Álvarez, C. A. (2013). "Las paremias y su clasificación". *Paremia*, 22, pp. 105-114.
- Sófocles (1986). *Tragedias*. Trad. Assela Alamillo. Madrid: Editorial Gredos.
- Thun, H. (1978). *Probleme der phraseologie. Untersuchungen zur wiederholten rede mit beispielen aus den franzosischen, italienischen, spanischen und romanischen*, "Beihefte zur zeitschrift fur romanische philologie". Tubinga: Maz Niemeyer.
- Vara Donado, J. (trad.) (2012). *Esquilo, Sófocles y Eurípides. Obras completas*. Madrid: Cátedra.
- Zuluaga Gómez, F. (2004). "Locuciones, dichos y refranes sobre el lenguaje: unidades fraseológicas fijas e interacción verbal". *Forma y Función*, 18, pp. 250-282.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Tesis doctoral, Studia Romanica et Linguistica, Francfort-Berna-Cirencester, Peter D. Lang.

La erótica de la formación. Una lectura del *Simposio* de Platón¹

Bayron León Osorio-Herrera
José Daniel Gómez Serna

ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ
Apología (38a)

1. Introducción

En la obra platónica, el *Simposio* se ubica entre los diálogos de madurez junto a *Menón*, *Fedón*, *República* y *Fedro*; en ellos, aunque Sócrates es su personaje principal, a través del cual Platón expone sus postulados filosóficos, se entrevé una separación intelectual con el pensamiento del maestro (Martínez, 1988, p. 146). Sobre el hecho de que aquel plasme sus propias ideas a través del personaje de su mentor en el *Simposio*, Reale refuta dicha tesis manifestando que es a través de la máscara de Aristófanes en la que aquel revelará sus “doctrinas no-escritas” (2004, pp. 13-14).

Este capítulo aborda el concepto del “ἔρωσ”, una de las cuatro formas de expresar la realidad del amor en la antigua lengua griega, especialmente en su dialecto ático o lo que luego se llamará

1 Este capítulo hace parte de los resultados de investigación del proyecto de investigación “Didáctica de las lenguas clásicas: aprendizaje y enseñanza en la formación universitaria”, radicado ante el CIDI de la Universidad Pontificia Bolivariana con el número 137C-05/18-42.

“koiné”. La alusión a los otros tres términos afectivos —φιλία (*philia*), ἀγαπή (*agapḗ*) y στοργή (*storgē*)— solo se hará en relación a ἔρως.

Sobre el nombre propio —con mayúscula inicial— de Eros (Ἔρωσ) como dios que inspira el amor a los hombres, no hay mención alguna en los poemas homéricos, solo aparece escrito con minúscula inicial el sustantivo “ἔρωσ” como deseo pasional y sexual². Revisando el género trágico, Esquilo asumirá el mismo sentido que Homero ha adoptado para la palabra, añadiendo su tendencia a desatar el exceso o la soberbia (ὑβρις) en los personajes y llevarlos a situaciones funestas (Osorio y Gómez, 2019, p. 51). Por su parte, Eurípides menciona 79 veces en su obra el concepto, relacionándolo no solo con la pasión amorosa, sino también con los dioses Eros y Afrodita (López, 2020, p. 65).

Platón, retomando las concepciones intelectuales vigentes en su época, hace una propuesta filosófica sobre el amor en el *Simposio*. En esta majestuosa obra, se sirve de 40 formas de dicho vocablo a partir de la raíz -ἔρ, desde las más diversas conjugaciones del verbo amar —ἔρώω (voz activa) y ἔραμαι (voz pasiva)— hasta las múltiples declinaciones de sustantivos y adjetivos derivados de aquella raíz, para un total de 286 menciones (Gómez, 2015, p. 3). Con estos usos del término, el fundador de la Academia enseña una perspectiva diferente del ἔρωσ, concibiéndolo como un tipo especial de amor —predilectamente— entre hombres o pederasta (παιδεραστής), el cual inspira el deseo por lo bello, se revela a través de un camino que lleva a sus múltiples manifestaciones y, como se verá, de principio a fin, es condición de posibilidad de la formación y esta, a su vez, de aquel.

Se presenta una interpretación inédita de los numerales 210a-212a del *Simposio*³ de Platón. El Eros (Ἔρωσ) o el amor

2 En el verso 294 del canto XIV de la *Iliada* de Homero, el narrador describe lo que le sucede a Zeus al ser asechado sexualmente por su esposa Hera: “entonces (ὥς) el deseo apasionado (ἔρωσ) envolvió (ἀμφεκάλυψεν) el sensato (πυκινύς) corazón (φρένας)”. Como esta, solo habrá un par de menciones a dicho sustantivo sin alguna otra connotación. La versión griega del texto homérico retomada es la de Murray (1976).

3 La edición del texto griego original que será referenciada en el presente ejercicio es la de Bury (1909).

(ἔρωξ), como fuerza vital que se convierte en principio de la formación humana se resemantiza como ascenso-descenso hacia la profundidad de sí, gracias a ser conducido por otro. En primer lugar, se establecerá una contextualización alrededor del concepto de *eros* en el *Simposio*. En un segundo momento, se presenta un análisis de los conceptos griegos del pasaje en cuestión, el cual posibilitará una traducción propia, una propuesta de una hermenéutica divergente a la tradicional, asumiendo el ascenso hacia la belleza en sí no como una cosa exterior al ser humano, sino como el descenso hacia la propia interioridad. Por último, se mostrarán las implicaciones pedagógicas del proceso erótico como condición de posibilidad para el cuidado de sí y el ejercicio de la formación desde la figura de Sócrates como maestro.

2. El ἔρωξ en el *Simposio*

La escritura del *Simposio*⁴ o *Banquete* data hacia el 380 a. C. El escenario usado para el desarrollo del relato que cuenta Apolodoro a un amigo, que a su vez aquel recibió de Aristodemo, fue el de una celebración realizada por Agatón con motivo de su victoria en el certamen llamado Leneas con su primera tragedia para el 416 a. C. (Martínez, 1988, p. 163). Apolodoro narra todo lo que le fue transmitido con respecto a la fiesta realizada un día después de que el poeta trágico hubiera festejado con la multitud (172b).

Antes de pasar a contextualizar el concepto erótico en el *Simposio* como preámbulo del análisis del diálogo entre Sócrates y Diotima en 210a-212a, hay un detalle que vale la pena señalar al inicio de la obra y que alcanzará mayor comprensión al final del capítulo. Es el reproche que le hace Platón, a través de Apolodoro, a un personaje anónimo —quizá para que cada lector ocupe dicho lugar— acompañado por otros y que en el texto griego aparece de

4 Se escoge esta palabra y no “banquete” por su cercanía a la palabra griega Συμπόσιον -ον, τὸ, que se deriva del verbo συμποσιάζω, cuya acepción principal es la de “beber juntos”, y es el momento posterior a la comida, en el que se proclamaron los elogios al amor y el título fijado en la versión griega que se está siguiendo.

nominado como *ἐταῖρος*, que es traducible a “compañero, amigo, discípulo” (Yarza, 1998, p. 577)⁵.

Apolodoro le llama la atención porque, al estar ocupado en los negocios, ha desaprovechado el tiempo para filosofar; ante las implicaciones éticas y políticas de tal descuido, aquel confiesa su sentimiento hacia ellos en 173c: “αὐτός τε ἄχθομαι ὑμᾶς τε τοὺς ἐταίρους ἐλεῶ” (“Me affijo y me compadezco de vosotros, compañeros”)⁶.

La anterior expresión parece un recurso literario de introducción a la obra, pero advierte una de las consecuencias de llegar al culmen del camino erótico-formativo que se mostrará como novedad hermenéutica, y es la capacidad de compadecerse, es decir, *padecer con* aquel que se ignora a sí mismo, a sus posibilidades humanas y como ciudadano; pues se conforma con lo que cree saber y no desea (*ἐπιθυμεῖ*) aquello que no piensa (*οἶηται*) necesitar (*ἐνδεής*), como lo concluirá Sócrates en 204a.

Este mismo compadecerse (*ἐλεῶ*) de la oscuridad interior en la que se encuentra el otro, de la que no es consciente y que conmueve al filósofo, aparecerá de nuevo en la *República*, VII, 516; precisamente, en el pasaje tradicionalmente llamado el “mito de la caverna”, en que Sócrates al final de la alegoría cuestiona a Glaucón por el estado de quien ha salido de la caverna y recuerda a sus antiguos compañeros de cautiverio: “οὐκ οἶει αὐτὸν εὐδαιμονίζειν τῆς μεταβολῆς τοὺς δὲ ἐλεεῖν” (516c), (“¿no crees que experimente la felicidad por su conversión, pero se compadezca de ellos?”). Ese doble movimiento de vivir por instantes la felicidad (*εὐδαιμονία*) y de sentir la necesidad de llevar a otros a tal experiencia evidencia que el *ἔρω*s es condición de posibilidad de la formación.

Retornando al inicio de la obra, Apolodoro narra aquello que escuchó de Aristodemo, el cual, el día de la fiesta en casa de Agatón, se encontró casualmente con Sócrates y fue convidado por

5 Los significados literales de las palabras griegas al español serán extraídos de este diccionario.

6 Cada vez que se cite algún pasaje del *Simposio* en griego con sus respectivos numerales y la traducción no tenga nota al pie, será una propia; las que sí sean referenciadas serán tomadas de la edición castellana ya referenciada de Marcos Martínez (1988).

este a la celebración; cuando se dirigían juntos al lugar y creyó haber llegado con él, se percató de que su maestro se había quedado inmóvil en el camino “consagrándose” (ἐαυτῷ προσέχοντα) “a la disposición de su alma” (τὸν νοῦν) (174d). Este dato anecdótico quizá sea para mostrar la urgencia de volver a sí mismo y de estar atento al momento propicio para ser llevado por el amor hacia lo bello (Martínez, 1988, p. 190).

Una vez Sócrates llega al festín, es acogido por los selectos invitados, comparten el alimento, inician la bebida (Συμπόσιον) y Erixímaco, hablando por Fedro, propone que cada uno haga un elogio (ἐγκωμιαζέτω) a *eros* (τὸν ἔρωτα). Son cinco los encomios a través de los cuales se recogen las posturas intelectuales de los coetáneos de Platón. Este genio consigue crear o recrear diversas concepciones sobre el dios y la pasión que este inspira, preparando así la exposición de su teoría.

La proclamación de los elogios al amor se hace en el siguiente orden: Fedro (poesía), Pausanias (sofística), Erixímaco (medicina), Aristófanes (comedia) y Agatón (tragedia). Al llegar el turno de Sócrates, este se excusa por no exponer un elogio como los anteriores, cuyo propósito era expresarse retóricamente sobre el objeto encomiado, sino que a través de su intervención intentará revelar la verdad (ἀλήθεια) (199b) de lo que sabe sobre las cosas del amor (τὰ ἐρωτικὰ), las cuales le fueron enseñadas (ἐδίδαξεν) por la sabia (σοφῆ) Diótima de Mantinea (201d). En este momento, se aprecia a Sócrates como un discípulo que es guiado, haciendo notar que, antes de formar, primero se debe ser formado.

Para esbozar la anterior intuición, se presentan aquellos pasajes que arrojan claves de interpretación a partir del análisis filológico del texto original. En primer lugar, se ha mostrado el reconocimiento de Sócrates como un hombre que sabe escuchar a quien lo acompaña; en este sentido, cabe la expresión de ser *alumno*, literalmente, aquel sin luz —desde la etimología latina *a* (sin) *lumen* (luz)— que necesita ser iluminado por otro para ir descubrir la luz interior. En segundo lugar, muestra el paso a paso del quehacer formativo, pues hace con sus discípulos lo que Diótima ha hecho primero con él. En el *Simposio* revela lo que sabe del amor a través de un diálogo (διάλογος) con Agatón. De manera precisa lo expresa él mismo en 201e:

Me parece, por consiguiente, que lo más fácil es hacer la exposición como en aquella ocasión procedió la extranjera cuando iba interrogándome (ἀνακρίνω). Pues poco más o menos también yo le decía lo mismo que Agatón ahora a mí: que Eros era un gran dios y que lo era de las cosas bellas. Pero ella me refutaba (ἐλέγχω) con los mismos argumentos (λόγοις) que yo a él: que, según mis propias palabras, no era ni bello (καλὸς) ni bueno (ἀγαθός) (Martínez, 1988, pp. 244-245).

Luego de haber preparado su audiencia, Sócrates, en 201e, enseña lo aprendido sobre el amor, respondiendo a las preguntas que se pueden reconstruir de la siguiente manera, sin perder el sentido del pasaje: ¿Quién es *eros*? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cuáles son sus obras? Ante la primera pregunta, se presenta la siguiente conclusión: es un demon (δαίμων), en otros términos, un ser intermedio (μεταξύ) entre el conocimiento y la ignorancia (φρονήσεως καὶ ἀμαθίας) (202a), lo divino e inmortal (θεοῦ καὶ θνητοῦ) (202e). Además, gracias a tales características puede interpretar y comunicar (Ἑρμηνεῖον καὶ διαπορθμεῖον) a dioses y hombres (202e).

Con respecto a su naturaleza, Diotima vincula el nacimiento de Eros al de Afrodita, pues el día del nacimiento de la diosa, Penia (Carencia) se unió a Poros (Abundancia). Como consecuencia de aquella unión, Eros —y desde nuestra interpretación, la condición erótica humana— tiene las siguientes características: inicialmente, es precario (πένης) y compañero de indigencia (ἔνδεια) por la naturaleza de su madre (203c-203d).

El amor humano, aunque potencialmente es una fuerza interior hacia las dimensiones más nobles del hombre, por su influencia materna, es decir, su carácter biológico, finito y limitado, se encuentra en la carencia y la fragilidad; según esto, los seres humanos están fragmentados como aparece en el discurso de Aristófanes (189c-193d), los cuales andan buscando su mitad faltante para hallar plenitud; desde esta perspectiva, se propone que no necesariamente sea otra persona, sino aquello dentro de sí mismo, quien dé la coherencia interior, a través de la que se haga coincidir el pensar, el sentir, el decir y el actuar.

En cambio, por la naturaleza heredada de su padre, es amante de la sabiduría (φιλοσοφῶν) de por vida y capaz de sanar o enve-

nenar (φαρμακεύς) (203d-203e) las almas con sus palabras. Una última condición de su naturaleza, y que llama poderosamente la atención, es el hecho de no estar identificado con lo amado (ἐρώμενον), sino con lo que ama (ἐραστὸν) (204c). Esta idea rebata la postura de Agatón en la que presenta a Eros como el dios más amable de todos (197e), pues la capacidad de desear y amar es impulsada por el *eros* según la propuesta que hace Sócrates, por lo que no se identifica con lo deseado y amado.

En cuanto a la tercera pregunta, sobre la función de Eros en la vida humana, Platón relaciona directamente el amor con la consecución de la felicidad. La obtención de esta es el resultado de la posesión de lo bueno y bello de manera permanente, implicando la noción de inmortalidad (ἀθανασία). Esta revelación es expuesta a través de dos caminos; al primero lo llamaremos “exterior” y al segundo “interior”. Uno establece los cimientos conceptuales del otro, en cuanto que va perfeccionando la definición del Eros, pues se entreteje el amor con conceptos como lo bello, lo bueno y lo inmortal.

La primera definición del *eros* aparece en 206a como “el deseo (ὁ ἔρωξ) de vivir o poseer (εἶναι) el bien (τὸ ἀγαθόν) siempre (ἀεὶ)”; pasión que dota al ser humano de un *impulso creador* que conlleva al engendramiento (τῆς γεννήσεως) y al dar a luz (τοῦ τόκου) en lo bello (τῷ καλῷ) (206e). Este es considerado un camino exterior porque el resultado de lo engendrado en lo bello será la prole, según el cuerpo, y, en el caso del alma, las obras escritas o los pensamientos generados en los demás; ambas acciones con el fin de inmortalizar a su autor en la memoria de los otros.

Sobre el origen de tal deseo humano de procrear —que para Schopenhauer será una “estratagema de la Naturaleza” (1993, pp. 46-47)—, Diotima dice que por naturaleza vivimos en una disposición amorosa (ἐρωτικῶς διατιθέμενα) (207b). En este punto, la sacerdotisa de Mantinea pregunta a Sócrates por la causa de tal disposición, a lo que este responde, -confirmando la intuición que se está defendiendo-: “παρὰ σὲ ἦκω, γνοῦς ὅτι διδασκάλων δέομαι” (207c) (“he venido a tu lado, reconociendo que estoy necesitado de maestros”).

La extranjera le responde a su “iniciado” que todo mortal anhela ser siempre (ἀεὶ εἶναι) y ser inmortal (ἀθάνατος) (207d). Este proceso de inmortalización se logra, en primer lugar, a través de la

procreación como medio de extensión de la propia existencia en otros. Ambas ideas evocan algunas de las tesis centrales de filósofos posteriores, por ejemplo, y sin entrar en detalle, el ser siempre (ἀεί εἶναι) se asemeja al *conatus* spinoziano (Spinoza, 2000, p. 133)⁷, y aquel anhelo de inmortalidad reaparece en la angustiada dicotomía entre la razón y la voluntad con respecto a la cuestión de la vida *pos-mortem* que tanto aquejó a Miguel de Unamuno, quien la reflexiona de principio a fin en *Del sentimiento trágico de la vida en los pueblos* (1958, pp. 125-451).

Seguidamente, Diotima agrega una pincelada antropológica al precisar que el ser humano es cambiante, por lo que nunca se es el mismo: está condicionado por el tiempo y el espacio, y por ello está en potencia de formarse, de-formarse, re-formarse y trans-formarse una y otra vez. La interioridad es el lugar donde ocurren aquellas mutaciones, pues, aunque sean mayormente visibles las variaciones exteriores o físicas, tampoco en nuestra alma (ψυχή) las costumbres (τρόποι), los caracteres (ἦθη), las opiniones (δόξαι), los deseos (ἐπιθυμίαι), los placeres (ἡδοναί), los sufrimientos (λῦπαι) y los miedos (φόβοι) permanecen iguales: unos nacen (γίγνεται) y otros desaparecen (ἀπόλλυται) (207e).

La anterior idea entra en conflicto con la suposición de que el alma humana siempre sea idéntica a sí misma o que, según Platón, el alma sea de naturaleza inmutable —retomando las consideraciones parmenídeas sobre el ser—, pues hasta los conocimientos (ἐπιστήμας) varían en el ser humano (208a), clarificando que el *devenir* de Heráclito no solo es aplicable a lo inmanente, sino también al ámbito psíquico de la persona. Se podría concluir que un aspecto no cambiante en el ser humano es el anhelo de plenitud, ese deseo de poseer siempre el bien y lo bello, ser feliz, amar y ser amado; en últimas, no cambiará su deseo insaciable de infinito (Blanchot, 1994, p. 130)⁸.

7 En la tercera parte, proposición VII de su *Ética*, Spinoza establece: “el conato con el que cada cosa se esfuerza en perseverar en su propio ser, no es nada más que la esencia actual de la misma”.

8 Desde una perspectiva diversa, pero que apunta a la infinitud del deseo o el deseo de infinito, se cuestiona el autor francés en esta página: “¿Acaso no sería el deseo ya siempre su propia carencia, el vacío mismo que lo haría infinito, carencia sin carencia?”.

Para concluir este primer acercamiento al amor (ἔρως), Diotima propone varios objetos de deseo con los cuales refuerza el argumento de que la inmortalidad es amada por sí misma y que es buscada por el ser humano, por ejemplo, en el amor a los hijos (παίδων), los honores (φιλοτιμίαν) y la fama (ὄνομαστός) (208c-d).

Así, pues, este camino “exterior” como propedéutico que conduce al denominado “interior” presenta en 209c una primicia de lo que sucede con aquel que se enamora de la belleza del alma: “ante esta persona tiene al punto abundancia de razonamientos (λόγων) sobre la virtud (ἀρετῆς), sobre cómo debe ser el hombre bueno (ἀγαθὸν) y lo que debe practicar, e intenta educarlo (παιδεύειν)” (Martínez, 1988, p. 259). Este último verbo es clave para comprender el concepto de formación (παιδεία) —pues esta palabra se deriva de aquella, etimológicamente hablando— y significa “educar a un niño (joven), instruirlo, formarlo, habituarlo; enseñar, reprender; castigar; corregir” (Pabón, 1967, p. 444).

3. Súbitamente (ἐξαίφνης), descubriré (κατόψεταί) lo bello por naturaleza (τὴν φύσιν καλόν) (210e)

Diotima finaliza el primer discurso erótico en 209e, al afirmar: “ταῦτα μὲν οὖν τὰ ἐρωτικά ἴσως, ὃ Σώκρατες κἄν σὺ μνηθεῖης” (“cierta y realmente, ¡oh Sócrates!, también tú, podrías ser iniciado en estos asuntos del amor”). Con estas palabras se evidencia que el camino “exterior” es susceptible de ser recorrido por un profano o cualquiera que desee hacerlo; no ocurre así con el “interior”.

Seguidamente, en 210a, expresa dubitativamente: “τὰ δὲ τέλεα καὶ ἐποπτικά, ὧν ἕνεκα καὶ ταῦτα ἔστιν, ἔάν τις ὀρθῶς μετήη, οὐκ οἶδ’ εἰ οἷός τ’ ἂν εἴης” (“pero solo si alguien va rectamente hacia los últimos grados de la iniciación en los misterios, por amor a estos, los alcanzará; no sé si tú serías capaz de tal cosa”).

A partir de este momento, el relato adquiere un matiz místico en el que la sabia mujer introduce a Sócrates en los misterios del amor, que sin la etapa propedéutica no estaría preparado para lo que le presentará a continuación. Diotima, en 210a, se propone develar a Sócrates un recto (ὀρθῶς) camino que inicia con el dirigirse a los cuerpos bellos (καλὰ σώματα); primero a uno en el que engendrará bellos razonamientos (γεννᾶν λόγους καλοῦς), y luego

a otros hasta llegar a considerar que la belleza de todos los cuerpos es la misma (ταὐτὸν) (210b).

El segundo estadio en el camino del amor es el dirigirse a la belleza del alma (ψυχὴν) y considerarla más valiosa que la del cuerpo (210b). Este no es un simple pasar de lo físico a lo metafísico, sin más, sino una situación formativa, pues se recalca que para llegar hasta allí es necesario un guía (ἡγήται) que lo dirija (ἡγούμενος) rectamente (ὀρθῶς) (210a).

Quien se halla en dicha transición y encuentra a alguno de alma bella, debe procurarse un escenario —se indica el carácter formativo no solo de quien forma, sino de quien es formado— donde sea posible amarlo (ἐρᾶν), preocuparse por él (κηδεσθαι), engendrar (τίκτειν) y buscar (ζητεῖν) pensamientos (λόγους) en él (αὐτῷ) que hagan (ποιήσουσι) mejores (βελτίους) a los jóvenes (νέους) (210c). Seguidamente, en este mismo numeral, aquel que está siendo dirigido hacia la consecución de lo bello (καλὸν) contemplará eso que anhela —por necesidad (ἀναγκασθῆ)— en los modos de vida (ἐπιτηδεύμασι) y en las leyes (νόμοις).

Al llegar aquí, el iniciado debe, por una parte, concluir que todo (πᾶν) lo bello (καλὸν) tiene el mismo origen (συγγενές) y que su manifestación corporal, si bien es la inaugural, es la más breve (σικρόν) de todas (210c). La corporeidad es punto inicial del amor y debe ser reconocida su importancia por ser la “chispa” que ha encendido el deseo. Desde un rastreo comparativo de los términos griegos, en toda la obra hay 35 referencias al cuerpo (σῶμα), en comparación a las 28 sobre el alma (ψυχή), comparación numérica que muestra la constante atención hacia aquel.

Platón, para referirse al siguiente nivel al que impulsa el amor —al final de 210c—, se sirve del verbo “ἀγαγεῖν”, forma del aoristo infinitivo de la voz activa de “ἄγω”, cuyas acepciones son: llevar, guiar, conducir, dirigir, atraer, transportar, seducir, educar, arrastrar, empujar con violencia, provocar y excitar, entre otros (Yarza, 1998, p. 17). Según la conjugación, se podría traducir: después (μετὰ) de los modos de vida (τὰ ἐπιτηδεύματα), ha de ser dirigido (ἀγαγεῖν) hacia (ἐπὶ) las ciencias (τὰς ἐπιστήμας) (210c).

La unión de este verbo con el sustantivo niño/joven (παῖς, παιδός, ὁ) ha generado los términos castellanos de “pedagogo” y “pedagogía”. Se desprende de esto que el maestro señala, intenta convencer, enamorar, apasionar; verbos que manifiestan la inten-

cionalidad de proponer y esperar la respuesta libre del discípulo, aunque por momentos también lo obligue aceptar lo que aún no puede comprender por sí mismo.

En el último sentido aludido al verbo “ἄγω” de carácter impositivo o ejercicio de dominación sobre el otro, se discierne la prevención que hace el maestro a su educando del peligro de quedarse atado a alguna de las formas de belleza anteriores y no continúe hacia el final del proceso erótico. Platón sugiere dicho riesgo expresando uno de los verbos que nos recuerdan otra manera de referirse al amor (ἀγαπή); el pasaje se encuentra en 210d: “contentándose (ἀγαπῶν) con la belleza de un joven (παιδαρίου), de un hombre (ἀνθρώπου), de un modo de vida (ἐπιτηδεύματος)”. Por esto propone, a continuación, que una vez haya sido dirigido (τετραμμένος) a las ciencias (ἐπιστήμας) y contemple (θεωρῶν) el gran mar (πέλαγος) de lo bello (καλοῦ), llegue a engendrar (τίκτει) bellos discursos (καλοῦς λόγους) y grandiosos (μεγαλοπρεπεῖς) pensamientos (διανοήματα) en un amor a la sabiduría (φιλοσοφία) libre de envidia (ἄφθόνῳ) (210d).

Llegando al momento culminante, en 210e, Diotima hace una pausa y expresa: aquel (ὄς) que haya sido conducido (παιδαγωγηθῆ) hasta aquí (ἐνταῦθα) en relación (πρὸς) a las cosas del amor (τὰ ἐρωτικὰ), al contemplar (θεώμενος) ordenadamente (ὀρθῶς) las cosas bellas (τὰ καλά), súbitamente (ἐξαίφνης) descubrirá (κατόψεται) lo bello por naturaleza (τὴν φύσιν καλόν). Belleza que la sacerdotisa describe majestuosamente:

Existe siempre y ni nace ni perece, ni crece ni decrece; en segundo lugar, no es bello en un aspecto y feo en otro, ni unas veces bello y otras no, ni bello respecto a unas cosas y a otras no, ni bello respecto a una cosa y feo respecto a otra, ni aquí bello y allí feo, como si fuera para unos, bello y para otros, feo (Martínez, 1988, p. 263).

Teniendo en cuenta el adverbio de tiempo que aparece en 210e, súbitamente o de repente (ἐξαίφνης), y la posible duración total del proceso erótico, se llega a concluir que la contemplación de lo bello en sí no es proyectable cronológicamente, sino que hace parte de una temporalidad *kairológica*, se dará en un tiempo propicio e inesperado, dependiendo de quién guíe y de quién sea guiado; en últimas, de la respuesta que se le dé al llamado que

hace lo bello a cada uno a través del amor. Este argumento permite pensar que el camino del amor es el camino de la vida, que tal experiencia de la belleza en sí es comparable a un *apocalipsis*, a una *mística*, a un éxtasis de carácter divino que solo sucede en presencia de la belleza.

Continuando con el análisis del pasaje, Martínez en su traducción agrega al proceso erótico la categoría de ascenso; en 211b, escribe: “Por consiguiente, cuando alguien asciende (*ἐπιανιών*) a partir de las cosas de este mundo mediante el recto amor de los jóvenes y empieza a divisar (*καθορᾶν*) aquella belleza, puede decirse que toca casi el fin” (1988, p. 264). Con respecto al primer verbo subrayado, *ἐπάνεμι*, al indicar movimiento, también asume las siguientes acepciones: levantarse, crecer, pasar de un lugar a otro, trasladarse, volver al asunto, recapitular (Yarza, 1998, p. 508). Se hace énfasis en los demás sentidos del verbo, porque si bien pasar de la dimensión estética (cuerpo), a la ética (almas y modo de vida) y política (leyes), hasta la filosófica (ciencias) y teológica (Idea de Belleza) es una muestra de superación de estadios que va en aumento y se relaciona con el crecimiento, también puede entenderse como un ir hacia el interior a modo de descenso.

Luego se encuentra el verbo “*καθορώ*”, el cual tiene como objeto directo lo bello en sí y significa “mirar desde arriba. Examinar; observar. Respetar” (Yarza, 1998, p. 702). Se resalta su cercanía al verbo “*κάτεμι*”, que traduce bajar, soplar con fuerza, volver o regresar (p. 751). Además, es un verbo que se compone por el prefijo “*κατά*”, que significa “abajo”, y el verbo “*ὀρώ*”, que es “ver”; aunque se entiende como una visión desde lo alto, es posible comprenderlo como “ver con profundidad”, “contemplar el fondo de sí mismo” y, en esta visión, hallar allí lo divino. Este mismo verbo reaparece antes en 210e como “*κατόψεταί*”, y luego en 211b como “*καθορᾶν*” y “*κατιδεῖν*”.

Surge la pregunta: ¿por qué tal contemplación da sentido a la vida? Al ser una primicia de la plenitud o la felicidad, imposible de alcanzar definitivamente por las condiciones precarias y cambiantes de la vida, se busca experimentar constantemente, pero ello solo es posible si se está en el “camino del amor”. Esta conclusión la confirma la extranjera cuando, al estar finalizando su discurso, cuestiona a su interlocutor en 212a: “¿Acaso crees —dijo— que es vana la vida de un hombre que mira en esa dirección, que contem-

pla esa belleza con lo que es necesario contemplarla (θεωμένου) y vive en su compañía (συνόντος)?” (Martínez, 1988, p. 265).

Tal disposición de contemplar y de vivir en compañía de lo bello —que también es bueno— tendrá como consecuencia natural, que no forzada, que las acciones humanas sean buenas. “Al relacionarse o participar (ἐφαπτομένῳ) de la verdad (ἀληθῆ), engendrará (τεκόντι) una virtud verdadera (ἀρετὴν ἀληθῆ)” (212 a). Este pasaje muestra que, ante la cuestión de si la virtud (ἀρετή) es enseñable (διδασκτὸν) o no —pregunta rectora del *Menón*, 70a (Burnet, 1903b)—, se concluye que lo enseñado no es la virtud misma, sino el camino por el cual se llega a ser virtuoso, lo que implica ser testimonio del mismo; en conclusión, como aparece en *Menón*, 110b, ser bueno es una gracia divina (θεῖα μοῖρα).

Desde una hermenéutica de la interioridad, el ἔρως es una fuerza, impulso y pasión llamada amor. Su objeto de deseo es la felicidad. Dicho deseo de plenitud como búsqueda constante que no se satisface definitivamente implica un camino y un proceso; aunque sea personal, exige ser mostrado por otro que lo esté recorriendo —una vez iniciado se continúa en él—; aquí se entiende que también se es formado en la autoformación.

Así, pues, se descubre en la propuesta de Platón un camino erótico que se realiza por el conocimiento de sí mismo en perspectiva de descenso, como si se tratara de unas escaleras que conducen a la dimensión antropológica más profunda. ¿Por qué un descenso? Porque aquel que se dispone a recorrer tal camino se topa con sus propios límites, sus incapacidades, sus faltas, su pobreza, pues, guiado por el amor hacia lo bueno y bello en sí, que habita en su interior, va de fracaso en fracaso y de decepción en decepción al no encontrar lo que desea.

Aquel descubre que el goce efímero del placer físico no agota su deseo, reconoce que este ha sido encendido y estimulado por lo más visible, los propios instintos y las necesidades naturales; estos, al quedar en deuda con el deseo, abren las puertas de los niveles descendentes, el primero es el psíquico, a través de pensamientos y discursos que lo hacen reflexionar y engendrar en otros la búsqueda de ser mejores, entonces es consciente de su insuficiencia e ignorancia.

Posteriormente, al adentrarse en los modos de vida en cuanto costumbres y comportamientos en la consecución de lo bello, dejará al descubierto la fealdad, es decir, tendrá claridad en ese

aspecto de su vida, podrá ser crítico con lo heredado por tradición y transmitido por sus progenitores, amigos y demás educadores. No quedándose ahí, lo bello que va descubriendo en sí mismo lo lleva a las leyes y ciencias; las primeras inspiran lo inmutable, lo que permanece, y evocan la vida en comunidad que aquellas regulan. Esa necesidad de vivir bien en la *polis* (πόλις) y de ser un ciudadano justo brotará del interior del hombre y no será una actitud externa, si de verdad es sincera.

En definitiva, Platón ha heredado de su maestro ese afán político de reformar las leyes, la educación de los jóvenes y la política. Finalmente, el último nivel al que se puede ascender-descender será el de las ciencias que recuerdan las preguntas más profundas que se tienen y el mar de ignorancia ante todo lo que puede ser conocido, y que, de manera misteriosa, le revelan al hombre su procedencia. Porque el amor a lo bello, bueno y verdadero a través de los anteriores niveles o escalones, y precisamente este, dejan al hombre ante la nada de su ser, ante sus imposibilidades y en ese momento que “toca fondo” no hay más, su deseo está purificado de todo aquello que es una falsa belleza y queda ante lo bello en sí mismo, lo divino. Se reconoce emparentado con los dioses.

Filosofar es volver a esta conexión y relación consigo, una experiencia inefable que supera el orden corporal, psíquico, tradicional, legal, y cognitivo, manteniéndose el aspecto ético-político que descubre lo teológico. Tal filosofía se podría ver como *erosofía*, como encuentro consigo mismo que deviene conocimiento de lo más divino de sí, y, al estar en este punto, el hombre se verá libre de envidia (ἄφθόνω) (210d). ¿Por qué razón? Una posibilidad desde lo etimológico tiene que ver con la palabra envidia, del latín *invidia*, que significa “fijarse en otro” -*in* (con idea de dirección: hacia) *video* (ver)-, ver desviadamente o con perversidad: quien ha contemplado lo bello y bueno en sí, desea contemplar y vivir en su compañía y no desviará su mirada en el deseo de otra cosa.

4. La erótica de la formación y la figura socrática del amante (παιδραστής)

Una vez Sócrates finaliza su discurso, aparece en escena Alcibíades, ebrio con intenciones de felicitar y coronar a Agatón por su victo-

ria. Este interesante personaje es presentado al final del *Simposio* como un amado (ἐρώμενος) de Sócrates, que se siente rechazado y, por ende, despedido. Sin embargo, cuando es incluido en la dinámica de los elogios al amor, su encomio se dirigirá al amante (ἐραστής), como ejemplificando y personificando el carácter formativo del ἔρωσ en su maestro.

¿Cómo el *eros* es la pasión que sustenta la formación tanto del amante como del amado? Para responder a esta pregunta, se retoma el pasaje en que Alcibiades reprocha a Sócrates su presencia en tal celebración; este le solicita a Agatón que lo defienda, confesando en 213d: “pues mi pasión (ἔρωσ) por este hombre se me ha convertido en un asunto de no poca importancia” (Martínez, 1988, p. 267). Y es que el maestro, desde que se enamoró de su discípulo, teme (ὀρρωδέω) a la locura (μανίαν) y al amor al amante (p. 267) o la inclinación al amor (Yarza, 1998, p. 1473) (φιλεραστίαν) de aquel. En esta referencia sobre el amor del discípulo aparece el concepto de φιλία como aquella respuesta de este hacia su maestro; dicho vocablo contiene las siguientes connotaciones: amistad, afecto, cariño y amor (p. 1474).

La intervención de Alcibiades podría entenderse como un recurso de Platón para “hacer carne” lo dicho por Sócrates sobre el ἔρωσ; es la ejemplificación o humanización de la divinidad amorosa. Pasa del amor a los cuerpos y trascendiendo esto pasa a al amor del alma y a engendrar en ella bellos pensamientos, los cuales provocan sufrimiento y arrobamiento, despertando la necesidad (δεομένουσ) de lo divino (τῶν θεῶν) y de los ritos de iniciación (τελετῶν), que a su vez causan aceleración en su corazón (καρδία) y derrame de lágrimas (δάκρυα) (215c).

¿Por qué las palabras de Sócrates generan esa arritmia cardíaca y esa tristeza en Alcibiades? Porque lo ponen en dirección al descenso erótico, al conocimiento de sí mismo, a su verdad, a su condición humana, sobre la cual él mismo confiesa en 216a-b que, al escuchar (ἀκούω) a Sócrates, su alma se perturbaba (ἐτεθορύβητό) y se indigna (ἠγανάκτει) al reconocerse en un estado de esclavitud (ἀνδραποδωδῶσ) del τιμή, ἦς, ἠ —que puede significar estimación, precio, consideración, honor y aprecio (Yarza, 1998, p. 1379)— que los demás le proveían.

Por lo tanto, Alcibiades es consciente (σύνοιδα) y lamenta su estado: me he descuidado y despreocupado (ἀμελῶ) de mí mis-

mo (ἐμαντοῦ) (216a), me he dejado dominar (ἡττημένῳ) por el honor (τῆς τιμῆς) de la mayoría (τῶν πολλῶν) (216b). Luego, en 216d, el encomio de Alcibíades manifiesta un doble sentido; a saber, entre 216d y 223a, mientras expresa los intentos de ofrecer sus favores a Sócrates en diversas ocasiones a las que este nunca accedió; a su vez, va revelando detalles que servirán de evidencia sobre las implicaciones formativas del camino erótico desde la figura del maestro.

En 218a, se resalta que los discursos filosóficos (φιλοσοφία λόγων) son comparables a mordidas de víboras (ἐχίδνης) que se apoderan del corazón (καρδίαν) y del alma (ψυχὴν) de quien los escucha; así, el discípulo descubre el poder (δύναμις) del maestro para convertirlo (γένοιτο) en alguien mejor (ἀμείνων) (218e); y los ojos del entendimiento (τῆς διανοίας ὄψεις) adquieren la capacidad de intuir que sea verdaderamente (ἀληθῶς) un inspirado por los dioses (δαίμονίῳ) (219c) como se ha dicho antes.

Sumado a lo anterior, en el discípulo iniciado en los misterios del amor, a medida que recorre su camino y desciende a su interior, se va gestando una conversión μετάνοια (cambio de mentalidad) o ἐπιστροφή (vuelta o cambio de dirección —Yarza, 1998, p. 549—); se transforman su mirada, su manera de pensar y amar. Pues, como lo lamenta Alcibíades en 222b, Sócrates, al iniciar la relación con los jóvenes, aparece como amante (ἐραστής), pero luego resulta ser el amado (παιδικῶς), dando sentido a que Sócrates, más que como una pareja sexual, actúe como un padre (πατὴρ) o hermano mayor (ἀδελφοῦ πρεσβυτέρου) (219d); o, como aparece al inicio del *Fedro* en 228b (Fowler, 1925), un compañero de la inspiración divina (συγκορυβαντιῶντα).

Con respecto a la formación, se concluye que el maestro con su coherencia de vida y sus palabras muestra el camino erótico que conduce a la virtud. Entonces, tendrá sentido lo dicho por Sócrates para dar paso al desenlace del *Simposio* y a la reinterpretación en clave erótico-formativa de la intervención de Alcibíades: “convencido (πεπεισμένος), intento (πειρῶμαι) persuadir (πειθεῖν) a los demás (τοὺς ἄλλους)” (212b).

Sócrates ha sido el primero en ser persuadido, no solo por Diotima, sino, de manera primordial, por el oráculo, al pronunciar el imperativo de “Conócete a ti mismo”; sobre este, profie-

re en *Fedro*, 229e-230a, que su preocupación más importante es él mismo, y llega a expresar: verdaderamente (δῆ), se muestra (φαίνεται) absurdo (γελοῖον) para mí (μοί), que alguien, ignorándose a sí mismo (ἀγνοοῦντα), examine (σκοπεῖν) lo que no tiene que ver consigo (τὰ ἀλλότρια) (229e-230a). ¿Cómo entender aquel imperativo en clave erótico-formativa?

Es una invitación al reconocimiento de que cada uno es un don para sí mismo y para el otro: contemplar el bien y actuar conforme a él, conforme a lo verdadero que se puede conocer y a lo bello que se llegaría a gozar; en últimas, ser una donación (δόσιμ) del dios (θεοῦ) para los demás, como lo declara en *Apolo-gía*, 30e (Burnet, 1903a). Por ello, continuando con la anterior referencia del *Fedro* (230a), el ateniense, fijándose en sí mismo —y con juego de palabras incluido—, examina si se ha convertido en una fiera (θηρίον) inflamada (ἐπιτύφομαι) como Tifón (Τυφῶνος) o en un ser viviente (ζῷον) sencillo (ἀπλόος) y que por su origen (φύσις) es partícipe (μετέχων) del humilde (ἀτόφου) destino (μοίρας) divino (θείας).

En este pasaje se confirma que el descendimiento a las profundidades del sí mismo, lleva no al aumento o la hinchazón del yo (ἐγώ), sino a su disminución, al reconocimiento de lo que se es, y esta es una de las definiciones de humildad que, como consecuencia, revela lo sagrado en el propio interior.

Como se ha dicho hasta el momento, es la fragilidad, la carencia y el deseo lo que primero se topa quien reflexiona sobre su propio estado. Y, luego de recorrer lo bello en sus diversas instancias, se podrá encontrar con el designio del dios o la vocación formativa. Esta debe entenderse primero como *ethos* y luego como *paideia*. El maestro muestra y señala el camino, su misión es iluminar, recordar, dar consciencia, pero jamás habrá formación a través de la imposición o la normatividad. Desde una perspectiva contemporánea, es lo que Foucault (1994) propone como “estética de la existencia” y “cuidado de uno mismo”.

Con respecto a la figura socrática del *pederasta*, no queda duda de que, tanto él como su discípulo —y autor de lo que sabemos de aquel, a través de sus *Diálogos*— era un lector de su tiempo y un revolucionario, cuyas ideas y capacidad para criticar la tradición lo condujeron a ser condenado a muerte. En su caso,

se trataba de morir por la verdad, por amor al bien, tal como lo dice el personaje Fedro en su discurso respecto a la valentía que inspira ἔρωσ (179d-e).

Como lo recuerda Platón en la *Apología* (30d), la muerte de Sócrates es un mal para los atenienses, más que para él mismo: “sabed bien que, si me condenáis a muerte, siendo yo cual digo que soy, no me dañareis a mí más que a vosotros mismos” Y es un perjuicio para ellos porque no habrá quién los despierte del letargo de la ignorancia, los persuade de ser virtuosos y les reproche el descuido de sí mismos (*Apología* 31a); en últimas, no habrá quién los lleve a sí mismos amorosamente para encontrarse con la divina felicidad.

Referencias bibliográficas

- Blanchot, M. (1994). *El paso (no) más allá*. Trad. Cristina Peretti. Barcelona: Paidós.
- Burnet, J. (1903a). “Apology”. En: *Platonis Opera. Vol. 3: Tetralogía V-VII*. Oxford: Oxford University Press.
- (1903b). “Meno”. En: *Platonis Opera. Vol. 4: Tetralogía VIII*. Oxford: Oxford University Press.
- Bury, R. G. (1909). *The Symposium of Plato. Edited with Introduction, Critical Notes and Commentary*. Cambridge: W. Heffer and Sons.
- De Unamuno, M. (1958). *Obras completas. Tomo XVI. Ensayos espirituales y otros escritos*. Madrid: Afrodísio Aguado.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Trad. Fernando Álvarez-Uría. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Fowler, H. (1925). “Phaedrus”. En: *Plato in Twelve Volumes, Vol. 9*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gómez, J. (2015). *El concepto de ἔρωσ en el Banquete de Platón. Un análisis morfosintáctico*. Tesis de pregrado. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en: https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2487_2
- López, J. (2020). “Eros en Eurípides”. *FORTVNATAE*, (31), pp. 65-142. Disponible en: <http://doi.org/10.25145/j.fortunat.2020.31>.
- Martínez, M. (1988). *Introducción a Banquete de Platón*. Madrid: Editorial Gredos.
- Murray, A. (1976). *The Iliad of Homer. II*. Cambridge: Harvard University Press.
- Osorio, B. y Gómez, J. (2019). “La condición erótica en Agamenón de Esquilo: un análisis morfosintáctico del lenguaje amoroso. En: *Estudios clásicos*:

- la kalokagathía y la semántica del cuidado de sí*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pabón, J. (1967). *Diccionario Manual Colección Vox, griego clásico-español*. Madrid: Vox.
- Platón (1997). “Apología de Sócrates”. En: *Diálogos*. Trad. J. Calonge Ruiz. Madrid: Editorial Gredos.
- Reale, G. (2004). *Eros, Demonio mediador. El juego de las máscaras en el Banquete de Platón*. Trad. Rosa Rius y Pere Salvat. Barcelona: Herder Editorial.
- Schopenhauer, A. (1993). *El amor, las mujeres y la muerte*. Trad. Miguel Urquiola. Buenos Aires: Edaf del Plata.
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trad. Atilano Domínguez. Madrid: Editorial Trotta.
- Yarza, E. (1998). *Diccionario griego-español*. Barcelona: Editorial Ramon Sopena.

La *Odisea* de Homero: obra abierta¹

José Daniel Gómez Serna
Óscar Hincapié Grisales
Andrés Ramírez Nieto

1. Introducción

Hacia el siglo XVIII, en Francia hubo una tendencia a considerar las obras de Homero, especialmente la *Iliada* y la *Odisea*, como documentos históricos que revelaban los detalles de un acontecimiento verídico y comprobable, esto es, la toma de Troya. Quienes defendieron esta idea señalaban que la ciudad del rey Príamo cayó “cerca del año 308 después de la salida de Egipto, y 1164 después del diluvio universal” (Bossuet, 1856, p. 25). Según estas cronologías, Aquiles, Odiseo, Agamenón, Menelao y los otros héroes homéricos conquistaron Troya justo cuando el mundo tenía 2820 años de edad (p. 25), es decir, 1184 años antes de Cristo (p. 25).

Esta curiosa datación, planteada por Jacobo Benigno Bossuet (Dijon, 1627-París, 1704) en *Discurso sobre la historia universal*, sugiere que las obras homéricas fueron concebidas, por un sector del pensamiento moderno, como un mecanismo textual capaz de narrar episodios verdaderos desde el punto de vista histórico. El estatuto de objetividad otorgado a estas obras hizo que el propio Bossuet afirmara que Homero en la *Odisea* no solo retrató la “Cuarta edad del mundo”, sino que, además, le permitió a la posteridad enterarse de “todo lo más notable que hay en los tiempos

1 Este capítulo hace parte de los resultados del proyecto de investigación “Didáctica de las lenguas clásicas: aprendizaje y enseñanza en la formación universitaria”, radicado ante el CIDI de la Universidad Pontificia Bolivariana con el número 137C-05/18-42.

llamados fabulosos o heroicos” (1856, p. 25). En otras palabras, la *Odisea* de Homero (al igual que la Biblia, la *Iliada* y otros escritos clásicos) tenía un estatus similar al de la prensa informativa de hoy. Por este motivo, de acuerdo con Bossuet, hubo familias (y naciones) que necesitaban esta documentación, ya que creían descender de Príamo, Jasón, Aquiles, Odiseo, Héctor o Eneas (p. 26).

Después del enciclopedismo y los estudios literarios del siglo xx, las fechas y afirmaciones de Bossuet comenzaron a ser consideradas expresiones sin fundamento, y los episodios narrados por Homero, especialmente de la *Odisea*, empezaron a ser vistos como una ficción literaria muy bien construida desde el punto de vista de “la modelación sensible de los fenómenos” (Auerbach, 2011. p. 11). Esto quiere decir que “los poemas homéricos poseen [un alto] refinamiento sensorial, verbal y, sobre todo, sintáctico [lo cual hace que a los personajes de la *Odisea* les importe] la alegría por la existencia sensible y por eso tratan de hacérsela presente” (p. 19). En otras palabras, este texto procura que los lectores disfruten viendo cómo sus héroes, en medio de combates, pasiones, aventuras, riesgos, cacerías, banquetes, viajes, palacios, chozas, contiendas y lavatorias, se deleitan en “su sabroso presente, bien arraigado en costumbres, paisajes y quehaceres. [Por eso] es totalmente indiferente saber que todo ello es tan solo ficción” (p. 19). Al enfrentarse a un planteamiento como el de Bossuet, un pensador contemporáneo como Erich Auerbach concluye que Homero, en la *Odisea*, “no tiene necesidad de copiar la verdad histórica, pues su realidad es lo bastante fuerte para envolvernos y captarnos por entero” (p. 19). Como se puede apreciar, la percepción hacia la *Odisea* de Homero cambia con el tránsito de la Modernidad a la Contemporaneidad.

Sin embargo, pese a los avances señalados por Auerbach en su obra *Mimesis*, la visión histórica de Bossuet dejó remanentes en la cultura lectora occidental que han hecho que la *Odisea* aún sea percibida, por ciertos sectores, como un texto clásico informativo, cuyo contenido, supuestamente histórico o simbólico, ya ha sido develado y conocido. Los autores del presente capítulo pretenden mostrar que la *Odisea* homérica es una obra abierta, no un documento que ya lo ha dicho todo. El propio Auerbach, tratando de superar las interpretaciones histórico-críticas y alegóricas que, hasta mediados del siglo xx, habían sido aplicadas a esta obra, llamó la

atención sobre la necesidad de formular estudios que abrieran la *Odisea* y la *Iliada* a nuevas posibilidades de comprensión. Por ello dijo que “se puede analizar a Homero [...] pero no se le puede interpretar” (2011, p. 19). La afirmación negativa se refiere, por supuesto, a la interpretación llevada a cabo por autores similares a Bossuet. Este capítulo, entonces, surge a partir de la propuesta de análisis de Auerbach. Para ello, se exponen dos acápites en los que la *Odisea* será abordada como una obra literaria abierta.

El primer acápite, referido a la cuestión homérica, presenta de manera sintética un panorama sobre algunas teorías acerca de quién fue o quiénes fueron los autores de este poema heroico. La última palabra aún no ha sido dicha. La cuestión, por lo tanto, está abierta y pareciera resolverse con más facilidad en el campo de la ficción literaria que en el de la crítica textual².

El segundo punto aborda la *Odisea* como un texto abierto en sentido externo (la diversidad en las traducciones) e interno (el diálogo entre los personajes). Para ello se comparan los sustantivos del canto IV que están referidos a lugares del Mediterráneo y al norte de África. Los autores se han servido, para este ejercicio, de una versión griega y seis traducciones al español. El objetivo es cotejar las distintas versiones de un mismo pasaje para mostrar, en primer lugar, la diversidad de sentidos planteados por los traductores de la *Odisea* y, en segundo lugar, cómo la dinámica dialógica de los personajes (en el mismo canto IV) indica una apertura por parte de estos hacia otras culturas, hacia otras sociedades, hacia otros pensamientos. La *Odisea*, por lo tanto, no presenta personajes encerrados en sí mismos. Ellos son actores de una obra abierta, una obra que “permite múltiples lecturas, siempre nuevas y diversificadas” (Soto, 2006, p. 130).

2. La *Odisea*: apertura en clave de autor

La discusión académica sobre la existencia del autor de la *Odisea* aún permanece abierta, sobre todo desde que Milman Parry, Albert B. Lord y Eric A. Havelock (Ong, 1999, p. 16) pusieron en

2 Cfr. la novela *La hija de Homero* del escritor Robert Graves.

crisis, a mediados del siglo xx, los estudios clásicos que afirmaban la presencia de Homero como el único autor de esta epopeya. Hoy en día no ha sido posible demostrar, con criterios definitivos (históricos o lingüísticos), si fue una misma persona quien la escribió o si, por el contrario, fueron dos o más sus autores. Tampoco existe un acuerdo que determine si su creador fue el mismo de la *Iliada*. Con relación a este punto, los especialistas se dividen en dos grupos: los unitarios y los analistas. Los primeros “afirman que ambas epopeyas son obra de un único poeta” (Trejo, 2018, p. 19); los segundos, por su parte, dicen que cada texto fue escrito por un autor diferente (p. 19).

En 2018, la Universidad mexicana de Guanajuato publicó una traducción de la *Odisea* con una presentación de Juan Villoro y un prólogo de Gabriela Trejo Valencia. La prologista, pese a no profundizar en la cuestión homérica, sintetiza este problema en tres puntos: primero, el rapsoda es una figura histórica; segundo, Homero es un apelativo para referirse a un colectivo de autores; y, tercero, la epopeya es una obra oral generada a partir del legado de incontables generaciones autorales con sus respectivas contribuciones (p. 19). Con el ánimo de comprender los términos del debate, serán ampliados a continuación los puntos uno y dos que Trejo Valencia esbozó. El punto tres será ampliado en otro capítulo. El presente acápite concluye con una intuición lingüística aplicada a la cuestión homérica.

2.1. El rapsoda Homero: ¿una figura histórica?

Luis Segalá y Estalella escribió un texto para presentar su traducción de la *Odisea* publicada en 1927. Dicho escrito se divide en acápites. El primero empieza con una pregunta: ¿existió Homero? Segalá responde de manera afirmativa y lo hace apoyándose inicialmente en ocho biografías legadas por la tradición. Según una nota de pie de página puesta por el propio Segalá, dichas biografías fueron compiladas y editadas en 1843 por Westermann en la ciudad alemana de Brunswick. El título de esta edición no aparece en el escrito; sin embargo, hoy sabemos que se trata de *Biographoi. Vitarum Scriptores Graeci* (Ramos, 1986, p. 73). Segalá agrega que la siguiente edición de las biografías de Homero se titula *Homeri Opera*, publicada por Thomas W. Allen en 1912.

Para completar el cuadro, conviene indicar la existencia de otras dos ediciones de las biografías de Homero que, por diversas razones, no aparecen reseñadas en el escrito de Segalá y Estalella. La primera se titula *Vitae Homeri et Hesiodi*, publicada por Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff en 1916 en la ciudad alemana de Bonn. La segunda es *Omero quotidiano. Vite di Omero* de Francesco de Martino, publicada en 1984 en la ciudad italiana de Venosa. Estas dos ediciones, junto a las que cita Segalá, permiten componer, en total, una lista con trece biografías y cuatro testimonios sobre Homero que, por su antigüedad, constituyen la base teórica para quienes afirman la existencia de este poeta.

De acuerdo con Ramos (1986), las nominaciones en latín de estos diecisiete documentos son, en cuanto a biografías, *Vita Herodotea*; *De Vita et Poesi Homeri I* y *De Vita et Poesi Homeri II*, atribuidas ambas a Pseudo Plutarco; *Vita Procli*, *Vitae Scorialenses*, *Vita Romana*, *Vita Hesychii*, *Certamen Homeri et Hesiodi*, *Tzetzes*, papiro Finders Petrie XXV 1, Pausanias, Alejandro de Pafos y Eustacio; y en cuanto a testimonios, Heráclito, papiro Michigan 2754, Dión de Prusia e Isaac Porfirogenito.

Cabe señalar que estos documentos no exponen datos unificados y coherentes acerca de Homero, sino que, más bien, presentan una variopinta información sobre su vida. Por ejemplo, respecto a su lugar de origen señalan Quíos, Esmirna, Colofón, Íos, Cime, Salamina de Chipre, Argos, Atenas, Tebas de Egipto (citada en el canto IV de la *Odisea*), Roma, Egipto, Pilos e Ítaca, entre otros sitios. En cuanto a su árbol genealógico, los citados biógrafos exhiben “las más peregrinas teorías” (Ramos, 1986, p. 79). Por ejemplo, dicen que su madre pudo ser Calíope, Policasta (personaje de la *Odisea*, hija del rey Néstor), Metis, Criteida, Eumetide o Hinerte. En cuanto a su padre, mencionan al dios Apolo, Télmaco (protagonista de la Telemaquia), un *daimon* del séquito de las musas, Meón y el río Melete. Otros testimonios ubican a Homero como un descendiente directo del dios Orfeo.

Cronológicamente, unos biógrafos indican que Homero conoció a los protagonistas de la guerra de Troya. Otros dicen que esto es imposible, ya que el poeta, dependiendo del biógrafo, pudo haber nacido entre sesenta y cuatrocientos años después de la citada confrontación bélica. En cuanto a su nombre original,

mencionan a Melesígenes, Altes, Melesianacte, Melete o Meleságoras (Ramos, 1986, p. 74).

Como se puede apreciar, las circunstancias biográficas de Homero hacen parte de lo que Ramos ha denominado el “gusto por la ficción” (1986, p. 81), cuando no por el juego de la fantasía. Pese a esto, hay autores y traductores que, aún en la contemporaneidad, siguen afirmando la existencia histórica de Homero. Por ejemplo, Segalá y Estalella propone que el poeta se inspiró en la tradición oral para recuperar las viejas leyendas que cantaban los aedos. Luego las plasmó en un documento al que dio orden y coherencia temática. Según este comentarista, “no parece, pues, que pueda dudarse de que Homero fue un aedo que utilizó leyendas de la guerra troyana para darnos una visión de la Grecia heroica durante la conquista del Asia Menor y durante el periodo de paz que le siguió” (en Homero, 1927, p. XXVII).

Luis Segalá y Estalella, en su citada introducción a las *Obras completas de Homero* (1927) de la editorial Montaner y Simón, se apoya en lo etimológico para seguir afirmando la existencia de Homero. Por eso deriva el nombre del poeta de la palabra ὀμήρους, que traduce “a los ciegos” (p. XXIII). Este vocablo, en realidad, es el resultado de fusionar los siguientes términos: ὁ, artículo masculino singular (el); μή, adverbio de negación (no), y ὀρῶν, participio del tiempo presente masculino singular en caso nominativo del verbo ὀράω, que significa “tener ojos; ver, mirar contemplar” (Pabón, 1967, p. 431). Esta expresión traduce, literalmente, “aquel que no ve”. Este, entonces, es el rasgo por el que Homero es conocido a lo largo de la historia de la literatura. No obstante, la explicación etimológica y semántica de un nombre no es un método que permita explicar la existencia de una persona. Sin embargo, como ya se indicó, la cuestión homérica aún no se ha resuelto; esta, en realidad, hace parte de los juegos de apertura en torno a la *Odisea*.

2.2. El apelativo Homero ¿señala varios autores?

Hay quienes afirman que la *Odisea* debe su existencia a una red de escribanos que, en etapas diferentes de la historia, agregaba, quitaba, ampliaba y fijaba elementos literarios a un documento base

que, quizás, la tradición iba reconociendo por el nombre de su protagonista: Odiseo. Los investigadores que abordan este punto de vista señalan que la *Odisea* es una obra colectiva escrita por el método del *diascévaste*³.

[En Atenas], en tiempos de Pisístrato, se intentó la primera fijación de su texto: sabemos que los “diascévastes” reunieron los cantos dispersos que cantaban los rapsodas y que agregándoles pasajes de transición los unificaron [...]. Διασκευαστής, del verbo διασκευάζειν, arreglar, significa en griego corrector. Los siglos siguientes alteraron considerablemente ese primer texto e hicieron necesaria una nueva fijación. Los “escolias” de Alejandría entonces eliminaron las numerosas interpolaciones que había acumulado el tiempo y dividieron cada epopeya en veinticuatro cantos que designaron con las letras de su alfabeto (Vallejo, 1983, p. 9).

El investigador Fernández-Galiano, por su parte, dice que la *Odisea* no es el trabajo de un número indefinido de escritores, sino, solamente, de dos poetas:

Llamados convencionalmente A y B y de los que aquél pudiera ser “Homero”, un autor claramente jónico, e impregnado de una mentalidad heroica llegada a él por la tradición poética oral desde la época micénica a través del “medievo” geométrico; mientras que el segundo sería un adaptador de otro carácter y origen que, no carente de dotes literarias [...] zurció a la manera rapsódica los trozos

3 El *Diccionario Akal de estética*, de Étienne Souriau, plantea que la palabra *diascévaste* es la transcripción exacta del término griego Διασκευαστής, “que designa a quien retoca una obra literaria” (Souriau, 2010, p. 440). El término incluye acciones como revisar, retocar, rehacer un texto que había sido escrito por otras manos. La palabra *diascévaste*, en todo caso, “pertenece al lenguaje [...] de la historia literaria; se transmitió desde la literatura antigua a la literatura medieval, después a la literatura en general, puesto que el hecho que designa es propio de todas las épocas” (p. 440). Souriau agrega que, en un primer momento, el *diascévaste* era quien modificaba el lenguaje de una obra literaria para hacerla más inteligible a los lectores recientes o para acercarla a un público con otras costumbres u otras mentalidades. Desde este punto de vista, el *diascévaste* ayudaba, durante la Antigüedad, a universalizar las obras escritas.

de que disponía incorporando, probablemente, a ellos un antiguo poema didáctico llamado *Telemaquía* (1993, pp. 31-32).

El profesor Carlos García Gual resalta los ecos intertextuales que la *Iliada* proyecta en la *Odisea*, y viceversa, y se pregunta si ambas pertenecen a la pluma de un mismo poeta o si se trata de obras que fueron escritas por dos autores. “¿Acaso un aventajado alumno quiso emular la magnífica epopeya trágica [*Iliada*] con un nuevo poema, más novelesco [*Odisea*]?” (2008, p. 29). “Dado que la *Iliada* como la *Odisea* están compuestas con la técnica de la composición oral y sobre un repertorio de temas tradicionales, es difícil distinguir un estilo diferente en una y en otra, al menos desde el punto de vista de la lengua o de su trasfondo mítico” (2008, p. 30).

No obstante, García señala que la *Odisea* “parece escrita después [de la *Iliada*] y con un nuevo horizonte moral e histórico [...]. [Por eso] Odiseo es [...] un héroe mucho más complejo y ‘moderno’ que [los de la *Iliada*]” (2008, p. 30). García concluye que los distintos argumentos en torno a la cuestión homérica tienen algo de razón. Sin embargo, la falta de pruebas concluyentes, a favor o en contra de cada tesis, deja el debate sin una respuesta definitiva. Por eso García Gual le propone al lector elegir su propio punto de vista.

Para concluir esta parte, los que consideran a Homero como el autor único de ambos poemas y que, por ello, enfrentan los argumentos de la postura analítica (según la cual son distintos los autores de la *Iliada* y la *Odisea*), se agrupan en una corriente llamada unitaria. Algunos de sus autores representativos son Nietzsche, Monro, Otfried Müller, Lehrs, Blass, etc. Estos se basan en herramientas literarias para identificar una unidad común entre ambos poemas (Rodríguez Adrados, 1963, p. 59). A continuación, dos ejemplos.

En primer lugar, el unitario Scott, citado por Rodríguez, afirma que “la unidad de los caracteres de los personajes demuestra que la *Iliada* y la *Odisea* son obras del mismo autor” (1963, p. 61). Otro unitario, Schadewaldt, citado también por Rodríguez, “ha aceptado definitivamente la existencia de un fondo épico tradicional, representando Homero la culminación [...] del desarrollo épico de Grecia” (p. 62). Rodríguez muestra cierta inclinación por

la tendencia unitaria, con lo cual hace a un lado, al menos temporalmente, la tesis de los analíticos. Al respecto, dice:

En un asunto como éste no es posible llegar a soluciones decisivas. Solamente conviene observar que la hipótesis del autor único es menos complicada que la otra, que admite el nacimiento de dos poetas geniales en fechas próximas y con tendencias semejantes. Parece que el *onus probandi* debe recaer sobre los hombros de los modernos corizones o separatistas. Mientras estos no demuestren su tesis mejor que hasta ahora, seguiremos teniendo derecho a considerar también la *Odisea* como obra de Homero (p. 87).

Para cerrar esta parte, conviene ubicar cómo se originó el debate entre las tendencias unitaria y analítica. En la introducción que Luis Segalá y Estalella escribió para su traducción de la *Odisea* de 1927, dice que los estudiosos de la crítica textual en Alejandría cotejaron, mediante un análisis comparatista, los poemas homéricos. Los resultados los llevó a preguntarse si la *Iliada* y la *Odisea* son, en realidad, el producto de un mismo autor. El seudo Longino, citado por Segalá, al notar diferencias entre ambos poemas, concluyó “que la *Iliada* debió de haber sido fruto de la juventud de Homero y la *Odisea* producto de su vejez” (1927, p. XXVI). Aquí, entonces, comenzó la tendencia unitaria. Por otro lado, basándose en contradicciones halladas en los dos poemas, Xenón y Helánico “afirmaron que la *Iliada* y la *Odisea* se debían a dos poetas diferentes” (p. XXVI). A estos dos estudiosos se les dio, en consecuencia, el apelativo de *corizones*, es decir, separadores. Aquí surgió la tendencia analítica.

La cuestión homérica, bien en la Antigüedad, bien en la Contemporaneidad, presenta matices de variopinto color; parece, más bien, un tema de ficción literaria ilimitada. En otras palabras, buscar quién escribió la *Odisea* es aventurarse a viajar en el tiempo y la imaginación. Este tipo de viaje, aunque no conduzca a ningún sitio, hace parte de los ideales clásicos de la formación humana.

2.3. Una intuición lingüística aplicada a la cuestión homérica

Un análisis lingüístico aplicado a la cuestión homérica presenta

la siguiente perspectiva: etimológicamente, la palabra “Homero” proviene del vocablo latino *Homerus* (García de Diego, 1982, p. 222), y este, a su vez, del griego Ὅμηρος, que, como sustantivo masculino singular de la primera declinación, al ser escrito con mayúscula inicial hace referencia al nombre propio del poeta. Sin embargo, si esta misma palabra se escribe con minúscula inicial, ὄμηρος, su significado será el de un sustantivo referido a prenda, fianza o rehén (Pabón, 1967, p. 425). Apoyado en la primera acepción, Ὅμηρος, Luis Segalá, siguiendo una de las biografías de Homero, considera posible que, en Esmirna, lugar en que, según la tradición, nació el poeta, habitara la “γένος Ὀμηριδῶν”, es decir, una familia o una sociedad de homéridas (1927, p. XXIV) dedicada al oficio de los aedos.

Un elemento en contra de la tesis de Segalá, desde la etimología del término “Homero”, es la forma verbal ὀμηρέϊν, que corresponde a un verbo en infinitivo que indica la acción de “encontrarse con” (Pabón, 1967, p. 425). También podría indicar “acordar o ponerse de acuerdo con”. Estas nociones han permitido conjeturar que tanto la *Iliada* como la *Odisea* pudieron haber sido inventadas por un grupo de αἰοδοί (aedos/cantores), quienes, a cambio de comida, vino, agua y un techo temporal, las cantaban con el fin de deleitar a los amigos y familiares del huésped cuya casa los recibiese. De este modo, los aedos no eran vistos como unos simples cantores, sino como una suerte de “profesionales” de la palabra que, con el correr del tiempo, fueron institucionalizando modelos de vida entre la sociedad que los escuchaba.

Por lo tanto, aquellos que andan en grupo y narran en grupo deben “ponerse de acuerdo” en las versiones orales de las historias que relatan. Píndaro, por ejemplo, habla de los “homéridas” —ὀμηρίδαι— (Nemeas, II-I), palabra que servía para designar al grupo de aedos que fuera capaz de relatar obras de manera coherente. Esta intuición pondría en duda la existencia histórica e individual del autor de la *Odisea* y la *Iliada*. Sin embargo, ante esta cuestión, la etimología ofrece las mismas disparidades de las otras teorías.

Desde el punto de vista de los “homéridas”, es lógico pensar que, como individuo particular, Homero realmente no existió. Los “homéridas” pudieron ser, por ende, un grupo de personas capaces de narrar poniéndose de acuerdo en la presentación del

relato. En otros términos, los “homéridas” podrían constituir una personalidad corporativa. No obstante, esta no es más que otra teoría. Los debates entre ὁμηρίδαι - Ὀμηρος seguirán vigentes. El asunto permanece abierto.

3. La *Odisea*: apertura en clave de traducción

3.1. La geografía y los traductores en el canto IV

En este acápite se tomará el canto IV de la *Odisea*. En este episodio, los príncipes Telémaco y Pisístrato llegan al palacio real de Lacedemonia (Esparta), donde son acogidos por el rey más importante de toda la *Odisea*, Menelao. Este, en medio del banquete, les relata los viajes que, durante ocho años, protagonizó junto a su esposa, la recién recobrada Helena. Este pasaje permite, entonces, rastrear la presencia de nombres de países y ciudades, junto con los adjetivos que los acompañan.

Una vez identificados los sitios que menciona el rey Menelao, se procederá a comparar en tres tablas cómo han sido traducidos dichos lugares: en la primera se contrasta la forma escogida por cada traductor para los sustantivos de los países y ciudades. En la segunda se cotejan las diferentes versiones de un pasaje comprendido entre los versos 81 y 92 del mismo canto IV. En esta tabla se podrá visualizar la forma en que los traductores adjetivan algunos de estos sitios. Finalmente, en la tercera tabla se comparan las traducciones del pasaje comprendido entre los versos 227 y 232. En estos se encuentra una descripción de Egipto y sus habitantes. Para este ejercicio se respetará la forma de escritura escogida por cada traductor, sea en verso, como De Gironella y Pabón, o en prosa, como lo hicieron Segalá, Gual, Zaidenweg y Villoro.

Se presenta un rastreo de términos con referencias geográficas de algunos lugares de la tierra, como el norte del continente africano y algunas zonas costeras del Medio Oriente presentes en el canto IV de la *Odisea*. El continente africano vino a ser llamado como tal en el siglo II a. C., por lo que en tiempos de la escritura de los poemas homéricos se concebía a Libia, Egipto, Etiopía, Tebas de Egipto y, con cierta duda, la tierra de los erembos y sido-

nios, como lugares de esta parte del globo terráqueo.

Con este rastreo se pretende mostrar la *Odisea* como una obra abierta que posibilita intuir cómo los traductores han aprovechado tal apertura para —conscientes o no de ello— manifestar sus ideas, prejuicios o concepciones al momento de referirse al África, concretamente a Libia, Egipto, Erembia (¿Eritrea?), Sidonia (¿Sudán?) y Etiopía.

La *Odisea* es la obra que inaugura la literatura; es una obra abierta e inacabada que da inicio a la cultura occidental y lo hace difuminando la línea existente entre el mito y la poesía. Esta apertura de la obra posibilita que, en las traducciones hechas a lo largo de los siglos, no solo se mantenga la historia de Odiseo/Ulises y su regreso a Ítaca, sino que en sus versos se pueden ver, entre líneas, ciertas ideas del traductor entremezcladas con el contenido del texto. Hans-Georg Gadamer en su obra *La actualidad de lo bello* (1991) caracteriza la relación entre tradición y traducción de la siguiente manera:

Como seres finitos, estamos en tradiciones, independientemente de si las conocemos o no [...], tradición no quiere decir mera conservación, sino transmisión. Pero la transmisión no implica dejar lo antiguo intacto, limitándose a conservarlo, sino aprender a concebirlo y decirlo de nuevo. De ahí que utilicemos también la palabra “transmisión” (*Übertragung*) como traducción (*Übersetzung*).

De hecho, el fenómeno de la traducción es un modelo de lo que verdaderamente es la tradición. Lo que era la lengua fosilizada de la literatura tiene que convertirse en nuestra propia lengua; sólo entonces es la literatura arte (p. 54).

Se pueden identificar dos tipos de apertura en la *Odisea*: una externa, desde las opciones presentes en cada traducción; y otra interna, esbozada por rasgos concretos de los personajes. La apertura externa de la obra se basa en dos consideraciones de Gadamer que Gonzalo Soto recopiló en su artículo “Laberinto: poder, hermenéutica y lenguaje. Una analítica desde *El nombre de la rosa* de Umberto Eco”. En primer lugar, “[e]l sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre” (2006, p. 128); en este

caso, la *Odisea* es una obra que contiene en sí misma un sentido, más allá de la cuestión homérica. El texto en sí mismo carga un sentido que interactúa a lo largo del tiempo y los contextos, lo que da resultados tan variados como interacciones tenga. La segunda consideración de Soto dice: “Cada texto es polisémico y abierto, nunca monosemántico y cerrado. Es la riqueza de los textos y su sentido de comunicación, pues al producirse dejan de ser propiedad privada del autor. Es el ‘*Cogito* comunicacional’ de los textos como diálogo autor-lector que nunca termina” (p. 129).

Esta idea es reforzada por Soto cuando compara la semiosis del personaje de *El Nombre de la Rosa* Jorge de Burgos, definida como limitada, con la de Guillermo de Baskerville, que “propone una semiosis ilimitada” (2006, p. 133). Desde la perspectiva de Baskerville,

el signo es abierto, polifacético. Ningún texto está definitivamente escrito, leído e interpretado. Cabe la búsqueda, la discusión, la polémica, los pro y los contra, la risa, la contestación, la probabilidad. No se trata de vigilar y castigar, sino de un fatigoso esfuerzo de formulación de hipótesis, de recopilación de huellas, de verificaciones y de interpretaciones (p. 133).

A este fatigoso esfuerzo se suman las propuestas de los traductores de la *Odisea* al castellano escogidos en esta muestra. Como ejemplo, en la siguiente tabla se exponen los sustantivos que dan cuenta de algunos países y sus habitantes. La comparación se hace

según la declinación en que están escritos y de cómo se han traducido teniendo en cuenta matices presentes en cada traducción.

Tabla 1

Texto en griego/ Traducciones	De Gironella (1851)	Segalá (1927)	Pabón (1993)	Gual (2008)	Zaidenweg (2009)	Villoro (2018)
IV, 83 Κύπρον Sus, fem, sin, acu	En Chipre	A Chipre	De Chipre	[a] Chipre	Por Chipre	A Chipre
IV, 83 Φοινίκην Sus, fem, sin, acu	En Fenicia	A Fenicia	[De] Fenicia	[a] Fenicia	Por Fenicia	A Fenicia
IV, 83. Αἴγυπτίους Adj/ mas/ plu/ acu	En Egipto	A los Egipcios	De Egipcios	[a] Egipto	Por Egipto	A los egipcios
IV, 84. Αἰθιοπίας Adj/ mas/plu/ acu	El Etíope	A los Etiopes	A los Etiopes	A los etiopes	Por Etiopía	A los etiopes
IV, 84. Σιδονίους Adj/ mas/plu/ acu	El Sidonio	A los Sidonios	A los Sidonios	A los sidonios	Por Sidón	A los sidonios

IV, 84. Ἐρεμβοῦς Adj/ mas/plu/ acu	El Erembo	A los Erembos	A los Erembos	A los erembos	No lo nombra	A los erembos
Texto en griego/ Traducciones	De Gironella (1851)	Segalá (1927)	Pabón (1993)	Gual (2008)	Zaidenweg (2009)	Villoro (2018)
IV, 85. Λιβύην sus/fem/sin/acu	[a] La Libia	A Libia	A Libia	[a] Libia	Por Libia	A la Libia
IV, 126 Θήβης sus/plu/fem/dat	[en] la Tébas	En Tebas	De Tebas	En Tebas	No menciona el suceso	En Tebas
IV, 127 Αἰγυπτίης adj/plu/fem/dat	De Egipto	De Egipto	De Egipto	De Egipto	No menciona el suceso	De Egipto
IV, 227 Αἰγυπτίη adj/fem/sing/nom	Del egipcio	La egipcia	De Egipto	La egipcia	No menciona el suceso	La egipcia
IV, 351 Αἰγύπτω Sus / mas /sin/dat	En la egipcia	En Egipto	Para Egipto	En Egipto	No menciona el suceso	En Egipto
IV, 355 Αἰγύπτου sus/mas/sin/gen	Del Egipto	Del Egipto	A Egipto	De Egipto	De la egipcia	De Egipto

IV, 385 Αἰγύπτιος adj/mas/sin/nom	El Egipto	El egipcio	El egipcio	El egipcio	No menciona el suceso	El egipcio
Texto en griego/ Traducciones	De Gironella (1851)	Segalá (1927)	Pabón (1993)	Gual (2008)	Zaidenweg (2009)	Villoro (2018)
IV, 477 Αἰγύπτιοιο sus/mas/sin/gen	Al Egipto	Del Egipto	A las egipcias (adjetivo)	Del Egipto	No menciona el suceso	De Egipto
IV, 581 Αἰγύπτιοιο sus/mas/sin/gen	Del Egipto	En el Egipto	Al Egipto	Del Egipto	No menciona el suceso	En el Egipto
IV, 618 Σιδονίων plu/mas/gen	De los Sidonios	De los sidonios	De Sidón	De los sidonios	De los sidonios	De los sidonios

Fuente: Elaboración propia de los autores.

La primera mención encontrada en el canto IV respecto a los lugares cercanos al mar Mediterráneo y el continente africano es Κύπρον, el cual es un sustantivo femenino de la segunda declinación, Κύπρος -ου, ἡ, en su número singular y en acusativo, que literalmente traduce “a Chipre”. Este caso indica que es objeto directo del verbo principal de la oración, es decir, de ἔρχομαι, conjugado en la primera persona singular del tiempo aoristo en el modo indicativo de la voz activa (ἦλθον), que traduce: “yo fui / yo llegué”. Este país será mencionado cuatro veces más en la *Odisea*, a saber, en VIII, 362; XVII, 440; XVII, 448 como Κύπρον, y en XVII, 441 como Κύπρου —declinado en genitivo (“de Chipre”)—.

Con respecto al origen de esta palabra, cabe resaltar su parentesco con el sustantivo femenino de la tercera declinación Κύπρις -ιδος, el cual significa Cipris o Ciprina, la diosa de Chipre, uno de los sobrenombres de Afrodita (Yarza, 1998, p. 817). Con respecto a la traducción de este término en el verso 83 del canto IV, según la figura 1, quienes tradujeron el término analizado en su escritura original —caso acusativo—, “a Chipre”, fueron Segalá (1927), Villoro (2018) y Gual (2008); por otra parte, De Gironella (1851) tradujo “en Egipto”; Zaidenweg (2009), “por Chipre”, como si estuviera en dativo; y Pabón (1993)⁴, “de Chipre”, que correspondería al caso genitivo y que indica pertenencia.

Por otra parte, siguiendo el texto griego, el segundo país en mención es Φοινίκην, palabra declinada en caso acusativo del sustantivo femenino singular de la primera declinación Φοινίκη -ης, ἡ, nombre propio de Fenicia, “región del Asia occidental, en la costa de Siria, célebre por su comercio, por su industria y sus colonias” (Yarza, 1998, p. 1486). Según Yarza, este lugar se encuentra en el territorio de Cartago (p. 1486). Si se tiene en cuenta dicha advertencia, su posible ubicación no sería la actual Siria, sino que estaría al norte de África, en la actual Túnez.

Etimológicamente, la raíz de Φοινίκη se asemeja a la de dos adjetivos φοινίκειος -ος -ον (de hojas de palmera) y φοινίκεος -οῦς

4 De aquí en adelante, cada vez que se cite al autor de las seis traducciones propuestas en la tabla 1 se omitirá citar el año de edición, las cuales son: De Gironella (1821), Segalá (1951), Pabón (1993), Gual (2008), Zaidenweg (2009) y Villoro (2018).

(de rojo/de púrpura). Desde otra perspectiva, este sustantivo vuelve a aparecer en caso acusativo, solamente, en el canto XIV, verso 291, en el que Ulises le expone al porquerizo Eumeo su paso por este país, justo antes de llegar a Libia y después de pasar por Egipto, punto que confirma la posible referencia de Fenicia a la hipótesis esbozada por Yarza. Al comparar las traducciones, los seis helenistas concuerdan en mostrarlo como un lugar específico, pero divergen en el caso en que lo traducen. Mientras Segalá, Gual y Villoro lo proponen como complemento directo, o sea en acusativo “Fenicia / a Fenicia”, De Gironella y Zaidenweg lo hacen como complemento de lugar con preposiciones, indicando con ello el caso dativo, “en Fenicia y por Fenicia”, respectivamente. Por último, Pabón lo traduce como genitivo o complemento del nombre: “[de] Fenicia”.

En el mismo verso 83 aparece el vocablo Αἰγυπτίους, el cual viene del adjetivo de “tres terminaciones” Αἰγύπτιος, α, ον, que traduce “egipcio”, y está declinado en plural acusativo “a los egipcios”. Los únicos traductores que han permanecido fieles a esta escritura son Segalá y Villoro. Pabón, aunque mantiene su característica de adjetivo, varía el caso y lo propone en genitivo: “de los egipcios”. Por su parte, Gual mantiene el caso acusativo, pero lo expone sin ninguna preposición: Egipto. Los que traducen el término como sustantivo singular (y en caso dativo) son De Gironella y Zaidenweg, “en Egipto y por Egipto”, respectivamente.

En el verso 84 del canto IV, son los gentilicios y no los lugares los referidos por el rey Menelao. El primero es Αἰθίοπας, que se refiere al acusativo plural del adjetivo masculino de la tercera declinación αἰθίοψ -οπος, ό, concepto compuesto por dos palabras: el adjetivo αἰθός -ή -όν, “quemado, ennegrecido por el fuego” (Yarza, 1998, p. 36) y el sustantivo femenino ὄψ -ὄπος, ή, mirada, aspecto o rostro; significando literalmente “rostro quemado”, usado quizá para advertir la tez oscura de dichos personajes y de cuya raíz surge el nombre del país Αἰθιοπία -ας, ή; Etiopía. Con respecto a la diversidad de traducciones de esta palabra, se encuentran las siguientes: Segalá, Pabón, Gual y Villoro, siguiendo la morfología de la palabra griega, lo muestran en español como “a los etíopes”; en cambio, De Gironella, para mantener el estilo poético que da a su versión, asume el caso acusativo y lo traduce en singular: “al Etíope”. Por último, Zaidenweg no se refiere al adjetivo, sino al

nombre del lugar en singular y caso dativo como complemento de lugar: “por Etiopía”.

Sobre la ubicación de dicho lugar, Villoro presenta una vieja discusión en la nota al pie: “Aristónico pretende que la Etiopía en que estuvo Menelao era la meridional, a la cual llegó dando la vuelta por el océano Atlántico. Estrabón refuta victoriosamente esta suposición y prueba que, habiendo llegado hasta Tebas de Egipto, pudo fácilmente penetrar el atrida en la Etiopía, que le prestaban los egipcios y el rey de esta nación” (p. 109).

El segundo gentilicio en lengua griega que pronuncia el rey de Argos, en el verso 84, es Σιδονίου, el cual es la forma masculina plural en acusativo del adjetivo de “tres terminaciones”, Σιδόνιος -α -ον, que significa “de Sidón o sidonio”. Los traductores en esta ocasión mantuvieron la misma dinámica que en el anterior sustantivo analizado. Segalá, Pabón, Gual y Villoro, siguiendo el término original, “a los etíopes”; De Gironella, “al Sidonio”; y Zaidenweg lo traduce como sustantivo singular en caso dativo: “por Sidón”.

Con respecto a su ubicación, también es manifiesta la disparidad entre los traductores. Inicialmente, Yarza señala: “nombre propio de Sidón (*boy Saída*), ciudad de Fenicia” (1998, p. 1243). Pero, ante esta ubicación, surge la siguiente pregunta: ¿tiene sentido que el texto nombre diversos países? ¿Si el personaje ya nombró a Fenicia, por qué se refiere de nuevo a una ciudad de esta gran región? Villoro (2018), en una nota al pie de página de su traducción de la *Odisea*, expone:

Creemos que son los habitantes de Sidón, en Fenicia, sin necesidad de ir a buscarlos en las costas del Océano, como algunos comentaristas quieren. Menelao, aunque ya ha citado la Fenicia, hace mención especial de los sidonios, sin duda por haberse detenido en su capital, como lo da a entender más tarde al hablar de los regalos de Fédimo, rey de la opulenta Sidón (p. 109).

Pero hay otras posibilidades. Por ejemplo, Zaidenweg (2009), al intentar rehacer el trayecto mencionado por Menelao, desde su traducción hace una interesante reconstrucción geográfica diferente a la de los demás traductores y al orden establecido en griego: “tras pasar muchas penas y andar errante mucho, por Chi-

pre, por Egipto, por Fenicia, por Libia, por Sidón, por Etiopía, al regreso de Troya” (p. 47). Este cambio deja pensar que Sidón posiblemente sea el país que hoy llamamos Sudán; primero, por su cercanía terminológica, y, segundo, por encontrarse actualmente entre Etiopía, Libia y Egipto.

Figura 1 Mapa de África



Fuente: Tomado de: <https://unmapamundi.com/africa/>.

Por último, aparece el término más complejo del verso 84, la palabra Ἐρεμβούς. Se infiere que es un adjetivo masculino plural en acusativo por su terminación -ούς, tal como dos de los anteriores términos abordados (Σιδονίους / Αἰγυπτίους). Pero ni Pabón ni Yarza en sus diccionarios llegan a traducir el término. Tampoco aparece en uno de los tesauros oficiales de la lengua griega, como es el *Projecto Perseus*. Allí no fue posible referencia alguna sobre

dicho lugar; en cambio, lo traducen como “a fabulous people” (2020), con lo que se da a entender que, para el tesoro, este sitio hace parte de una geografía fantástica.

En este mismo sentido, Zaidenweg no menciona el nombre del posible país ni del gentilicio, omitiéndolos e ignorándolos en su traducción. Por su parte, Segalá, Pabón, Gual y Villoro lo traducen como “a los erembos”, y De Gironella “el Erempo”. Sobre este asunto, una nueva interpretación de la posible ubicación de la tierra de estos personajes podría ser el país llamado, actualmente, Eritrea, pues comparte la raíz ἐρ- con el adjetivo ἐρυθρός -ἄ- -όν, que significa “rojo”, lo cual no es descabellado, ya que Eritea se encuentra cerca del mar Rojo. Villoro (2018), en una nota al pie de página, propone que no es un lugar del continente africano, sino asiático: “Son los árabes trogloditas en las costas del mar Rojo, próximas a Egipto. Aunque, según Brochart, *erembo* y árabe son una misma palabra, derivadas ambas de *arab*, negro o moreno oscuro, en hebreo. La primera no tiene más variantes que la debilitación de la *a* en *e* y la epéntesis de una *m* para reforzar el radical” (p. 109).

En el verso 85 se hace presente el último país descrito por el héroe argivo, Menelao, a Telémaco y Pisítrato, y es Λιβύην. Esta palabra es una forma en acusativo singular del sustantivo femenino de la primera declinación λιβύη -ης, ἡ, que actualmente se entiende como el país de Libia. Sin embargo, el mundo antiguo hacía referencia a una vasta región de África e incluso al continente entero (Yarza, 1998, p. 841). En este punto, se resalta que tanto De Gironella como Segalá, Pabón, Gual y Villoro, aceptando el caso acusativo, traducen este lugar como “la Libia / a Libia”. El único que cambiará el caso en su traducción será Zaidenweg, y lo pone como si estuviera en dativo: “por Libia”. De todos los lugares recordados por el rey Menelao en este racconto del canto IV de la *Odisea*, únicamente a este lo describe con detalles referidos a su zoología, agropecuaria y alimentación. Sobre este punto se ahondará en el análisis de la tabla 3.

En el mismo canto IV hay un pasaje que menciona a Pólipo y a su esposa Alcandra, ambos reyes de “Tebas de Egipto, la ciudad que en sus casas encierra mayores riquezas” (*Odisea* vv. 126-127). Dice el narrador que Menelao y Helena, al pasar por aquel sitio, recibieron varios regalos de aquellos reyes anfitriones: “dos bañe-

ras de plata, diez talentos y un par de calderas, todo ello de oro [...], una rueca de oro [...] y el cesto de plata” (IV, vv. 128-131). En este fragmento, como se puede observar, aparecen dos términos referidos a lugares: uno como sustantivo y otro como adjetivo, pero ambos comparten el género femenino, el número plural y el caso dativo. El primero es Θήβη -ης, ἡ, forma poética de θῆβαι -ῶν, αἱ, que significa literalmente “Tebas”, el cual se usará para indicar tanto la ciudad de Boecia como la de Egipto. Sobre esta última, Yarza ofrece la siguiente información. Dice que se encuentra “a orillas del Nilo, capital de la Tebaida y [se refiere a] todo el reino hasta que se edificó Menfis” (1998, p. 659). El adjetivo que califica y especifica a cuál de las dos ciudades (la de Beocia o la de Egipto) se está refiriendo Menelao es Αἰγύπτιος, α, ον, que, de acuerdo con su declinación, traduce “egipcia”. Ambas expresiones forman el complemento de lugar de la oración al estar en dativo, y expresan literalmente “en la Tebas egipcia”. Esta traducción no será usada por ninguno de los traductores. De Gironella, Segalá, Gual y Villoro escriben “en Tebas de Egipto”, usando el genitivo quizá para enfatizar el carácter de pertenencia a dicho país; Pabón, “de Tebas de Egipto”, al traducir ambos términos en genitivo; Zaidenwerg, por su parte, no incluyó el relato de los regalos recibidos por parte de Pólipo y su esposa Alcandra en dicho lugar.

El décimo término a analizar de la tabla 1 es exactamente el anterior: el adjetivo Αἰγύπτιος, α, ον (egipcio, egipcia), si bien aparece en otro pasaje, concretamente entre los versos 126 y 128 del canto IV, lugar de la obra en que el narrador presenta “a Polidamna, esposa de un personaje llamado Ton, habitante de Egipto”. Este país, agrega el narrador, tiene un suelo cuya fecundidad produce drogas en gran número.

Volviendo a la palabra en cuestión, esta vez aparece en femenino singular nominativo, Αἰγυπτίη, calificando el nombre propio de una mujer con el que comparte dichos accidentes gramaticales, Πολύδαμνα (Polidamna), sustantivo con el que forma el sujeto de la oración y que literalmente traduce “la egipcia Polidamna”. Al comparar las traducciones, se encuentra lo siguiente: De Gironella traduce dos líneas que resumen la idea del siguiente modo: “Que Polidamna, del egipcio Tonis/La consorte sagaz”, mostrándola como una propiedad suya y negándole el gentilicio propio de la palabra original como se mostró más arriba. En este mismo sen-

tido, Pabón hace decir a su traducción “Polidamna, la esposa de Ton el de Egipto”. De Gironella y Pabón dejan entrever una preeminencia al género masculino, al no reconocer el gentilicio de la mujer, teniendo en cuenta que el término griego está en femenino y no en masculino. Por otro lado, Segalá y Villoro, siguiendo la concordancia de los accidentes de ambos términos, tradujeron “la egipcia Polidamna”. Una variación de dicha traducción, sin modificar sus casos, la hace Gual, quien sigue con exactitud el orden sintáctico presente en el texto original: “Polidamna, la esposa de Ton, la egipcia”. De nuevo, Zaidenwerg omite este relato acaecido en tierra egipcia, dando a entender que, tal vez, mencionar a Egipto sea un asunto irrelevante para él.

Las dos siguientes referencias a Egipto fueron expresadas por Menelao entre los versos 351 y 355. En estos, el rey de Esparta (también conocida como Laconia o Lacedemonia) le narra a Telémaco su paso por la isla de Faros, en Egipto. Primero, en el verso 351, aparece Αἴγυπτος, el cual corresponde a un sustantivo masculino singular en caso dativo de Αἴγυπτος, -ου, ὀ. Este término, al estar escrito con la mayúscula inicial, da a entender que se trata del nombre propio del país: Egipto. En cuanto a la manera en que es traducido, Segalá, Gual, Villoro y Pabón lo escriben con el nombre propio del país, pero varían en la intencionalidad del dativo, pues los primeros tres enfatizan su carácter de complemento de lugar: “En Egipto”; en cambio Pabón, más en sentido de direccionalidad, que le viene a servir como complemento directo, traduce “Para Egipto”. Por su parte, De Gironella lo hace ver como un adjetivo femenino singular en dativo: “en la egipcia”. En la traducción de Zaidenwerg, de nuevo hay una omisión a dicha anécdota de Menelao.

La segunda forma del anterior sustantivo, que aparece otra vez en el verso 355, es Αἴγυπτου, el cual ha variado su caso a genitivo: de Egipto, y que está acompañado de la preposición προπάροιθε (delante de, frente a). De Gironella, Segalá, Gual y Villoro, manteniendo su matiz de pertenencia, lo traducen “de Egipto”. En cambio, Pabón, sirviéndose del segundo sentido de la preposición que rige dicha palabra, traduce “frente a Egipto”. Por último, Zaidenwerg, rompiendo su silencio hacia el país africano, le atribuye

al término la forma de adjetivo femenino singular en caso genitivo y lo traduce “de la egipcia”.

Una vez más aparece el adjetivo Αἰγύπτιος, α, ον en un nuevo pasaje del canto IV. Se trata de la aparición de un dios egipcio llamado Proteo. En esta ocasión, el término se encuentra en su forma base, es decir, en masculino singular y caso nominativo. Esta palabra, al estar calificando en el verso 385 al sustantivo Πρωτεύς, traduce literalmente “el egipcio Proteo”. Los traductores que siguieron su forma original fueron Segalá, Pabón, Gual y Villoro. No así De Gironella, quien, esta vez, prefirió significar el país manteniendo los mismos accidentes gramaticales: “el Egipto”; tampoco lo hizo Zaidenweg, quien de nuevo omite en su traducción la referencia a Egipto.

Como penúltimo sustantivo a analizar, se encuentra Αἰγύπτιοι (del egipcio), el cual corresponde a la forma épica del genitivo del adjetivo Αἰγύπτιος, α, ον. En este pasaje, el dios Proteo le dice al rey Menealo lo que debe hacer para retornar a salvo a su casa en Esparta. Aquel le recomienda al rey retornar a Egipto y hacer allí hecatombes sagradas. La palabra en cuestión aparece inicialmente en el verso 477 del canto IV y es traducida “de Egipto” por Segalá, Gual y Villoro; “al Egipto” por De Gironella; y “a las egipcias” por Pabón, como si estuviera en femenino plural en acusativo. Por su parte, Zaidenweg no hace mención a dicho adjetivo. Posteriormente, este término hace presencia en el verso 581, y los únicos traductores que siguen la forma de la palabra original, que está en masculino singular genitivo, son De Gironella y Gual, quienes la traducen “De Egipto”; otra manera de interpretar su sentido es la propuesta por Segalá y Villoro, quienes la traducen como “en el Egipto”, asignándole en castellano el caso dativo. Pabón, desde su edición, le asigna el matiz acusativo: “al Egipto”. No hay mención de este fragmento en el trabajo de Zaidenweg.

Por último, se cierra con el adjetivo abordado anteriormente, Σιδόνιος -α -ον, que está en forma masculina plural del caso genitivo Σιδωνίων, y traduce “De los sidonios”. Esta traducción es presentada por De Gironella, Segalá, Gual, Zaidenweg y Villoro; el único que diverge es Pabón; aunque este mantiene el caso genitivo, lo traduce como si fuera un sustantivo en singular “de Sidón”.

Figura 2 Mención de países diferentes a Grecia en el canto IV

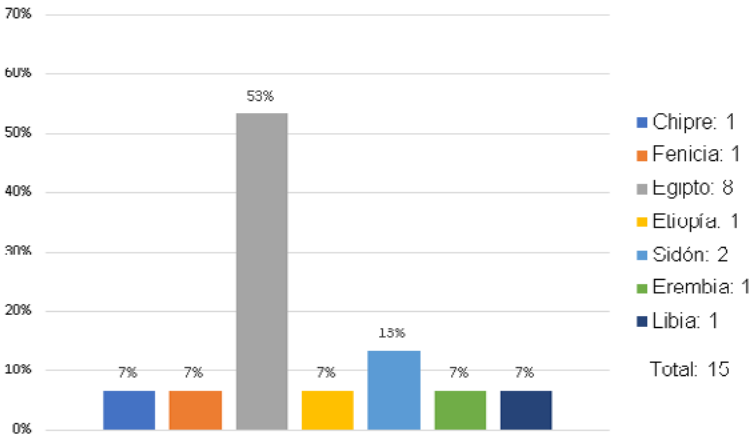


Figura 3 Traducciones comparadas de sustantivos en el canto IV



3.2. Menelao y su viaje al África y el Medio Oriente / Recorrido del rey Menealo en Libia

Por otro lado, la apertura interna de la *Odisea* está en lo que dice, las interacciones que describe entre los personajes y sus conversaciones. Se rastrea en la narrativa del texto lo que Gadamer llama una “fusión de horizontes”, a lo que se llega a través del diálogo, que es lo que nos ofrece la obra. Viveros (2019) amplía la función

del diálogo al crecimiento individual y la relación con la verdad, lo que conlleva la mencionada fusión de horizontes:

Las palabras que se dicen unos a otros en el diálogo tienen sentido si son utilizadas con el ánimo de ampliar los horizontes de comprensión que cada dialogante trae, aunque tales horizontes sean distantes uno del otro. El crecimiento de la individualidad llega si los que dialogan se despojan de la creencia de tener la verdad y, por el contrario, reconocen que sin el otro no es posible una comprensión. El otro introduce la posibilidad de nuevas formas de entender una situación (p. 365).

Para evidenciar esta apertura interna, se toman como referencia los pasajes comprendidos entre los versos 81 y 92 del canto IV de la *Odisea* en los que el rey Menelao habla de su arribo a territorio africano y dialoga con bárbaros (que hablaban un idioma distinto al griego koiné, ático o jónico), es decir, tuvo un vínculo dialógico con personas diferentes a su cultura, diálogo intercultural que incluyó aprender sobre el culto a divinidades extranjeras. En el pasaje comprendido entre los versos 365 y 430 del canto IV, Menelao narra su conversación con Idótea, hija de Proteo, dios egipcio. En este diálogo, la divinidad extranjera le explica a Menelao lo que deberá hacer para que su padre, el dios egipcio, le diga cuál es el dios que lo retiene en la isla de Faros y qué debe hacer para seguir su camino a casa.

Entre los versos 365 y 370 del canto IV, Menelao le cuenta a Telémaco de cuando estaba con sus hombres intentando conseguir algo de comer, y la “hija del Viejo del Mar” (IV, v.v. 371-374), una divinidad probablemente egipcia, salió a su encuentro. En estos versos se evidencia la distancia de referentes entre Menelao e Idótea. El rey cuenta con presupuestos religiosos espartanos, mientras que la diosa, hija de un dios egipcio, posee otros referentes culturales, lingüísticos y simbólicos. Entre los versos 371 y 374, Idótea le pregunta a Menelao: “¿Eres necio, extranjero, o enfermo de mente o por caso te abandonas adrede y te gozas sufriendo en la isla y no encuentras fin al daño? ¿No ves que se agota el vigor de tu gente?” (Homero, 2014, p. 110). En los versos siguientes, la respuesta de Menelao se centra en lo que dice Viveros: un despojarse de creer poseer la verdad y reconocer la necesidad del otro

para la comprensión total de una situación. He aquí las palabras del rey Menelao:

Bien quiero referírtelo todo, cualquiera que seas de las diosas;
detenido no estoy por mi gusto en la isla, sin duda
que ofendí a los eternos que habitan la anchura del cielo,
pero dime tú, pues que todo lo saben los dioses.
¿Cuál de ellos aquí me retiene y estorba mi ruta
y el regreso al hogar sobre el mar rico en peces? (Homero, 2014,
p. 110).

La apertura de Menelao permite que la diosa extranjera introduzca una nueva posibilidad de solución a su problema. En este pasaje, la diosa le explica cómo acercarse a Proteo y la forma en que podría obtener de él la respuesta acerca de cuál es el dios que lo está reteniendo en la isla de Faros. En efecto, a través del doble diálogo entre Menelao y Proteo, y Menelao y su hija Idótea, el rey pudo finalmente retornar a su casa.

Viveros afirma que, para Gadamer, el diálogo es la forma del lenguaje que dirige la comprensión y el pensamiento. Esteve en la incapacidad para el diálogo una carencia anímica de escucha y apertura al otro. Sin diálogo no hay comprensión, sin comprensión no hay fusión de horizontes.

En otro episodio del canto IV aparece un parlamento de la reina Helena en el que se perfilan nuevos componentes de la apertura. En la definición que hace Gadamer de “horizonte” en *Verdad y Método I* (1993), aparecen claves que pueden ser ubicadas en la narración de las acciones de la reina Helena y que están entre los versos 227 y 232. En esta narración se presuponen diálogos que desencadenan una fusión de horizontes.

Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto. Aplicándolo a la conciencia pensante hablamos entonces de la estrechez del horizonte, de la posibilidad de ampliar el horizonte, de la apertura de nuevos horizontes. La lengua filosófica ha empleado esta palabra, sobre todo desde Nietzsche y Husserl, para caracterizar la vinculación del pensamiento a su determinatividad finita y la ley del progreso de ampliación del ámbito visual. El que no tiene horizontes es un hombre

que no ve suficiente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca. En cambio, tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello. El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos según los patrones de cerca y lejos, grande y pequeño (p. 188).

El narrador de la *Odisea*, en el canto IV, dice lo siguiente: “La nacida de Zeus guardaba estos sabios remedios: / se los dio Polidamna, la esposa de Ton el de Egipto” (vv. 227-228).

Desde Gadamer, el ámbito de visión de Helena, el punto desde el cual ella ve e interpreta la realidad, es la tradición espartana. Al aprender a manejar los remedios gracias a Polidamna, Helena tiene la posibilidad de ampliar los horizontes; es evidente una disposición a la apertura por parte de esta reina a ámbitos de visión distintos al suyo. En este caso, como en el de Menelao con Idótea, se evidencia una apertura de los personajes. Ni Menelao ni Helena creen ser los poseedores de una verdad; ninguno se limita a la forma espartana de ver e interactuar con el mundo.

En las siguientes tablas se analizan unos pasajes concretos en los que se describen lugares y habitantes de África. En la tabla que abarca los versos 81 al 92 aparece la palabra “Egipto” mencionada una vez. Esta se refiere al país africano como uno de los lugares en los que estuvo Menelao en el transcurso de los ocho años que deambuló por el mundo. En la siguiente tabla se analizan los versos 227 al 332. En ellos se presenta a Egipto como el lugar donde se hacen mezclas de hierbas, algunas benéficas y otras dañinas, a la vez que se adjetiva a sus habitantes como “diestros en la medicina”. Con esta nueva cultura tuvieron que aprender el arte de la conversación los reyes de Esparta Menelao y Helena.

En esta tabla se analiza la narración del rey Menelao en que menciona los lugares que visitó. Dicha narración se encuentra entre los versos 81 y 92 del canto IV. En seguida, se muestran siete traducciones de este episodio⁵.

5 Las traducciones en verso siguen la misma numeración que ha sido dispuesta por sus traductores. Las traducciones en prosa no llevarán numeración, porque así aparece en dichas versiones.

Tabla 2

<p>Versos en texto griego</p>	<p>81 ἦ γὰρ πολλὰ παθὼν καὶ πόλλ' ἐπαληθεῖς 82 ἠγαγόμην ἐν νηυσὶ καὶ ὄγδοάτῳ ἔτει ἦλθον, 83 Κύπρον Φοινίκην τε καὶ Αἰγυπτίους ἐπαληθεῖς, 84 Αἰθιοπᾶς θ' ἰκόμην καὶ Σιδονίους καὶ Ἐρεμβοῦς 85 καὶ Λιβύην, ἵνα τ' ἄρνες ἄφαρ κεραοὶ τελέθουσι. 86 τρὶς γὰρ τίκτει μῆλα τελεσφόρον εἰς ἐνιαυτὸν 87 ἔνθα μὲν οὔτε ἄναξ ἐπιδευῆς οὔτε τι ποιμῆν 88 τυροῦ καὶ κρειῶν οὐδὲ γλυκεροῖο γάλακτος, 89 ἀλλ' αἰεὶ παρέχουσιν ἐπηετανὸν γάλα θῆσθαι. 90 εἶος ἐγὼ περὶ κεῖνα πολὺν βίοντον ζυναγείρων 91 ἠλώμην, τεῖός μοι ἀδελφεὸν ἄλλος ἔπεφνε 92 λάθρη, ἀνωῖστί, δόλῳ οὐλομένης ἀλόχοιο.</p>
<p>De Gironella (1851)</p>	<p>Mas después de siete años de fatigas Y de duros errores, á la patria pude por fin volver. La planta triste en Chipre y en-Fenicia y en Egipto Un día puse, y visité el Etiópe, el Sidonio, el Erembo; y la Libia, Donde el cordero ya al nacer presenta El asta prolongada, y do la oveja En cada año tres veces se fecunda. Allí el pastor y el dueño, juntamente, Viven en abundancia con sus reses Y la leche y el queso que procuran. Todos los días, sin que falte alguno, La dulce oveja sus preciosas fuentes A la mano presenta siempre llenas. ¡Ay que mientras yo anduve en esas playas Juntando mil tesoros, cauteloso. Un monstruo que alentó necia confianza; De horroroso misterio circundado Y con la torpe esposa convenido, Asesinaba [a] mi infeliz hermano!</p>
<p>Luis Segalá y Estalella (1927)</p>	<p>Cumplido el año octavo, después de haber padecido y vagado mucho, pues en mis peregrinaciones fui a Chipre, a Fenicia, a los egipcios, a los etiopes, a los sidonios, a los erebos y a Libia, donde los corderitos echan cuernos muy pronto y las ovejas paren tres veces en un año. Allí nunca les faltan, ni al amo ni al pastor, ni queso, ni carnes, ni dulce leche, pues las ovejas están en disposición de ser ordeñadas en cualquier tiempo.</p>

	Mientras yo andaba perdido por aquellas tierras y juntaba muchos bienes, otro me mató el hermano a escondidas.
José Manuel Pabón (1993)	De cierto yo sé que sufrí grandemente, que he pasado ocho años errante en mis naves, llevado ya a las costas de Chipre y Fenicia, ya a tierras de egipcios; que llegué a los etíopes, sidonios y erembos y a Libia, el país donde nacen corderos con cuernos, de ovejas que los paren tres veces al cabo del año: ni rey ni pastor hay allí que carezca algún tiempo de quesos ni de carnes, ni falta la leche de gusto sabroso, pues las reses no dejan jamás de prestarse al ordeño. Mientras yo navegaba errabundo por tales parajes allegando mi hacienda, otro hombre mataba mi hermano.
Gual (2008)	Al octavo año regresé, costeano sin rumbo Chipre, Fenicia y Egipto. Visité a los etíopes, los sidonios, los erembos, y Libia, donde los corderos al momento echan cuernos y paren las ovejas tres veces en el curso del año. Allí ni el amo ni el pastor están nunca faltos de queso ni carne ni de dulce de leche, sino que siempre se la dan con sólo ordeñarlas durante todo el año. Pero mientras yo por aquellos confines erraba, recogiendo copiosa fortuna, entre tanto, otro asesinó a traición a mi hermano de improvisto, por el engaño de su maldita esposa (p. 96).
Zaidenweg (2009)	Tras pasar muchas penas y andar errante mucho, por Chipre, por Egipto, por Fenicia, por Libia, por Sidón, por Etiopía, al regreso de Troya (p. 47).
Pabón (2014)	De cierto yo sé que sufrí grandemente, que he pasado ocho años errante en mis naves, llevado ya a las costas de Chipre y Fenicia, ya a tierras de egipcios; que llegué a los etíopes, sidonios y erembos y a Libia, el país donde nacen corderos con cuernos, de ovejas que los paren tres veces al cabo del año: ni rey ni pastor hay allí que carezca algún tiempo de quesos ni de carnes, ni falta la leche de gusto sabroso, pues las reses no dejan jamás de prestarse al ordeño. Mientras yo navegaba errabundo por tales parajes allegando mi hacienda, otro hombre mataba a mi hermano por sorpresa, a traición, entregado por pérfida esposa.

Villoro (2018)	Cumplido el octavo año, después de haber padecido y vagado mucho, pues en mis peregrinaciones fui a Chipre, a Fenicia, y conocí a los egipcios, a los etíopes, a los sidonios, a los erembos y a la Libia, donde los corderitos echan cuernos muy pronto y las ovejas paren tres veces en un año. Allí nunca les falta ni al amo ni al pastor, queso, carnes o dulce de leche, porque en abundancia las hinchadas ubres se las ofrecen en todas las estaciones. Mientras yo andaba perdido por aquellas tierras y reunía muchas riquezas, otro hombre mató traicioneramente a mi hermano, de súbito, auxiliado por la astucia de una pérfida esposa (pp. 85-86).
----------------	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 Egipto y sus drogas

Versos en texto griego	227 τοῖα Διὸς θυγάτηρ ἔχε φάρμακα μητιόντα, 228 ἐσθλά, τά οἱ Πολύδαμνα πόρεν, Θῶνος παράκοιτις, 229 Αἰγυπτίη, τῇ πλεῖστα φέρει ζείδωρος ἄρουρα 230 φάρμακα, πολλὰ μὲν ἐσθλά μεμιγμένα, πολλὰ δὲ λυγρά, 230 231 ἰητρὸς δὲ ἕκαστος ἐπιστάμενος περὶ πάντων 232 ἀνθρώπων· ἧ γὰρ Παιήονός εἰσι γενέθλης.
Gironella (1851)	227 Tan gran secreto Helena poseyera, 228 Que Polidamna, del egipcio Tonis 229 La consorte sagaz, se lo enseñara. 230 En Egipto se encuentran sin medida 231 Venenos fieros, dúplices sustancias 232 Y saludables plantas; en su seno 233 Médicos hay, del docto Pean nacidos, 234 Que sin rivales mira el universo (p. 86).
Luis Segalá y Estalella (1927)	Tan excelentes y bien preparadas drogas guardaba en su poder la hija de Zeus por habérselas dado la egipcia Polidamna, mujer de Ton, cuya fértil tierra produce muchísimas, y la mezcla de unas es saludable y la de otras nociva. Allí cada individuo es un médico que descuella por su saber entre todos los hombres, porque vienen del linaje de Peón (p. 317).

José Manuel Pabón (1993)	227 La nacida de Zeus guardaba estos sabios remedios: 228 se los dio Polidamna, la esposa de Ton el de Egipto, 229 el país donde el suelo fecundo produce más drogas 230 cuyas mezclas sin fin son mortales las unas, las otras 231 saludables; mas todos los hombres allí son expertos 232 como nadie en curar, porque traen de Peán su linaje.
Gual (2008)	Tales ingeniosos remedios, poseía la hija de Zeus, que le había procurado Polidamna, la esposa de Ton, la egipcia, que allí la fértil tierra produce esas drogas, muchas que resultan benéficas en la mezcla, y muchas perniciosas. Cualquier persona entendida en todas ellas se hace un buen médico. Pues, desde luego, son de la estirpe de Peán (p. 60).
Zaidenwerg (2009)	Sin mención.
Pabón (2014)	227 La nacida de Zeus guardaba estos sabios remedios: 228 se los dio Polidamna, la esposa de Ton el de Egipto, 229 el país donde el suelo fecundo produce más drogas 230 cuyas mezclas sin fin son mortales las unas, las otras 231 saludables; mas todos los hombres allí son expertos 232 como nadie en curar, porque traen de Peán su linaje.
Villoro (2018)	Poseía este precioso licor la hija de Zeus, porque se lo había regalado la egipcia Polidamna, esposa de Ton, cuya fértil tierra produce innumerables bálsamos, saludables unos, mortales otros. Los médicos de allí son los más consumados entre los hombres, del linaje del ilustre Peón todos ellos (p. 89).

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En el verso 228 del canto IV se menciona a Egipto describiendo la relación del país con la medicina y la botánica. Este aparece como un lugar donde se producen drogas tanto benéficas como nocivas a través de las plantas, y todos los traductores utilizan adjetivos que exaltan a los habitantes de este país y hacen mención especial de sus habilidades, a excepción de Zaidenwerg, quien no

hace ninguna referencia a Egipto. Por el contrario, Juan Villoro ahonda más en la cuestión, añadiendo a este pasaje una fábula registrada por Claudio Eliano, retórico romano que vivió durante el gobierno de Septimio Severo y que escribió *De los animales*. Esta obra, en 17 capítulos, narra historias sobre la naturaleza conocida, lo que sirve de referencia al traductor Villoro para explicar la razón por la cual Polidamna entrega a Helena las hierbas que esta utiliza para tranquilizar, en el canto IV, los dolores de su esposo Menealo, Telémaco y Pisístrato.

Eliano (*De los animales*, lib. IX, capítulo XXI) refiere sobre este particular la siguiente fábula: Ton, rey de Egipto, quedó encargado, durante los viajes de Menelao, de guardar a Helena; prendóse de esta princesa, que reveló su pasión a su esposa Polidamna. Temerosa esta de que su marido la expusiese en la isla de Faros al furor de las infinitas serpientes venenosas que la infestaban, dio a Helena una hierba que, plantada en la isla, produjo una semilla mortal para los terribles ofidios. Polidamna debió dar también a la bella argiva otras plantas, entre ellas la llamada nepentes, o sea *antídoto del llanto y del dolor*, que es como traducimos este vocablo. Ton, dice Estrabón, reinaba en una ciudad cerca de Canopo, y Heródoto averiguó que era el gobernador de esta última (en Homero, 2018, p. 110).

El verso 231 Pabón lo traduce como “todos los hombres allí”; Gironela, Segalá, Gual y Villoro como “los médicos allí”. En este pasaje, Villoro referencia a Herodoto, que en su narración de las guerras médicas entre Grecia y Persia aprovecha para describir rasgos peculiares de las culturas que intervienen en su narración, entre esas Egipto:

Herodoto (*Euterpe*, LXXXIV) no dice que sean los mejores, pero sí en infinito número: “Reparten en tantos ramos la medicina, que cada enfermedad tiene su médico, y nunca basta uno solo para las dolencias. Hierve en médicos el Egipto: médicos hay para los ojos; médicos para la cabeza, para las muelas, para el vientre; médicos, en fin, para los achaques ocultos”. Véase cuán antiguos son los especialistas (en Homero, 2018, p. 110).

Estas referencias paratextuales citadas por Villoro, en las que ahonda en la cultura y las habilidades de los habitantes del norte de África, dejan entrever la apertura de los personajes de la *Odisea* cuando viajan perdidos a través del mundo.

Entre los tópicos que revelan la apertura de la *Odisea* se encuentra el de la traducción de los sustantivos. En la ya abordada presencia topológica se analizó este fenómeno en las menciones de los países africanos y sus gentilicios. En este momento, el objeto de discusión será un nombre propio de traducción problemática. Nos referimos al vocablo de un dios egipcio; en sus caracteres griegos, según el texto original, Παιήονός (paiéonós), el cual es un sustantivo masculino singular en el caso nominativo de la tercera declinación.

Desde la tercera tabla, se puede extraer la siguiente conclusión sobre dicho concepto: Pabón (1993), García Gual (2008) y Pabón (2014) lo traducen como Pean o Peán; en cambio, De Gironella (1851), Segalá (1927) y Villoro (2018), por Peon. Zaidenweg (2009), por su parte, no lo menciona. ¿A qué se debe estas diversas maneras de traducir el nombre de este dios?

Algunas de las variables que posibilitaron tal divergencia de traducciones se mencionan a continuación. Por una parte, se debe al no tenerse una completa claridad sobre su raíz o término en nominativo, pues tal término es el genitivo tanto de Παιάν, Παιών como de Παιήων. Según Pabón, si estas tres palabras se escriben con minúscula inicial, traducen “pean, o canto solemne” (en Homero, 1967, p. 444), y cuando se escriben con mayúscula inicial, “Peeón (el médico de los dioses); el dios médico (Apolo)” (p. 444). Esta pesquisa genera más confusión, ya que la manera en que Pabón traduce el nombre de este dios en su versión de la *Odisea* es “Pean” y no “Peeón”. Además, agrega que este es un epíteto referido al dios Apolo.

Por otra parte, De Gironella, quien es uno de los traductores que hace una nota al pie de página sobre el vocablo en cuestión, expresa: “El divino Peon fue un médico célebre oriundo de Egipto que curaba [a] los Dioses del Olimpo, y que en muchas partes recibía el culto de los altares. La antigüedad divinizaba todo lo que le parecía traspasar el Orden natural. Así es que la divinidad estaba más cercana del hombre que en nuestros días” (en Homero, 1851, p. 28).

Villoro no es tan generoso en su nota aclaratoria, pero agrega: “Médico de los dioses. Curó las heridas de Ares y de Hades” (en Homero, 2018, p. 110). Tal curación divina es mencionada por Homero en la *Iliada*, en el canto V, con una misma frase mencionada en dos ocasiones; primero, en el verso 401: *τῷ δ' ἐπὶ Παιήων ὀδυνήφατα φάρμακα πάσσων ἠκέσασ'*. Este pasaje es traducido por Crespo así: “Peón espolvoreó encima medicinas, aletargadoras del dolor, y lo curó” (Homero, 1996, p. 197). Esto con referencia al auxilio que realizó a Hades, luego de haber recibido un flechazo en su hombro, lanzado por Heracles. Posteriormente, al final de este mismo canto, cuando Zeus ordena al dios médico socorrer a Ares herido por Diomedes, en el verso 900, exactamente, aparece con las mismas palabras (p. 212).

Para concluir, sigue quedando abierta la cuestión sobre la traducción de Peán o Peón. Todos los traductores coinciden en considerarlo un dios egipcio con facultades medicinales. Con respecto a su estudio en la contemporaneidad, autores como González y Camejo, siguiendo a Crespo, en su artículo “Mitología y Medicina I: Dioses griegos primigenios de la Medicina Occidental”, lo llaman Peón, expresando con ello que era el “curador de los inmortales, cuando estos sufrían heridas” (2014, p. 34). Es importante descartar que tal dios egipcio tuviera algo que ver con los llamados “peonios”, habitantes de Peonia, una ciudad griega que actualmente se situaría en la parte norte de Macedonia.

4. Conclusiones

Se concluye que la *Odisea* es una obra abierta. Inicialmente, la cuestión homérica, ligada a la autoría del texto, pertenece a un ámbito que parece resolverse más fácilmente en la ficción literaria que en la crítica textual. En este campo, la discusión está abierta. Nadie ha dicho la última palabra.

En el ámbito traductológico, la *Odisea* es una obra abierta por la diversidad encontrada a través de la comparación de traducciones en las tres tablas propuestas. Del análisis realizado a la primera tabla, se observa que Egipto es el país con más menciones de todos los lugares descritos en el canto IV, correspondiéndole el 53% del total de las referencias; además, es el término con más formas

analizadas, pues aparece en forma de sustantivos y adjetivos que varían en su caso, género y número.

El análisis de la primera tabla presenta un hallazgo adicional: los traductores optaron por cambiar los accidentes gramaticales en sus traducciones en un 47%, a comparación de aquellas veces que siguieron con exactitud lo escrito por el autor en el idioma griego (53%). En este sentido, el hecho de omitir la mención de algunos pasajes referentes a los lugares externos a Grecia, como en el caso de Zaidenweg, quien no realizó la traducción de ocho de los dieciséis sustantivos analizados, muestra la libertad que concede la obra para que aquellos que transmiten el texto desde su propia lengua manifiesten sus ideas, valoraciones y hasta posibles prejuicios.

Por último, además de la variedad en la traducción de los pasajes abordados en las tablas 2 y 3, respectivamente, sobre la alimentación y los animales de Libia, y la traducción del dios médico egipcio, se advierte un amplio conocimiento de Menelao sobre aquellas tierras y sus habitantes, lo que sugiere una apertura interna desde el mismo texto. Esto se observa en las interacciones entre personajes de lugares diferentes, como la del rey, recientemente mencionado, con Idótea, y su padre, el dios egipcio Proteo (vv. 365-390), o la narración sobre el encuentro entre Helena, una reina espartana, y la egipcia Polidamna (vv. 227-232), interacción que aparece reseñada en la tabla 3. Este episodio muestra una disposición de apertura a las personas de una cultura distinta, comparable al diálogo intercultural y, quizás, interreligioso. El diálogo entre aquellos personajes conlleva una fusión de horizontes, un enriquecimiento del sentido, lo que hace pensar lo humano desde la *filoxenia* (φιλοξενία) o la acogida al otro como una virtud contraria a la xenofobia.

Referencias bibliográficas

- Auerbach, E. (1942/2011). *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bossuet, J. (1856). *Discurso sobre la historia universal, para explicar la continuación perpetua de la religión y las varias mutaciones de los imperios*. Trad. Andrés de Salcedo. México: Establecimiento Tipográfico de Andrés Boix.

- Fernández-Galiano, M. (1993). "Introducción". En: Homero, *Odisea* (pp. 7-95). Trad. José Manuel Pabón. Madrid: Editorial Gredos.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- García de Diego, D. V. (1982). *Diccionario Vox ilustrado. Latino-español, español-latino*. Barcelona: Bibliograf.
- García Gual, C. (2008). "Prólogo". En: Homero, *Odisea* (pp. 5-23). Trad. Carlos García Gual. Madrid: Alianza Editorial.
- González, J. y Camejo, Z. (2014). "Mitología y Medicina I: Dioses griegos primigenios de la Medicina Occidental". *Salus*, 18(3), pp. 33-40.
- Homero (1851). *Odisea*. Trad. Antonio de Gironella. Barcelona: Imprenta y Librería Politécnica de Tomas Gorchs.
- ____ (1927). *Obras completas de Homero*. Trad. Luis Segalá y Estalella. Barcelona: Montaner y Simón, editores.
- ____ (1993). *Odisea*. Trad. José Manuel Pabón. Madrid: Editorial Gredos.
- ____ (1996). *Iliada*. Trad. Emilio Crespo. Madrid: Editorial Gredos.
- ____ (2008). *Iliada*. Trad. Carlos García Gual. Madrid: Alianza Editorial.
- ____ (2009). *Odisea*. Versión de Ezequiel Zaidenweg. Buenos Aires: GOLU (Grandes Obras de la Literatura Universal).
- ____. (2014). *Odisea*. Trad. José Manuel Pabón. Madrid: Editorial Gredos.
- ____. (2018). *Odisea*. Trad. Juan Villoro. Guanajuato: UG.
- Murray, A. (1995). *Odyssey of Homer*. Trad. Augustus Taber Murray. Cambridge: Harvard University Press.
- Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pabón, J. (1967). *Diccionario Manual Griego. Griego clásico-español*. Madrid: Vox.
- Ramos, E. (1986). "En torno a la biografía homérica del Pseudo-Plutarco". *Habis*, (17), pp. 73-86.
- Rodríguez Adrados, F. (1963). "La cuestión homérica". En: L. Gil (ed.), *Introducción a Homero* (pp. 18- 87). Madrid: Guadarrama.
- Segalá y Estalella, L. (1927). "Introducción". En: Homero, *Odisea* (pp. XXI-II-LXXXVI). Trad. Luis Segalá y Estalella. Barcelona: Montaner y Simón.
- Soto, G. (1999). "Laberinto: poder, hermenéutica y lenguaje. Una analítica desde *El nombre de la rosa* de Umberto Eco". En: *Estudios de Filosofía*, (19-20), pp. 25-35.
- Souriau, É. (2010). *Diccionario Akal de estética*. Akal: Madrid.
- Trejo, G. (2018). *Prólogo: una bitácora para el viaje más famoso de la historia*. Guanajuato: UG.
- Vallejo, F. (2005). *Logoi. Una gramática del lenguaje literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viveros, E. F. (2019). "El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer". *Perseitas*, 7(2), pp. 341-354.
- Yarza, S. (1998). *Diccionario griego-español*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena.

Humanismo-formación: entre la memoria y el olvido

Juan Carlos Echeverri-Álvarez

1. Introducción

La enfermedad bautizada como COVID-19 no solamente se convierte en pandemia en términos de ser ocasionada por un virus con vocación ecuménica de contagio de las personas, sino que también se convierte en objeto de artículos, noticias, libros, videos y enseñanza, hasta convertirse en objeto de pandemia mediática. El virus no solamente ha forzado a la ciencia médica, sino que ha acicateado todas las disciplinas y formas de producción de conocimiento. En los bordes y en la articulación entre diferentes disciplinas también surgen preguntas, análisis, propuestas de enfoques diversos e intereses más o menos relacionados con esta coyuntura. Para el caso de este texto, la idea es mirar con herramientas de la filosofía, la historia y la pedagogía, la vieja relación entre humanismo y formación. El coronavirus, que forzó el desplazamiento intempestivo de la milenaria presencialidad del primer entorno a la virtualidad, esto es, la especialización telemática del tercer entorno, fuerza también las preguntas por el papel del humanismo frente a las perspectivas de formación humana de las sociedades que es puesta en cuestión precisamente por esta amenaza de aniquilación (Echeverri-Álvarez, 2019).

Hasta ahora ha sido reactivamente fácil, no solo en los campos del conocimiento que llamamos “ciencias sociales y humanas”, sino en otras ciencias que se nutren de ellas, recurrir al humanismo clásico de Grecia, en su itinerario occidental, hasta llegar a la Ilustración, para encontrar respuestas a las inquietudes de cada

presente de la sociedad con las enseñanzas de ese humanismo para construir mejores personas y culturas, tales como el diálogo y la amistad, la ética y la política, el cuidado y la subjetividad, por ejemplo. Ha sido relativamente fácil, digo, porque tanto las formas del gobierno de la población como quienes se esfuerzan en hacer resistencia al ejercicio de ese gobierno terminan buscando en la misma fuente los argumentos para legitimar sus retóricas y prácticas: el humanismo con fundamento en la Grecia clásica. En la cultura occidental esa memoria varias veces milenaria es constantemente renovada con la ayuda de estrategias nemotécnicas, como la educación en su forma escuela, que la pregona como la condición de posibilidad de fortalecer eternamente el pacto político de la democracia presente. Una estrategia educativa en el norte de lograr esta perpetuación es recurrir a la perenne sabiduría filosófica de algunos griegos para cualificar competencias individuales y colectivas según ideal social que todavía ese incuestionado fundamento legitima (Nussbaum, 2005, 2013; Echeverri-Alvarez, 2019).

La educación asperge las ideas de humanismo no solamente en los ámbitos de la filosofía académica, institucionalizada como saber escolar, sino en todos los planos de la vida social, estética, ética y política de la nación. La idea central de esta memoria humanista es que la especie todavía puede ser mejor, para el presente y para el futuro, con las adecuaciones necesarias, por vía educativa, para mantener vivo un legado con más de dos mil quinientos años de antigüedad, pero vigente desde entonces.

Sin embargo, en esa historia ininterrumpida se han tenido que hacer balances y, en relación con las demandas de cada presente, hacer actualizaciones, rememorar lo oculto hasta ese momento y propiciar el olvido de lo que se convierte más en un lastre para continuar la historia vital que en acicate para extender el viaje con otros itinerarios. Por eso, precisamente en un libro que se pregunta otra vez por “el ideal clásico de la formación humana”, es necesario articular diferentes posiciones en torno al tema: las apologeticas, las críticas, las históricas, para que, en interacción, logren aquello que el texto quiere propiciar: la formación de los últimos lectores para que agucen la memoria en clave humanista y, al mismo tiempo, propicien los olvidos en clave de hacer más fácil la continuidad de la aventura vital de la especie humana. Además, para que la filosofía misma, la educación y la pedagogía,

reflexionen en torno a la labor formativa esencial: mejor que solo repetir viejos conceptos o forzar sus adecuaciones, crearlos para los tiempos que corren y para los que se avecinan.

La pregunta por la humanidad, la sociedad y la cultura, en la actualidad se tiene que formular con nuevas variables que necesariamente la transforman: las tecnologías han llegado a extremos que renuevan la vida de sociedades, suprimen las distancias presenciales y, paralelamente, generan distancias telemáticas. Se trata de una técnica humana que aparentemente deshumaniza, y de una pérdida de la memoria inmediata, para solo recordar un supuesto origen fundacional de gigantes (los Griegos) con hombres lo suficientemente anchos para que se paren las generaciones subsiguientes por lo menos desde el siglo XVI en Occidente. Por tanto, el texto es una pregunta por el humanismo y la formación en clave de técnica y de memoria.

El capítulo se divide en los siguientes apartados. Se aproxima a la memoria, primero desde el punto de vista de la especie y, luego, desde el punto de vista griego; después de eso, muestra la relación histórica de los griegos con la técnica para poderla confrontar con la del presente. Y a continuación, se hace un sobrevuelo por ideas humanistas y poshumanistas de transhumanismo. En relación con ello, entonces, se pregunta por la vigencia del humanismo, no para decretar su caducidad o hacer una defensa innecesaria de lo que no lo necesita, sino para encontrar los caminos de la formación en la historia vital de una especie que es constitutivamente educadora.

2. Memoria

André Leroi-Gourhan (1971) le otorga un lugar privilegiado, en la constante viabilidad de la especie humana, a la memoria como transmisión de “cadenas de gestos que conducen a resultados semejantes de un individuo a otro y de una generación a otra” (Palau, 1989, p. 3). En los seres humanos, la memoria y la educación hacen parte de la misma sinergia: “es de carácter totalmente diferente de la memoria específica, no es transmisible por herencia y compromete procesos de integración cerebral diferentes” (Leroi-Gourhan, 1971, p. 91). Esta memoria se fija en cada individuo, pero le viene de la interacción con otros o de una transmi-

sión premeditada, como la educativa, que le ofrece conocimientos poseídos por el grupo. La memoria propiamente humana queda anclada en el lenguaje, es totalmente socializada y constituye un capital de prácticas transmisibles de una generación a otra para mantener la constante tensión entre tradición y cambio.

“Degeneración-en-generación, generación-en-degeneración”: así es la historia de la humanidad en lógicas de transmitir por vía educativa el capital de la memoria para perfeccionar a la humanidad “de generación en generación” (Kant, 2003). En este tránsito incesante de la especie en el tiempo y en el espacio, la memoria ha privilegiado acontecimientos, imágenes, períodos, épocas y culturas específicas, en parte por azar, en parte por merecimiento, en parte por contar cada vez mejor con los instrumentos para fijar los recuerdos culturales, y casi siempre recuerda con fines de poder y gobierno. La Grecia clásica ha quedado en la memoria occidental con una nitidez que apenas en la actualidad comienza, al decir de algunos, a obnubilarse definitivamente. Se recuerda a Grecia, en parte, porque en ella la memoria se hizo consciente de sí misma y fue exaltada, en el panteón de las diosas, como Mnemosyne. Esta deidad hacía patente la importancia que los griegos le dieron a la memoria entre los siglos XII y VIII a. C., cuando todavía eran una civilización oral, pero importancia que se prolongaría luego en la escritura hasta hacerse varias veces milenario el recuerdo.

En la Grecia antigua, el poeta, poseído por las musas, era el intérprete de Mnemosyne. Tanto el aedo como el adivino poseían el don de “videncia”, pero era un don pagado con la ceguera física para poder ver lo invisible en tiempos inaccesibles a los mortales: lo que tuvo lugar en otro tiempo y lo que tendría que pasar en el futuro. La sabiduría que Mnemosyne otorgaba era la omnisciencia adivinatoria. Ella cantaba “todo lo que ha sido, todo lo que es y todo lo que será”. Una memoria de la cultura que miraba hacia los tiempos primigenios que le daban coherencia al presente porque reconocía el tiempo original del cual descendían los sabios griegos: de estas épocas cumplidas, el poeta tenía experiencia inmediata, conocía el pasado porque tenía el poder de estar presente en ese pasado. No visitaba muertos, sino vivos habitantes del pasado hasta donde el poeta se trasladaba (Vernant, 1993).

Puede decirse, entonces, que Grecia es el producto de una memoria que recuerda, pero también que moldea el pasado para

poder contar con un futuro. ¿Cuál era la función de la memoria? hacer caer la barrera que separaba el presente del pasado: tender un puente entre los vivos y el más allá como rememoración. El privilegio de Mnemosyne otorgado al Aedo es el contacto con el otro mundo: entrar y volver a salir libremente del pasado, el mundo de los muertos, sin corromperse. Pero hay un peligro constante en la memoria: la rememoración del pasado puede hacer olvidar el presente. Leteo, el Olvido, es agua de muerte: nadie que no haya bebido en esta fuente, es decir, sin haber olvidado, puede ingresar al reino de las sombras. En contraste, Mnemosyne, la memoria, es la fuente de la inmortalidad. Asegura al difunto su supervivencia más allá de la muerte porque esta es precisamente el olvido: conservar la memoria es vencer a la muerte (Vernant, 1993, p. 96).

La pareja Memoria-Olvido se transforma culturalmente en la misma Grecia. Mnemosyne deja de cantar el pasado primordial y la génesis del cosmos y, para la época platónica, se liga a la historia mítica de los individuos en sus encarnaciones sucesivas. Cambio que refleja otras preocupaciones en torno al tiempo y al alma: paso de la cosmología a la escatología. Pese a la importancia de la memoria, en la antigua Grecia no estuvo directamente asociada con una preocupación histórica por el pasado, porque, por supuesto, respondía a intereses diferentes en la construcción de una cultura y de una civilización con vocación de permanencia y perfección.

En Aristóteles, por ejemplo, nada recuerda a la Mnemosyne mítica. La memoria es incluida en un tiempo que todavía permanece rebelde a la inteligibilidad. La memoria no pretende revelar el ser y lo verdadero, ni asegurar un auténtico conocimiento del pasado. Para Platón, por su parte, la filosofía había destronado el mito y ocupado el lugar que este tenía en la identidad del ciudadano. Pero si la filosofía adquirió un lugar preponderante en la Grecia clásica, se debió a que supo conservar la “verdad” que, a su manera, el mito expresaba. En otras palabras, la memoria permitió transitar de la nobleza identitaria del mito a otras formas de ser de la misma civilización.

En fin, lo que nos interesa es la evidencia de la transformación histórica de la memoria para poder llegar a ser lo que los griegos fueron y lo que también nosotros hemos llegado a ser como cultura en las lógicas del olvido y de la rememoración. La memoria construye un pasado que da fundamento al presente, pero, al

mismo tiempo, marca la retirada en relación con nuevas exigencias de la sociedad para permitir ser una cosa distinta a lo que se fue alguna vez, de lo que no se reniega, pero a lo que no se puede volver. En Grecia, cuando la palabra viva del mito se convirtió en escritura, la memoria cambió para reconfigurar tanto la forma de ver el pasado como el pasado mismo. De esta imagen griega de la memoria, que todavía nuestra propia memoria se empeña en recordar con obsesión, surge la invitación a olvidar para reconfigurar la cultura en relación con las emergencias, con la presión cultural de las necesidades. Allá fue la escritura, tal vez aquí sean las tecnologías telemáticas.

3. Técnica

Para volver a Leroi-Gourhan (1971), se puede decir que la palabra y la herramienta aparecen como polos del campo de relación que constituye la singularidad humana, caracterizada por la dependencia del individuo con respecto al grupo social. Por ser el lenguaje la sede de la memoria, el comportamiento técnico humano es imposible que se presente por fuera de ese lenguaje. Más aún, la técnica puede asumirse como un aspecto biológico universal que no depende esencialmente de una operación intelectual humana: “Que en cincuenta mil años el cerebro sólo haya evolucionado imperceptiblemente, y que por el contrario las técnicas hayan llegado al punto actual, es la marca del desarrollo, a través del lenguaje, de un pensamiento simbolizante o abstracto comparable al nuestro, con las consecuencias que suscita en la formación de la memoria social y la organización colectiva” (Palau, 1989, p. 2).

Durante milenios, la herramienta fue una prolongación de la mano con efectos en la evolución del cerebro; en cierto modo, en la humanidad, la herramienta fue más valiosa para la evolución que el cráneo del que la utilizó. Por eso es posible decir que el rebasamiento técnico y la relación inextricable entre inteligencia humana y herramienta se dieron desde el punto cero de la tecnicidad. La técnica es el único componente constitutivo de lo humano que nunca vuelve a su punto de partida: no se repiensa las técnicas, sino que se aprenden y se rebasan por un progreso acumulativo. En otras palabras, las técnicas tienen una vida que

escapa a la humanidad individual, pues cada uno las toma en el punto donde ellas están, y ellas corren delante de él hasta la generación siguiente, porque la característica de la técnica es que es normalmente rebasante. Rebasante no necesariamente significa “remplazante” o “desplazante”; es decir, es constitutiva y, por tanto, no hay humanos constructores de técnicas, sino una especie constitutivamente técnica y, sin importar hasta dónde se llegue en procesos de hibridación, el resultado es humano.

4. La técnica en Grecia

En la antigua Grecia el pensamiento técnico no estaba encaminado hacia un progreso indefinido como en nuestra época; por el contrario, quedaba bloqueado o en un sistema fijo de esencias y poderes (Vernant, 1993, p. 270). La técnica estaba limitada por el número y la fuerza de los instrumentos necesarios en la cultura. Las verdaderas técnicas de una sociedad son siempre limitadas, tanto en su número como en los recursos, por las necesidades finitas que se presentan en el grupo social; necesidades más allá de las cuales las técnicas tendrían como objeto procurar placeres más o menos anodinos; por tanto, para esas sociedades son ilusorias y distantes. En Grecia, la técnica no era el efecto creador del artesano enfrentado a necesidades cotidianas, sino un artificio productor de ficciones. Entre el gesto técnico y el gesto mágico no había una diferencia delimitada con claridad. Los oficios ponían en juego el mismo tipo de actividad e inteligencia que el arte del adivino o la malicia del hechicero (Vernant, 1993).

En la época de la Grecia clásica se arriba a la laicización de las técnicas ilusorias de la Antigüedad. El artesano dejará de agenciar fuerzas religiosas o malicias soterradas. Entran ya esas técnicas en el puro terreno de la naturaleza hasta el punto de ser definidas por oposición al azar y al don divino. Sin embargo, esta transición hacia la consolidación de un pensamiento técnico deja entrever la siguiente evidencia: un palpable inmovilismo del pensamiento técnico de los griegos, quienes, aunque inventores de la filosofía, la ciencia, la moral, la política y ciertas formas de arte, no fueron innovadores en el terreno de la técnica. Los griegos bien poco les agregaron a las herramientas y los conocimientos técnicos toma-

dos en fechas remotas del Oriente. En palabras de Vernant (1993), “la civilización material de los griegos no ha superado el estadio definido, según los autores, como técnica del *órganon*, eoteotécnica, técnica de simple adaptación a las cosas” (p. 283).

Este estancamiento tecnológico, dice Vernant, en el momento en que el pensamiento técnico comenzaba a tomar forma, constituye un fenómeno sorprendente, porque los griegos disponían del utillaje intelectual que hubiera podido llevarlos a realizar progresos técnicos importantes. Para comprender los límites entre los cuales quedó encerrado el pensamiento técnico de los griegos, se debe volver la mirada hacia las características de las estructuras económico-sociales de la época; por ejemplo, la estructura de la ciudad-Estado con una mano de obra servil abundante, una lógica esclavista bien establecida para hacer los trabajos que permitían la vida contemplativa de los filósofos-gobernantes o el ocio de los adinerados.

Cada sistema técnico tiene su propio pensamiento. Los modos de utilizar instrumentos son actividades inseparables de una estructura mental y de un contexto sociohistórico que implican un orden de representación capaz de reconocer ese uso, esas técnicas y su lugar útil en la cultura. Se compara ese orden de representación y ese contexto con el presente de nuestra sociedad para comprender tanto ese pasado como el nuestro, pero no podemos proyectar sobre el pensamiento técnico del pasado los rasgos que caracterizan el de nuestra civilización industrial contemporánea. El pensamiento técnico griego no fue ciencia aplicada en el sentido actual: allí tuvo otro objeto en un plano coherente con su propia idea de ciencia que tenía por objeto esencias inmutables en relación con los movimientos regulares del cielo; obedecía a un modo de deductibilidad posible por principios cuya evidencia se imponía a su espíritu. Carentes de una medida rigurosa del tiempo, los griegos no pudieron establecer una conexión contundente entre la matemática y la física; por tanto, pregunta Vernant (1993), ¿de qué modo podrían haber poseído los griegos una técnica que aplicara leyes físicas que no existían? No podían. La técnica en Grecia, como la memoria, era consecuencia de la forma de la cultura.

5. Memoria y técnica: humanismo y formación

Se ha visto que memoria y técnica son constitutivas de lo humano: hacen parte de la sinergia que convirtió a la humanidad en una especie constantemente viable. Pero la evidencia que deja una aproximación superficial a estos elementos constitutivos es que no son inmutables ni para recordar ni para hacer siempre de la misma manera las cosas humanas en el prolongado trayecto de su aventura vital. Por el contrario, son aspectos que se transforman para coadyuvar a la humanidad misma en las transformaciones incesantes e inherentes a la necesidad de construir el mundo que habita (Leroi-Gourhan, 1971; Gehlen, 1987). En esa reconfiguración constante de humanidad, queda dicho, la memoria y la técnica juegan roles fundamentales: la memoria para organizar el pasado y así otorgarle coherencia a los incesantes presentes, y a muchos más futuros posibles; las técnicas se adecuan a los contextos, como utillaje mental, para acompañar las formas de representación y coadyuvar, al mismo tiempo, a cambiarlos en relación con el uso de los recursos de la naturaleza.

En este punto es necesario volver sobre el problema convocado: ¿en qué sentido se debe preguntar por la memoria y por la técnica en una invitación a ponderar el humanismo clásico en términos de formación? La memoria se presenta como el logro multimilenario de la especie que recuerda a Grecia como la potencia que le otorgó validez y le permitió construir una civilización entre la rememoración y el olvido. En la actualidad, época de la madurez reflexiva de la cultura, si tomamos como mayoría de edad la Ilustración (Echeverri-Álvarez, 2019), lo que importa no es tanto recordar con obsesión un pasado fundacional definitivo, sino saber qué debemos recordar de los pasados, inclusive de aquellos que reclaman valor excepcional (Rose, 1996). Y, también, reconocer las técnicas y valorarlas en sus dimensiones diferentes, como apaciguamiento del cambio en unos, como motor de la innovación en otros.

La formación humana en el presente requiere potenciar, por supuesto, formas agradecidas de la memoria, pero, al mismo tiempo, requiere una memoria que propicie el olvido o que, por lo menos, deje que los ecos innecesarios de las mejores voces clásicas se

vayan haciendo cada vez más tenues en las murallas de nuevas necesidades en los tiempos que corren y para los que se aproximan. En una sociedad en la que todo lo sólido se desvanece en el aire (Berman, 2001) porque se le obliga a perder la memoria en lógicas de mercado, y en la que la técnica habla de la superación de la humanidad en proyecciones trans y poshumanas ¿la pregunta por la formación humanista es una necesidad de la perspectiva de la humanidad o, por lo menos, de un sector de la cultura, o, mejor, un exceso de la memoria en una época capaz de inmortalizar técnicamente el recuerdo? Más aún, una sociedad como la nuestra, cada vez más volcada hacia la tecnología, ¿puede encontrar en el humanismo antiguo la ponderación del espíritu para ser mejores o la talanquera para los avances necesarios?

En otra palabras, un presente amnésico para muchas cosas, volcado hacia una supervaloración de la tecnología, puede todavía encontrar los fundamentos de lo que puede llegar a ser forzando la memoria para identificarse con una sociedad que, en cosas fundamentales, es su antípoda: es decir, en una sociedad con una memoria operativa para fundamentar lo que se prefiguraba en el espíritu de su cultura: una sociedad esclavista y, además, desprovista de innovación tecnológica, porque la técnica sería subversiva en su visión de filósofos-gobernantes, con abundante mano de obra para sostener altos grados de reflexión, ocio y contemplación. No es fácil explicar en argumentaciones escolares cómo la memoria puede ignorar la desigualdad constitutiva de una cultura para fundar la igualdad democrática de otra.

6. El humanismo en cuestión

¿Por qué recordamos con obsesión un período relativamente breve de la historia de la humanidad? ¿Debemos seguir recordando el humanismo? Podría decirse que ese recuerdo se ha hecho indeleble porque la especie entró allí a la edad en la cual los recuerdos se estabilizaban y con cierta consciencia juvenil la humanidad comenzó a tener más injerencia en lo que quería recordar y decidía olvidar o dejar en latencia. Los recuerdos se fijaban en la mente individual y colectiva como valoraciones positivas y negativas del pasado en un tránsito sin estaciones hacia formas cada vez más

elaboradas de la memoria hasta convertirse en historia. Y para la historia de Occidente, por influjo romano, Grecia se ha convertido en un recuerdo fundacional que reconocemos; inclusive los que solo tenemos con ella una amistad diferida, inculcada como formación impuesta por el liberalismo.

Ahora bien, la memoria, como enseñó Leroi-Gourhan, se instala en el lenguaje, lo cual fuerza la educación como condición de posibilidad para que cada generación recuerde qué es y cómo ha llegado a ser lo que es. Esa memoria, en la actualidad, se relaciona de manera inextricable con las técnicas:

El indisoluble enlace entre lenguaje y técnica, en el pensamiento que utiliza la mano para actuar y la cara para hablar, aparece más claramente aún en el momento en que el lenguaje gana la mano para el dibujo y la escritura. La totalización de las adquisiciones técnicas toma un ritmo aterrador desde que no existen más límites fisiológicos para la acumulación de los conocimientos, desde que la memoria de todos los técnicos de todos los tiempos y de todos los países puede encontrarse disponible para un individuo, en una biblioteca (o en un banco de datos). La aceleración en el enriquecimiento de la tecnicidad se acrecienta aún más cuando aparecen las memorias mecánicas que vienen a prolongar la memoria individual en los programas de máquinas automáticas, calculadoras (y computadores) (Leroi-Gourhan, 1971).

Volvemos a preguntar: ¿por qué esta memoria superespecializada del presente se empeña en rememorar con nostalgia una sociedad que no tenía reflexión sistemática sobre la técnica? ¿Cómo conciliar las preguntas actuales por la especie, en términos de poshumanidad, con las lógicas milenarias de humanismo? Hablar de humanismo, en la tercera década del siglo XXI, exige de la memoria y de la técnica una buena disposición para ensayar respuestas, mucho más cuando las realidades y tendencias del contexto socioeducativo hablan de exacerbación tecnológica y de manipulación genética y se pone en cuestión ya no solo una forma de comprender lo humano, sino lo humano mismo. Aquí, tal vez, la memoria invita a ciertos olvidos, y la técnica a inevitables superaciones. Ambiente tecnológico en el cual la idea de humanidad, como ha sido conocida hasta hoy, entra en cuestión no solo en

cuanto representación ideológica de lo que ha sido y debe seguir siendo, sino como intervención del cuerpo, de la subjetividad y de la sensibilidad por medio de las técnicas, hasta plantearse una verdadera hibridación con la máquina para dejar de ser seres humanos (Ferry, 2017).

Es decir, lo que está en cuestión no es solamente una visión del ser humano, su esencia y naturaleza, en términos de una espiritualidad, corporeidad y sociabilidad cada vez más cualificadas, esto es, mejor formadas mediante los principios milenarios del humanismo, sino impugnar el cuerpo, que lo arrojó o lo aprisionó decenas de miles de años, y permitir que se haga más fácil el retorno de la técnica, que salió del cuerpo humano en el punto cero de la hominización para incorporarse otra vez a él, renovada, potente, para conformar una nueva síntesis, mucho más compleja que la futurista realidad expresada por el acrónimo “*cyborg*” en una filosofía transhumanista.

El transhumanismo, en este sentido, se pregunta por lo que se han preguntado todos los humanismos, tanto el griego como el ilustrado, el cristiano o el marxista: por el perfeccionamiento de la especie y de las personas en particular. Pero ahora utiliza la memoria para potenciar la técnica: para permitir recordar esa potencia de los seres humanos de autoconstruirse mientras construyen mundo para poder vivirlo, y para, inclusive, propiciar los olvidos de partes de ese humanismo que permitió hacer un proyecto considerable, pero que, con ayuda de la acumulación e innovación tecnológica, abre un portal hacia otra dimensión que se impulsa y, al mismo tiempo, se repele en algunos puntos con esa tradición. En palabras de Max More:

Como los humanistas, los transhumanistas dan prioridad a la razón, al progreso y a los valores centrados en nuestro bienestar, más que en una autoridad religiosa externa. Los transhumanistas entienden el humanismo a través de un cuestionamiento de los límites humanos por medio de la ciencia y la tecnología combinadas con el pensamiento crítico y creativo” (Ferry, 2017, p. 37).

Este comentario de continuidad y transformación es rematado por el poshumanista citado por Ferry (2017) con una frase lapidaria: “la humanidad me parece un magnífico comienzo,

pero no la última palabra”. Argumentos que hacen perentoria una pregunta: ¿cómo situar el transhumanismo entre el humanismo clásico, los derechos humanos y la democracia, y el alegato poshumanista para la creación de una nueva especie “más o menos radicalmente diferente de la humanidad actual?” (p. 40).

Para reponder, es necesario diferenciar de entrada entre transhumanismo y poshumanismo. Hay un transhumanismo biológico que reivindica una tradición clásica, vía la Ilustración, que asume la idea roussoniana de perfectibilidad infinita de los seres humanos, no solo en cuanto a orden político, sino en la naturaleza misma. Un humanismo que desde hace más de doscientos años se ha preguntado aquello que todavía hoy, en el siglo XXI, para algunos es supuestamente antiético preguntar:

¿Debe la especie humana mejorar, ya sea mediante nuevos descubrimientos en las ciencias y en las artes, y por consecuencia necesaria, en los medios de bienestar particular y de prosperidad común; ya sea mediante el perfeccionamiento real de las facultades intelectuales, morales y físicas, perfeccionamiento que puede ser su prolongación, o el de los instrumentos que aumentan la intensidad y dirigen el empleo de esas facultades, o incluso el de la organización natural? (Condorcet, citado en Ferry, 2017, p. 41).

En parte el transhumanismo reivindica la tradición humanista que propende por el mejoramiento y la perfección de la especie por vía natural y educativa, para que lo humano sea más humano; lo post, en esta postura, es la superación de lo que no nos dejaba ser realmente humanos. El poshumanismo, por su parte, en el proyecto cibernético, invoca una nueva especie mejorada en todo sentido e inclusive liberada del cuerpo, interconectada y almacenada en ordenadores para su eternidad: una especie completamente distinta a lo que es actualmente. Para permitir esa transformación debe desprenderse de lo que actualmente es como humanidad, y de la memoria pertinaz que le ata a un pasado más o menos arbitrario. En esta lógica, se puede decir que la filosofía transhumanista se presenta como el trayecto que se recorre, mientras que el poshumanismo es la meta de ese recorrido que es la historia vital del *Homo sapiens*. Es válido decir, entonces, que pese a su aparente diferencia, estas dos corrientes caminan hacia el mismo futuro

de transformación de la especie. En ellas, el humanismo clásico funge ora como lastre ora como potencia, combustible que, sin embargo, se desprende de la cápsula principal una vez cumple con su propósito de impulso hacia un destino al cual no puede ese combustible llegar.

7. Educación-formación

Con Leroi-Gourhan (1971) se dijo que la memoria —es decir, las cadenas operatorias vinculadas al lenguaje y no al instinto, como en los animales— es la condición de posibilidad de la especie misma. Sin embargo, la educación, expresión cada vez más organizada de la memoria humana (por lo menos hasta el advenimiento del poshumanismo) nunca ha sido, como consideraban Juan Luis Vives (1492-1540) o Juan Amos Comenio (1592-1670), el camino expedito de la animalidad a la humanidad: “no definió mal al hombre el que dijo que era un animal disciplinable, pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse el hombre sin someterle a disciplina” (Comenio, *Didáctica Magna*).

El *Homo sapiens* no educa para convertirse en ser humano, sino que la educación es expresión de una especie que es humanidad por ser constitutivamente educadora: educar nunca fue una opción posible entre muchas, sino que fue, mejor, la condición de posibilidad de la supervivencia individual y colectiva. Todos los seres de la naturaleza educan, pero solo los seres humanos lo hacen con una memoria que no descansa en el individuo, sino en el grupo social. Ahora bien, esa condición constitutiva ha asumido históricamente, y aun antes de la historia, formatos diferentes en relación con modos de la cultura que son, al mismo tiempo, causa y efecto de esa educación. En el periodo conocido como Ilustración, con la memoria viva del humanismo clásico, se creó el formato de la escuela de la educación, formato que todavía hoy prevalece para la educación, la instrucción y la formación (Kant, 2003).

Para Kant, como se dijo en otra parte (Echeverri-Álvarez, 2019), ese formato educativo se mejoraba de una generación a otra; al mejorarse la educación, la humanidad misma se acercaba más a su perfección. Y aunque para el propio tiempo de Kant esa perfección no se había alcanzado, no por eso el ideal de una edu-

cación que desarrollara en los seres humanos todos los gérmenes que tienen para el bien, hasta llegar a la completa moralización de la sociedad, todavía estaba lejos de su realización fáctica, era una idea verdadera por la cual luchar, es decir, era un ideal: el concepto de una idea que no encontraba todavía expresión en la experiencia, pero que no por eso se consideraba una idea falsa: la perfección humana por vía educativa era verdadera (Kant, 2003).

Hasta el presente, ese ideal se ha mantenido intacto y la educación es un objeto constante de renovación de teleologías formativas que mantienen siempre vivas las invocaciones a esa perfección o, por lo menos, a cada vez mejores formas de ser seres humanos; es decir, invocación a una educación que conlleve la formación del espíritu: la completa moralización de la sociedad. Moralización en el sentido de ser capaces de tomar autónomamente buenas decisiones para nosotros mismos y para la sociedad. Mientras este ha sido el ideal constante de los humanistas, los transhumanistas piensan que la naturaleza humana no tiene un valor especial al cual se le deba fidelidad particular, puesto que esa humanidad ha habitado solo un segmento temporal en el infinito trayecto general de la evolución. Como se ve, la humanidad misma, no solo los humanismos, entra en la muy concurrida lógica de los cuestionamientos y las superaciones: el arribo indiscutible de lo post.

En tal sentido, la formación humanista, que ya había sido puesta en cuestión en términos de lo posmoderno (Lyotard, 2000), vuelve a ser interpelada, pero ya no desde la mercantilización del saber que inhibe la formación espiritual, sino como la caducidad de un modelo que educa mediante incesantes ejercicios de repetición para producir tanto habilidad en la práctica como docilidad para obedecer al ajecutarla. Una educación que conserva o reconstruye el pasado de la sociedad para hacer eternamente existentes las formas del poder liberal (Foucault, 1975; Sloterdijk, 2012).

Si en Grecia la disponibilidad de mano de obra inhibía el pensamiento técnico como fundamento de la cultura, en el presente la mentalidad técnica está cada vez más cerca de impugnar la educación letrada como forma privilegiada de formar la humanidad. En efecto, aquí la ayuda tecnológica hace repensar la formación misma, pero lo cierto es que esa impugnación, como dijimos, comenzó incluso antes de la cuarta revolución industrial en las lógicas del mercado liberal hace más de un siglo:

El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso (Lyotard, 2000, p. 7).

Ahora bien, a esa formación humana era a lo que el mercado le iba poniendo talanqueras, que se hacía cada vez más difícil de practicar en una sociedad donde el “tiempo es oro” y donde el mercado ha profanado lo desconocido para convertirlo en un banal territorio sembrado de oportunidades para innovadores capaces de abandonar la zona de confort y hasta de repudiarla como si fuera la verdadera zona de muerte (Echeverri-Álvarez, 2019). Las técnicas han retomado esa función desvanecedora de la formación humana, pero lo hacen ya no para acallar el espíritu y hacer triunfar el interés, sino para ir mucho más allá: demostrar que no se necesita la formación, en formatos educativos, porque de lo que se trata, precisamente, es de dejar de ser humanidad y, para hacerlo, por lo menos para ciertos radicales pensadores, es indispensable superar la tradición que ha pensado la humanidad desde una perspectiva particular de mejoramiento por vía educativa: la tradición humanista griega.

8. El humanismo en cuestión, ¿la formación?

Humanismo, dice Sloterdijk, “es telecomunicación fundadora de amistades que se realiza en el medio del lenguaje escrito [...], una de las consecuencias de la alfabetización”. El itinerario de cartas escritas desde Grecia a los amigos, es decir, a nosotros en nuestro presente, tuvo un impulso esencial en Roma, que las esparció por todo el imperio para conformar las culturas europeas. Sin los lectores romanos, las cartas griegas habrían carecido de destinatarios en nuestro presente que mantiene viva esa amistad en escenarios

educativos. Parafraseando a Sloterdijk, si en nuestro medio se puede hablar todavía en español de humanismo fue gracias a la disposición de los romanos para leer a los griegos y divulgar esas cartas escritas para hacer amigos y pervivir en su memoria de manera virtual durante más de dos mil quinientos años: vida, racionalidad y espíritu atrapados en libros a los que todavía recurrimos para decidir qué debemos ser como sociedades. ¿Si tal longevidad cultural la produjo la escritura, habrá que suponer que la eternidad es el destino humano, pues ya se cuenta con técnicas mucho más robustas que las cartas a los amigos, los libros?

Las cartas de los griegos a los amigos tomaron una potencia particular porque coadyuvaron a posicionar, después de la caída del Imperio romano, por medio de la alfabetización, otras ideas igualmente expansionistas, ecuménicas y universalizantes, tales como el catolicismo y la expansión del mercado para constituir el liberalismo y, correlativamente, darle existencia a la estrategia fundamental de gobierno de la población, los Estados nacionales (Echeverri-Álvarez, 2015). En lo que llamamos “Occidente”, en las nuevas naciones, la sociedad literaria comenzada en Grecia fue ampliada hasta convertirse en condición de posibilidad del mismo gobierno de la población, puesto que si el ideal social venía expresado en un libro de derechos (la constitución), leer tendría que ser la expresión misma de la libertad liberal. La lectura es la que permite construir y mantener la nación como comunidad imaginada (Caruso, 2005; Echeverri-Álvarez, 2015): “¿Qué otra cosa son las naciones modernas sino eficaces ficciones de públicos lectores que, a través de unas mismas lecturas, se han convertido en asociaciones de amigos que congenian?” (Sloterdijk, 2012).

En este sentido, el humanismo liberal se presenta como resultado e imposición de lecturas clásicas y modernas como eco de una tradición que pretende proyectarse en el presente y en el futuro con vocación ecuménica. Una fórmula eficaz o, por lo menos, con la capacidad de autoimponerse como la solución a las catástrofes que la humanidad se causa a sí misma, ora porque el mismo humanismo las provoca, ora porque no es lo suficientemente premonitorio para actuar desde la prevención, sino como remedio paliativo mientras surgen las nuevas hecatombes de humanos exterminando humanos, a escala mundial, o con sus menos visibles variaciones nacionales.

Por eso el humanismo clásico, con ecos ilustrados, se pone en cuestión. Porque pese a la idea de continuar escribiendo cartas de amor fraternal a los amigos para conformar naciones imaginadas y balances dialogantes entre ellas, ya no parece suficiente la escritura para mantener vínculos telecomunicativos en la sociedad de masas y multitudes. En las técnicas, la radio, la televisión, la internet, se vislumbran nuevos fundamentos para vivir juntos, todavía sin apaciguarnos, ciertamente, pero mirando futuros posibles, en los cuales todavía se recuerden las cartas griegas para los amigos, pero ya incapaces de generar amistades reales en generaciones completamente tecnologizadas que miran hacia el universo, ya no para construir cuentos formativos del espíritu, sino para impulsar su conquista fáctica en técnicas superdesarrolladas por poshumanos. Hemos arribado, entonces, al verdadero mundo de lo post: lo posmoderno, lo posliterario, lo poshumano.

Con base en argumentos de ese tenor, el alemán Sloterdijk lanza una hipótesis con intención de tesis: solo marginalmente, las sociedades modernas producen síntesis políticas y culturales con instrumentos literarios, epistolares, humanísticos. El humanismo como dispositivo educativo ha caducado: no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se organizan de acuerdo con el modelo de las sociedades literarias. Empero, ese cuestionamiento, aparentemente, podría ser refutado por la función misma del humanismo que valida su existencia por tener siempre un “contra que”, es decir, siempre ha tenido la función de luchar contra un enemigo que sume a la especie en los más oscuros peligros de la bestialidad. Humanismo como inmunización renovada frente a los siempre recurrentes rechazos violentos del cuerpo de la especie. Es decir, el humanismo lucha contra la eliminación recurrente de sectores de humanidad por otros sectores de la misma humanidad (Esposito, 2009).

Así, pues, el “contra que” es prevención contra ese “llamado de la selva” que, frente a estímulos diversos, hace olvidar la domesticación conseguida con el esfuerzo intensivo de lecturas cuyo efecto debería ser la docilización de las personas (Foucault, 1975). El humanismo, en parte, recuerda la disposición loable en todas las épocas de letrados que buscan contener las tendencias salvajes de los humanos, mediante una fórmula hasta ahora inapelable: leer educa, es decir, amansa. No obstante, los ciclos de violencia

desenfrenada, de aniquilación y de sufrimiento, precedidos y seguidos de exacerbaciones humanistas, hace precisamente que se ponga en cuestión al humanismo como eficaz invocación salvífica para la humanidad: oponer al salvajismo humano un humanismo para domesticarlo hace pensar en el poema que hace decir al enfermo víctima de *spleen* al que le recomiendan ir a visitar al mejor cómico del mundo: “Por favor, doctor, cámbieme la receta, yo soy Garrik”; en otras palabras: acontecimientos como los campos de concentración (no solamente alemanes), las masacres como las de Ruanda y otros genocidios menos mediáticos y rentables han mostrado que el hombre, con todo y sus opciones espiritualmente humanistas es, al mismo tiempo, el problema para el hombre (Sloterdijk, 2012).

Desde cierta perspectiva, parece importante mostrar cómo dos mil quinientos años de humanismo no han bastado para amansar al hombre y, por tanto, más necesario aún es formular estas preguntas: ¿qué justifica mantenerlo ora como memoria inerte de lo que fue glorioso, ora como ejemplo ideal de lo que deberíamos ser?, ¿un aparente fracaso, la paz mundial, puede fundamentar un logro definitivo en el futuro?, ¿qué papel juega la educación en el porvenir de la humanidad, en su formación para continuar la aventura vital?, ¿esa formación humanista basta para que la humanidad deje de extirpar pedazos de sí misma cada cierto tiempo?, ¿qué pasará si se llega a reconocer que el humanismo no ha sido la vacuna definitiva para los males de la humanidad y, en algunos casos, por el contrario, ha sido mejor la causa revitalizada de salvajismo genocida con justificación moral? (Schmitt, 1999).

Para Sloterdijk (2012), la pregunta por la formación del hombre no puede ser planteada únicamente con teorías de la domesticación, esto es, de la educación letrada. El humanismo siempre es una pregunta planteada en términos de cualificar los modos de humanizar la especie, de hacer personas integrales, de moralizar y propiciar mejores formas de vivir juntos; empero, precisamente estos objetivos, que hasta ahora han pasado por la obligación y necesidad de sentarse a leer como forma supuestamente eficiente de lograr el apaciguamiento de las personas, son los que ponen en cuestión la exacerbación tecnológica del presente y las perspectivas de lo venidero. Los profesores, la pedagogía y la educación institucionalizada han sido parte del dispositivo para el amaestra-

miento, el amansamiento y la docilidad; es decir, para el aumento de la fuerza productiva y la disminución de la resistencia política (Foucault, 1975). ¿Pueden seguir siéndolo? Es decir, ¿todavía es válido pensar el futuro de la humanidad leyendo las cartas griegas a los amigos?

Tal vez continuar con una formación que simplemente domestique y amanse no sea tan acertado, a no ser que ella misma posibilite el tránsito post: ser otros humanos, poshumanos que logren por vías alternas a las literarias la perfección de la humanidad que ya Kant le endilgaba a la educación. Quizás haya que comenzar a desplazar la formación hacia nuevos códigos. Códigos

antropotécnicos que: retrospectivamente la significación del humanismo clásico, pues con él se dejaría al descubierto y se tomaría buena nota del hecho de que la humanidad no consiste sólo en la amistad del hombre con el hombre, sino que siempre implica también —y con explicitud creciente— que el hombre representa para el hombre la máxima violencia (p. 37).

9. Escuela-formación

La escuela ha sido el escenario por antonomasia, inventado por la expansión del mercado en su modalidad ilustrada, para la adecuación de las mentes a las lógicas del posicionamiento de la gubernamentalidad liberal (Foucault, 2007) como la forma de habitar la sociedad en tanto individuos con derechos y deberes. En palabras de Rousseau (1990): una sociedad en la cual cada uno dejaba de ser numerador para ser denominador, es decir, para participar de instituciones como la escuela, que lo desnaturalizaba, en tanto le quitaba la autorreferencialidad natural para otorgarle la posibilidad de estar en sociedad. Para los pedagogos filósofos, a partir de ahí (Rousseau, Kant, Herbart) la función de la educación ha tenido que ver con la moralización, es decir, ha sido un problema de formación del espíritu para construir sociedades con deberes y derechos.

En este sentido ilustrado es que, para Sloterdijk (2012), la escuela se revelaría como “el alambique moral de la sociedad moderna”, en la cual las ideas trascendentes fueron remplazadas por una institución secular dirigida hacia fines profanos (p. 443). La

educación moderna emergió constitutiva de la gubernamentalidad liberal para el gobierno de la población, pero esta inmanencia significaba crear el formato escuela, fomentar el oficio de maestros y propiciar el pensamiento pedagógico para adecuar las mentes al espíritu del nuevo sistema, pero, como dice el mismo pensador alemán, “quien apueste por los pedagogos para obtener ciudadanos tendrá que contar con efectos colaterales inesperados” (p. 443). Esto es, tendrá que contar con las formas de resistencia.

La escuela nació como el dispositivo que reglamentó el *training*, el ejercicio como forma de especializarse y, correlativamente, de amansarse; en ambas cosas ha insistido mediante la estrategia de poner en relación el entrenamiento (*áskesis*, ejercicio, y *mélete*, práctica), el proceso de la educación (*paideia*) y de enseñanza (*didaskalia*) con un principio fundamental de progreso constante: el carácter paulatino del incremento del rendimiento y de la adaptación: la escuela como unos ejercicios repetitivos para ganar habilidades al mismo tiempo que se desarrolla la autonomía para decidir cada uno, por sí mismo, ser gobernado (Foucault, 2007). Pero no es un proceso de las postrimerías de la Ilustración; ya Comenio (1592-1670) despejaba las dudas sobre la función de la educación: la escuela debía convertirse en una máquina. Su tarea era sacar al mundo reproducciones perfectas de hombres cabales, hombres auténticos y logrados moralmente (Sloterdijk, p. 455).

El temprano entrenamiento escolar es la estrategia de gobierno (en toda forma educativa) de anticiparse a la propia decisión del discípulo. La escuela se encarga de fijar los contenidos de los estudios para comenzar a formar antes de que los alumnos puedan llegar por sí mismos a interesarse por cualquier cosa diferente a los propios intereses del ejercicio del gobierno. Las optimizaciones provenientes de fuera, de ideales socioeconómicos, tienen siempre preeminencia a la hora de decidir en qué educar. La ligazón, pero también el enfrentamiento, entre la semántica estatal y la semántica escolar produjo, desde el siglo XVII, tensiones importantes frente a la exigencia de suministrar ciudadanos utilizables, pero la escuela asume como encargo el formar sujetos autónomos; es decir, formar la cultura de hombres libres se presenta como el producto de *excedentes* del humanismo que agenciaba la escuela en Occidente, inclusive a contrapelo de los encargos de eficiencia educativa hechos por las lógicas mercantiles del Estado liberal. Por

eso, lo que parece a primera vista una oposición entre semánticas escolares y del Estado se revela como una estrategia coordinada para el posicionamiento de la gubernamentalidad liberal que camufla sus patas de monstruo con las retóricas consoladoras del humanismo.

Empero, dirá Sloterdijk, quien insiste en las distancias entre Estado y escuela, al no tener esta última, en el presente de nuestra sociedad, la valentía de la *disfuncionalidad*, demostrada de forma persistente desde el siglo xvii, se ha transformado en un vacío *selfish system*, orientado exclusivamente hacia las normas de su propia actividad. La escuela actual

Produce docentes que sólo nos recuerdan docentes, especialidades que únicamente nos recuerdan especialidades, alumnos que sólo nos recuerdan alumnos. Además, la escuela se minusvalora convirtiéndose en antiautoritaria, sin dejar de ejercer, formalmente, su autoridad. Dado que no hay manera de invalidar la ley del aprendizaje mediante imitación, la escuela corre el riesgo de hacer de su reluctancia a presentar un modelo que imitar el modelo que se repetirá en la próxima generación. La consecuencia de ello es que en la segunda o tercera generación aparecerán exclusivamente maestras o maestros que sólo seguirán celebrando la autorreferencialidad de la enseñanza. Es autorreferencial una enseñanza que tiene lugar porque está en la naturaleza del sistema dejar que tenga lugar. Con la diferenciación del sistema escolar ha aparecido una situación en que la escuela sólo conoce una única especialidad fundamental, que se llama “escuela”. Y con ella se corresponde el único fin externo de la enseñanza: la finalización de la escuela (2012, p. 549).

Este formato de la escuela inhibe la posibilidad de que, al terminarla, los estudiantes hayan asumido a sus maestros como modelos de vida integral. Por el contrario, la adaptación del sistema a las lógicas de gobierno fuerza un aprendizaje que de manera omnívora hace suyos los objetos más variados, con la convicción de que la capacidad de acomodar las formas de enseñanza a las necesidades existentes es el fin de toda pedagogía. Es por esta adaptación-manipulación que los críticos del sistema escolar han denunciado hace tiempo el fracaso de la escuela y postulado una “desescolarización de la sociedad” o, por lo menos, un entrenamiento por competen-

cias que apunte a las diferentes inteligencias que una sociedad libre, fundamentada en el mercado, requiere para potenciar la innovación con fundamento humano (Nussbaum, 2013).

La crítica a la escuela, que precisamente le ha enrostrado a esta su incapacidad para formar personas antes que autómatas para el trabajo y el mercado, cada vez se desplaza de manera más clara a impugnar la cultura del libro y reconocer el posicionamiento de la cultura de la interconexión, a la cual se le teme en el presente porque parece representar un peligro para la formación controlada, una especie de “pedagogía de la jungla controlada”. ¿Cómo formar personas integrales en las evanescentes, atomizadas y banalizadas lógicas de las redes sociales y la información basura que se cuele en los sistemas? La lógica actual ha sido de impugnaciones recíprocas entre el formato escuela de personas sentadas para leer libros, cartas a los amigos, y las redes que supuestamente banalizan hasta la inteligencia en procesos mentales superficiales para autómatas del trabajo. Empero, la COVID-19, con la cual comenzamos estas reflexiones (paradoja de carta a posibles amigos, que cuestiona las cartas de los amigos griegos, para otorgarle un norte formativo, ético, político y estético a la humanidad) ha mostrado una hibridación posible o, por el contrario, que explotará una de las dos lógicas: la escuela del encerramiento positivo para formar personas libres o la interconexión para construir lo inédito para la humanidad: una memoria, reflexión y sensibilidad de la especie que haga decir, por primera vez en la historia de la especie que, como otras especies, por fin es humanidad.

10. Conclusiones

La formación humanista tiene que ser asumida como “agradecer y recordar” (Gadamer, 2002); es decir, pese a las impugnaciones, se precisa el desinterés de un agradecimiento. Pero el agradecimiento mismo, si pasa por la amistad, no implica silencio absoluto, inmutabilidad y eternización, pese a todas las circunstancias. Agradecer es lo más difícil para las personas y para la especie. La memoria, la mar de las veces, se encarniza en lo malo que deja huella y naturaliza lo bueno que merecería recordación especial. Con Grecia, Occidente ha sido muy agradecido y debe seguir

siéndolo, porque esta lo ha constituido como cultura y civilización. Empero, esa memoria agradecida también tiene que hacer balances ponderados y críticos con el objetivo cultural de mejorar lo bueno y tener como referente lo no tan bueno para las transformaciones necesarias.

Agradecer, en la actualidad, cada vez pasa por reconocer los desplazamientos que permitan ser una humanidad diferente a la que hemos tenido hasta el presente. Es fundamental que el humanismo y la formación no se conviertan en el lastre de las reminiscencias, sino en el acicate del desbrozamiento de nuevos caminos para la especie. Ciertamente, es menester agradecer —que no es dar las gracias simplemente— las incontables posibilidades que el humanismo les ha otorgado a los dos descubrimientos más difíciles del ser humano: el gobierno y la educación (Kant, 2003). La especie es hoy lo que es, en parte, por ese humanismo, por los humanismos, los griegos, los cristianos, los marxistas, los poshumanistas.

Sin embargo, también, para poder hacer mejor las transiciones, para formar mejor a todos los seres que comparten la condición humana, es menester hacer evaluaciones desde perspectivas que no sean simplemente las que ese humanismo ha impuesto por milenios: la visión de hombres blancos, heterosexuales, civilizados, que, en su *hybris*, no les han permitido a amplios sectores de los *Homo sapiens* ser siquiera humanos. Hay un transhumanismo que considera que la noción moderna de humano, con las consecuencias homogeneizadoras de universalidad, ya no es viable durante más tiempo, porque, mirado en retrospectiva, siempre fue un dispositivo de dominación y control solapado en una supuesta búsqueda de una naturaleza humana general.

Desde el punto de vista de más de la mitad de la población (las mujeres), el humanismo ha vehiculizado estereotipos polarizados entre objetos de culto, pero también de sometimiento; más aún, el mismo culto es el instrumento de ese sometimiento inagotable. Pero no solamente la mujer, las personas ya no caben en la dicotomía hombre-mujer, y sin embargo, el dolor que ha producido durante milenios todavía lo vivimos, hasta el suicidio, en nuestros jóvenes aprisionados en la escuela. El poshumanismo feminista, en la figura del *cyborg*, muestra que este no es el producto de una imaginación alterada, sino una evidencia en la cotidianidad social que exige profundas transformaciones para garantizar

la felicidad de cada quien, no obligándolo a escoger entre las dos opciones humanistas de ser personas, sino permitiéndole ser lo que efectivamente es¹. Por eso debemos formar para aceptar de mejor forma la necesidad de cuestionar los patrones normativos que han determinado las formas de habitar la sociedad hasta hoy. Pero como dice el profesor Diéguez, refiriéndose al *cyborg* (2017),

[e]l cibernético carece de una identidad bien definida y se muestra como una referencia contra la pureza y las fronteras identitarias trazadas de forma permanente. Por eso su figura resulta liberadora, ya que abre las puertas a nuevas políticas no basadas en concepciones estrechas y esencialistas de lo femenino. Pero no solo las mujeres han de vivir hoy sus vidas de un modo en que los límites y las taxonomías consagradas hayan sido desdibujados o reconfigurados. Hemos de hacerlo todos, cibernéticos figurados a las que estas categorías continúan aprisionando (p. 44).

En fin, la dupla humanismo/formación, sobre todo en instituciones encargadas precisamente de esa formación institucionalizada en el sistema educativo, tiene que detenerse a hacer balances, a mirar como Jano, como recomendaban los amigos romanos de los griegos, tanto hacia el pasado como hacia el futuro. Se trata de reconocer que la función formadora es crear conceptos que permitan hacer transiciones agradecidas, pero que, al mismo tiempo, tengan la entereza de bajarse de los hombros de los gigantes para poder reconocer la propia estatura que se proyecta hacia el cosmos.

Kant decía: “una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia”, pero no por su ausencia fáctica esa idea es falsa. Si los humanistas queremos realmente hacer realidad la perfección humana mediante la formación, tal vez nos sea necesario dejar las invocaciones a los amigos griegos, invocaciones sin más sentido que cierta inclinación estética o erudición cancerbera de un ideal todavía irrealizado. Debemos

1 Valdría la pena, en términos de la pregunta por la memoria, indagar (con Foucault, 2008), por qué Occidente ha preferido olvidar, como en el caso del esclavismo griego, también su ética sexual, que, como mostró Nussbaum (1995), es mucho más compleja que la recurrida pederastia.

superar la mayoría de edad e ingresar plácidamente en la madurez de la cultura para olvidar lo necesario en el norte de refundar lo humano en nuevos instrumentos que permitan, tal vez, inclusive, un nuevo humanismo: el que cree que la especie *Homo sapiens* puede llegar a ser humanidad. Es decir, una especie que logre, quizás por vías tecnológicas, dejar de autorrepelerse y tener una memoria, una sensibilidad, una capacidad de reflexión que, como el lenguaje, pertenezca al grupo social con el objetivo de lograr, como en las civilizaciones, una pacificación interna que le permita ser una inteligencia potente para los confines del universo.

Referencias bibliográficas

- Berman, M. (2001). *Todo lo sólido se desvaneció en el aire*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Diéguez, Antonio (2017). *Transhumanismo: La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*, Herder, Barcelona.
- Echeverri-Alvarez, J (2019)- Educación, biopolítica y posthumanismo en perspectiva paleoantropobiológica. En: *Bioética Plural III*. Medellín. Universidad Ces.
- Esposito, R. (2009). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista: cómo la tecnomedicina y la uberización del mundo van a transformar nuestras vidas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. 2.ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Gehlen, A. (1987). *Prospettive antropologiche*. Boloña: Il Mulino.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. México: Akal.
- Leroi-Gourhan, A (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Liotard, J-F. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

- Sloterdijk, P. (1999). *Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la "Carta sobre el Humanismo"*. Disponible en: <http://www.bolivare.unam.mx/cursos/Textos->.
- Rose, N. (1996). "Una historia crítica de la psicología". En: N. Rose, *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- ____ (2010). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University.
- Rousseau, J.J. (1990). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza
- Schmitt, C. (1999). *El concepto de lo político*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pretextos.
- Vernant, J-P. (1993). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Barcelona: Ariel.

Fundamento mítico de la argumentación política: un modelo argentino

Claudio César Calabrese
Ethel Junco

1. Introducción

La deliberación es premisa de conducta racional, ilustrada, tolerante; funda el principio argumentativo para guiar las resoluciones y la acción posterior. Se formula como núcleo de la acción democrática desde que el mundo griego ordena nuestro sentido político. A partir de entonces, el discurso constituye la impronta del hombre civilizado, en contraposición a la barbarie que dirime sus conflictos por la fuerza. El uso de la palabra con fines persuasivos y exhortativos es valorado en el pensamiento occidental como forma de constitución y conservación de la sociedad.

Un proyecto político se define en un corpus teórico capaz de recoger las premisas de la organización y las opciones prácticas que propone; necesariamente, parte del requisito de deconstruir buena parte o la totalidad del régimen vigente para sustituirlo por formas mejoradas que han sido omitidas intencionalmente en el modelo previo. Ese propósito requiere de una narrativa.

Pero el entramado de ideas que sustenta un pensamiento político admite ambivalencia: superficie deliberativa y racional y cimiento monológico e irracional. La teoría puede alcanzar mayor onda expansiva sin requerir contrastación, con el único supuesto de una radical convicción emocional. Denominaremos a este fenómeno, muy íntimo en la textura del espacio sociopolítico, “fundamento mítico de la argumentación” y, siguiendo esa denominación, intentaremos demostrar la hipótesis de un *a-logos* subyacente en la construcción de un testimonio clave para la política sudame-

ricana: el movimiento peronista. El peronismo o justicialismo — como se ha dado en llamar oficialmente a la doctrina— se funda hacia finales de la Segunda Guerra por Juan Domingo Perón, en el contexto de la caída de los fascismos europeos y de las fuerzas bipolares de la Guerra Fría. El peronismo se formula como sistema autóctono, independiente sobre todo de las condiciones económicas que en Latinoamérica impone Estados Unidos. Por eso, la reivindicación de los grupos de trabajadores más sacrificados y peor remunerados será su argumento de contrastación. Desde entonces, no hay elección democrática sin presencia de alguna de sus mutaciones, capaces de fluctuar de la izquierda al liberalismo y al más extremo populismo.

Delimitamos el enfoque, tomando como fuente un texto axial para la nueva teoría, *La razón de mi vida* de Eva Perón, que incorpora la peculiaridad de la narración en voz femenina; a través de sus páginas, se pretende redefinir las anomalías dominantes, así como normalizar un nuevo estatuto en el terreno de la acción política.

Insistiremos en que este proceso es posible bajo las condiciones elaboradas por un lenguaje que, en su mayor parte, se organiza con racionalidad argumental y con proporcionalidad semántica entre mensaje y destinatario. Sin un método sostenido en la eficacia del relato, no hay construcción ideológica. La paradoja es que la capacidad ordenadora del lenguaje también regulariza y legitima nociones irracionales; y entonces, cuando han logrado verosimilitud lógica, son entendidas como posibles.

Los resultados operados por esta actividad de hábiles pretensiones racionales derivan en conductas de alto riesgo justamente por su masiva irracionalidad: basten los eventos totalitarios del siglo pasado.

2. Supuestos helénicos para la argumentación

Isócrates, en el *Panegírico*, escribe sobre la ciudad de Atenas y sus habitantes: “Nuestra ciudad aventajó tanto a los demás hombres en pensamiento y oratoria que sus discípulos han llegado a ser maestros de otros, y ha conseguido que el nombre de griegos se aplique no a la raza, sino a la inteligencia, y que se llame griegos

más a los partícipes de nuestra educación que a los de nuestra misma sangre” (1979, pp. 212-213).

En este texto se ve la relación entre condición singular y paradigma positivo. Lo determinante no es la simple experiencia de la historia, sino el análisis de los hechos; es decir, la experiencia repetida de pensar los hechos los convierte en teoría. Como consecuencia, la literatura, la historia, la filosofía y la oratoria han podido fundar una pedagogía política cuya perduración se asienta en el lenguaje. El sentido individual —y por eso finito— de la experiencia queda insumido por la exigencia de justificación absoluta que se traduce en discurso universal.

Un modelo de pensamiento se construye con argumentación; sobre los hechos, que son el diagnóstico de la realidad, opera el análisis como necesaria intervención de la inteligencia para apreciar y juzgar el sentido de los procesos. Por encima de fuentes ocasionales o de meros registros de información, se genera una literatura fundamental para sustentar o rechazar ideas. Un sistema de pensamiento subsiste si su época de origen lo fija con argumentos válidos que superen los hechos; pero “superar” también quiere decir “encubrir”, pues los hechos pueden mutilarse, idealizarse, resignificarse con una herramienta de interpretación que es, desde los griegos hasta ahora, el discurso.

El legado griego nos presenta el pensamiento mítico arcaico, en cuanto a estructura de poder se refiere, como antecedente a superar en la constitución del orden civil: la *polis* debe ser el lugar que no excluya a nadie (García Gual, 1979, p. 76). La mitología es territorio de violencias físicas y simbólicas donde la jerarquía, la tutela del orden cósmico y las garantías legales se fijan por dominio y expresión de poderío; los dioses tutelares no explican ni justifican sus acciones, las imponen. En el principio, la separación y la distribución de las posiciones en el universo se hacen por medio de la violencia: Urano, Cronos, Gea, Zeus.

Con el pasaje del discurso mitológico al filosófico, se impone una nueva exigencia que marca el antes y después del método socrático-platónico para legitimar una vida política sin violencia: la presencia dialógica de razones que se exponen, se esperan, se enlazan y, curiosamente, no concluyen categóricamente, sino que abren puertas hacia nuevos diálogos (Perelman-Olbrechts-Tyteca, 1970, p. 73).

El componente principal que funda el diálogo es la confianza en la capacidad de razonamiento de quien habla y de quien escucha; es decir, la premisa socrática de una común vocación por la verdad, hacia la cual los dialogantes se mueven en conjunto. Detrás de esta postura gravitan los poemas homéricos, la orientación de los Siete Sabios, la lírica de Solón, los procesos democratizantes de la *polis* ateniense, la oratoria sofista y la fundamental *rhexis* trágica (Walker, 2000). El mito de Prometeo en el *Protágoras* expone las cualidades diferenciales que permiten el paso de una sociedad bestial a una humanizada: sentido del pudor, en tanto reconocimiento de la dignidad del otro, y sentido de justicia. El “espíritu” democrático encarna en el regalo de Zeus. A partir de él nacen y perviven los órdenes políticos. El mito esboza la separación entre el instinto individualista y la concordia de los acuerdos y del entendimiento (García Gual, 1979).

El griego acentúa el valor de ese preciso movimiento de la instancia apolítica al triunfo de la racionalidad que implica el abandono de la violencia (De Romilly, 2010, p. 16), el establecimiento de las leyes, la renuncia a la guerra, la implementación del gobierno; un proceso difícil que pretende distinguir venganza de justicia y que tiene en Esquilo representación suprema (Festugière, 1986, p. 17). No obstante, la incorporación del motivo en la obra de los tres trágicos, es naturalmente Eurípides, el contemporáneo de los sofistas, quien mejor articula el debate y las ramificaciones de la argumentación en los conflictos de hombres y dioses (Junco, 2016).

Los sofistas contribuyen a organizar el proceso democrático mediante la *téchne* del intercambio de ideas; en la experiencia, las posiciones contrapuestas no son negación de la verdad, sino los supuestos hacia su encuentro. Estos maestros fortalecen la tesis del entramado argumentativo de la vida pública; su aporte profesionalizante a las prácticas del discurso es ejemplo de la superioridad del *logos* en el *agón* político, en el debate judicial. Aunque la historia de Atenas enseña las consecuencias del supuesto sofista, la apología del debate como herramienta de pluralidad permanece incuestionable (Guthrie, 1991).

Grecia propone una vía de tránsito entre la violencia arcaica—caos e irracionalidad del origen— y la organización social, jurídica y política que ha sido considerada modelo de humanismo.

En ese tránsito, los componentes del cambio son herramientas del discurso.

Cada vez que los personajes homéricos se reúnen en asamblea, se despliegan discursos cruzados de una elaborada deliberación. Si bien la primera fijación literaria da cuenta de la influencia de la oratoria, esta solo está garantizada en pocos héroes selectos, superiores a sus conductores; queda claro que, cuando el rey o el general toman una decisión, lo hacen con trazo de tiranos, no de demócratas. Las guerras que franquean el siglo v confrontan dos paradigmas de vida política; traslaticamente, son modeladores del presente: las culturas del Mediterráneo, el mundo europeo medieval y la Europa moderna constituyen el ejemplo de civilización, en contraste con el continente asiático. Entre ambos, se oponen las nociones de “libertad y absolutismo” tan semejantes en la actualidad a las que Heródoto distinguía: el ideal democrático de los griegos y el autoritarismo de los persas (De Romilly, 1997, p. 89).

Nos interesa seguir aquí el procedimiento opuesto. No acentuar la oposición de regímenes en la cual prevalecerá siempre, para nuestra conciencia, la libertad contra la tiranía, sino la implicancia de modelos, es decir, la centralidad de ideas absolutistas dentro de una forma democrática. El arte de la palabra es antídoto contra las tiranías solo si todos tienen voz a través del debate común y público. La diferencia entre palabra pública, comunitaria, y palabra detentada, restringida, marca la historia de la “democracia” moderna, pues el formato electivo de legitimación de un gobierno puede encubrir su deseo autoritario, así como una estructura institucional anquilosada puede encubrir la supresión de derechos.

3. Propiedades genéricas de la argumentación democrática

La argumentación democrática exige una serie de requisitos que, a pesar de los regionalismos culturales, son básicamente iguales en todas sus formas heredadas y funcionan como garantía de equidad. Pensamos en:

1. Supuesto de igualdad entre ciudadanos.
2. Derecho de hablar y ser escuchado.

3. Fundamentación del debate, es decir, ejercicio de razones confrontadas y compartidas.
4. Supuesto de indistinción económica.
5. Soberanía de la ley, basada en acuerdos aceptados.

Para que cada uno de los anteriores componentes se confirme, es condición el ejercicio de un *logos* natural —pensar, hablar y dialogar— con voluntad de armonizar la vida comunitaria (Kennedy, 1963, p. 29). El respeto hacia el razonamiento del otro no solo requiere la disidencia, sino que la convierte en un valor, pues el peligro de la autorreferencialidad del discurso es que concita tal omnipotencia que, aunque imprima poder sobre todos, no alcanza convicción sobre nadie.

La relación argumentación-fundamentación parece, entonces, natural e inmediata. La argumentación es el principio para justificar todas las alternativas de una hipótesis, comprobar si es viable y llegar a una conclusión, porque se ha verificado un proceso de exactitud teórica. Las variantes del discurso que sientan sus bases en la intención de influir pueden aplicar múltiples estrategias, pero, para lograr su efectividad, el resultado debe sostenerse más allá de los estados emocionales, debe asumirse como valor, por sus méritos y por su trascendencia. El corolario debe ser una regla general que se formula sobre líneas racionales.

La diferencia entre un sofista —orador entrenado y hábil— y un filósofo —el retórico dedicado a la acción pública— está en el cimiento objetivo del mensaje. Para que una forma política se pueda universalizar por encima de sus eventuales dueños, comprometidos por intereses actuales, debe sustentarse en un enunciado racional que sirva de legado teórico y generalizable para el futuro.

4. El texto base para la argumentación: *pathos* e ideología

Entre las características de la política contemporánea, se verifica la fuerza y la determinación de los movimientos sociales que reaccionan contra el tipo de Estado y exigen su renovación.

Hay un texto fundacional en la historia argentina que oficia como núcleo de un modelo político popular. Nos referimos a *La*

razón de mi vida de Eva Perón. La obra aloja una red de nociones que, teniendo como centro la recuperación y renovación democrática, propone y defiende explícitamente postulados autoritarios, base para su asentamiento y para la inspiración de sus sucesores.

El escrito es complejo de encuadrar en un género por su estilo y estructura. Tiene inicio autobiográfico, pero intención descriptiva y defensiva del programa político del movimiento peronista. Si bien la forma literaria refleja la personalidad de Eva Perón, por el abuso del tono melodramático (Rosano, 2001), la responsabilidad de composición correspondió al periodista y escritor Manuel Penella de Silva y recibió la aprobación del general Perón (Herlinghaus, 2003).

En la lectura se distingue nítidamente la pretensión propagandística del encuadre histórico; los hechos y sus protagonistas se transfiguran al trasluz del discurso ideal. El primer cambio asumido por la narradora es el nombre, que la singulariza como “Evita”, apodo familiar de la justiciera y mártir, a través de su labor social en favor de los más humildes. Su breve paso por la vida política (de 1946 a 1952), su personalidad empedernida y la enfermedad que la consumió la confirman como principio vital del movimiento. Tras la configuración de un perfil personal que destaca por la compasión y el compromiso, su nombre encarna el ideario de todo un movimiento político que pretende sobresalir por sus preocupaciones populares y equitativas. El modelo es, además, de impronta nacional, extraído de las entrañas de la argentinidad y por eso se presume infalible. Alrededor del peronismo que representa Evita crece un ideal reivindicativo, original respecto de las propuestas paralelas en Europa y América (Plotkin, 1991, p. 212). El texto define, por delante de la narradora, al general Perón, legítimo inspirador y genio tutelar del movimiento, dejando en claro con insistencia que solo en él reside la autoridad.

La matriz del libro es simple: a través de la primera persona se generaliza el recurso comprensivo, bajo la premisa “porque yo lo siento, es verdadero”. La condición de verdad está garantizada, si se supone que la experiencia es transferible. El libro fue texto escolar obligatorio y gozó de prestigio en el espacio de dominio político (Corbière, 1999); su distribución y lectura, además de explicarse por la presión gubernamental, se comprende por el uso de recursos narrativos primarios que le permiten difundirse en un

público llano y con escasa educación. Los destinatarios de la obra se unifican como conjunto de víctimas de ideologías enemigas, a quienes se interpela para abrirles un espacio en la vida política. Son trabajadores, obreros y campesinos apartados de los privilegios de las grandes ciudades, hombres y mujeres, niños y ancianos, explotados por una clase gobernante que los oprime como fuerza de trabajo y no les reconoce su dignidad.

La mujer que denuncia la injusticia es, a su vez, otra víctima, otra voz relegada (Avellaneda, 2002, p. 121). Convertida en narradora, se puede erigir en guía de los postergados y en bandera de reivindicación. Mediante el relato del historial de desgracias —valores del trabajador, esfuerzo de la vida de campo, sacrificio por la familia¹— y junto a la enumeración de sus causas —ideologías foráneas, políticos y sindicalistas corruptos, intereses económicos confabulados— se perfila la causa y misión del movimiento peronista². Paulatinamente, y por excesos del discurso, la acción sociopolítica se interpreta con sentido sobrenatural y la estructura política se presenta como única clave para reordenar la vida y conducir a la felicidad, en clave cristiana³.

La representación de una misión religiosa reubica las funciones de las partes; el general Perón, fundador del movimiento, será el guía iluminado; la esposa será la mediadora para allanar el camino hacia el líder, la que orquesta y proporciona las relaciones, anulándose en su autonomía y quedando justificada solo y en tanto conduce al “padre”. Finalmente, el pueblo es el tercer componente necesario de la disposición paradisíaca, en su función de hermano e hijo; hermano, en tanto es puesto en paridad con los poderes que lo han desconocido, e hijo, porque es merecedor

1 “El Justicialismo [...] quiere llegar a una sola clase de hombres: la de los que trabajan. Esta es una de las verdades fundamentales del Peronismo” (Duarte de Perón, 1979, p. 69).

2 “[...] se veía fácilmente la influencia de ideas remotas, muy alejadas de todo lo argentino; sistemas y fórmulas ajenas de hombres extraños a nuestra tierra y a nuestros sentimientos” (Duarte de Perón, 1979, p. 19).

3 “Yo creo que Perón se parece a otra clase de genios, a los que crearon nuevas filosofías o nuevas religiones. No he de cometer la herejía de compararlo con Cristo... pero estoy segura de que, imitándolo a Cristo, Perón siente un profundo amor por la humanidad” (Duarte de Perón, 1979, p. 141).

de toda la protección. Los elementos del discurso, que se exponen con exageraciones y generalizaciones, reúnen términos familiares al hombre y a la mujer sencillos y pretenden influir por medio de la sensibilización compasiva.

Podemos estimar que la finalidad original del texto haya sido simplemente fijar un manifiesto propagandístico, accesible a una masa sin capacidad para criticar el escaso andamiaje teórico; sin embargo, el trayecto en la historia fue muy distinto. Si, por un lado, el texto no alcanzó rango de fuente ideológica —como otros escritos de Perón—, el aura alrededor de su autora y su creciente consolidación como líder de minorías despreciadas —los “descamisados”— lo convierten en referente de estilo político⁴.

Estableceremos una comparación entre los requisitos de la argumentación democrática, entendidos en forma neutra, y las peculiaridades del otro discurso ofrecido a partir de las características impresas en *La razón de mi vida*.

5. Postulados de la “nueva argumentación”

Podemos enmarcar el proceso de creación del nuevo relato en un método retórico que se rige por los siguientes procesos:

1. Voz narrativa femenina.
2. Percepción y reacción.
3. Ruptura y revolución.
4. Transformación y nuevo orden.

La narración desde el ángulo femenino aporta una visión nueva, principalmente empática, de la cuestión política. Implica captación emocional de una realidad que hasta entonces no ha sido

4 “Descamisados fueron los que estuvieron en la Plaza de Mayo el 17 de octubre de 1945 [...], dispuestos a todo, incluso a morir, desfilaron aquel día inolvidable [...], descamisado es el que se siente pueblo. Lo importante es eso; que se sienta pueblo y ame y sufra y goce como pueblo. [...]. Para mí, los obreros son por eso en primer lugar descamisados” (Duarte de Perón, 1979, pp. 66-67).

nombrada. La incorporación de las emociones morales, a pesar de ser determinantes para la convivencia pacífica, no ha sido estimada en la teoría política (Arango, 2008, pp. 118-130) y es un ingrediente que antecede a la efectividad racional.

La narradora en primera persona describe y participa, asume la experiencia de sufrimiento masivo y se presenta como mediadora del cambio necesario. Con su conciliación se valida un relato no progresivo, sino circular, que incrementa la autorreferencialidad con tono de monólogo⁵.

La percepción de la injusticia requiere una sensibilidad agudizada⁶ que supere los intereses particulares; para que la percepción genere reacción y cuestione el orden aceptado⁷, debe haber una relación especial —de tipo femenino, maternal y fraternal⁸— con los sufrientes. La emergencia es devolver los derechos negados con la nueva doctrina⁹; Evita justifica su función interrelacionándolos (Vázquez- Aibar, 2013).

Con el diagnóstico claro, se exhorta a *un cambio de raíz y a una refundación*¹⁰. Si se trata de abandonar un viejo orden, deben

5 “Me hice fanática en la lucha por la causa del pueblo” (Duarte de Perón, 1979, p. 11); “[...] la causa del pueblo es mi propia causa” (p. 23).

6 “Yo he visto llorar a los humildes” (Duarte de Perón, 1979, p. 91); “Y cuando digo que la justicia ha de cumplirse inexorablemente, cueste lo que cueste y caiga quien caiga, estoy segura de que a mí Dios me perdonará” (p. 100). “[...] he actuado en mi vida más bien impulsada y guiada por mis sentimientos [...], ese sentimiento es mi indignación frente a la injusticia” (p. 13).

7 “[...] los supuestos líderes [aliados] con la más rancia oligarquía, y al amparo de la prensa conservadora y del capitalismo conjurado” (Duarte de Perón, 1979, p. 63); “Nuestra riqueza era una vieja mentira para los hijos de esta tierra. Cien años así fueron sembrando de miseria los campos y las ciudades argentinas” (p. 88).

8 “[...] me siento responsable de los humildes como si fuera madre de todos” (Duarte de Perón, 1979, p. 53); “En la familia grande que es la patria” (p. 48).

9 “Era necesario mantener encendido en el pueblo el fervor revolucionario” (Duarte de Perón, 1979, p. 47).

10 “Y el gobierno peronista, inspirado por su conductor, trata de adelantarse al tiempo” (Duarte de Perón, 1979, p. 60).

cambiarse los valores de uso¹¹; así se redescubre que la fuente de la renovación está en las virtudes postergadas del pueblo¹², que es naturalmente bueno e incontaminado porque no ha tenido posibilidad de corromperse en las tentaciones del poder¹³; esta premisa, además de ser la materia prima de la revolución, es la base de la nueva política¹⁴. Es de destacar el componente simbólico que tienen las masas populares como contrapoder cultural. El peronismo se presenta como un discurso absoluto, no alternativo, en respuesta a las fuerzas naturales de la nacionalidad (Pandolfi, 1956).

Diagnosticado el mal y señalados los cambios necesarios para su depuración, se confirman *los protagonistas capaces de llevarlo a cabo*¹⁵. Lo femenino percibió¹⁶, pero lo masculino debe conducir¹⁷. En la sucesión del relato, la mujer que percibe y releva necesita del principio masculino; ambos forman el matrimonio nacional que no tiene otro objetivo que la protección del pueblo-hijo. La moralidad del proyecto queda salvada: los “padres” solo desean el bien de sus hijos. La resonancia cristiana, aceptada mayoritariamente en el contexto de la época, contribuye a fortalecer los presupuestos.

11 “[los descamisados] son las fuerzas poderosas que sostienen el andamiaje sobre cuyo esqueleto se levanta el edificio mismo de la Revolución” (Duarte de Perón, 1979, p. 67).

12 “Los pueblos muy castigados por la injusticia tienen más confianza en las personas que en las instituciones” (Duarte de Perón, 1979, p. 93).

13 “[...] lo que me gusta es estar con el pueblo, mezclada en sus formas más puras: los obreros, los humildes, la mujer” (Duarte de Perón, 1979, p. 33).

14 “[...] cincuenta años habían estado oyendo hablar a los altos líderes en contra de la Patria [...]. ¡Y ahora un militar, un ‘oscuro coronel’ —dijo la oligarquía— pretendía enseñarles cuál era el camino de la justicia y de la felicidad” (Duarte de Perón, 1979, 64).

15 “[...] el pueblo puede estar seguro de que entre él y su gobierno no habrá divorcio posible” (Duarte de Perón, 1979, p. 48).

16 “Yo solamente he querido anunciar [el justicialismo] con mis buenas o malas palabras” (Duarte de Perón, 1979, p. 175).

17 “Por eso yo misma solo conduzco a él. Soy algo así como un camino por donde el pueblo humilde, ¡el pueblo trabajador!, llega a su presencia” (Duarte de Perón, 1979, p. 77).

Para que el matrimonio salvífico permita actuar a su líder iluminado, es condición que la mujer desaparezca de escena¹⁸. Corre la mitad del siglo xx y no hay agenda feminista ni discurso igualitario. Se configura un texto simple para la nueva ideología: lo femenino integra sacrificio y renovación, muerte y renacimiento. La mujer es percepción de injusticia e intolerancia a la injusticia, reafirma los principios básicos de respeto que fundamentan la dignidad de las personas, estudiar, trabajar, votar¹⁹. Pero la construcción es masculina, porque requiere racionalidad e idealismo²⁰.

Si esto no parece fundamentado, es porque no hay pretensión demostrativa en la relación entre emisor y receptor. No se aspira a convencer argumentativamente, sino a ofrecer un texto dogmático; la obra requiere lealtad sobrenatural, no racionalidad política. En el supuesto de dominio, no hay principio de contradicción. Las palabras mueven las acciones para que las acciones, con o sin reflexión, cambien el destino político.

En *La razón de mi vida* se confirma que toda narración debe contar con resonancia emotiva, además de contenido de verdad (Smith, 2004, p. 102). La desproporción del primer elemento sacrifica al segundo; la construcción ideal tiene mayor capacidad de perdurar y hacerse autónoma y, en consecuencia, mayor efectividad política. El poder evocador de las imágenes creadas por Evita en su narración, sustituyeron los requisitos argumentativos y deliberativos propios del espacio político occidental.

18 “Como mujer le pertenezco totalmente, soy en cierto modo su ‘esclava’, pero nunca como ahora me he sentido tan libre [...], no sé cuál puede ser la explicación de este raro misterio, pero pienso que con esto tiene mucho que ver la grandeza extraordinaria de su alma” (Duarte de Perón, 1979, p. 135).

19 “[...] me conformo con ayudar a que se cumpla la justicia social” (Duarte de Perón, 1979, p. 57).

20 “El idealismo de Perón es puro como lo es todo en él [...]. Perón no se parece a ningún genio militar ni político de la historia” (Duarte de Perón, 1979, p. 140).

6. Cimiento mítico del discurso político

De acuerdo con Durand, el mito provee estructuración sintética a toda nueva narración en tanto permite coordinar la necesidad de causalidad lógica del discurso con la anterioridad prelógica de un *epos* fundacional (1979, pp. 30-31). Buscamos los motivos de eficiencia del texto en esa relación subyacente; enumeraremos características que dan soporte y verosimilitud al texto en cuestión.

El conflicto: toda la composición se sustenta en el conflicto, indispensable para que la finalidad del texto sea presentar el proyecto peronista como solución. El conflicto confronta fuerzas inconciliables, configuradas como *fatum* argentino: “ellos” o “nosotros”; el orden llegará con la eliminación del antagonista que es interpretado no solo como enemigo social, sino como error ontológico. Es un combate que unifica todas las confrontaciones parciales y promete resolverlas con una única solución básica: la revolución peronista. Evita propone una idea de nación que solo puede cohesionarse después de integrar a los postergados. Imagina la nación como comunidad de suelo y de ciudadanos (López Lopera, 2014, p. 99); el problema es que ella identifica como legítimos ciudadanos fundamentalmente a los “descamisados”, que en la progresión de su relato se van convirtiendo en el gentilicio de “pueblo argentino”. Si solo el descamisado es pueblo, la unidad queda sometida a la particularidad.

La noción de conflicto que presenta el texto es justificante suficiente para la resolución violenta; por más idealizada que sea la representación de los “descamisados”, son agentes de violencia, no de argumentación ni de diálogo (Sigal-Verón, 2003). Para el cumplimiento de los fines partidarios, además, se necesitan agresivos, dispuestos al combate.

El héroe: para dirigir el combate, se requiere un elegido, dios o héroe; en este caso, el caudillo en el cual el pueblo delega. Como su misión es extraordinaria, debe ser un arquetipo inspirado, infalible e irremplazable. Si bien la figura del caudillo es transversal a la política, en Argentina y a mediados del siglo xx, su aparición responde a la realidad que atraviesa el país. Cassirer (1998), al referirse al escenario occidental de entreguerras, señala que la elaboración de la idea del caudillo es resultado natural en los pueblos que han sufrido menosprecio, atraso, humillación. Entonces, Pe-

rón, el caudillo, para cambiar la historia, emergería de la necesidad demorada de su pueblo; no puede salir del tiempo histórico, sino del arquetipo autóctono heroico, de la tierra, del interior, de las mayorías obreras.

La historia y la utopía: el material argumental que se trabaja dentro de la obra es parcialmente histórico, en tanto descriptor de acontecimientos que pueden comprobarse; pero los hechos objetivos solo importan en tanto dan superficie a la base ficcional donde se proyecta la ideología. En rigor, ninguno de los puntos del relato es histórico, ni principio ni fin, y ningún dato puede garantizar el cumplimiento de la promesa. Pero la imposibilidad de lo real fortalece el deseo de alcanzarlo (Zizek, 2003, p. 22).

En la síntesis del mensaje prevalece una utopía de premisa autoritaria y tintes mesiánicos.

La atemporalidad: Dentro de los componentes del sustento ficcional se asocia un pasado perdido de ejemplaridad y valores, con la promesa de un futuro que superará al tiempo actual. El presente es el tiempo de la caída, debido a la culpa moral —gobernantes corruptos— que suspende el estado de felicidad original; para su recuperación, se debe retornar a la raíz. El principio “arcaico” de virtud no es meramente cronológico, sino fundamentalmente normativo y orienta la narración hacia una serie de presupuestos sin los cuales no hay edificación de futuro.

La dimensión a-lógica: en tanto el relato no parte de principios racionales, tampoco avanza sobre esos cauces. Solo la perspectiva emocional sustenta el conflicto, aunque la cuestión sociopolítica de fondo pueda y deba plantearse filosóficamente. El modo de inicio condiciona el desenvolvimiento del relato; no se puede decir fehacientemente cómo se solucionará o se cambiará el destino, pero sí que se hará y que será integral. Como la estrategia no se puede argumentar —pasos, estrategias, tiempos— se pide un acto de fe. Los destinatarios de la promesa deben incorporarla dogmáticamente.

La dimensión estética: el relato no puede prescindir de la elaboración estética en pos de la eficacia persuasiva. La masa trabajadora, con sus costumbres humildes y sus ambiciones nobles, configura el marco ornamental; la descripción de los destinatarios del cambio los saca del anonimato y les permite creer en su protagonismo. A través de la confrontación plástica campo-ciudad, se

hace prevalecer el sustrato invisible del país, al cual le está prometido ascender, en inevitable compás dialéctico.

Se elabora un concepto específico de belleza de masas, con unidades idílicas y llanas, lo que provee de un tono de espontaneidad y sinceridad al conjunto: la idealización de la pobreza, el trabajo como base de la virtud duradera, la visión evangélica de la humanidad, el fin de la era de sufrimiento y la llegada al “cielo” político. Honneth (1997) identifica el motor de lucha social en el sufrimiento de una colectividad y la forma de remediarlo en el reconocimiento de sus derechos, lo que daría paso a un nuevo fundamento moral. Para asentar las bases de una inédita idea de nación, Evita identifica pobreza y virtud, campo y nacionalidad, fábrica y honestidad en un fresco inocente y resignado.

La narración cerrada: el texto busca dar una respuesta sociopolítica integral, evitando la duda y la deliberación. La superioridad del modelo se confirma en la identidad de percepciones de la voz narradora con la masa acrítica; se descarta la necesidad de objetivar los datos, la regla se impone mediante presión emocional.

Las cualidades implícitas en el texto lo convierten en un “relato sagrado”, según el criterio de Eliade (1957, pp. 21-22), porque anuncia la fundación de un nuevo orden, por medio de un héroe, que tiene las claves del origen, la salud y la felicidad. La configuración cerrada del relato muestra coincidencias con los formatos de mitos cosmogónicos, con los cuales, además, se identifica por la presencia de los mediadores divinos y de la pareja genésica, y por la pretensión escatológica. A su vez, remeda el tono de la utopía: primero por la visión nostálgica de una Edad de Oro, perdida por errores humanos y recuperada mediante virtudes; segundo, porque se instaurará en un futuro tan lejano como improbable.

Puede resultar desproporcionado usar el vocablo “mítico” para una narración que tuvo uso escolar, fue idolatrada por los peronistas y denostada por la oposición; no obstante, nuestra consideración es que así lo merece. El mito de *La razón de mi vida* se verifica en la conversión de los sujetos históricos en personajes sobrenaturales, en la confianza acrítica en sus acciones, en la entrega de la voluntad del pueblo, en la espera de un cambio de destino, junto con la transformación de su entorno en decorado virtuoso.

La vigencia de *La razón de mi vida* —no como texto particular, sino como formato didáctico para una ideología— consiste en legitimar la historia deseada por medio de fundamentos no sometidos a la validación de los hechos, sino a la fe de las creencias; entonces, a las energías irracionales del deseo. Las estructuras míticas que funcionan en el imaginario colectivo y que cada época repone con variantes coyunturales garantizan su transferibilidad y permanecen ante la corrosión del tiempo (Ferrás, 2008, p. 188).

La capacidad ordenadora del discurso legitima irracionalidades demostrando que en el lenguaje se forjan las concepciones culturales. Este texto confirma la función performativa de la “nominación” (Zizek, 2003, p. 14) para lograr la hegemonía política; este sentido de “nominación” supone una anterioridad a la realidad nombrada y la que le da sentido para ser reconocida. No se trata de una denominación arbitraria, como supondría un nominalismo tradicional, sino de la entera construcción de la realidad por medio de la atribución discursiva.

El proceso de definición de la situación argentina y de su proyecto, que ofrece el texto descripto, muestra cómo atributos variables se convierten en juicios categóricos para sustentar un pensamiento hegemónico. El discurso que produce reacción en la sociedad no resuelve los conflictos denunciados, sino que los potencia; la confrontación es el objetivo. La acción política no se produce como consecuencia de la descripción razonada del conflicto, sino gracias a su subjetivación. Las pruebas de su demostración quedan fuera de la responsabilidad, porque no inician ni culminan en el presente histórico.

7. Conclusión

Hemos sostenido que el ordenamiento de la vida política, según postulados occidentales, requiere ejercicio y predominio de la racionalidad. Las acciones guiadas por presupuestos lógicos no solo son más fiables, sino que pueden corregirse con objetivaciones, en caso de necesitarlo. La racionalidad se promueve y perfecciona en el uso de la palabra, se expone en la oratoria, se dispone en el

discurso. Desde los griegos hasta nosotros, la civilización se distingue por el conjunto de “lenguajes” con que expresa su visión del mundo, hombre, dioses y naturaleza.

Pero la excepción confirma la regla; la política organizada monta sus grandes estructuras sobre pilares endebles, aunque encubiertos. Para ello necesita modificaciones en la narrativa inicial. La novedad del texto de Evita está en convertir a sujetos abstractos en agentes de vanguardia revolucionaria, por encima de la coyuntura, de vigencia suprahistórica.

En medio de cambios seculares que signan la política mundial, la mitad del siglo xx se presenta con intenciones disruptivas. Con ímpetu femenino, se plantea un cambio que, desde la propuesta exacerbada de las emociones, incidirá en las acciones de conducción. El espacio de lo racional y analítico, del cálculo y de la previsión se sacude con imágenes sensibleras y con exhortaciones primitivas. La autorreferencialidad se ofrece como vía de objetivación absoluta y pide un acto de fe. El argumento subjetivo quiere ganar universalidad.

El texto desdeña la imitación del mayorazgo europeo y norteamericano que viene condicionando la autonomía. Contrariamente, la elaboración de un modesto mito nacional sirve de herramienta de demostración; cuanto más paralelo al *logos* dominante, más eficaz a la causa peronista. La ideología se comunica mediante el *pathos* del testigo privilegiado. Por eso, el nuevo régimen imaginado y su único líder declarado carecen de comparación; en su inexplicable perfección, se vuelven excluyentes. El régimen, que pretende distinguirse de los sistemas vigentes por su ejercicio despótico y monolítico, sin embargo, quiere mantener cautiva a la democracia.

Si el texto de Eva Perón se vio convertido en un hito de la política popular y su imprevista fama generó más influencia que la lógicamente merecida, debe buscarse la razón en que su plataforma mítica lo hace independiente de contradicción. Así fue tomado, amado o denostado como un todo, y a su vez manipulado para utilidades sesgadas a lo largo de setenta años.

El nombre de “Evita”, en el imaginario peronista de las décadas posteriores, evoca uno de los pilares del movimiento, el que alude especialmente a las promesas pendientes; su eco es amenazante, ya que tras de sí invoca las fuerzas invisibles de esos “des-

camisados” que han seguido creciendo geoméricamente con las traiciones del sistema. A su vez, tras su nombre, que implica el de Perón, se despierta el vicio antidemocrático de la posibilidad de un líder iluminado que salve a todos de todos los males, gesto que sigue debilitando cualquier pretensión republicana.

Evita anticipa el fenómeno vigente en las democracias caudillistas latinoamericanas, sus modos discursivos de frágil racionalidad y escasa deliberación, y su instrumentalización de la dignidad pendiente del pueblo.

Referencias bibliográficas

- Arango, R. (2008). “Lo no negociable. Las emociones y los límites de la racionalidad”. En: Freddy Cante (ed.), *Argumentación, negociación y acuerdos* (pp. 118-130). Rosario: Editorial Universidad del Rosario. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1b348ns>.
- Avellaneda, A. (2002). “Evita: cuerpo y cadáver de la literatura”. En: Marysa Navarro, *Evita: Mitos y representaciones* (pp. 101-141). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1998). *El mito del estado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corbière, E. (1999). *Mamá me mimó, Evita me amó. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- De Romilly, J. (1997). *¿Por qué Grecia?* Trad. Olivia Bandrés. Madrid: Debate.
- (2010). *La Grecia antigua contra la violencia*. Madrid: Editorial Gredos.
- Duarte de Perón, M. E. (1979). *La razón de mi vida*. Buenos Aires: CS Ediciones.
- Durand, G. (1979). *De la mitocrítica al mitoanálisis*. Trad. Alain Verjat. Barcelona: Antrophos.
- Eliade, M. (1957). *Mythes, rêves et mystères*. París: Gallimard.
- Ferrás, G. (2008). “Hostis y hospitalidad. Filosofía, mito y nación en el pensamiento de Leopoldo Lugones, en el periodo del Centenario en la Argentina”. *Co-herencia*, 8(5), pp. 183-208.
- Festugière, A. J. (1986). *La esencia de la tragedia griega*. Barcelona: Ariel.
- García Gual, C. (1979). *Prometeo: Mito y Tragedia*. Madrid: Hiperión.
- Guthrie, W. K. C. (1991). *Historia de la filosofía griega*. Madrid: Editorial Gredos.
- Herlinghaus, H. (2003). “Imaginación melodramática, narración anacrónica e identidades diferentes: aporías y nuevas expectativas del debate cultural latinoamericano”. En: Carlos Jáuregui y Juan Pablo Dabove (eds.), *Heterotopías: Narrativas de identidad y alteridad latinoamericana* (pp. 461-476). Pittsburgh: ILL, Biblioteca de América.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- Isócrates (1979). *Discursos*. Trad. Juan Manuel Guzmán. Madrid: Editorial Gredos.
- Junco, E. (2016). *Eurípides y la belleza del bien*. México: Universidad Panamericana, Texere.
- Kennedy, G. (1963). *The art of persuasion in Greece*. Princeton: Princeton University Press.
- López Lopera, L. M. (2014). "Figuraciones de la tierra natal: patria, nación, república". *Co-herencia*, 11(21), pp. 97-140.
- Pandolfi, R. (1956). "17 de Octubre, trampa y salida". *Contorno*, 7(8).
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1970). *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. París: Presses Universitaires de France.
- Plotkin, M. (1991). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ariel.
- Rosano, S. (2005). "Imaginario femenino en el populismo argentino. Género y nación en 'La razón de mi vida' de Eva Perón". *Iberoamericana*, 5(19), pp. 51-63. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/41675813>.
- Sigal, S. y Verón, E. (2003). *Perón o Muerte. Fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Smith, A. D. (2004). *Nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez, D. y Aibar, J. (coords.) (2013). *Procesos políticos de América Latina. Una lectura crítica del neoliberalismo*. FLACSO: México.
- Walker, J. (2000). *Rhetoric and Poetics in Antiquity*. Nueva York: Oxford University Press.
- Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



Universidad
Pontificia
Bolivariana

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

A través de la *narración* se recuerda lo fundamental, se acuerda una hermenéutica de continuidad con la tradición; la *narración* se instala como una posibilidad de buscar nuevamente aquellos conceptos perdidos, aquella verdad olvidada; la *narración* es, en nuestros días, la vía para reconfigurar las estructuras de sentido que han sido duramente fragmentadas. Debemos recuperar la salud de la narración y, para ello, debemos superar la educación oportunista que plaga nuestro sistema de formación. Sin narración no hay comprensión del mundo ni apropiación de su sentido, solo hay uso e instrumentalización en orden a la utilidad. Nuestra educación, espejo de la crisis, privilegia la técnica, las metodologías y despoja de importancia lo universal.

