

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones llevadas a cabo (fundamentalmente) por Anthony Long y Brad Inwood en las décadas de 1970-1980<sup>1</sup> han revitalizado el interés por parte los estudiosos de la filosofía antigua en las escuelas filosóficas del período helenístico; tales investigaciones han motivado, en mayor medida, una amplia producción de textos académicos y, en menor medida, la elaboración de textos de divulgación. A partir de estas variadas producciones las diversas problemáticas propuestas por el estoicismo han logrado constituir contemporáneamente un objeto de análisis cuyos abordajes resultan de interés, no sólo desde una perspectiva filosófica, sino también desde otros enfoques disciplinarios (tales como el psicológico o el neurocientífico). No obstante, y aun asumiendo la creciente producción teórica que ha despertado el estudio del estoicismo en las últimas décadas, creemos que el elemento *paidético* en la figura del sabio ha sido desatendido por la crítica especializada. En vista de ello, el objetivo general de la presente investigación consistirá en analizar la problemática del desarrollo de la función *paidética* del sabio estoico en el horizonte de una metafísica de carácter determinista, esto es, de un *kósmos* regido por una legalidad inmanente (*Lógos*) que determina el destino de los seres humanos. Nos proponemos, por tanto, poner en juego un concepto de lo “*paidético*/pedagógico” que permita concentrarnos sobre determinados aspectos pertinentes al tema que, en general, han sido analizados desde perspectivas deficientes. Creemos, particularmente, que tales enfoques (aunque legítimos) desatienden ciertas problemáticas (a saber: definir la *paideía* estoica, señalar quién es el proficiente, problematizar la categoría de *progreso*, conjugar los planos ético y político en el desempeño del sabio educador) cuyos abordajes resultan decisivos para lograr una comprensión acabada respecto de los sentidos que asume la práctica de formación filosófica y la figura del sabio-educador en un marco determinista.

La cuestión que nos ocupa puede presentarse, por tanto, en los siguientes términos: ¿es posible que el ignorante, quien se caracteriza por la disposición epistémica denominada *ignorancia* y por una conducta moral definida como *vicio*, llegue a ser un hombre sabio y virtuoso? Si damos una respuesta afirmativa a esta pregunta, inmediatamente debemos plantear: ¿de qué manera es posible tal *conversión*

---

<sup>1</sup> Vid. Referencias bibliográficas. Bibliografía secundaria.

en el marco de una metafísica determinista? Evaluaremos, en efecto, en qué sentido sería legítimo afirmar la posibilidad de *conversión* del ignorante (*phaûlos/agnós*) hacia la virtud/sabiduría en un universo donde cada uno de los acontecimientos está determinado desde toda la eternidad y en el marco de una filosofía que pretende instaurar una *fractura insalvable* entre las figuras del sabio y el ignorante. Intentaremos demostrar, desde una perspectiva epistémico-gnoseológica, que la posibilidad de *conversión* encontraría un primer sustento en el momento en que los estoicos, sin abandonar el determinismo, postulan al *sophós/spoudaîos* como la figura *paidética* por excelencia. El desempeño del sabio-educador, quien asume la función de *mediación causal* entre las disposiciones psíquicas de *áгноia* y *epístème*, lejos de desarticular el esquema determinista lo refuerza aún más: es el mismo sabio quien deviene una causa necesaria en la modificación de la conducta del discípulo, y sus estrategias *paidéticas* no suponen, en consecuencia, ningún grado de libertad (en tanto *indeterminación*) por parte del ignorante/proficiente. Pondremos de relieve la dimensión *paidética* de la figura del sabio, concentrando el análisis en el papel que asume la misma como *mediación* entre el estado epistémico del ignorante/*proficiente*, y la potencial conquista de la sabiduría, comprendida como una dimensión teórica y como una proyección práctica. Ocuparnos de la problemática del *progreso moral* y de la potencial *conversión* implicará asimismo, y dado el enfoque que nos interesa ofrecer, el tratamiento previo de una serie de análisis parciales o introductorios referidos a ciertos aspectos generales de la doctrina estoica: los fundamentos cosmológicos, la teoría gnoseológica, el carácter determinista de su metafísica, la relación entre determinismo y libertad, entre otros.

Daremos cuenta, a continuación, de algunas de las dificultades textuales y contextuales propias de una investigación referida al período helenístico y, en particular, a la Estoa antigua, a fin de señalar los inconvenientes metodológicos y temáticos que hemos sorteado a lo largo del proceso que tuvo como resultado nuestra Tesis Doctoral. Posteriormente, consignaremos los capítulos que conforman este trabajo, junto con sus respectivos núcleos argumentativos y los principales ejes temáticos que, en cada caso, han sido objeto de nuestro interés.

Respecto de las dificultades metodológicas es preciso mencionar, en especial, los inconvenientes que suponen la ausencia de fuentes primarias para el estudio e interpretación del estoicismo antiguo (dificultad que se hace extensiva al período

helenístico en general). Dependemos, en este sentido, de la tradición indirecta (consultada en ediciones en idioma original o bilingües), para lo cual trabajamos fundamentalmente sobre las recopilaciones de von Arnim, Boeri, Campos Daroca-Nava Contreras, Festa y Long-Sedley<sup>2</sup>, así como sobre la obra de doxógrafos y comentaristas posteriores al desarrollo de la escuela estoica (Estobeo, Diógenes Laercio, Cicerón, Sexto Empírico, entre otros)<sup>3</sup>. En relación con las problemáticas vinculadas al tema que nos ocupa, cabe aclarar que nuestra investigación limitará su campo de análisis a lo que ha sido periodizado como *estoicismo antiguo*<sup>4</sup>, cuyos principales representantes son Zenón, Cleantes y Crisipo. No obstante, y dependiendo de la temática a desarrollar, admitiremos también como referencias válidas las opiniones brindadas por otros representantes de la Estoa antigua. Tendremos presente, en mayor medida, los aportes teóricos de Aristón de Quíos (discípulo de Zenón), los cuales han generado serias disputas y posiciones encontradas en el interior de la Escuela. Recogeremos asimismo, aunque en menor medida y en función de cada especificidad temática, los desarrollos teóricos adjudicados a Antípatro de Tarso, Diógenes de Babilonia y Zenón de Tarso (discípulos de Crisipo). Si bien los esquemas conceptuales ofrecidos por los estoicos recientemente mencionados cuentan con un menor reconocimiento por parte de los doxógrafos y comentaristas (debido, entre otros motivos, a que tales filósofos no se han desenvuelto como jefes de la Escuela) sus testimonios permitirán, en más de una oportunidad, poner en discusión y/o fundamentar alguna temática particular; especialmente en aquellos casos en que no contamos con otras fuentes que puedan respaldar ciertos posicionamientos teóricos. En sentido análogo, vale destacar que las fuentes del estoicismo medio y romano serán utilizadas (con las debidas precauciones) cuando las fuentes del estoicismo antiguo no ofrezcan evidencias para decidir acerca de una problemática específica, o bien, a fin de dar cuenta de cómo habría sido reinterpretada o reelaborada cierta temática durante dichos períodos<sup>5</sup>. Por último, señalamos que la sistematicidad de la *escuela* estoica como tal resulta en sí misma

---

<sup>2</sup> Vid. *Referencias bibliográficas. Fuentes primarias y traducciones*.

<sup>3</sup> Para un análisis pormenorizado respecto de las dificultades referidas a las fuentes estoicas en general, vid. Mansfeld (2008).

<sup>4</sup> Tomando como referencia los términos propuestos por Puente Ojea (1979: 32), nuestro análisis se centrará fundamentalmente en el período denominado *estoicismo post-alejandrino o helenístico* (siglos IV-III a.C.).

<sup>5</sup> Las fuentes pertenecientes a la Estoa romana serán utilizadas en gran medida, y por los motivos que allí mismo expresaremos, en el capítulo V.

problemática<sup>6</sup>, más aún si tenemos en cuenta que la Estoa constituye una tradición de pensamiento filosófico que se desarrolló a lo largo de seis siglos (IV a.C.-II d.C.) y que, en consecuencia, resignificó y renovó sustancialmente, a lo largo de ese lapso temporal, sus premisas y supuestos teóricos.

\* \* \*

El capítulo inicial de nuestra Tesis tiene por objetivo establecer los lineamientos generales que conforman la cosmología estoica. A fin de problematizar la categoría de *corporealismo*, pondremos en juego dos definiciones de cuerpo (una concepción matemática y otra biológica) y observaremos cómo la Estoa combina ambas definiciones partiendo de una concepción biológica de la materia, estrechamente vinculada con los principios cosmológicos de su doctrina (donde el *Lógos* actúa en la materia de modo inmanente). La posición que asumamos respecto del corporealismo será articulada, en el segundo capítulo, con los principales argumentos que sustentan la teoría estoica de la causalidad; estas reflexiones permitirán, en un segundo apartado, una aproximación a la (no menos problemática) noción de alma corpórea.

Acorde con sus principios cosmológicos, los estoicos postulan la existencia de una *mezcla* entre cuerpo y alma en la cual ninguna de estas entidades corpóreas pierde su identidad. Tomando esto como punto de partida, plantearemos la pregunta acerca de si el estoicismo logra brindar una respuesta satisfactoria al problema de la interacción entre el alma y el cuerpo (los que conformarían un único *compuesto*). Se analizará, en esta línea, la identificación establecida (en particular, por Crisipo) entre *lógos* y *pneûma*, donde este último se postula como un principio cósmico central, presente en todos los componentes del universo. Dicha presencia, no obstante, supondrá distintos grados de tensión *pneumática*, los cuales harán posible establecer una *jerarquía de seres*. La Estoa distinguirá también una serie de partes del alma, cuestión que nos obligará a abordar el problema de en qué sentido esta diferenciación posibilitaría la distinción entre las funciones biológicas y cognitivas propias del alma humana (*i. e.*, de su nivel específico de *tensión*).

---

<sup>6</sup> Un apartado del presente trabajo estará dedicado a las problemáticas vinculadas con el carácter sistemático de la filosofía estoica, particularmente, en relación con su finalidad educativa.

La descripción de las funciones cognitivas del alma humana permitirá configurar la teoría gnoseológica estoica. Dedicaremos, en efecto, un apartado a dar cuenta de la suerte de *génesis gnoseológica* propuesta por los filósofos del Pórtico; evaluaremos, en este caso, si podríamos confirmar la presencia de una posición gnoseológica de tipo *empirista*. Seguidamente, distinguiremos los tipos de impresión, observando si todas las impresiones cuentan con la misma jerarquía y si todas pertenecen a una misma clase. En una segunda instancia (dando lugar a un nuevo apartado, y continuando con la distinción entre los tipos de impresión), destacaremos los argumentos mediante los cuales los estoicos afirman que es la *impresión comprensiva* la que carece de margen de error. Partiendo de la información brindada por los textos fuente, los cuales refieren a la impresión comprensiva como *criterio de verdad*, presentaremos la dificultad de determinar si la impresión comprensiva tendría como referencia un plano *objetivo* del proceso de conocimiento (portando un valor de verdad *a priori*), o bien, si su valor de verdad dependería de las *habilidades* o *destrezas cognitivas* de quien la recibe. Si, como suponemos, la verdad de la impresión comprensiva se determina a partir de la *disposición psíquica* de quien la recibe, deberemos precisar la dinámica de las operaciones anímicas que permitirían en un caso *conocer* y, en otro caso, *opinar*. De allí que destinaremos un último apartado al estudio de la *facultad* de comprensión, que supone un acto de asentimiento. Lo problemático en este caso será dilucidar en qué sentido la comprensión constituiría una suerte de *facultad compartida* por sabios e ignorantes, y cuáles serían las consecuencias que se derivarían de esta facultad *común*. Si la comprensión puede darse en sabios y en ignorantes se establecería un *terreno gnoseológico compartido*, un punto de encuentro entre las antípodas figuras del sabio y el ignorante que constituiría un primer indicio acerca de la posibilidad de *conversión* (a saber: un primer indicador referido a la posible conquista de la virtud por parte del ignorante). En el tercer capítulo, y una vez delineada la figura del proficiente, retomaremos la noción de conversión.

El segundo capítulo comenzará por problematizar la noción de asentimiento como una *actividad* del alma en el marco de una metafísica de carácter determinista. Evaluaremos, en el plano gnoseológico, sobre qué fundamentos el asentimiento se define como aquella facultad anímica que *depende de nosotros* o *está en nuestro poder*, y de qué modo tales definiciones podrían señalar un momento del proceso cognitivo

que se distinguiría de la mera recepción de impresiones. Esta serie de análisis serán relevantes dado que, según los filósofos del Pórtico, afirmar que existen acciones que están *en nuestro poder* no parece implicar un desligamiento de la cadena causal que constituye el destino. El capítulo dará cuenta, en líneas generales, de la justificación teórica que permite argumentar la compatibilidad entre algo que *depende de nosotros* y, al mismo tiempo, *depende del destino*. Definiremos inicialmente la noción de *determinismo causal*, teniendo como referencia tanto la concepción del destino en términos de una cadena causal de determinaciones, como la teoría estoica de la causalidad. Presentaremos sintéticamente la problemática del determinismo causal a nivel *cósmico* (perspectiva que supone la existencia de una única causa que se identifica con el principio activo); a continuación, analizaremos la temática señalada desde el enfoque *intracósmico* (donde se adjudican diversas funciones a diferentes condicionamientos en una cierta cadena causal) con la finalidad de advertir los fundamentos ontológicos que sustentan la diferenciación entre causa y efecto. Observaremos a partir de qué argumentaciones (físicas y metafísicas) el destino podría ser definido como una cadena de causas que guarda un ordenamiento de tipo *providencial*. Es decir, la Estoa no pondría en juego sólo una concepción causal (o bien, *mecanicista*) del destino, sino que tal ordenamiento se encontraría regido por una legalidad inmanente.

El siguiente apartado tendrá como propósito analizar el determinismo causal en términos de un *determinismo epistémico*, el cual permitirá hallar una referencia epistemológica respecto de la definición de asentimiento como *aquello que se ubica en nosotros*, o está *en nuestro poder*. Continuaremos evaluando la problemática del determinismo causal desde la perspectiva *intracósmica*. El desarrollo argumentativo tomará como principales puntos de apoyo, en este caso, dos grupos de testimonios que refieren a la problemática del valor de la acción en una metafísica determinista: por un lado, Cicerón y Aulo Gelio; por otra parte, Alejandro de Afrodisia y Nemesio. El análisis referido a los reportes de Cicerón y Aulo Gelio intentará justificar los motivos por los cuales el determinismo no supondría que las acciones humanas estén determinadas, en última instancia, por factores puramente externos. Estos reportes ofrecen ciertas analogías que aludirían figurativamente a la existencia de alguna particularidad en la constitución o naturaleza de cada ser vivo que lo dispondría de tal o cual manera, y sería tal disposición la que determinaría un modo de actuar.

Evaluaremos si la facultad de asentimiento podría ser equiparable con alguno de los conceptos que estos testimonios ponen en juego, los cuales refieren a dos factores causales que operan en el proceso cognitivo, y uno de los ellos estaría *en nuestro poder*. El segundo grupo de testimonios será analizado en un nuevo apartado; en este caso, los reportes de Alejandro de Afrodisia y Nemesio se caracterizarán por criticar enfáticamente la teoría de la causalidad ofrecida por Crisipo, cuya intención reside en demostrar la compatibilidad entre el estado epistémico de un individuo y la cadena eterna de causas que constituye el destino. En función de las afirmaciones halladas en este segundo grupo de testimonios, advertiremos cómo la Estoa postula una articulación entre la facultad de asentimiento y la concepción del destino que le permitiría afirmar que aquello que depende de nosotros, depende también del destino. Confirmar, en este sentido, que el asentimiento cuenta con una determinación causal, implicará aceptar que la acción humana no sucede *por fuera* de la eterna cadena causal de determinaciones.

En el tercer apartado daremos cuenta de la correspondencia (producto del *determinismo epistémico*) entre tipo de *disposición psíquica*-tipo de asentimiento, la cual legitima las expresiones que refieren al ignorante realizando actos de *ignorancia*, y al sabio, en cambio, *conociendo*. La *disposición psíquica* nombra, en efecto, una *categoría epistemológica* (a saber: sabiduría o ignorancia) que ubica al sabio en el plano de la ciencia y la verdad, y al ignorante en la dimensión de la ignorancia y la falsedad. Si el asentimiento se determina principalmente por la disposición psíquica del agente (esto es, por el estado epistémico del agente en un momento dado) las figuras del sabio y el ignorante podrán establecerse como antitéticas. Mencionaremos, finalmente, dos aspectos constitutivos del concepto de *disposición*, los cuales se relacionan mutuamente: el nombrar una estructura o configuración anímica *fija* y la no admisión de grados. La referencia a tales aspectos permitirá problematizar, en el siguiente capítulo e introduciéndonos específicamente en la temática educativa, cómo podría delinearse la figura del *proficiente*, y en qué sentido la categoría de *progreso moral* expresaría un camino mediante el cual la disposición psíquica del ignorante admitiría cierta *gradación*.

Si en el segundo capítulo las disposiciones psíquicas logran interpretarse a partir de un conjunto de nociones que indicarían cierta *rigidez*, el tercer capítulo tendrá por objetivo general advertir la serie de elementos teóricos que permitirían

*matizar* la rigidez en cuestión, y postular asimismo la *paideía* como *orientadora* de ese movimiento. Nos ocuparemos en un primer apartado de caracterizar la figura del *proficiente*, es decir, del discípulo, quien *progresa* o *avanza* en la dirección que conduce a la sabiduría. Esta caracterización supondrá retomar el concepto de disposición a fin de evaluar en qué sentido el proficiente expresaría cierto estado epistémico *transitorio*, en tanto *el que progresa* no pertenece estrictamente ni a la ignorancia, ni a la sabiduría. Las dificultades relacionadas con esta definición involucrarán el terreno ético, dado que si quien progresa no es sabio, no podrá llevar a cabo (en todos los casos) actos correctos. Será pertinente, por tanto, analizar la categoría de proficiente partiendo de una concepción *intelectualista* de la virtud y de la teoría de la implicación recíproca de las virtudes. Nos interesará, en efecto, destacar la idea que *igual*a todos los actos incorrectos en tanto esa igualdad supondría que los mismos constituyen errores de juicio, los cuales provienen de una disposición viciosa que (como tal) no admitiría gradación alguna. Cabrá evaluar entonces cuál sería la tarea que, en términos cognitivos, le permitiría al proficiente una modificación psíquica *gradual*. Si el acto incorrecto expresa un error de juicio, es posible que el discípulo deba revisar sus juicios y creencias como condición para adquirir la virtud; será relevante también en este caso señalar cómo *lo propio* o aquello que *depende de nosotros* tendría una responsabilidad causal respecto de la serie de posibles cambios psíquicos. Esta suerte de *camino* de cambios graduales se denominará *progreso*.

Habiendo señalado que todos los proficientes son categóricamente necios, la Estoa provoca cierta contradicción al afirmar, simultáneamente, que el progreso colaboraría con el avance en el camino hacia la virtud. Teniendo presente esta afirmación, será el propósito de un nuevo apartado establecer cuán *útil* puede resultar el progreso respecto del objetivo del proficiente; esto es, asumiendo que se trata de una utilidad difícil de *medir*, evaluaremos la posibilidad de *matizar* la contradicción implícita en el siguiente señalamiento: aun cuando no exista una disposición intermedia entre sabios e ignorantes, es *preferible* progresar que no progresar. Si bien la Estoa niega que la categoría de *prokóptontes* cuente con un valor moral en sí, el progreso, al ser ubicado entre los indiferentes preferidos del alma, tendría algún valor de tipo instrumental (referido a la adquisición de la virtud). Iniciaremos este apartado brindando una definición de lo que es *indiferente*, lo que supondrá analizar también la noción de *valor*; en particular, deberemos advertir qué acepción de valor pone en

juego la categoría de indiferente *preferible*. Será pertinente remitir a la definición de valor selectivo, la cual nombra un tipo de valor que posibilitará que el progreso sea *elegible*; el progreso tendría, en este sentido, cierto valor positivo que lo constituye como *preferido*. Cabrá plantear, no obstante, cómo se define el progreso como objeto de selección (aun cuando éste no contribuya con el logro de la felicidad) en tanto capaz de colaborar con una vida acorde con la naturaleza. El proficiente, al parecer, deberá hacer un *buen uso* de los indiferentes, seleccionando las cosas acordes con la naturaleza; esta selección será *necesaria* para lograr una vida virtuosa, aunque *insuficiente* para la felicidad. La elaboración de un nuevo apartado tendrá como eje principal la inquietud respecto de qué sería aquello que quien progresa *usaría bien*.

El progreso del proficiente supondría la disminución *gradual* de los errores de tipo cognitivo; para que dicho *proceso* pueda llevarse a cabo será necesaria la intervención pedagógica del maestro. El progreso expresaría, de esta manera, una práctica efectiva de transmisión filosófica, indicando un *buen uso* de la *paideía*. Este apartado tendrá por objetivo referir a la *paideía* como la *téchne* que, por excelencia, permitiría el *avance* del proficiente. Ofreceremos, al respecto, una definición del concepto de *paideía*, de modo tal que el progreso pueda nombrar su buen uso. Distinguiremos asimismo las nociones de *téchne* y *epistème* a fin de establecer un paralelismo entre éstas y los conceptos de *hábitos* (o *estados habituales*) y *disposiciones*: la noción de *hábito* se articulará con la *técnica* en tanto sería susceptible de gradación y carecería de sistematicidad; y la noción de *disposición*, como contraparte, podrá asociarse con la *ciencia* ya que no admitiría gradación alguna y expresaría un actuar virtuoso sistemático. Teniendo presente este paralelismo, y postulando la *paideía* como la *téchne* por excelencia, nos ocuparemos seguidamente de reflexionar en torno a cómo argumentan los estoicos la posibilidad de que alguien adquiriera la virtud. Destacaremos que lo que debe suceder para que la *conversión* acontezca es algo que está *en poder del proficiente*.

Una vez definidas las nociones de progreso y proficiente como términos propios del ámbito de la *paideía*, el siguiente apartado analizará la serie de dificultades terminológico-conceptuales implícitas en la articulación entre el concepto de *conversión* y la educación filosófica. Si la *paideía* nombra un *camino* que supone una serie de cambios graduales, la adquisición de la virtud, por el contrario,

sobrevendría abruptamente; esto es, la conversión no podría explicarse a modo de un progreso gradual. Evaluaremos, en este caso, cuáles serían los términos y nociones que con especificidad permitirían argumentar que el logro de la sabiduría implicaría una transformación súbita. A partir de los diversos conceptos que habrían de significar la conversión, advertiremos en qué sentido ésta podría plantearse a modo de un *movimiento*, un cambio psicológico, o un cambio de orientación. Analizaremos, con tal objetivo, los siguientes términos: el participio *metabalón*, los sustantivos *metabolé* y *metastrophé*, el concepto de *epistrophé*. Pondremos asimismo una especial atención sobre el verbo *protrépo*, el cual nombraría la acción de convertir señalando un *desplazamiento*, y tendría también las acepciones de *convertir* y *exhortar*. En efecto, que estas últimas acepciones tengan asidero en las fuentes estoicas posibilitaría: que la adquisición de la sabiduría exprese un cambio rotundo, que el sabio se ubique como la figura *paidética* por excelencia, y que la *paideía* pueda interpretarse como una *forma de conversión*. Ahora bien, si la conversión se define como un *movimiento* del alma, éste supondrá un proceso causal; habremos de evaluar, por tanto, qué posibilidades tendría el *convertido* de argumentar causalmente su conversión.

El cuarto capítulo estará compuesto por una serie de reflexiones que, desde la perspectiva del estoicismo como *escuela*, ampliarán el análisis referido a las condiciones o medios que posibilitarían la *conversión*. Será nuestro propósito plantear cómo la concepción filosófica sistemática podría fundamentar el *proyecto pedagógico* estoico. En un primer apartado, analizaremos los sentidos en los cuales podríamos referir a la sistematicidad de la filosofía estoica, advirtiendo el carácter sistemático que el estoicismo ha brindado a la tripartición de la filosofía (en física, ética y lógica), donde el concepto de *lógos* opera como principal articulador. Observaremos que las relaciones entre las partes de la filosofía o del *discurso filosófico* guardan un estrecho vínculo con las problemáticas referidas a los modos de enseñanza y de transmisión filosófica. Tomaremos como puntos de apoyo dos interpretaciones sobre el tema: Hadot (1979) y Ierodiakonou (1993). Inicialmente nos detendremos en el texto de Hadot (1979), quien se propone revalorizar el rol que las teorías antiguas de la división de las *partes* de la filosofía han jugado en la historia del pensamiento occidental, y ubica la Estoa en un tipo de teoría que introduce la dimensión pedagógica. El discurso filosófico, desde este enfoque, introduciría una dimensión temporal compuesta por el *tiempo lógico* (del discurso mismo) y el *tiempo psicológico*

(que requeriría la *paideía* del discípulo). La argumentación de Hadot señalará que el estoicismo inaugura, de modo *explícito*, la discusión respecto de la pedagogía filosófica que se ocupa del orden y del contenido de las partes de la filosofía. Ierodiakonou (1993), por su parte, afirmará que es preciso diferenciar entre el discurso filosófico y la transmisión de la filosofía; la perspectiva de Hadot sería errónea en tanto no podríamos referir a la noción de *discurso filosófico* simplemente como aquello que se orienta a dar cuenta de un proceso de transmisión de la filosofía. Esta disparidad de enfoques nos permitirá reflexionar en torno a los sentidos que limitarían el discurso filosófico exclusivamente al campo de la transmisión de la filosofía, o bien, sobre el modo en el cual dicho discurso condicionaría la comprensión de la transmisión señalada. Creemos que si la mayoría de las alusiones estoicas refieren a las *partes* del discurso filosófico podríamos suponer que las mismas responden a una preocupación pedagógica.

Asumiendo que la Estoa promueve la enseñanza de las tres partes que componen el discurso filosófico, el apartado siguiente hará referencia a los *contenidos* a transmitir y a cómo las *decisiones curriculares* se articularían con la finalidad del proyecto pedagógico. Comenzaremos por señalar qué opinión ha sostenido cada uno de los representantes de la Escuela respecto de la educación *convencional* o *enciclopédica*. Nos proponemos advertir, en esta línea, si la discusión principal en el interior del estoicismo ha estado vinculada con los cambios propuestos respecto de las partes del discurso filosófico, con los *contenidos curriculares*, o con los *modos* en los cuales tales contenidos deberían ser transmitidos. Intentaremos demostrar, a pesar de las diversas interpretaciones curriculares-metodológicas que habrían asumido los distintos integrantes del Pórtico, la existencia de un registro común referido a la finalidad moral de la educación filosófica, en términos de una *formación integral*.

La segunda parte del cuarto capítulo introducirá un análisis sobre la propuesta curricular estoica y su vinculación con el ámbito político. Será nuestro propósito iluminar la problemática educativa desde una perspectiva ético-política. Habiendo asumido que el sabio se ubica en el sistema filosófico estoico como la figura *paidética* por excelencia, comenzaremos por analizar la función pedagógica del sabio en relación con sus deberes ético-políticos, observando el sentido en el cual sus funciones de educador y/o legislador supondrían un ejercicio del poder político (y, en tal caso, qué características tendría el uso de dicho poder). Advertiremos, al respecto, si el

ejercicio político del sabio implicaría algún tipo de *conocimiento* capaz de ser adquirido mediante la educación filosófica. Un nuevo apartado tendrá como propósito, a continuación, identificar el matiz político implícito en la finalidad moral del proyecto pedagógico estoico a través de una interpretación de la teoría del cosmopolitismo y la noción de justicia. Plantearemos el tipo de correspondencia que sería posible establecer entre la educación moral y la *formación ciudadana*, presentando los fundamentos del cosmopolitismo. La suerte de identificación que la Estoa propone entre el sabio y la *ciudadanía universal*, inclinará nuestra investigación hacia el análisis de la noción de ley común. Tomaremos como principales puntos de referencia las interpretaciones de Nussbaum (2005; 2009), donde se señala que la tesis cosmopolita opera a modo de un mandato moral; es decir, los estoicos habrían encontrado en la racionalidad humana un estatuto de pertenencia moral en el cual toda la humanidad podría sentirse identificada. Problematizando esta línea interpretativa, plantearemos que el cosmopolitismo funcionaría no sólo como un mandato moral sino también político, dado que establece una relación de poder entre quienes *encarnan* los preceptos de la ley común y la justicia, y quienes deberían acatarlos. Siendo la noción de justicia la que congrega las dimensiones ética y política, será éste el concepto central de la práctica política estoica, a saber: legitimará el ejercicio del poder del sabio-legislador-educador. Pondremos de manifiesto, finalmente, cómo podría aplicarse la noción de *ciudadanía universal* al campo pedagógico, destacando que el vínculo asimétrico entre maestro y alumno constituiría una suerte de *condición de posibilidad* para que el sistema filosófico estoico –como proyecto educativo– exprese algunas *oscilaciones*, y permita, de este modo, la emergencia de una posible mirada crítica (por parte del discípulo) sobre la formación filosófica doctrinaria.

Afirmando la existencia de cierto dinamismo referido al ordenamiento curricular-metodológico de las partes del discurso filosófico a transmitir, el quinto capítulo tendrá como principal objetivo evaluar cómo operaría metodológicamente la dinámica en cuestión. Analizaremos especialmente qué características posee la dimensión temporal que introduce el discurso filosófico, destacando la distinción metodológica entre el *tiempo lógico* y el *tiempo psicológico*, y teniendo presente que ambas temporalidades son constitutivas del ejercicio de transmisión filosófica. Respecto del tiempo lógico, el primer apartado se ocupará de los métodos propuestos por la Estoa para la formación dogmática, donde cobrará sentido la noción de *sistema* y

su finalidad. Advertiremos cómo, aun en el marco de una formación dogmática, el maestro debe ser capaz de *guiar* la enseñanza del alumno sobre sí mismo, posibilitando que la erudición no constituya el objetivo principal de la educación filosófica. El segundo apartado se ocupará del tiempo psicológico, donde evaluaremos si podríamos referir a un tipo de preceptiva estoica, y de qué modo tal metodología supondría la relevancia del *caso particular*, en términos de una detenida atención por parte del maestro sobre el conjunto de creencias y opiniones de cada discípulo. Dado que la preceptiva tiene por fundamento un valor que sustenta el sentido de la acción, las acciones podrán catalogarse como debidas o indebidas; en efecto, un nuevo apartado problematizará la función preceptiva de los actos debidos. Presentaremos, por tanto, la teoría estoica del *kathêkon* desde una perspectiva pedagógico-gnoseológica, analizando cómo las exhortaciones y las disuasiones podrían operar como guías para las acciones debidas, y qué función cumpliría la noción de disposición psíquica en relación con tales cursos de acción. En lo referido al plano gnoseológico, argumentaremos sobre el por qué sólo el sabio realizaría actos correctos y el ignorante-proficiente, en cambio, sólo llevaría a cabo actos debidos intermedios o actos incorrectos. Respecto de la dimensión pedagógico-metodológica, nos proponemos confirmar si los actos debidos podrían formularse como preceptos, y si –en tal caso– la preceptiva habría constituido una suerte de *recurso* que permitiría al maestro contar con cierta *dinámica* en la formulación de los mismos. Articularemos también la preceptiva con la sensibilidad por el caso particular y con la participación activa/crítica del discípulo. Serán estas últimas vinculaciones las que allanarán el camino para la siguiente interpretación de la *paideía* en términos de una *terapia cognitiva*.

El apartado final de nuestra Tesis Doctoral se ocupará de exponer cómo el ideal del sabio *apático* supondría una terapéutica de las pasiones. En efecto, los estoicos estarían interpretando que los actos incorrectos se producen como resultado de juicios erróneos; precisamente, las pasiones estarían asociadas a tales juicios. La *terapia* estoica, por tanto, propondrá una suerte de *tratamiento* de *curación* que permitiría modificar los juicios falsos que sustentan las pasiones (a saber: las *enfermedades* del alma), a fin de erradicarlas. De este modo, la sabiduría *tomaría cuerpo* en la figura del sabio quien, al carecer de juicios erróneos, estaría exento de pasiones; más específicamente, dado que el *sophós* posee sólo *pasiones positivas* (emociones

puramente racionales) sería capaz de actuar en función de las mismas sin margen de error. La problemática del *progreso moral* interpretada en clave terapéutica estaría, en consecuencia, inaugurando una nueva línea de análisis orientada hacia la tarea *paidética* del sabio, quien se postula como una suerte de *mediador causal* entre las disposiciones psíquicas de *áгноia* y *epistéme*. Estos últimos análisis se ocuparán de sistematizar los sentidos en los cuales el sabio puede ser interpretado como *otro*: como *encarnación de la verdad y la virtud*; como quien, mediante una práctica de transmisión filosófica ejercida a modo de una *terapia cognitiva*, se inserta a sí mismo en la eterna cadena causal de determinaciones.