



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

La voz de la poesía en la educación: una lectura desde la pedagogía

Raúl Navarro Zárate



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**

Universidad de Barcelona. Facultad de educación.

Programa de doctorado: "Educación y Sociedad"

LA VOZ DE LA POESÍA EN EDUCACIÓN: UNA LECTURA DESDE LA PEDAGOGÍA

Tesis doctoral para optar al grado de doctor por la Universidad de Barcelona

Doctorando: Raúl Navarro Zárate

Director: Dr. Héctor A. Salinas Fuetes

Tutora: Dra. Violeta Núñez Pérez

Barcelona, Septiembre de 2016

A mi familia,
Aura, Pepe y
Raúl, mi padre;
y Lucía, por lo que
nos ha tocado aprender

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a todos aquellos que de alguna manera u otra me han acompañado en este proceso y que han hecho siempre que mis días sean más alegres:

A Asier, por su presencia, sus ánimos y aún estando lejos,

A Birgit y a Diego por su alegría y su compañía durante estos últimos años,

A Pepe y a Martín a quienes admiro por su perseverancia y constancia,

A Rosa, Imma, Piluca y Marí por su amistad, su compañía y sus enseñanzas,

Como no, a Lucía que me ha acompañado todos estos años y los que nos quedan de camino,

A Ioanna por esas tardes de estudio en cualquier biblioteca del centro de Barcelona,

A Graciela y Alvar siempre presentes y grandes amigos en las buenas y en las malas,

A Jorge por su generosidad, su amistad y por abrirme las puertas para que me fuera a Leuven y a Jan por haberme recibido tan gratamente,

A Fernando Olivera paisano y gran pintor oaxaqueño quien me cedió la imagen titulada “La voz” que acompaña al texto,

Agradezco también al CONACYT-México por el apoyo brindado durante estos años de estudio,

Y finalmente, a mis directores de tesis Violeta y Héctor por sus enseñanzas, su confianza y también por su amistad, les agradezco de corazón.

Hay que poner término a semejantes mitos,
no sea que creen en nuestros jóvenes
una fuerte inclinación a la vileza.
[Platón, *República*, 391e]

A la Odisea debo una de las más deleitosas
experiencia de mi vida y, en gran parte,
mi amor a la educación.
[Herbart, 1806, p.18]

La poesía es el antídoto de la técnica y del mercado.
A esto se reduce lo que podría ser,
en nuestro tiempo y en el que llega,
la función de la poesía.
¿Nada más? Nada menos...
[Octavio Paz, 1990, p.138]

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

Presentación

1. Puntos de partida de la presente investigación	17
2. Preguntas que originan el presente estudio	21
3. Justificación en el ámbito social y científico de la tesis	23
4. Objetivos de la investigación	26

SEGUNDA PARTE

Capítulo I. Aproximación conceptual y al método de investigación

1. El método: leer desde la Pedagogía	31
2. Sobre la noción de poesía	43
2.1 Según los diccionarios de <i>traducción Griego-Castellano</i>	43
2.2 Según los diccionarios de la lengua en general	44
2.3 Lecturas de la ποιησις en marco de la Grecia clásica	46
2.4 Una proposición para entender/trabajar con la noción de poesía	51

TERCERA PARTE

Capítulo II. Poesía y educación en la Atenas clásica

1. La antigua desavenencia entre filosofía y poesía	57
2. Los poetas como sabios educadores en la vida de la polis	65
3. Tragedia y educación	75
4. Los primeros sofistas y el tratamiento educativo de la poesía	83

Capítulo III. Platón, los poetas y la educación

1. Platón y la poesía	93
2. Las críticas de Platón a la tradición de los poetas	97
2.1 La teoría del entusiasmo	98
2.2 Los motivos de Platón para censurar a la poesía	105
3. Platón y la función de la nueva poesía	111
3.1 El Fedro, o contra la retórica	115
3.2 El Banquete, o contra la poesía	123
4. Platón y la educación	135

CUARTA PARTE

Capítulo IV: Per-seguir la voz de la poesía

1. Sobre la inversión del platonismo	155
2. ¿Y para qué poetas...?	167
4. La crisis de la modernidad, según Octavio Paz.	173
5. Octavio Paz, una defensa de la poesía	183

Capítulo V: Pedagogía y poesía: teorías y efectos

1. Sobre Pedagogía y educación: una ordenación necesaria	201
2. La crisis de la educación en una sociedad de consumidores	212
3. ¿Una nueva expulsión de los poetas?	223
4. Retos de la educación en una sociedad de consumidores	234

QUINTA PARTE

1. Conclusiones, ¿Poesía y educación?	247
2. Bibliografía	261

PRIMERA PARTE

PRESENTACIÓN

1. Puntos de partida de la presente investigación

Para comenzar vale la pena mencionar que el presente estudio nace a partir de algunas experiencias — que me voy a permitir llamar— de felicidad¹ y de una pregunta sobre la función² que cumple la poesía en las sociedades y cuál es la relación de ésta con la educación. En este sentido, me gustaría decir que el tema que buscamos explorar —la noción de poesía y su relación con la educación— será tratado desde una perspectiva que denominamos pedagógica.

Tengo que decir que me decidí por abordar este tema cuando —en ese interfaz entre si hacía o no la tesis— iba leyendo algunos libros que me interesaban y fue leyendo la *República* de Platón donde, por primera vez, saltó una chispa que me hizo pensar en las relaciones que se pueden establecer entre la noción de poesía y la noción de educación. O, por decirlo de acorde al título de la presente tesis, dónde se podría ubicar la voz de los poetas en el terreno de la educación.

De esta manera, un primer elemento para plantear la pregunta sobre la posibilidad de observar algunos vínculos entre la noción de poesía y la noción de educación me vino dada, como ya he mencionado, por la lectura de la *República* de Platón. No obstante, dicha idea no tomó mayor fuerza hasta que —en un viaje a Oaxaca (México) en la biblioteca de mi abuelo— di con la obra de Octavio Paz (1990): “*La otra voz: Poesía y fin de siglo*”.

Después de la lectura de ésta obra me pareció que, al menos, ya tenía dos elementos que me permitían convencerme de la idea de que, a pesar de lo mal que pudieran sonar cuando colocaba juntas estas dos palabras, poesía y educación podían tener algo que ver más allá de lo que, en principio, imaginaba.

¹ “Al principio, ciertamente, yo sólo era un lector. Pero pienso que la felicidad del lector es mayor que la del escritor, pues el lector no tiene por qué sentir preocupaciones ni angustia: sólo aspira a la felicidad. Y la felicidad, cuando eres lector, es frecuente”. (Borges, 2012, p.122)

² Entiendo la idea de función como una operación o conjunto de operaciones que permiten, ayudan a comprender una realidad. Preguntar por la función de la poesía es un intento de aproximación a comprender las dinámicas que trabajan al interior de éste término y preguntar cuál es el uso de ésta, cuál es su función y los sentidos que le otorgamos.

En pocas palabras, intentar describir o decir para qué sirve la poesía, aun a sabiendas de lo imposible de hacernos un conocimiento a “ciencia cierta” sobre la poesía.

Contaba, pues, para comenzar mi investigación con un ataque frontal a la poesía y a la labor educativa de los poetas por parte de Platón y, por otro lado, una defensa de la poesía que se basaba en re-significar tanto de la función que cumple ésta en nuestras sociedades como el trabajo de los propios poetas, por parte de Octavio Paz.

Con la intención de mostrar estos dos ejes sobre los que se elabora parte de la presente investigación y que ayudaron, por decirlo de alguna manera, a definir el objeto de estudio — esto es, lo que nos da pie a reflexionar— habría que acudir al diálogo platónico *República* donde se anuncia la necesidad de censurar algunas representaciones de los poetas principalmente por motivos pedagógicos:

Por consiguiente, no sólo a los poetas hemos de supervisar y forzar en sus poemas imágenes de buen carácter –o, en caso contrario, no permitirles componer poemas en nuestro Estado–, sino que debemos supervisar a los demás artesanos, e impedirles representar, en las imitaciones de los seres vivos, lo malicioso, lo intemperante, lo servil y lo indecente [...] Por el contrario, hay que buscar los artesanos capacitados, por sus dotes naturales, para seguir las huellas de la belleza y de la gracia. Así los jóvenes, como si fueran habitantes de una región sana, extraerán provecho de todo, allí donde el flujo de las obras bellas excita sus ojos o sus oídos como una brisa fresca que trae salud desde lugares salubres, y desde la tierna infancia los conduce insensiblemente hacia la afinidad, la amistad y la armonía con la belleza racional.

– Con mucho ése sería el mejor modo de educarlos. (Platón, *República*, 401b-c).

Este argumento, que introduce la idea de que existe una necesidad política y pedagógica de censurar a los poetas para la construcción de un Estado, representa el punto de arranque de la presente tesis.

No obstante, lo que más me sorprendió en ese momento de lectura no fue tanto la arbitrariedad de los ataques o la intensidad e insistencia con la que un filósofo como Platón condenaba a los poetas y lo que sus enseñanzas representaban.

Más bien me hizo pensar hasta que punto el destierro de la poesía del terreno de la educación y de la reflexión pedagógica había fructificado.

Al levantar la mirada mi desconcierto fue aún mayor al encontrar tan pocas cosas que relacionaran poesía y educación. Dicha separación entre éstos términos se podría justificar, tal vez, desde quien al formular la idea de relacionar poesía y educación, se escuchara como si de una cacofonía se tratase. Así que en una primera mirada, no parecía que poesía y educación tuvieran nada que ver la una con la otra. Encima esa escasa relación parecía ratificarse tanto en la actualidad cultural³ como en mi propia experiencia de formación en las distintas instituciones educativas por las que había transitado: ni en la escuela primaria, ni en la formación secundaria, o incluso, ni en la universidad me parecía haber tenido la posibilidad de desplazar la mirada hacia la poesía como un recurso válido para fabricar explicaciones sobre el mundo, tal como sí resulta más evidente la legitimidad que se le confiere a la ciencia o a la filosofía.

En este escenario una primera pregunta sobre los “orígenes” de la condena a la poesía a manos de la filosofía parecía ser inevitable, y junto con ella, preguntar sobre el horizonte de la censura de Platón a la poesía tampoco resultaba tan descabellado.

Al paso de estas dos primeras cuestiones surgieron otras preguntas como: ¿Cuál podría ser el *ethos* pedagógico de la poesía? y ¿A qué “peligros” se dice que nos conlleva? O también otras como ¿Qué posibilidades pedagógicas podemos extraer de la reflexión sobre la poesía y su relación con la actividad educativa? Cuestiones, sin duda, un tanto más complejas, pero que en cierta forma abrían un espacio para reflexionar en torno a la práctica pedagógica y los supuestos que la fundamentan.

Por otro lado, la función que Octavio Paz (1990) reasigna a la poesía en tiempos tan como los nuestros —subyugados a la tecnología y al libre mercado— nos ha colocado en la posibilidad de re-pensar de manera, al menos, distinta los vínculos que se pueden establecer entre poesía y educación. Esto se puede hacer notar si observamos, por ejemplo, que la palabra de los poetas no resulta una amenaza para la educación de los más jóvenes —tal como vemos formular a Platón en la *República*— sino más bien se representa como un recurso válido que nos ayuda a ejercitar y ampliar nuestro pensamiento:

³ Afirmaciones como la de Geroge Steiner cuando señala en *Elogio de la transmisión* que “vivimos en una cultura [...] en los que la poesía se ha convertido en algo mucho más minoritario de lo que fuera en cualquier otra época” (2005, p.75); o como el del poeta francés —galardonado en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (México, 2013)- Yves Bonnefoy de que en nuestros días “la poesía no se considera una necesidad fundamental”, bastarían para mostrar la poca centralidad social, cultural y, por ende, educativa que la poesía tiene en nuestros días.

La poesía –dice Octavio Paz- ejercita nuestra imaginación y así nos enseña a reconocer las diferencias y a descubrir las semejanzas. El universo es un tejido de afinidades y oposiciones. Prueba viviente de la fraternidad universal, cada poema es una lección práctica de armonía y de concordia, aunque su tema sea la cólera del héroe, la soledad de la muchacha abandonada o el hundirse de la conciencia en el agua quieta del espejo. La poesía es el antídoto de la técnica y del mercado. A esto se reduce lo que podría ser, en nuestro tiempo y en el que llega, la función de la poesía. ¿Nada más? Nada menos [...]. (Paz, 1990, p. 138).

En síntesis señalaría que la censura a la poesía que efectúa Platón abre la pregunta por el lugar que ocupaban los poetas y la enseñanza por medio de la poesía en la educación de los más jóvenes en la antigüedad; y, por otro lado, la defensa que hace Octavio Paz de la poesía —como *La otra voz* imprescindible para la constitución de un nuevo pensamiento— nos ayuda a retrotraer este tema y nos coloca en la posibilidad de volver a indagar en torno a qué posible lugar ocupa: la voz de la poesía en el terreno de la educación.

Por las razones aquí indicadas una *defensa* y un *ataque* a la poesía—en los términos que aquí hemos esbozado— constituyen el núcleo y el punto de partida de la presente investigación.

2. Preguntas que originan el presente estudio investigación

Nuestra intención no es otra que estudiar las posibilidades que se abren a la reflexión pedagógica cuando se reconoce en la poesía como un elemento válido para la educación.

Intentamos abordar este tema desde una perspectiva pedagógica que trata, en el fondo, de reflexionar desde *otros lenguajes*⁴ a los que, por decirlo de alguna manera, un cierto tipo de filosofía [metafísica], de ciencia [positivista] y de tecnología [instrumental] han intentado dejar al margen de las cuestiones educativas a partir de diferentes mecanismos y en diferentes épocas.

En este sentido, el objeto de estudio de la presente investigación no ocupa hoy en día la centralidad educativa, sino que se mantiene en los márgenes de la reflexión pedagógica actual.

No obstante, la apuesta de realizar un estudio de este tipo radica en la intuición de que la poesía, al igual que sucede con la educación, se encuentra vinculada a la conformación de nuestra concepción del mundo y de la vida; en este sentido, ambos términos pueden entenderse como actividades necesarias y elementales de lo humano a partir de las cuales establecemos una relación particular con el lenguaje y con el tiempo. Relación que resulta fundamental para nuestra vida en sociedad y, por descontado, para nuestra formación.

Por estos tres motivos principales el presente trabajo se plantea responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué sentidos y que usos pueden asignársele a la noción de poesía más allá de lo que comúnmente se entiende por esta palabra?
- ¿Qué es lo que se pone juego en el contexto de la Grecia clásica si atendemos a la antigua disputa entre filosofía y poesía como elementos de formación?

⁴ Poesía, literatura, arte que podrían reducirse a la expresión de la necesidad de una razón poética (Zambrano, 1996).

- ¿Cuál es la función le asignan los propios poetas a la poesía y a su labor?
- ¿Cuáles son las posibilidades pedagógicas que podemos extraer desde la reflexión sobre la poesía y su relación con la educación?

3. Justificación (ámbito social, científico y pedagógico)

Podría decir, de entrada, que buscar respuestas a las motivaciones que me han llevado a realizar una tesis enfocada en la noción de poesía y su relación con la educación podrían ser de muy diversa índole. Sin embargo, sería más claro si digo que casi todas estas justificaciones podrían articularse, y casi reducirse a una única fórmula por la que apostamos, en tanto parto de la convicción que tanto la poesía como la educación son formas de “futuridad”.

Dicho esto, no sobraría reproducir textualmente uno de los últimos comentarios que George Steiner (2005) enuncia en su conversación con Cécile Ladjali, una maestra preocupada por abrir nuevos caminos a sus estudiantes por medio de la poesía:

La verdadera condena de muerte –dice Steiner- consistiría en que alguien nos arrebatase el tiempo futuro del verbo. Si así fuera, sólo podríamos construir [...] una especie de fábula sin porvenir, la prisión definitiva, la asfixia. Nos habrían arrebatado ese don que, quizá, sea lo que nos haya permitido sobrevivir al horror, a las masacres, al hambre, a las enfermedades y a todas las sevicias que padece nuestro ser. Y es posible que ser profesora de poesía, como en su caso, Cécile, no sea más que una manera más concisa, un poco más compleja, de hacer comprender a los alumnos en qué consiste la maravilla de tener un futuro por delante. (Steiner, 2005, p.159)

Lo que quiero dar a entender con esto es que tanto la poesía y como la educación tienen como aspecto común que ocurren en esa relación con el lenguaje. Y gracias a que somos animales dotados de palabra podemos superar nuestra condición biológica y proyectarnos en distintos tiempos y escenarios. Podemos, al fin y al cabo, entre-ver la posibilidad de un futuro y de imaginar otras formas vida.

La presente tesis pude leerse desde la reivindicación de que entre poesía y educación existen ciertos vínculos que resultan indisociables; y de la misma forma, desde la intención de observar las posibilidades que se abren a la reflexión pedagógica cuando colocamos prestamos atención a la noción de poesía y a los lazos susceptibles de tejerse con otra actividad necesaria y elemental de lo humano como lo es, sin duda alguna, la educación.

Dando un paso más para justificar la elección de la noción de poesía como concepto principal para el desarrollo del presente estudio podría decir que la poesía se vincula con aspectos bien

fundamentales de nuestra condición humana: el lenguaje, la mirada, la memoria, la escucha, la voz, el tiempo, el cuerpo; componentes todos estos que, sin lugar a dudas, no resultan ser ajenos a la educación.

Por lo anterior debería quedar claro el hecho de que al reivindicar las relaciones entre poesía y educación no se está poniendo sobre la mesa un estudio que busque hablar de una didáctica de la poesía. La intención, por el contrario, se centra en resaltar la evidencia pedagógica de que la poesía, reivindicada como actividad elemental y necesaria de lo humano, remite a una práctica social que permite ampliar la mirada y, por extensión, nuestra cosmovisión.

Por eso se trata de conformación de una mirada que requiere de efectuar un ejercicio de discernimiento para poder mirar. Pero para poder mirar de manera amplia requiere de reconocer la singularidad de aquel que mira y que dicha singularidad se construye también a través de la escucha y de mantener una relación especial con la memoria.

De lo que se trata al reivindicar las relaciones entre poesía y educación no es de otra cosa que de fabricar una distancia que nos permita mirar aquello que acontece y que produzca efectos en nosotros mismos. De manera similar a la forma que vemos reivindicar al profesor apócrifo que se dirige a sus estudiantes en el *Juan de Mairena* de Antonio Machado:

Yo les enseño a crear la distancia en ese continuo abigarrado de que somos parte, esa distancia sin la cual los ojos –cualquiera ojos- no habría de servirnos para nada. [...] Yo os enseño, pretendo enseñaros, a meditar sobre las cosas contempladas, y sobre vuestras mismas meditaciones [...]. (citado en Lledó, 2009, p.39)

Por otro lado y siguiendo el hilo de la justificación de la pertinencia de esta tesis abría que añadir que atendiendo al contexto que en tiempos de una excesiva comercialización, tecnologización y racionalización de todos los ámbitos de la vida, la poesía ha quedado desplazada y no suele considerarse una necesidad fundamental para la vida⁵.

En este sentido, encuentro pertinente justificar la validez social de esta tesis exponiendo que un estudio enfocado en la reivindicación de los vínculos entre la poesía y la educación nos puede ayudar a fabricar esa distancia necesaria para poder mirar y escuchar lo que acontece en

⁵ c.f nota 3

el mundo. Y de la misma manera a construir una forma particular de cuestionar lo que pasa en el mundo y lo que nos ocurre a nosotros mismos que influirán seguramente en nuestras prácticas pedagógicas. En pocas palabras, no deja de ser un intento de aprender a diferenciar la música del ruido.

Por último añadiría que, a pesar de que la poesía es un tema minoritario en la reflexión pedagógica y científica, durante los últimos años se han incrementado los trabajos, los debates y acciones culturales que reivindican adherirse a una perspectiva poética en tanto parece percibirse que la poesía, en tanto forma particular de cuestionar lo que sucede en el mundo, constituye un contrapeso a las tentativas de la mercantilización científica y de las ciencias humanas y sociales.

Este ensanchamiento de la veta, por llamarla de alguna forma, poética ha reivindicado otra forma de relación con los saberes denominados científicos. Desde las mismas ciencias denominadas como “duras” —como podría ser la física— hay quienes reivindican el carácter fundamentalmente poético de las mismas en tanto la transmisión y formulación de éstas responden a estructuras narrativas.

Por poner un par de ejemplos de lo que estoy argumentando bastaría con atender a los intentos del pensador y poeta H.M. Enzensberger por mostrar lo paradójico que hay en la contraposición entre ciencia y poesía, argumentando que toda narración científica se fundamenta en el discurso metafórico (Enzensberger, 2009). O como el físico Jorge Wagensberg (2014) que, en esta misma línea, nos recuerda que no podemos obviar que todo paisaje del conocimiento tiene una forma *tetradimensional*, puesto que en todo conocimiento habitan componentes *científicos*, *artísticos*, *religiosos*; y que estos tres elementos dependen siempre del *lenguaje* que se emplea para describir una u otra realidad.

Concluyendo argumentaría que la validez pedagógica de la presente tesis reside en prestar atención a actividades configuradoras, es decir *poiéticas*, de nuevos sentidos y nuevas realidades.

4. Objetivos de la investigación

Atendiendo a las cuestiones planteadas en el punto 2 de esta Primera Parte de la tesis pasamos a describir los objetivos de investigación que se plantean en el presente trabajo:

- Contribuir a la comprensión de la noción de poesía y su relación con la educación
- Estudiar la censura que formula Platón a la labor política y educativa que desempeñan los poetas en el escenario cultural de la Atenas clásica
- Explorar la función que se asigna a la poesía en el contexto de la crisis de la modernidad
- Abordar las posibilidades pedagógicas y formativas que se abren a partir de establecer una relación entre poesía y educación

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y AL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

1. El método: leer desde la Pedagogía
2. Sobre la noción de poesía
 - 2.1 Según los diccionarios de *traducción Griego-Castellano*
 - 2.2 Según los diccionarios de la lengua en general
 - 2.3 Lecturas de la ποιησις en marco de la Grecia clásica
 - 2.4 Una proposición para entender/trabajar con la noción de poesía

1. Método: leer desde la Pedagogía.

Método etimológicamente quiere decir camino; un método, por decirlo de alguna manera, es una brecha por la que se comienza a caminar y se transita una y otra vez y que representa “un lugar de llegada más que de partida” (Zambrano, 1989, p.19). En este sentido, la presente justificación del método escogido resulta ser una reflexión y una narración *a posteriori* que da cuentas de un camino que no ha sido estable y, de la misma manera, que se ha ido articulando conforme avanzaba el proceso de investigación.

Por situar un punto de partida, en mi caso, la brecha que estableció la posibilidad de desarrollar este trabajo se abrió a partir de algunas preguntas —inocentes, tal vez— que se generaron a partir de una primera lectura a la *República* de Platón y que fueron formuladas de la siguiente manera:

- ¿Por qué dice Platón —un autor crucial en la historia del pensamiento— que los poetas no son “buenos” para la educación?
- ¿En qué radican los peligros de la poesía y a dónde dice que nos lleva?
- ¿Por qué Platón insiste tanto en dicha idea?

Toda referencia al “origen” de algo no es sino un punto de ficción necesario para comenzar a tejer un comienzo (Starobinski, 1971). La pregunta por el comienzo de algo no es una cuestión que puede ser contestada con una pretensión última de precisión: ¿Por qué dónde comienza y termina algo? ¿La tesis que ahora escribo se puede decir que comienza y acaba en este texto?

No obstante a esto, se hizo necesario fijar algunos puntos estructurantes que fueron dando cuerpo y que, de alguna manera u otra, terminaron por trazar el camino por el que transita el presente estudio.

En este sentido podría decir que una vez instaladas las primeras preguntas y haciendo otras lecturas, según avanzaba el proceso de investigación, hubo algún momento en el que me preguntaba desde qué lugar estaba leyendo y qué era, lo que de alguna manera u otra, estaba intentando formular.

Ubicar un lugar desde qué lugar estaba haciendo la lectura ha sido una de las cuestiones que más vacilantes durante mi proceso de investigación. Tal vez esto tenga que ver porque en el acto de lectura nuestra mirada constantemente es sacudida y, en cierta forma, uno no puede adentrarse en la lectura sin perderse. Pero creo que esta dificultad tiene más que ver con aquello que decía Marcel Proust (2002): la lectura puede ser una incitación pero “nuestra sabiduría empieza donde la del autor termina [...] por una singular ley [...] no podemos recibir la verdad de nadie y debemos crearla nosotros mismos” (p. 36). En el acto de lectura aunque se nos comunique un pensamiento se nos deja ante la soledad de tener que hacer una lectura y una escritura propia, singular, de lo que vemos, intuimos y pensamos.

Intentando buscar un “lugar” desde donde leer una primera tentación fue resguardarme en una lectura que podría denominar filosófica. Dicho en otras palabras: decir que hago una tesis desde la perspectiva de la filosofía de la educación que es el lugar desde el que, en muchas ocasiones, se formulan las cuestiones que tiene que ver con una reflexión “teórica” sobre la educación. No obstante, tenía la sensación de que, aunque siempre me ha interesado la filosofía, no era el lugar desde el que estaban emergiendo las preguntas. Ni tampoco tenía la formación filosófica que da el hecho de haber cursado unos estudios de filosofía.

Por otro lado, estaba intentado abordar una noción con la que la filosofía a lo largo de casi toda su historia ha mantenido una relación sino de contraposición, al menos sí, de ambivalencia. Desde la perspectiva de las relaciones entre filosofía y poesía se podría decir que ésta ha buscado desmarcarse de la poesía⁶. También pienso que si las preguntas que emergían durante la lectura de la obra platónica hubiesen sido “filosóficas” seguramente serían distintas, no sé cómo se hubiesen formulado, pero seguramente se habrían dado de otra manera.

⁶ “hemos visto que Platón, que despreció a la poesía, [...] iba cargado por un designio más generoso y universal, más verdaderamente amante de la unidad, que lo que a primera vista encontramos en su condenación a la poesía. [...] Mucho más tarde, en la vida de esa parte del mundo llamado Época Moderna, la Filosofía volvió a nacer por segunda vez, renació y con ello sus pretensiones imperiales fueron presentadas de nuevo, pero de diferente manera” (Zambrano, 1996, p. 73)

Un segundo intento paso porque había “decidido” que enfocaría mi atención a la poesía y a indagar entorno a los motivos que tenía Platón para insistir tanto en la idea de que los poetas han de ser censurados si lo que buscan es ejercer una función pedagógica en el Estado. Entonces, lo “lógico” sería hacer una lectura desde la poesía⁷: pero, ¿Cómo se lee desde la poesía? ¿Cómo se lee desde la perspectiva de un poeta los ataques a la poesía?

El caso es que ni como filósofo ni como poeta, principalmente porque no “soy” ni filósofo ni poeta (ni por formación ni por vocación), mis ojos parecían estar recorriendo los textos. Entonces, ¿Desde dónde se lee? ¿Desde que ventana⁸ se mira el camino por el que se transita?

En un tercer momento, volví a mirar las preguntas que me había hecho inicialmente y en la primera de ellas parece que ya anidaba una indicación: ¿Por qué dice Platón que *los poetas no son “buenos” para la educación*? En esta pregunta ya se encontraba reflejado lo que en realidad me inquietaba: ¿qué escenarios se abren para la reflexión pedagógica cuando prestamos atención a la noción de poesía e intentamos tejer algunas relaciones entre ésta y la educación?

Aunque la elección de la posición desde la cual llevar a cabo un análisis y unas aportaciones del tema que estaba estudiando llegó después dar muchas vueltas y de muchos intentos de comenzar a abordar dicha inquietud al final, caí en la cuenta, de que se trataba de apostar por hacer una lectura desde la Pedagogía.

⁷ Una lectura “desde la poesía” resulta en realidad tan imposible al igual que si se dijera que se hace una lectura desde la educación. Esto principalmente porque ni poesía ni educación son disciplinas, es decir espacios de estudio y reflexión, desde donde uno pueda fundamentar, teorizar lecturas y sostener proposiciones. Poesía y educación no son disciplinas sino actividades necesarias y elementales de lo humano. Son cosas que hacemos casi diríamos “natural” y cotidianamente, o para ser más precisos que no dependen ni obedecen a nuestra voluntad. La educación, vista así, es diametralmente similar a la poesía: se trata de un proceso (actividad elemental y necesaria de lo humano) que sólo la identificamos como un efecto. El “producto” de dicho proceso de lo que denominamos poesía puede entenderse genéricamente como el poema, pero el poema no es la poesía. Un poema puede, o no, contener y secretar poesía. La educación también es el efecto de un proceso y el efecto mismo el que alude al proceso. Lo que se constituye durante un proceso educativo es un sujeto, pero el sujeto no es la educación. Un sujeto nos puede parecer bien o mal educado, pero eso es una percepción, un efecto que, quizás, podríamos comparar con la percepción de recibir un “golpe” de poesía cuando leemos un poema.

⁸ Una ventana siempre es un marco que permite ver unas cosas sí y otras cosas no. Asumir que hago una lectura desde la Pedagogía significa que asumo también que hay cosas que se me podrán mostrar como más evidentes y otras que, desafortunadamente, no.

Dos preguntas parecen aquí ser evidentes: ¿Qué significa leer desde la Pedagogía? y ¿Por qué tanto rodeo para decidir algo que parecía ser “tan” evidente?

Para intentar dar una respuesta a estas preguntas voy a traer a colación brevemente una conversación y doble experiencia que tuve la oportunidad de realizar durante el doctorado, primero, en una estancia de tres meses en la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica y, después, una “Expedición a Atenas”⁹ el marco del “Labo: Designing educational practices” vinculado a la misma Universidad y que encabeza el Profesor Jan Masschelein.

La denominada “Expedición a Atenas” guardaba un doble significado para mí en tanto había “comenzado” la tesis en el contexto de la Grecia clásica y también porque estaba lleno de curiosidad por los ejercicios pedagógicos que dicho grupo había venido realizando desde el año 2000. Esta experiencia consistía primordialmente en hacer el ejercicio de leer a pie (como se copia a mano un texto) una ciudad a través de una ruta y unos parámetros que observar trazados y decididos de antemano arbitrariamente. No se trataba de ir y mirar lo que uno quiere ver o lo que uno piensa que es más interesante de ver, es decir no se trataba de caminar una ciudad como normalmente se hace cuando uno hace de turista.

El ejercicio tenía la intención de dislocar la mirada a través de observar objetos concretos y repetidamente de manera que la mirada se vuelva atenta y uno experimenta la autoridad del camino¹⁰ (Masschelein, Simons y Larrosa, 2008). Experimentando la autoridad del camino

⁹ Véase, http://educolabo.wikia.com/wiki/Edu-Co-Labo_Wiki

¹⁰ A principios del mes de Noviembre de 2013, un grupo de 28 personas nos dispusimos a hacer un ejercicio pedagógico que proponía la lectura de una ciudad. Cada uno, bajo la idea de hacer un maratón, habría de caminar 21 km desde algún punto en la periferia de la ciudad de Atenas hasta el centro de la ciudad, la Acrópolis. Pasados los tres primeros días para llegar a la Acrópolis habría que hacer el mismo camino de regreso. Se trataba de salir a caminar y prestar atención a objetos concretos a los que normalmente no se prestaría atención: bancos, mesas, espacios vacíos, vehículos abandonados, carteles de publicidad vacíos, etc.. que se apuntaban en forma de parámetros en un mapa que se iba dibujando en nuestras libretas junto con observaciones que se apuntaban igualmente ahí; se trataba, en el fondo, de des-ligarse del mundo y de la mirada cotidiana para dejarse decir alguna cosa por aquello que se presentaba. O lo que es lo mismo, hacer que nuestras palabras se formaran a partir de la experiencia del camino acumulado. De esperar a que llegara el momento en el que uno anota en su libreta: “Imposible ir a dormir sin escribir...”. Después de esos 1176 km recorridos en común y de los 42 km particulares, lo que se impuso en Atenas no fue ya la idea de una sociedad disgregada entre los que cada vez son más ricos y los que cada vez son más pobres, o la desconexión entre las élites políticas y lo que una minoría decide con lo que sucede en las calles de la ciudad. Lo que sucedió en la ciudad de Atenas fue que se impusieron la gran cantidad de espacios vacíos que encontramos en nuestros recorridos particulares y que, luego, eran señalados en los mapas construidos en común. Esto se traduce literalmente en cientos y cientos de casas, negocios, motos, coches abandonados; escuelas y universidades cerradas por largos periodos, edificios públicos y privados cerrados; metafóricamente esto también se refleja en los carteles de publicidad vacíos y en la falta de sentido que parecía tener caminar en el área de la Acrópolis después como la ciudad de Atenas se había mostrado.

las palabras parecen formarse a partir de la propia experiencia y no se trataba de reafirmar lo que uno ya sabe sino que algo no previsto parecía haber sido dicho por la propia ciudad.

Durante la estancia de estudio y la experiencia de Atenas muchas y variadas fueron las conversaciones con el Profesor Jan Masschelein, quien en una de esas ocasiones me comentó que había decidido dar un giro en las investigaciones que hacía porque estaba cansado de que en el ámbito de la filosofía (de la educación) al parecer siempre se ponía en juego quién puede y quién no puede pensar. Así que, en ese sentido, había decidido desplazar su mirada e investigar/pensar en el marco de la Pedagogía y reivindicar, por decirlo de alguna manera, el papel del pedagogo en la sociedad¹¹.

Lo que quiero hacer notar con esto es que, en muchas ocasiones o al menos en mi caso siempre particular, resulta ser una dificultad posicionarse desde la disciplina que denominamos Pedagogía como si no fuera un espacio válido, o como si cada vez lo fuera menos, desde el cual teorizar y dar fundamento —esto es, estructura y consistencia— a las prácticas educativas. Y, entonces, ocurre que nos escudamos en otros campos disciplinares como para no hablar desde la Pedagogía, o al menos es lo que me parece a mi me ocurrió. Esta desconfianza de la Pedagogía en sí misma tiene que ver con el desarrollo de su propia historia y con el carácter necesariamente híbrido del discurso pedagógico¹². Se debe a ello que, según mi parecer, tuve que hacer ese rodeo hasta llegar a justificar mi posición de lectura desde el punto desde el que ya había partido y en el ámbito que me había desarrollado tanto profesionalmente como a lo que se refiere a los estudios que había cursado.

Con respecto a la cuestión: qué significa leer desde la Pedagogía; es desde donde voy a justificar el método de investigación del presente trabajo.

La pregunta en sí implica, al menos, precisar dos cuestiones: Primero ¿Qué significa leer? y luego ¿Qué significa leer desde la Pedagogía?.

¹¹ Puede ser que la afirmación bien bien no haya sido así, pero es lo que, en estos momentos, puedo recrear de manera que asumo en este sentido la responsabilidad de lo aquí recreado y agradezco a Jan su posición de reivindicar la Pedagogía y el papel del pedagogo y hacerlo desde proposiciones sumamente interesantes y particulares y que guardan una cierta entereza.

¹² Estas cuestiones las abordo en un apartado de la presente tesis que corresponde al capítulo V apartado 1 titulado “Pedagogía y educación: una ordenación necesaria”.

Para abordar la primera cuestión —qué significa leer— nos fijamos en lo que el profesor Jorge Larrosa (2003) señala:

La lectura está al principio y al final del estudio. La lectura y el deseo de la lectura. Lo que el estudio busca es la lectura, el demorarse en la lectura, el extender y el profundizar en la lectura, el llegar, quizá, a una lectura propia. Estudiar: leer, con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano, encaminándose a la propia lectura. Sabiendo que ese camino no tiene fin ni finalidad. Sabiendo además que la experiencia de la lectura es infinita e inapropiable. Interminablemente. (p.12)

De manera que leer implica estudiar y estudiar implica “leer escribiendo” con “un lápiz en la mano”. Leer desde la Pedagogía implica, entonces, “leer y estudiar” y: “Estudiando, tratas de aprender a leer lo que aún no sabes leer. Y tratas de aprender a escribir lo que aún no sabes escribir. Pero eso será, quizá, más tarde. Ahora leer sin saber leer y escribes sin saber escribir” (p. 13).

Una parte del método de investigación podemos decir ha consistido en eso: “estudiar y leer escribiendo con un lápiz en la mano en algo que se sabe que es interminable e inabarcable y que no tiene fin ni finalidad buscando demorarse en la lectura, el extender y el profundizar en la lectura, el llegar, quizá, a una lectura propia” (p.12).

Pero en tanto que la lectura y la escritura se instituyen como actos interminables e inabarcables uno, en algún momento, ha de poder situarse, o al menos, ha de poder trazar una ruta o colocar unas boyas en un mar, que por el simple hecho de ser un mar, resulta ser también interminable e inabarcable de la misma manera como tampoco tiene fin¹³ ni finalidad.

El segundo elemento que constituye al método de investigación empleado ha sido, pues, fijar esas boyas, esos indicadores no siempre fijos y siempre arbitrarios, que fueran trazando un cierto recorrido y que de, cuando en cuando, uno pudiera detenerse y situarse en medio del camino. Esas boyas es lo que aquí se presenta como índice.

¹³ Se podría objetar que el mar tiene un fin, termina ahí donde comienza la tierra, pero no tiene fin en tanto si se piensa, por ejemplo, en recorrer a nado cada tramo o en un caso más extremo cruzar a nado de un lado a otro resulta humanamente imposible. Lo mismo pasa con la lectura y el estudio.

Fijar un camino no ha sido, al menos para mí, una cuestión sencilla. Hubo muchos comienzos, muchos intentos, pocos finales. Y —¿lo he de decir?— mucha frustración. No pude trazar un ruta “definitiva” sino hasta después de mucho tiempo, quizás demasiado, y di muchas vueltas, quizás demasiadas. De hecho sólo pude trazar una ruta pensando en una metáfora de lo que para mí estaba siendo la experiencia de la tesis. Sólo cuando caí en la cuenta que: Escribir es como nadar, en el mar.

De escribir no sé si sé, de nadar tal vez sí. Ir a nadar era cuando era chico siempre mejor que ir a la escuela. De hecho —¿lo he de decir?— cuando era chico sólo hacía la tarea para que me dejaran ir a nadar. Nadar siempre ha sido como una segunda casa¹⁴. Y esa segunda casa me permitió, ahora nadando el mar de esta ciudad, pensar lo que estaba haciendo en la tesis.

Lo mismo que cuando uno nada en el mar uno va de boya en boya me permitió pensar que para escribir tenía que hacer ese ejercicio: ir de boya en boya escribiendo y confiando, que aún perdiendo la referencia de dónde estaba y la confusión que esto genera, en algún momento u otro, llegaría a la siguiente indicación.

La sensación de escribir es la misma que la de querer hacer que un trazo, la estela que marcas pero que siempre puede ser distinta, perdure sobre el agua, pero bien sabes que está destinada a desaparecer. Lo que se escribe siempre puede ser distinto a lo que ya escribiste. Pero había que insistir. Ir de boya en boya y saber que cuando uno escribe se está solo igual de solo que cuando uno nada y sabe que, en algún momento, siempre terminará por perder el sentido del tiempo, de la travesía y todas las referencias. Escribir (y nadar) confiando que lo más interesante no está en llegar a la boya, sino lo que nos pasa y ocurre en el medio de la travesía. Esto nos recuerda a Michel Serres:

You do not swim, you wait to walk, like someone who jumps, takes off, and the land, but does not remain in flight. [...] The swimmer, on the contrary, knows that a second river runs in the one that everyone sees, a river between the two thresholds, after or before which all security has vanished: there he abandons all reference points. [...] The real passage occurs in the middle. Whatever direction

¹⁴ “un movimiento natatorio, un bracear del hombre en el mar sin fondo de su existencia con el fin de no hundirse; una tabla de salvación por la cual la inseguridad radical y constitutiva de la existencia puede convertirse provisionalmente en firmeza y seguridad. Por eso la cultura debe ser, en última instancia, lo que salva al hombre de su hundimiento [...] La cultura podría definirse así como aquello que el hombre hace, cuando se hunde, para sobrenadar en la vida, pero siempre que en este hacer se cree algún valor”.

En, Prólogo de Ortega y Gasset para la publicación en castellano de las Obras completas de Sigmund Freud, en Biblioteca Nueva, Madrid, 1922.

determined by the swim, the ground lies dozens or hundreds of yards below the belly or miles behind and ahead. The voyager is alone. One must cross in order to know solitude, which is signaled by disappearance of all reference points. At first, the body relativizes direction. Neither left nor right is important as long as I can hold my ground, it says. But in the middle of the crossing, even the ground is missing; any sense of belonging, of support is gone. Thus the body flies and forgets solidity, not while waiting for stable reunions by any means, but as if it were settling (pp. 4-6).

El tercer elemento que compone al método de investigación empleado ha sido —ha sabiendas que estudiar/investigar implica leer y escribir— insistir y confiar que, a pesar de todas las dificultades, a algún lugar se llegará, algo quedará trazado.

Para terminar esta justificación del método empleado en la investigación pasamos a abordar la cuestión: qué significa leer desde la Pedagogía.

Voy a abordar esta cuestión, si se me permite, utilizando otra metáfora: leer desde la Pedagogía es como buscar “el eslabón perdido” (Bordes, 2007, p.12). Es decir, leer desde la Pedagogía implica buscar el elemento que sirve de enlace para poner en relación una serie de prácticas con sus hipotéticos efectos.

Al hablar de efectos y de prácticas educativas se está queriendo decir, al menos, dos cosas: por un lado, que la educación tiene que ver con una “labor lenta y generacional” la cual genera “una corriente subterránea que luego aflora” (p. 13) como un efecto en el espacio socio-cultural. Y, por otro lado, que leer desde la Pedagogía tiene que ver con lo que señalaba Herbart a propósito de la que el ejercicio de la educación siempre pasa por la necesidad de hacer una lectura crítica de las prácticas educativas. O lo que es lo mismo que una lectura pedagógica crítica siempre necesita “dos ojos” de distinto alcance que le permitan “ver” la relación entre los modelos educativos y sus hipotéticos efectos.

En el sentido de lo anterior, leer desde la Pedagogía como si se tratase de la búsqueda de un “eslabón perdido” es intentar acceder a la comprensión de qué acciones, qué gestos, qué silencios, qué acciones minúsculas, o mayúsculas a veces, se tradujeron hipotéticamente en este esto:

Querido señor Germain:

He esperado a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, la mano afectuosa que tendió al pobre niño que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. Le mando un abrazo de todo corazón.

Albert Camus

Leer desde la Pedagogía a veces pasa también por entender el trabajo pedagógico como algo cercano a la poesía y a lo poético, es decir que en ocasiones se trata de traer al presente y a la presencia a aquellos que se muestran ausentes y en otro tiempo; o que a veces se trata de hacer y dar tiempo; y en otras ocasiones de identificar la relación entre la vida de un aula y la armonía de una orquesta para hacer que los otros aprendan, que pongan su hacer en eso que no han hecho nunca, pero en lo que vale la pena esforzarse:

Cada alumno toca su instrumento, no vale la pena ir contra eso. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar una armonía. Una buena clase no es un regimiento marcando el paso, es una orquesta que trabaja de la misma sinfonía. Y si has heredado el pequeño triángulo que solo sabe hacer ting ting, o el birimbao que solo hace bloing bloing, todo estriba en que lo hagan en el momento adecuado, lo mejor posible, que se conviertan en un triángulo excelente, un birimbao irreprochable, y que estén orgullosos de la calidad que su contribución confiere al conjunto. Puesto que el gusto por la armonía les hace progresar a todos, el del triángulo acabará también sabiendo música, tal vez no con tanta brillantez como el primer violín, pero conocerá la misma música (Pennac, 2009, p. 113).

Insistiendo en la misma idea leer desde la Pedagogía significa que esa lectura necesariamente ha de ser híbrida porque el carácter del discurso pedagógico resulta necesariamente de ser híbrido: “un conocimiento completo de los problemas de la educación supone el estudio de otras materias que no son sólo la pedagogía” (Luzuriaga, 1981, p. 9).

De la misma forma leer desde la Pedagogía requiere de un cierto conocimiento de la historia porque ésta le permite iluminar las “trampas poco visibles” que muchas veces nos hacen continuar en recorridos que se presentan como “poderosas corrientes” que nos arrastran

(Solana, 2013, p. 16). Leer desde la Pedagogía nunca puede significar abandonar el cuestionamiento filosófico de las preguntas inocentes ni el abandono de aventurarse a intentar responderlas, tal como señala Solana cuando aborda la crítica de Platón a la retórica:

Quién desee hacer esta experiencia habrá de prepararse para no dejarse arrastrar por los viejos prejuicios que esterilizan la investigación. Deberá, en primer lugar, persistir en las inocentes preguntas contra poderosas corrientes, presentes en esta polémica de ayer y de hoy, que, tras levantar el polvo para cegar los ojos del indagador, se apresuran a ofrecer un camino fácil y seguro de salida a la luz. ¿En qué radica, habremos de repetirnos una y otra vez, la maldad de la retórica? ¿Por qué Platón y Hegel proclaman al unísono la inferioridad del orador? Deberá, en segundo lugar, atenerse rigurosamente al principio metodológico que exige, en el caso de una polémica, conocer las posiciones de los dos bandos. [...] Deberá, finalmente, mantener bien anclado en su mente el sentido común [...]. (p. 16-17).

Ahondando en este asunto, la lectura pedagógica parece ser también por su carácter una lectura y una reflexión entre líneas, o por decirlo coloquialmente, “que teja, pero que no amarre”: la Pedagogía —dice Abbagnano (1964)— es un tipo particular de reflexión que “se preocupa más específicamente de los modos en como las nuevas generaciones deben ponerse en contacto con el patrimonio del pasado sin quedar esclavizados por éste [...]”. (p.14-15)

Y por último: leer desde la Pedagogía no puede entenderse como un ejercicio “científico” al uso. O en palabras de Meirieu (1998):

La investigación pedagógica [...] a través de sus distintas pautas de lectura, no puede atenerse plenamente al paradigma de la prueba y la predecibilidad. Su andadura, por el contrario, ha de integrar la impredecibilidad constitutiva de la *praxis* pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico. [...] Los discursos pedagógicos son discursos híbridos [...] El discurso pedagógico es [...] un discurso de lo indecible; porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmienta; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en un sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella. (91-92)

Y esta sería la justificación del método empleado de investigación: aprender a investigar como se aprende a leer y a escribir, tal como se aprende a nadar “tirarse al agua, esforzarse en hacer algo que nunca se ha hecho”:

Nadie, hablando con propiedad, nos ha enseñado a nadar: hemos aprendido solos. Cierto que especialistas en didáctica puede muy bien idear una progresión rigurosa que, por medio de ciento sesenta y siete subobjetivos, conduzca a alguien desde la puerta de la piscina hasta el crawl de competición. Pero siempre habrá un momento en que el aprendiz de nadador salte al agua. Se le puede empujar, dirán los didactas más voluntaristas. Sí, claro. Pero entonces habrá un momento en que, dentro del agua, el aprendiz tendrá que decidir entre hundirse o quedarse en la superficie. Y es lo mismo con todos los aprendizajes: en la universidad, por ejemplo, intentamos enseñar a los estudiantes a redactar una memoria; preparamos ayudas colectivas e individualizadas, montamos talleres de escritura, trabajamos sobre memorias ya hechas para detectar virtudes y defectos, proponemos progresiones, ejercicios de corrección colectiva... cosas, todas ellas, muy útiles, pero que no anulan en absoluto la angustia delante de la hoja en blanco, ni el hecho de que en un momento dado habrá que lanzarse a escribir, tirarse al agua, esforzarse en hacer algo que nunca se ha hecho. (p. 78)

2. Sobre la noción de poesía

Una vez señalado lo anterior vamos a pasar a aproximarnos a la noción clave de nuestro estudio: la palabra poesía. Así pues, para comenzar este apartado cabe señalar que la aproximación a la noción de poesía la hacemos al uso de diccionarios de traducción (Griego-Castellano); de la lengua en general (Catalán, Castellano, Francés); y diccionarios especializados.

2.1 Según los diccionarios de traducción Griego-Castellano

Lo primero que vamos a hacer al tratarse de un estudio que se sitúa en el contexto de la Grecia Clásica es un primer acercamiento a la noción de poesía desde diccionarios que traducen de la lengua griega a la lengua castellana. Esto nos permite ver qué significados son los que se le dan a la noción griega de poesía (ποίησις) que aquí nos interesa; y, además, nos permite apreciar las variaciones que pueden darse en un concepto moderno de poesía.

Del verbo griego ποιέω se derivan las palabras tales como poesía (ποιησις), poema (ποίημα) o poeta (ποιητήν). ποιέω en su significado más común (Pabón, 2006) se traduce a la lengua castellana como “hacer”, “fabricar”, “ejecutar”, “edificar”, “construir”. Encontramos que son acciones y tiene como característica particular que se refieren siempre a algo concreto, material o visual, una puerta de madera, por ejemplo. Por otro lado, además de los significados que se refieren a algo concreto existen también otras acepciones más abstractas y que pueden interesarnos desde el punto de vista pedagógico, ya que hacen referencia a algo tan significativo como “engendrar”, “dar a luz” o “poner en el alma un pensamiento”.

De la misma forma junto a estos significados encontramos otros que amplían nuestra concepción de poesía. Así pues, el mismo verbo ποιέω acompañado de un complemento directo y otro predicativo puede significar: “hacer o volver a uno insensato”, “hacerle perder el juicio” (π. τίνα ἄφρονα). En el continuo de definiciones vemos que el verbo ποιέω también significa “crear”, “inventar”, “componer” (versos); “pasar” (tiempo); “hacer para sí”; “hacer una marcha”, “marchar” (π. ὁδός).

Por su parte, la palabra ποίημα se traduce como “manufactura de algo”, “creación del espíritu”, “poema”; y a lo que nosotros llamamos poesía (ποιησις) se puede traducir como “acción”, “creación”, “adopción”, “fabricación”, “construcción”, “composición”, “poesía”.

En la misma línea, pero ampliando el significado del verbo ποιέω encontramos otras definiciones (Florencio, 1998) al uso que por su resonancia pedagógica también anotamos aquí tales como: “conducirse”; “narrar o describirse en verso”; “nombrar, hacer volver, volver de tal manera”; “hacer suyo, tomar para sí, mirar como”. En cuanto a la palabra poema añade el significado de “cuento”, “fábula”, “ficción”; y respecto al significado de poesía también se especifica un poco más: “creado”, “hecho por mano del hombre”, “hecho con arte”, “bien trabajado”.

A modo de recapitulación de esta primera aproximación al uso de los diccionarios señalados podemos apuntar como primera observación que tanto la palabra poesía como poema se derivan de un verbo, ποιέω, que señala una acción sobre algo, ya sea esto material (un objeto) o inmaterial (el alma, el pensamiento). La traducción que encontramos a la lengua castellana nos remite a poetizar. Sin embargo, este verbo en la lengua castellana no muestra las mismas y múltiples significaciones del verbo griego, ya que poetizar hace una referencia general ya sea a “embellecer algo con el encanto de la poesía” o a “darle carácter poético” (R.A.E., 2001). En este sentido, cabe señalar que los múltiples significados que se le procuran al verbo griego ποιέω complejizan y enriquecen esta primera aproximación a la noción de poesía.

2.2 Según los diccionarios de la lengua en general

Si bien en griego las palabras poesía y poema se derivan del verbo ποιέω tanto en castellano como en catalán el verbo que encontramos es el de poetizar que se dice de poeta. En este sentido el verbo griego ποιέω queda reducido a una acción que realiza el poeta. La definición general de poeta en un sentido moderno –tanto del diccionario en lengua catalana como castellana- está conferida a aquel que “hace poesías” o al que tiene talento para “hacer poesías”.

En los diccionarios modernos la palabra poesía tiene un significado un tanto más amplio y, por ello, un tanto más ambiguo. La palabra poesía en su uso moderno ya no trata de una

acción –algo que se hace o que se fabrica o que se construye- sino de algo: un “Art del llenguatge” que se expresa según un ritmo, normalmente en verso (Institut d’Estudis Catalans, 2007). Así pues, según el tipo de expresión la poesía puede dividirse en géneros (bucólica, dramática, épica, lírica) o según los medios que se usen como tipo de lenguaje puede hablarse de poesía visual, oral o escrita.

En esta misma línea encontramos también que la poesía puede ir más allá de sí misma adjetivándose, es decir, que también se puede encontrar a la poesía como complemento de algo y no sólo como una forma de expresión lingüística. De esta forma –como muestran los diferentes diccionarios al uso— se puede decir que encontramos “unas cartas plenas de poesía” o también “un paisaje lleno de poesía”. Así mismo, la poesía también puede entenderse como “composición literaria en verso” o como “el conjunto de la actividad poética” de forma que podemos hablar de “la historia de la poesía” que generalmente está abocada a una época determinada: la poesía romántica, la poesía griega, la poesía moderna, etc.

Un ejercicio que generalmente resulta bien es acercarse a los diccionarios de otras lenguas como es el caso de “la lengua Française”. A este caso es fácil encontrar que las definiciones que se proponen de poesía concuerdan en lo general con las lenguas catalana y castellana. No obstante, encontramos particularidades que pueden ser bien significativas. Aquí cabe decir que la definición en francés se acerca un poco más a la manera griega de entender la poesía. En la cuarta acepción, por ejemplo, se lee que poesía es “caractère d’une chose qui parle à l’âme, qui touche le coeur, la sensibilité” (Haboury, 2008). Aquí vemos como la anterior definición recupera el significado de una acción que se ejerce sobre algo y presupone una “superficie” sobre la que se actúa: el alma, el corazón, la sensibilidad.

En cuanto a la definición de la palabra poema encontramos que concuerda con las definiciones ya mencionadas. Sin embargo en lo que se refiere a la palabra poeta sí añade cierta particularidad que amplía el significado, leemos en la primera acepción: “Celui qui écrit en vers, qui s’exprime d’une manière poétique”; y en la segunda: “Celui qui n’a guère le sens des réalités, qui maque d’ordre, de logique, etc”. Está claro pues, que estas dos últimas definiciones dotan a la figura del poeta de una espiritualidad más fuerte y, a la vez, lo caracterizan más cercano a la concepción platónica de la poesía, en tanto que “el poeta es alguien que está fuera de sí”. Una última ganancia de este ejercicio es que encontramos otros

derivativos de la palabra poesía como “poétiquement, poétiser, poétisation”. No obstante, lo más provechoso es un significado que hasta el momento no habíamos tenido en cuenta que es el que se refiere a “dépoétiser” donde se lee: “depouiller de son caractère poétique: une explication que dépoétise la légende”. Así pues –y para finalizar esta entrada- si “poétiser” en un sentido moderno es sinónimo de embellecer, de idealizar, vemos que hay usos del lenguaje (explicaciones) que desembellecen, des-idealizan, podemos decir, despoetizan las palabras, les quitan el tono, el ritmo, el significado. También se puede al igual que poetizar, despoetizar.

2.3 Lecturas la ποιησις (poesía) en el contexto de la Grecia clásica

La lectura del *Diccionario de Filosofía* Ferrater (1994) ayuda sobre todo a poner orden en la historia y en el desarrollo de los conceptos y de los significados desde el punto de vista filosófico.

En este sentido es importante señalar que, según la obra consultada comúnmente se identifican tres momentos cruciales en el desarrollo del verbo griego ποιέω y que de alguna manera dan paso a lo que hoy podemos entender por poesía.

Reseñamos estos tres momentos por dos motivos principales, ya que, por un lado, el desarrollo del verbo griego se encuentra intrínsecamente ligado al contexto en el que estamos trabajando y, por otro lado, porque los significados que encontramos en la evolución de esta palabra nos interesan desde un punto de vista pedagógico.

Así pues, el primer momento que identificamos es el uso que se le da en el periodo arcaico hasta los inicios del periodo clásico, o lo que es lo mismo, el tiempo que separa a Homero de Herodoto. El uso que se le da en este periodo está relacionado con lo que ya hemos señalado anteriormente, es decir, que el verbo ποιέω en un principio tenía principalmente dos usos: “crear” o “hacer”. Estas dos formas del verbo –siguiendo los trabajos de Lledó (2010)- los encontramos en Homero y Hesíodo. En la literatura homérica encontramos, por ejemplo, varios usos o significados: “producir”, “fabricar”, “construir”, “causar”, “hacer que”, “colocar”, “situar en un cierto lugar”; pero el denominador común es el de “hacer”, entendido como una actividad que se concreta en algo material. En este sentido, la mayor característica

del verbo poieo en los textos homéricos es que se refiere a un hacer –que también es una construcción, una producción, una fabricación- de algo material y que normalmente es hecho a mano.

Por otro lado, en los textos de Hesíodo el significado que encontramos está más bien relacionado a lo que nosotros asignamos al verbo “crear”, en el sentido de traer algo a la existencia que antes no era [to bring something to the existence].

Finalmente, en este primer momento encontramos un tercer significado, el “festejar” o “celebrar”. Este es el sentido que encontramos también en Platón y Jenofonte, pero este uso nos remite primero a Herodoto, al igual que los significados de “componer” y “escribir” que también se encuentran relacionados al prosista jónico.

De cualquier forma, los usos que caracterizan, en este primer momento, al verbo poieo se encuentran ligados principalmente a “hacer” y “crear”, en los sentidos que hemos señalado en los párrafos anteriores. No obstante, lo más sugestivo de este primer periodo es que el verbo poieo, en su sentido de hacer o crear, está ligado a unas formas de hacer que no constituyen un método determinado ni están cosificadas en una racionalización del procedimiento. O como mejor explica el profesor Lledó (2010) “lo decisivo de este “hacer” es que estaba determinado por unas normas, según las cuales tenía que encauzarse. Estas normas no son todavía las (technai), concepto posterior al de obra de arte (...) sino sencillamente la estructuración, más o menos racional, de una actividad determinada” (p. 20). En términos modernos tiene que ver más con la artesanía. La poesía tiene que ver más con el hacer artesanal.

El segundo momento en el que el significado del verbo poieo cambia lo encontramos al inicio del periodo clásico. Este segundo momento es decisivo porque en este periodo encontramos la sustantivación, es decir la abstracción intelectual, del verbo poieo a través del surgimiento del concepto poiesis. La aparición de los sufijos –como explica Lledó (2010)- dan un sello inconfundible al idioma griego. La particularidad del idioma griego se centra en que los sufijos, por ejemplo (–σις) y (–μα), determinan una forma de abstracción y producen “una separación de lo puramente visual o inmediato hacia lo intelectual” (Lledó, 2010, p. 36). Ambos sufijos que aquí hacemos notar son importantes puesto que el sufijo –μα en la lengua griega representa el resultado de la acción, es decir, el poema (entendido como un objeto que

es creado). Por su parte, el sufijo –σις representa la acción o proceso de creación, o en otras palabras, una acción sostenida en el tiempo que hace que un objeto, que antes no existía, aparezca.

Así pues, con la emergencia de los sufijos (–σις y –μα) el verbo poieo pasó rápidamente a significar “la creación de algo con palabras”. Por eso decimos que aquello que es creado es un poema (ποίημα) y que el acto de creación es la poesía (ποίησις).

Es importante hacer notar que, por un lado, el significado antiguo de poiesis indica otro aspecto que el concepto moderno de poesía no considera. Así podemos decir que el concepto de poiesis indica –al igual que el concepto moderno de poesía- un cierto “arte del lenguaje para crear algo con palabras”; pero, por otro lado, el término poiesis contempla y pone el acento en sobre la acción, pero lo hace sobretodo en el modo de composición con el que se hacen que las cosas. La lengua griega al tender a dramatizar la acción hace que el objeto se trascienda a sí mismo. En este sentido, se puede hacer notar que la poiesis es una acción pura sostenida en el tiempo para hacer que un objeto aparezca; o como mejor expresa el profesor Emilio Lledó (2010): “ποίησις no ha de considerarse como la abstracción de un resultado determinado, sino como el proceso, el desarrollo temporal de una acción que ha de culminar en un objeto (...) No presupone, pues, la existencia de su objeto, ni puede entenderse como la abstracción fija de él; su abstracción es la todavía no realización del objeto a que atiende, y su existencia es tan concreta como la de su resultado”. (p. 40)

El tercer momento que queremos señalar aquí es, de la misma forma, de vital importancia, pues, en él hunde sus raíces el significado actual de poesía. Platón y Aristóteles jugaron un papel primordial en esta nueva forma de entender la poesía, ya que fueron ellos los que trataron del “poetizar, de la poesía y de lo poético” (Ferrater, 1994). No está de más remarcar la advertencia que hace el propio diccionario filosófico en cuanto a la complejidad y la variedad de posturas de Platón en relación a la poesía. Sin embargo, es muy esclarecedor en el punto en que sintetiza diciendo que para Platón la poesía es, o deber ser, básicamente una imitación (*mimesis*). Para comprender esta idea de la poesía como *mimesis* hay que analizarla desde el punto de vista del “mundo de las ideas”, es decir, donde se conoce el *ethos* de las cosas; y a partir de ahí todos los esfuerzos humanos ya sean de los artesanos, los poetas, los políticos o los filósofos... no son más que intentos de acercarse a aquel *ethos* de lo bello, o de lo justo. Sólo en esta forma de ver las cosas hay acciones o intentos humanos que pueden

tenerse como que unos son más válidos que otros.

La sabiduría poética desde la perspectiva de Platón es pura representación. A este caso existen diferentes tipos de representaciones del objeto; por lo que también existen poetas que pueden representar falsamente o que escogen mal el objeto a representar. Por lo cual son precisamente estos, los poetas (miméticos), y no otros los que Platón se propone expulsar en su formulación de la República, ya que los poetas no ejercen una función adecuada dentro de la comunidad o Estado-ciudad.

También se señala que Platón va a formular la concepción de la poesía como exaltación del sentimiento (Abbagnano, 2004). Esta posición del filósofo ateniense en relación a la poesía como emoción es muy clara en República. Los poetas no tiene cabida, en el Estado justo porque hablan a la parte baja del alma, es decir, a los sentimientos, los cuales alejan a los hombres de su parte racional.

La concepción de la poesía como exaltación del sentimiento hizo mella en la historia de la cultura y, principalmente, en la modernidad, pues, se ha considerado comúnmente a la poesía como aquello que toma parte del sentimiento y de la exaltación de las emociones.

Al paso de Platón encontramos a Aristóteles. El discípulo de Platón nombra en su *Poética* cuatro formas en la que se da la poesía (épica, tragedia, comedia, ditirambo) y dice de todas ellas –al igual que Platón- que son imitaciones (*mimesis*) de la realidad. La única diferencia que hay entre los diferentes tipos de poesía radica principalmente en tres aspectos: 1) en el medio; 2) los objetos; y 3) la manera de la imitación. Lo que diferencia a Aristóteles en su trato con la poesía es que él no pretende hacer “una filosofía de la poesía” tal como sí lo hizo Platón sino que más bien trabaja el tema en una nueva forma, bajo el de “tratado de poesía” (Abbagnano, 2004).

Ahora bien, en una mirada retrospectiva es hasta cierto punto claro ver que Aristóteles tuvo una mayor influencia en la concepción de la poesía como una forma de la verdad que se expresa a través del arte. Ya hemos dicho que para él el origen de toda poesía está en la imitación, al igual que lo consideraba Platón. Sin embargo, el Estagirita diverge con el filósofo ateniense en lo relacionado a la poesía en el valor que tiene la mimesis. Para Aristóteles, al contrario que para Platón –el cual consideraba la mimesis como la forma más

baja del conocimiento y como un desencadenante de las emociones y las pasiones-, la imitación tiene un papel primordial⁶ y la considera una actividad inherente a la vida, pues, es tendencia innata de todos los hombres el imitar. Desde el punto de vista de Aristóteles la mimesis artística, que había sido condenada por su maestro, tiene un valor diferente al de ser una copia de la copia de la realidad⁷. Para él, la poesía y, por tanto, la imitación recrean e interpretan la realidad en una nueva dimensión, la de lo posible y lo verosímil.

La posición de Aristóteles con respecto al valor que tiene la poesía en la actividades humanas se asemeja mucho al valor que tiene la filosofía. Aristóteles, por decirlo de alguna manera, coloca a la poesía en la esfera de la verdad filosófica, lugar que, por ejemplo, no le concede a la historia, al tratar de solamente de las cosas que ya acaecieron. En este sentido señala:

“la función del poeta no es narrar lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder, y lo posible, conforme a lo verosímil y lo necesario. Pues el historiador y el poeta no difieren por contar las cosas en verso o en prosa (pues es posible versificar las obras de Heródoto, y no sería menos historia en verso o sin él). La diferencia estriba en que uno narra lo que ha sucedido, y el otro lo que podría suceder. De ahí que la poesía sea más filosófica y elevada que la historia, pues la poesía narra más bien lo general, mientras que la historia lo particular. Entiendo por general aquello que dice o hace normalmente una persona, en virtud de lo verosímil o lo necesario, y a eso aspira la poesía, aunque al final dé nombres a sus personajes; y por particular qué hizo qué le paso a Alcibíades”. (Poética, 1451b)

Desde esta perspectiva filosofía y poesía se encuentran muy cerca la una de la otra, pero pertenecen a distintas esferas. Con lo que respecta a la poesía su esfera es la del arte y, ésta tiene como función más que una agitación de las pasiones una especie de desinhibición (catarsis) de las mismas, puesto que las imágenes, es decir, la mimesis artística produce más que nada placer. Aristóteles reconoce, en este sentido, el valor educativo del arte:

“Y una prueba de ello es lo que ocurre con las obras de arte: pues las cosas que vemos en la realidad con desagrado, nos agrada ver sus imágenes logradas de la forma más fiel, así por ejemplo ocurre con las formas más repugnantes de animales o cadáveres. Y una causa de esto es también el hecho de que aprender es algo muy agradable no sólo para los filósofos, sino también para el resto de personas por igual [...] Y es por eso que les agrada ver las imágenes, porque al mismo tiempo que las contemplan aprenden y van deduciendo qué es cada cosa, como por ejemplo, este es fulanito” (Poética, 148b).

Por último, señalar que en lo que respecta a estas lecturas de la *poiesis* desde el contexto de la Grecia clásica la influencia que tuvo Aristóteles en la concepción de la poesía como una

forma de la verdad que se manifiesta en el arte es la que ha tenido mayor influencia en la tradición filosófica. Dentro de la tradición filosófica moderna se pueden distinguir dos interpretaciones fundamentales que coinciden de lleno con dos de los movimientos más importante de la filosofía alemana: el romanticismo y el idealismo (Abbagnano, 2004).

En otro orden de las cosas hacemos una último apunte para cerrar este tercer momento diciendo que las lecturas que se hacen posteriormente de la poesía desde un punto de vista filosófico fundamentalmente difieren entre sí en el hecho de conceptualizar la poesía como “representación” (Grecia) o como “expresión” (Romanticismo). Tal se puede decir que es la diferencia fundamental entre la concepción romántica de la poesía y la concepción clásica que son los dos núcleos más fuertes, pero no los únicos, que tratan el tema de la poesía.

2.4 Proposiciones para entender/trabajar con la noción de poesía

En la noción de poesía haciendo un ejercicio de reducción de sus usos posibles vamos a formular dos dimensiones.

1) La poesía como proceso.

La palabra poesía alude, según hemos visto, a un proceso productivo que es entendido como *poiesis*. En esta dimensión encontramos que se puede identificar con el proceso de creación que es invisible al ojo humano pero que es tan existente como el material que produce.

2) La poesía como efecto.

La poesía no es el material que produce. El material que produce puede contener poesía, pero no es poesía en sí misma. La poesía, por decirlo de alguna manera, es un golpe de efecto que se efectúa a partir del encuentro que establecemos con un objeto/elemento/recurso/gesto y que nos produce un efecto de poesía. No podemos describir con palabras en que consiste la poesía de la misma manera que no podemos describir a qué sabe el café o el sabor de las fresas, pero sabemos o, al menos intuimos, lo que es.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO II. POESÍA Y EDUCACIÓN EN LA ATENAS CLÁSICA

1. La antigua desavenencia entre filosofía y poesía
2. Los poetas como sabios educadores en la vida de la polis
3. Tragedia y educación
4. Los primeros sofistas y el tratamiento educativo de la poesía

1. La antigua desavenencia entre filosofía y poesía

[...] iba a participar en las fiestas con
una tragedia cuando oyó la voz de
Sócrates delante del teatro de Dioniso
y allí quemó sus versos diciendo:
Hefesto, avanza por aquí. Platón te necesita
(Diógenes Laercio, *III*, 5).

Diógenes Laercio en su *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres* nos informa, por medio de ésta breve pero elocuente anécdota, sobre la temprana relación que Platón estableció con la poesía y de cómo el encuentro con Sócrates fue determinante para que éste abrazara la filosofía y tomara distancia respecto a la actividad poética.

Al mismo tiempo, en la noticia doxográfica, encontramos el testimonio de los comienzos de “la antigua desavenencia” entre filosofía y poesía; pero sobretodo una indicación sobre lugar central que ocupaba la poesía en la sociedad ateniense y que también aparece reflejado en los ataques que Platón dirige hacia Homero como mentor de los poetas trágicos:

Te lo diré, aunque un cierto amor y respeto que tengo desde niño por Homero se opone a que hable. Parece en efecto que éste se ha convertido en el primer maestro y guía de todos estos nobles poetas trágicos. Pero como no se debe honrar más a un hombre que a la verdad, entonces pienso decírtelo (Platón, *República*, 595c).

La polémica que Platón emprende con la poesía aparece como un elemento sustancial cuando abordamos la obra del filósofo ateniense desde una lectura pedagógica¹⁵.

La poesía —como veremos en el apartado siguiente— era el vehículo de la transmisión cultural por antonomasia en el espacio de la *polis*. Al dominio de la poesía en la ciudad y en

¹⁵ Ha sido principalmente el historiador alemán Werner Jaeger (2010) quien en su monumental obra dedicada a la educación griega, *Paideia*, ha dotado de carácter pedagógico a la disputa de Platón con la poesía señalando que el anhelo del filósofo ateniense es el de sustituir el modelo educativo de la poesía tradicional. Por su parte también Hans George Gadamer (1991) ha señalado el significado pedagógico de la disputa y, particularmente, pone mayor énfasis en que la crítica platónica a la poesía no es una reprobación del arte en sí sino a las distorsiones morales que se representan en las composiciones de la poesía tradicional. Un reporte de Platón y la poesía en el siglo XX lo encontramos en estudio de (Giuliano, 2005)

la educación va a enfrentarse con anterioridad a Platón, su maestro, Sócrates, quien, por ejemplo, en los retratos del cómico Aristófanes aparece ya mostrando cierta indiferencia y dando la espalda a la cultura tradicional: “lejos de toda poesía, desatendiendo las más grandes cosas del arte de nuestra tragedia” (Aristófanes, *Las Ranas*, vv.1495).

Sócrates parecía exhibir, en este sentido, un carácter antipoético que no fue sólo difundido por sus adversarios sino también retratado por sus propios discípulos¹⁶. El carácter antipoético que rodea a la figura de Sócrates puede entenderse como parte de una nueva concepción del mundo y de la vida que tiende a alejarse, cada vez más, de las reflexiones sobre la naturaleza y el cosmos para concentrarse en lo que se refiere a la organización política y lo que concierne al comportamiento humano¹⁷. Y esto siempre atravesado por el “fin práctico de averiguar cómo pueden mejorarse la vida y las conductas humanas” (Guthrie, 2008, p. 25).

Una imagen que, en un sólo trazo, plasma el carácter antipoético de Sócrates y el desplazamiento de la reflexión desde la *physis* (naturaleza) hasta la *polis* (ciudad) nos la proporciona Platón en el *Fedro*. Ahí, Platón, nos cuenta que al ser preguntado Sócrates si, en ocasiones, abandonaba los muros de la ciudad éste contestó: “No me lo tomes a mal, buen amigo. Me gusta aprender. Y el caso es que los campos y los árboles no quieren enseñarme nada; pero sí, en cambio, los hombres de la ciudad” (Platón, *Fedro*, 230d).

Con Sócrates, pues, se produce un giro antropológico que se basa en el cuidando de sí y con él se encarna una nueva forma de conocimiento. Conocimiento del que se dice brota del fondo uno mismo y ayuda a discernir entre las acciones justas y las injustas:

“En la doctrina de Sócrates hay una misteriosa palabra, que es clave, *daímon*. Sócrates se refería continuamente a un demonio interior que le indicaba, siempre certeramente que debía hacer y que no. Seguir a ese *daímon* (demonio, dios, voz, interior, y que nosotros traduciremos por conciencia) suponía

¹⁶ Jenofonte, otro de los conocidos discípulos de Sócrates, también muestra al igual que Platón la actitud de rechazo de Sócrates hacia la poesía, esto en *Banquete*, III, 6 y, de la misma forma, en *Recuerdos de Sócrates* IV, 2, 11.

¹⁷ Decimos esto por las vivaces observaciones de Diógenes Laercio, quien de Sócrates nos narra que “advirtiendo que la especulación sobre la naturaleza no era asunto nuestro, filosofaba sobre temas morales en los talleres y en la plaza pública. Y que decía que el buscaba esto: Cuando se forja bueno o malo en nuestras moradas”. De la misma forma podemos apreciar que las observaciones de Sócrates referentes a los comportamientos humanos no eran ni por menos bien recibidas, pues, en algunas acaloradas discusiones sus adversarios llegaban incluso a golpearlo y, los que menos, tomaban a risa sus comentarios (Laerci & García Gual, 2007, II, 21). Véase, (Canfora, 2002).

ir por el derecho camino de la verdad [...]. Sócrates [...] afirmaba que la verdadera pauta de conducta debía dimanar de la consciencia, de la que brotaba toda actuación justa. Todos sabemos, dentro de nosotros, lo que está bien y lo que está mal. Justicia y moralidad, que, a menudo, se oponían al Estado y a los dictámenes de los intereses de las clases sociales” (Alegre, 1986, pp. 102-103).

Esta nueva forma de saber traza una frontera con el saber de la poesía. Desde el punto de vista de Sócrates, poco o nada tiene que ver la filosofía con la poesía, pues, ésta última resulta un saber venido desde el exterior, que es prestado y, por ello, sin propiedad intelectual de quienes lo divulgan. De esta apreciación que establece la forma en cómo adquieren los poetas su saber se deriva el famoso comentario de Sócrates con el que se gana tanto de los poetas como de los personajes más emblemáticos de su época:

Así pues, tomando los poemas suyos que me parecían mejor realizados, les iba preguntando qué querían decir, para, al mismo tiempo, aprender yo también algo de ellos. Pues bien, me resisto por vergüenza a decirlos la verdad, atenienses. Sin embargo, hay que decirlo. Por así decir, casi todos los presentes podían hablar mejor que ellos sobre los poemas que ellos habían compuesto. Así pues, también respecto a los poetas me di cuenta, en poco tiempo, de que no hacían por sabiduría lo que hacían, sino por ciertas dotes naturales y en estado de inspiración como los adivinos y los que recitan los oráculos. En efecto, también éstos dicen muchas cosas hermosas, pero no saben nada de lo que dicen (Platón, *Apología de Sócrates*, 23b).

La nueva concepción del conocimiento –que representa un vuelco al interior de sí y de la ciudad- junto a una crítica, en cierta forma, demoledora¹⁸ hacia la labor de los poetas tuvieron que incidir fuertemente en el ánimo de los seguidores de Sócrates entre los cuales se encontraba Platón que, primero, se apartará¹⁹ de su filiación a la poesía y, poco después,

¹⁸ La crítica de Nietzsche apunta en la línea de que los ataques de Sócrates/Platón se dirigen a la raíz del conocimiento poético: “la frase más aguda a favor de aquel nuevo e inaudito aprecio del saber y de la inteligencia la pronunció Sócrates cuando encontró que él era el único en confesarse que *no sabía nada*; mientras que, en su deambular crítico por Atenas, por todas partes topaba, al hablar con los más grandes hombres del Estado, oradores, poetas y artistas, con la presunción del saber. Con estupor advertía que todas aquellas celebridades no tenían una idea correcta y segura ni siquiera de sus profesión, y que la ejercían únicamente por instinto. Únicamente por instinto: con esta expresión tocamos el corazón y el punto central de la tendencia socrática. Con ella el socratismo condena tanto el arte vigente como la ética vigente: cualquiera que sea el sitio a que dirija sus miradas inquisidoras, lo que ve es la falta de inteligencia y el poder de la ilusión, y de esa falta infiere que lo existente es íntimamente absurdo y repudiable. Partiendo de ese único punto Sócrates creyó tener que corregir la existencia: él, sólo él, penetra en el gesto de desacato y de superioridad, como el precursor de una cultura, un arte y una moral de especie completamente distinta [...]” (Nietzsche, 2012, p. 141).

¹⁹ Un rasgo característico de la labor educativa de Sócrates, que en ocasiones es negada por Platón, es el apartar a los jóvenes de sus destino “social”, es decir, que los hacía alejarse de sus propias convicciones de dedicarse a la actividad política o, en el caso de Platón, también de la poesía. Por estas razones se entendía, al parecer, que Sócrates enseñaba valores contrarios a los socialmente aceptados por lo que se le acusaba de hacer que los jóvenes no obedecieran a sus padres. Para darse una idea de esto: Jenofonte., *Apología de Sócrates*, 20-22 y Aristófanes, *Nubes*, vv. 1321 y ss. También hay quien ha visto en este apartamiento una de las características

tomara también distancia con respecto a su vocación política²⁰ (Colli, 2008), al menos temporalmente.

Sin embargo todo indica que la disputa entre filosofía y poesía viene todavía de más lejos. Platón advierte que dicho conflicto entre una nueva forma de saber, la filosofía, y la poesía no es sólo cosa suya ni, mucho menos, pertenece en exclusiva a su época: “la desavenencia entre filosofía y poesía viene de antiguo” (*República*, 607b). Con esta declaración Platón parece referirse a los ataques que, contra Homero y Hesíodo, habían sido expuestos con anterioridad por Heráclito de Éfeso (535-470 a.C) y Jenófanes de Colofón (580-475 a.C).

En las críticas de Jenófanes y de Heráclito se advierte un tono combativo y el carácter pedagógico de la disputa entre filosofía y poesía como dos modalidades del saber. Aunque la disputa es de carácter pedagógico también se logra observar que la finalidad no es otra que influir en la forma de organización política y de transformar el ámbito epistemológico.

Desde este punto de vista se puede observar que los ataques tanto de Heráclito y Jenófanes, como posteriormente los de Platón, están encaminados a desacreditar la labor educativa de los poetas y, al mismo tiempo, a promulgar cada uno a su forma ciertas consideraciones sobre la política y el conocimiento.

Un muestra de lo que estamos diciendo lo encontramos, por ejemplo, en el comentario de Heráclito cuando enuncia que “la mayoría de los hombres no tienen *nóos* ni *phren* (entendimiento), y ello porque escuchan la voz de los poetas²¹” (Citado en Lledó y Silván, 2010, p.30); y en un par más de fragmentos el pensador de Éfeso deja claro quienes son el blanco de sus ataques: “Homero merecía que lo expulsaran de los certámenes y que lo apalearan, y Arquiloco, otro tanto” (Citado en Bernabé, 2008, *Heráclito*, 30). En cuanto al otro poeta emblemático de la tradición sentencia: “¡Maestros de los más Hesíodo! Cree que el que más sabe es él, que no conoce el día y la noche. Y es que son una sola cosa” (Citado en Lledó y Silván, 2010, p.30).

principales de las enseñanzas de Sócrates que siempre lo hace de forma individual y apartado del público a diferencia de sofistas como Protágoras, su mayor rival. Véase, (Solana, 2000, p. 192).

²⁰ Véase, Platón, *Carta VII* y Colli (2008) donde a partir de un estudio sobre los viajes de Platón a Siracusa Georgio Colli establece la tesis que el carácter de Platón antes que ser filosófico es político.

²¹ Esto concuerda con lo que dice Sócrates en el *Protágoras* de Platón.

Este es el tono combativo de quienes se intentaban desmarcar de la poesía tradicional y de su primicia en la política y en la educación.

Jenófanes²², por su parte, es más conocido por criticar a los poetas debido a la imagen antropomórfica e inmoral que difunden de los dioses: “A los dioses les achacan Homero y Hesíodo todo aquello que entre los hombres es motivo de vergüenza y de reproche: robar, adulterar y engañarse unos a otros” (Bernabé, 2008, *Jenófanes*, 15).

Además desde una perspectiva pedagógica Jenófanes va un paso más allá en la crítica a la labor educativa de los poetas al contraponer “a la concepción aristocrática del triunfo deportivo²³” un ideal de sabiduría, el cual considera “moralmente superior y más útil” para la ciudad que el triunfo deportivo (Bernabé, 2008, p 101). Jenófanes, expresándose en verso, lo dice así:

[...] Y es que muy a la ligera se opina sobre eso, y no es justo
que la fuerza se valore más que una buena sabiduría.
Pues si se contara entre los ciudadanos uno bueno como púgil
o bien para competir en el pentatlón o para la lucha,
o por la viveza de sus pies –que es la más honrada
de cuantas acciones de fuerza hay en competición-
no por ello estaría la ciudad en mayor orden.
Y pequeño sería para la ciudad el disfrute
si un participante en los juegos venciera junto a las riberas
pues no ceban tales cosas los graneros de la ciudad.

(Citado en Bernabé, 2008, *Jenófanes*, 10-20)

Jenófanes, además de combatir a los poetas por enaltecer el triunfo deportivo y no a difundir una educación intelectual, ofrece una concepción innovadora de la cultura. La cultura ya no se presenta como un regalo de los dioses sino como “producto de «una lenta y ardua investigación” (Bernabé, 2008, p. 101):

²² Jaeger (2010) ve en la figura del poeta Jenófanes el primero en darse cuenta que “el poeta era el único verdadero educador del pueblo y su obra la única autoridad responsable de toda *paideia*”. Así mismo, para un análisis de la doctrina de Jenófanes sobre los dioses y, sobretodo, para la contraposición entre el pensar filosófico y el pensar poético (Jaeger, 1993, pp. 43-59)

²³ “Aristócrata que asiste lúcidamente al declive de su clase social, Jenófanes pretende exaltar nuevos valores frente a los tradicionales [...], una nueva ética basada en lo racional y con el interés colectivo, el de la ciudad, como centro. Una ética política y ciudadana que habría de pervivir hasta la interiorización socrática de la ética muchos años más tarde”. (Bernabé, 2008, p.101).

“A los mortales no se lo enseñaron los dioses todo desde el principio, sino que ellos [los mortales], en su búsqueda a través del tiempo, van encontrando lo mejor” (Citado en Bernabé, 2008, *Jenófanes*, 20).

Estas críticas lo que parecen indicar es un profundo desacuerdo tanto en la concepción del mundo y de la vida como en las formas de la transmisión de la cultura.

Las explicaciones míticas acerca de la realidad ya no son suficientes para explicar el ordenamiento del mundo a una serie de pensadores que comienzan a buscar una explicación del mundo y de la realidad de base racional. Un cambio de mentalidad que propicia la primicia de un nuevo lenguaje que, aún comenzado a combatir en verso las doctrinas de los poetas, terminará por diferir con la poesía:

“los presocráticos –nos dice Reale- intentaron poner en práctica las reglas fundamentales de un método que hace posible una nueva forma de reordenamiento y de explicación racional de la experiencia. Y esto acarrea, en general, un conflicto insalvable con el lenguaje poético y, en particular, el nacimiento de un vocabulario y de una sintaxis totalmente innovadores, precisamente en el ámbito de la oralidad” (Reale, 2001, p. 79).

La forma del lenguaje para transmitir conocimientos se volverá la prosa. La prosa emerge como una nueva forma de ordenación para explicar tanto fenómenos naturales como sociales y, en el fondo, señala el divorcio entre poetas y filósofos.

Visto así, los recelos entre poetas y filósofos son efectivamente antiguos tal como nos lo señala Platón. Estos recelos encuentran su base en una distinta concepción del mundo y de la vida y en un doble juego sobre las formas de transmisión de la cultura.

Mito y logos se separan y compiten entre sí por ser el vehículo más eficaz para la transformación de la cultura y la transmisión de conocimientos. No obstante cabe observar que, en los confines del siglo VI a.C y durante la primera mitad del V a.C, la expresión por medio del mito y del logos no son excluyentes sino más bien ambos participan en los esfuerzos racionales de reducir a narración (Vernant, 2011, p.17) la complejidad del mundo.

Mito y logos conviven en paralelo y funcionan como sinónimos cuando se trata de aludir a la toma de la palabra para explicar el sentido del mundo:

Cuando Peleo confía a Fénix la misión de educar a Aquiles, le pide que haga de su hijo un buen ‘dador’ de mitos, que no es el orador de oficio del siglo IV ni el ciudadano adulto cuando toma la palabra y discute los proyectos del pritaneo, sino un hombre que sabe decir su opinión, hablar cuando lo necesita y como resulta conveniente. En este registro, como, por lo demás, en muchos otros, durante todo el siglo VI e incluso la primera mitad del siglo V mythos es y seguirá siendo un sinónimo de logos (Detienne, 1985, p.63).

El enfrentamiento²⁴ entre mito y logos no se produce sino hasta la época de los sofistas y Sócrates –segunda mitad del siglo V a.C- cuando comienza a producirse, entre otras cosas²⁵, una “racionalización de la poesía” (Lledó y Silván, 2010, pp. 43-45). Dicha racionalización se lleva a cabo por medio de la práctica educativa de los sofistas, quienes dentro de sus enseñanzas destacaban el estudio y la crítica a los poetas. En contraposición al rechazo de Sócrates a la poesía (Platón, *Protágoras*, 347d) encontramos a la figura del sofista Protágoras, quien concede a la poesía un papel destacado dentro de las enseñanzas (Platón, *Protágoras*, 339a).

En resumen, la “antigua desavenencia” entre poesía y filosofía de la que nos habla Platón en el libro X de *República* se origina, según hemos visto, en algún momento del siglo VI a.C con la disyunción entre poetas y los denominados filósofos presocráticos como consecuencia de la emergencia de un nuevo espíritu racionalista; se radicaliza con la racionalización y las críticas a la poesía tradicional por parte de Sócrates y de los sofistas durante la segunda mitad del siglo V. a.C; y, por decirlo de alguna manera, la resuelve Platón –quien vive a caballo entre el siglo V a.C y el IV a.C- por medio de una pretendida victoria de la filosofía sobre la poesía como mejor vehículo para la transformación de la cultura y la transmisión de conocimientos.

En este sentido apuntamos que Platón no representa el prólogo sino más bien el epílogo de la disputa que se desató entre filósofos y poetas por dominar el escenario cultural griego.

²⁴ Hemos comentado que somos conscientes de que el tránsito del mito al logos es un proceso de transformación cultural amplio y que ocurre en el marco de la creación de la polis y en el traspaso de una cultura oral a otra dominada por la escritura, además de que está condicionado por la forma del mundo micénico. Véase para ello, Vernant (2011).

²⁵ El siglo V a.C como es bien conocido era una época rica en debates intelectuales donde sobre todo lo que “debía ser la vida política de la ciudad” (Adrados, 1997, p.65).

2. Los poetas como sabios educadores en la vida de la polis

La idea de que los poetas son los educadores en el espacio cultural griego es bien asumida por Platón y sus contemporáneos.

En sí resulta significativo como el filósofo ateniense reconoce a Homero como “el mejor y el más divino” de los poetas (*Ion*, 530b8), a la vez que también abre un espacio para mencionar a aquellos que reconocen en este poeta al educador de Grecia. Aquellos que confían en Homero tienen la firme convicción de que “con respecto a la administración y educación de los asuntos humanos es digno de que se le tome para estudiar, y que hay que disponer toda nuestra vida de acuerdo con lo que prescribe dicho poeta” (Platón, *República*, X, 606e).

No obstante al reconocimiento de la labor política y educativa de este poeta, no podemos olvidar que Platón sitúa a Homero como respetabilísimo rival y gran enemigo en el campo de la educación y de la política:

“De otras cosas no pediremos cuentas a Homero ni a ningún otro de los poetas [...] pero en cuanto a los asuntos más bellos e importantes de los que Homero se propone hablar, lo relativo a la guerra y al oficio del general, al gobierno de los Estados y a la educación del hombre, tal vez sea justo preguntarle inquisitivamente”. (Platón, *República*, 599d)

En este sentido Marrou (2004) ha señalado que el punto clave para comprender la importancia de los poetas en la educación griega pasa por tener en cuenta que composiciones poéticas como la *Iliada* y la *Odisea*, más que obras literarias destinadas al disfrute intelectual, fueron mantenidas como “texto básico de educación” (p.27).

Los poemas homéricos así entendidos resultan ser un medio efectivo por el cual propagar una serie de valores e ideales de una tradición determinada, pues, todo indica que:

“la educación que el joven griego aprendía en Homero era la misma que el Poeta daba a sus héroes, la que vemos recibir a Aquiles de los labios de Peleo o de Fénix, y a Telémaco de boca de Atenea”. (p.28)

Un hecho, sin duda alguna, crucial que nos coloca en la posición de considerar a los poetas como los educadores de la polis. Si hablamos de los poetas en general es porque, como es

bien conocido, tanto Hesíodo como los poetas líricos influyeron en la educación de los niños y de los adultos durante el periodo denominado arcaico; al igual que lo hicieron tiempo después los poetas trágicos y cómicos por medio del teatro en el periodo clásico. La idea de que los poetas gozan del privilegio de ser los educadores de Grecia ayuda a clarificar el hecho paradójico de que un filósofo como Platón, con tantas dotes para la poesía, sitúe no sólo a Homero sino también a otros poetas en el centro de sus ataques.

Havelock apunta en esta misma línea cuando señala que la intención de Platón al atacar a los poetas no se basa en en la forma de sus composiciones poéticas sino en la importancia que éstas tenían para la educación de los más jóvenes; de manera que el punto sustancial pasa por entender que los poetas cumplen una función social y pedagógica que consiste en preservar la cultura tradicional que era precisamente ante lo que Platón se rebelaba (1996, p. 26-28).

Así pues, cabe destacar que la presencia de los poetas como educadores en la *polis* es un hecho bien documentado en la tradición²⁶, lo cual hace posible observar algunos ejemplos que muestren el papel preponderante que ocupaba la poesía en la educación.

El mismo Platón nos regala bellas imágenes sobre cómo los niños se colocan en los bancos para leer y aprender de memoria los poemas de los buenos poetas, a la vez que, combinan éstos con el aprendizaje de la música. El aprendizaje por medio de la poesía, que incluía también aprender a tocar música, parecía tener como finalidad lograr que los más jóvenes “sean más suaves y más eurítmicos y más equilibrados, y, con ello, sean útiles en su hablar y obrar” (Platón *Protágoras*, 326a-b).

En este sentido, en el estudio de la educación tradicional griega se muestra la existencia de un estrecho vínculo entre poesía y educación. Todo indica que la enseñanza por medio de la poesía disfrutaba todavía de elevada aceptación en la época en la que Platón escribe sus diálogos —finales del siglo V a.C y primera mitad del siglo IV a.C—. Esto podemos defenderlo si observamos como las propias familias consideraban que la poesía habría de ocupar un lugar importante en la educación de sus hijos²⁷.

²⁶ Aristófanes, *Las ranas*, vv.1029-1036; Jenofonte, *Banquete*, III, 5; Homero, *Iliada*, IX, 527; Píndaro, *Nemea* VII, 12-16 y Platón *Fedro* 245a; Platón, *Protágoras*, 338e-339e, 325e-326a y Platón *Leyes*, 810e-811a.

²⁷ En realidad esto se extiende hasta el periodo Romano, y aún perdura en el siglo XIX, es cosa de nuestro siglo que la poesía parece que ha perdido su lugar primordial en la educación de los más jóvenes.

Homero formaba parte de una cultura popular y era conocido como afirma Finley (1999) “pels ignorats, tant com pels instruïts, arreu del món grec” (p. 17). Sin embargo en el siglo IV a.C conocer a Homero ya se había convertido en símbolo de poseer una buena educación y, por lo tanto, no había que escatimar esfuerzos ni dinero para hacerse de una formación ética y política a través de las composiciones de éste.

Jenofonte muestra, en este sentido, que había quienes —como Nicerato— alardeaban de la excelsa educación que habían recibido por medio de la poesía homérica gracias a la preocupación de sus padres: “Mi padre —dice Nicerato—, que se preocupaba de que llegara a ser un hombre de bien, me obligó a aprender todos los versos de Homero; aun ahora sería capaz de recitar de memoria la *Iliada* y la *Odisea* enteras” (Jenofonte, *Banquete*, 3, 5-6²⁸).

Los poetas, o para ser más exacto, los poemas homéricos en este caso ejercieron una función social y didáctica importante. Funciones que quedan reflejadas de forma muy clara en el tipo de educación de la que hace júbilo Nicerato y que Marrou (2004) ha denominado “educación homérica”.

La “educación homérica” resulta un modelo de educación que resulta fundamental señalar no sólo porque en ella se encuentra una especie de sustrato (Marrou, 1985, pp. 22-25) sobre el que va a ser configurada la educación del periodo clásico (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 32-33) sino porque también muestra los ámbitos primordiales a los que atiende la educación griega y señala a quienes está dirigida y quienes son los encargados de transmitirla.

Atendiendo al sustrato de la “educación homérica” es posible observar que desde muy pronto queda dibujada la relación educativa en un modelo triangular donde un joven y un adulto se ocupan de un campo del saber.

La imagen resulta más clara si atendemos al objetivo que la “educación homérica” se propone que no es otro que instruir a los más jóvenes, por medio de los consejos y los ejemplos de un adulto, para que sean capaces de responder tanto en el campo político como en el militar. Dicho en otras palabras, las exhortaciones educativas que los poetas difunden en

²⁸ El aprendizaje por medio de la poesía se impone incluso en el contexto Romano, Marrou (1985, p. 204 y ss.) nos lo describe en época helenística.

el marco de la *polis* a través de los poemas homéricos tienen la finalidad de formar buenos oradores y buenos guerreros, tal como lo profiere Peleo a Aquiles:

“eras un niño ignorante aún del combate, que a todos iguala, y de las asambleas, donde los hombres se hacen sobresalientes. Para eso me despachó contigo, para que te enseñara todo eso, a ser decidor de palabras y autor de hazañas” (Homero, *Iliada*. IX, 442).

El modelo de la “educación homérica”, en este sentido, se enfoca en la figura del héroe como paradigma de imitación²⁹ y coloca, a su vez, en el centro de la cultura dos saberes que considera fundamentales: la política y el arte de la guerra³⁰. La «educación homérica» muestra que en el ágora y en el campo de batalla es dónde se forman los hombres a través de sus gestos y de sus acciones. No obstante de tratarse de un modelo marcadamente agonístico y masculino, el arte de hablar bien y el saber defenderse en el campo de batalla son saberes que se extiende, por así decirlo, hacia otros campos del saber. El arte de hablar bien se desplegaba hasta la habilidad de expresarse en verso; y defenderse en el campo de batalla, requiere en sí mismo de conocer el cuerpo y ser capaz de curar las heridas de los compañeros tal como se representa al propio Aquiles³¹ (Gil, 1969; Miralles, Jufresa y Pòrtulas, 1988).

En este sentido, la poesía como fuerza educativa resultaba ser el vehículo de transmisión cultural por antonomasia. Por medio de la poesía como señala Detinene (1985) se difundía: “un sistema cultural más o menos concebido como una enciclopedia del saber colectivo, transmitido por la boca y por el oído, musicalmente ejecutado y memorizado con la ayuda de fórmulas rítmicas” (p. 35).

La enseñanza por medio de la poesía, en marcada en una cultura oral, tenía la función de recrear y mantener vivo un saber colectivo organizado en forma de mitos. Así,

“primero, en la fase oral, son los aedos los encargados de tal misión como profesionales de la memoria y del canto, haciendo de los mitos un repertorio que pasa de generación a generación; luego, cuando se introduce la escritura, los poetas recrean historias tradicionales con total libertad [...] Más adelante los

²⁹ Tenemos, pues, al menos en lo que a la “educación homérica” se refiere, un modelo educativo basado en el aprendizaje por medio de la poesía que sienta sus bases en el ideal educativo de la imitación del héroe, quien es un buen orador y un buen guerrero. La imitación del héroe representa un modelo educativo de notables raíces aristocráticas donde las acciones de los héroes funcionan como una especie de paradigma ético y agonístico.

³⁰ Esto mismo aparece en el *Ion* de Platón, donde observamos al rapsodo Ion describirse como el mejor orador y combatiente y decir que esto lo aprendió de Homero.

³¹ (Gil Fernández, 1969; Platón, Miralles, Jufresa, & Pòrtulas, 1988)

poetas elegíacos, líricos y trágicos extraen sus temas del fondo común de la mitología” (Conti, López, Macía y Rodríguez, 2004, p. 42).

La mitología representa, en este sentido, el sustrato de donde los poetas —tanto del periodo arcaico y del clásico— enraízan los argumentos de sus composiciones, y la poesía el vehículo de transmisión de dicho saber. El mayor anhelo educativo de la poesía y de los poetas, al parecer, podría formularse como la necesidad de suministrar a sus oyentes, por medio de la interpretación y divulgación de los mitos, de nuevos sentidos para afrontar la complejidad y la confusión que acarrea toda realidad (Gil, 1966, p. 14-16).

No obstante, hay que hacer notar como señala Detienne (1985) que los mitos en tanto narraciones abiertas a la interpretación, en la cultura griega, son constantemente transformados y van adquiriendo nuevos sentidos gracias a la labor de los poetas; por lo que, de la misma forma, las innovaciones de los poetas en los mitos no escapan a los gustos estéticos y preferencias ideológicas de los poetas.

Aquí parece oportuno resaltar que la poesía griega tenía un carácter pragmático en tanto que mantenía una estrecha relación con la realidad social y política. La narración y el tratamiento de temas míticos guardaban la intención de aconsejar y, de esta forma, moldear la mentalidad de los ciudadanos influyendo en sus actuaciones y en su labor dentro de la colectividad. Por esta razón la función que cumplían los poetas no era sino,

“didáctica y paidéutica [...] y esta función paidéutica debe ser entendida no en una acepción banalmente pedagógica, sino como experiencia formativa e irrepetible que el público vivía intelectualmente y emotivamente en la representación de las vicisitudes existenciales de los personajes del mito” (Gentili, 1996, p. 20).

El poeta, en este marco, era percibido como “un funcionario de la soberanía: recitando el mito de aparición, colabora directamente en la ordenación del mundo” (Detienne, 1981, p. 29).

El lugar privilegiado que ocupa la figura del poeta en la cultura griega se debe principalmente la relación especial que éste establece con las Musas³². Las Musas son divinidades que alientan la memoria y la palabra de pensadores y poetas (Platón, *Eutidemo*, 275b). Por este motivo la palabra del poeta, en un principio, era considerada divina: una especie de conocimiento revelado por las divinidades de la poesía y que influye directamente en el ser de los hombres y en la conformación del mundo (Otto, 2005, pp.25-30).

Así pues, la figura del poeta queda retratada, desde muy pronto, como un ser privilegiado que tiene acceso a otros planos de la realidad o, lo que es lo mismo, que se encuentra en un estado de inspiración que lo hace ser portador de una magna verdad (Detienne, 1982, pp. 22-25).

No obstante, la imagen del poeta en estado de inspiración no debería esconder el hecho de que el poeta se siente y se sabe responsable de sus composiciones aún cuando, al parecer, es consciente de que su conocimiento proviene de un trato especial con las Musas, lo que tampoco lo exime de la pericia que tiene que emplear en sus composiciones para transmitir y desplegar lo que las Musas le han enseñado:

“Hesíodo se siente, sí, depositario de un conocimiento revelado, y tiene, mucho más que Homero, conciencia plena de sus recursos de poeta. Pero sabe que el transmitir las verdades de las Musas exige esfuerzo de su parte y que el favor de las diosas no le exime de meditar concienzudamente el tema de sus composiciones ni del trabajo de darle una expresión cabal en sus versos” (Gil Fernández, 1966, p. 14).

El poeta, pues, no compone en un estado completo de inspiración sino que, al igual que requiere de sentir que las Musas están de su lado, trabaja como un hábil artesano de la palabra, es un demiurgo que se sabe responsable del desempeño de una función pública y de utilidad para la polis³³.

De las Musas, en este escenario, no podemos dejar de lado comentar que son divinidades estrechamente vinculadas al campo de la educación. De hecho, el mismo Platón nos dice en

³²

Véase, www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details/collection_image_gallery.aspx?partid=1&assetid=392944&objectid=399049 [18/06/2013]

³³ La imagen platónica del poeta como un ser entusiasmado por las musas contrasta de lleno con la responsabilidad del poeta en sus composiciones

el *Fedro* que las Ninfas³⁴ son las encargadas de educar a los que han de venir; pero además de esto es bien conocido que, en la cultura griega, en las escuelas el trono del *didaskalos*, es decir, del que terminará siendo el maestro de letras (*grammatistés*), estaba dedicado a estas divinidades de la poesía, y al parecer por ello en la Academia de Platón había un altar dedicado a las Musas³⁵.

Del termino *didaskalos* hay que observar que etimológicamente, en tanto maestro de las letras, está emparentado con el profesional de la poesía. En efecto, al igual que el maestro enseñaba a los niños las palabras, el tono y la música que acompañaban a la poesía tradicional, el poeta coral o dramático, en una tarea muy semejante, enseña a los actores las cualidades de la palabra y en sí todos los elementos que requiere la ejecución del drama a representar. El *didaskalos* era una especie de maestro popular que ejercía principalmente como transmisor de una cultura literaria, y al contrario que el *retor* quien se encargaba de una enseñanza superior en historia, retórica y oratoria, su enseñanza era básica, al tipo de un maestro de escuela de primaria (Miralles, 1989, pp.95-99).

Una vez señalado lo anterior, es importante hacer notar que en el espacio de la *polis* no es posible pensar ni imaginar que se escuchaba solamente a un poeta como a Homero. Mas bien habría que representar dicho espacio como un amplio y complejo espacio poético en el que la mentalidad de los ciudadanos era forjada por medio de la narraciones de los poetas. Narraciones que estaban colmadas de personajes míticos y de imágenes asombrosas así como también de acciones controvertidas en unos casos y ejemplares en otros.

La tradición poética — poetas: épicos, líricos, elegiacos, trágicos y cómicos— vista en su conjunto ejercían un monopolio en el, por llamarlo así, amplio sistema educativo griego, el cual estaba conformado esencialmente por la vida pública y por las expresiones poéticas que se hacían ya sea en las fiestas, en los banquetes y en las propias escuelas³⁶.

³⁴ Las ninfas están emparentadas con las Musas según Walter Otto (2005).

³⁵ Véase, Marrou (2004, p. 193) hace una descripción de las aulas y del trono del *didaskalos* que también aparece en Platón (*Protágoras*, 315c).

³⁶ Hay escuelas, pero la escuela como “sistema” educativo es una formulación de Platón y un ideal no cumplido en la Atenas del siglo V a.C

Ahora bien, en este complejo entramado de difícil reconstrucción queremos hacer una breve alusión al poeta Hesíodo³⁷ puesto que, además de ubicar en su figura “la segunda fuente de la de la cultura: el valor del trabajo” (Jaeger, 1957, p. 67); es el poeta que hace emerger una concepción innovadora de la cultura y que, en cierta forma, terminará por tensar el escenario educativo de la cultura griega en torno a dos ideales político-educativos bien distintos.

Si bien sería un error cabal hacer plenamente responsable a Homero del ideal aristocrático y a Hesíodo del ideal democrático³⁸ no está demás decir que lo que separa a Hesíodo de Homero, en cuanto a mentalidad, podemos tomarlo como el preludio del debate que tanta importancia adquirirá en los diálogos platónicos de si es posible o no enseñar la *arete*.

De hecho, la nueva concepción política de la Justicia y de la sabiduría que expone Hesíodo tiene sus correlaciones en el campo pedagógico y funciona como una especie de fermento de la concepción democrática de la cultura, pues, al considerar que tanto de la justicia como de la sabiduría pueden participar todos, y no sólo unos pocos, el poeta beocio abre un espacio de pensamiento diferente en el que, por un lado, la consecución de un ideal como la *arete* puede darse como consecuencia del trabajo y del aprendizaje, y no sólo por pertenencia a una estirpe o a determinadas dotes naturales.

En este sentido, Hesíodo al colocar la *arete*³⁹ en lo alto de un peñasco, contrapone a la educación de los nobles una educación popular que hace posible la creación de una segunda naturaleza por medio de la educación⁴⁰. El poeta beocio, al determinar un campo diferente para la *arete* que el de la propia naturaleza (*physis*), funda —si es que se puede decir así—

³⁷ Por su parte Hesíodo junto con Homero ha sido uno de los poetas más representativos para la tradición antigua y es símbolo de la integración de los “viejos motivos ético- religiosos” intentando reacomodar el mundo de los dioses homéricos procurándoles en su Teogonía un “orden lógico y genealógico al conjunto de las divinidades tradicionales”

(Abbagnano & Visalberghi, 1964, p. 39). A través de mitos poéticos que versaban sobre la génesis del universo y de los fenómenos cósmicos. Este esfuerzo representa para la tradición antigua el enriquecimiento del “ideal moral de la conciencia helénica (...) con sus conceptos valiosos de Derecho, Justicia, Verdad” (Marrou, 2004, p. 31).

³⁸ Las cosas son más complicadas que esto según señala Rodríguez Adrados “no se puede negar que la concepción aristocrática forma el punto de arranque” de una serie de corrientes innovadoras que, a su vez, influyen en el propio “pensamiento aristocrático” que se desenvuelve también en torno a la idea de Justicia (1975, pp. 74-76). Así pues, el gesto innovador de Hesíodo, desde el punto de vista político en contraposición con Homero, no es la idea de Justicia, la cual es común a ambos, sino más bien “lo nuevo —nos dice Rodríguez Adrados— es la pasión que pone Hesíodo y el hecho de que esta Justicia sea concebida como una defensa del pueblo, al cual pertenece el poeta, frente a los nobles que administran una justicia parcial” (p.75).

³⁹ Implica sabiduría y justicia como fórmula del éxito social.

⁴⁰ Demócrito afirmaba que “la naturaleza y la enseñanza son cosa semejante. Y es que la enseñanza remoldea al hombre y, al remodelarlo, actúa como la naturaleza” (Gual, 2007, *Demócrito*, frag. 33).

una tradición pedagógica innovadora y democrática que tiene como principios la idea de progreso y la ordenación racional.

Homero y Hesíodo eran, como es bien conocido, los dos grandes poetas educadores de las polis griegas y simbolizan, aunque no sea del todo exacto decirlo así, la emergencia de dos tipos de ideales político-educativos diferenciados que, con el paso del tiempo, se irán tensando o se sosegaran según la tesitura política del momento.

Lo que sí parece ser cierto, y quizá más importante señalar, es que el ideal democrático con respecto a la educación exaltó sendas protestas ya desde la antigüedad por su, digámoslo así, poder igualador y factibilidad de terminar trastocando las estructuras socio-económicas. Rechazo que aparece reflejado siglos después con el avance de la mentalidad democrática en versos de poetas líricos como Teognis y Píndaro, quienes, en los comienzos del siglo V a.C —época del florecimiento de la Atenas democrática— son las figuras que mejor encarnan el ideal aristocrático en tiempos en los que “una nueva forma de vivir y de pensar estaba a punto de triunfar o había triunfado ya prácticamente en toda Grecia” (Fernández-Galiano y otros, 1955, p.30).

De esta forma, el movimiento de democratización que fue abriéndose, poco a poco, hacia transformaciones relacionadas a una cultura común hacía que la formulación aristocrática sobre la adquisición de la *arete* tanto de Píndaro como de Teognis resultara un cierto anacronismo (Vernant, 1992, p.62-63; Fernández-Galiano y otros, 1955).

En este sentido vale la pena observar que diferentes testimonios indican que en un escenario cultural hondamente poético y de disputa ideológica ya no era tan sencillo asumir sin cuestionamiento alguno que: las cosas mejores lo son sólo por su naturaleza superior como se deduce de una mentalidad aristocrática, similar a la manera que vemos divulgar a Píndaro su saber⁴¹. Más bien se puede decir que iba ganando fuerza la idea de que ni la *téchne* ni la

⁴¹ En una concepción algo similar, el celebrado poeta lírico, Píndaro, también combate las nuevas tendencias innovadoras, pues en su forma de ver las cosas, sabio sólo se es por naturaleza, por lo que se infiere que la propia naturaleza, el estar bien hecho, tiene una importancia superior a la que se le pueda dar al aprendizaje y al esfuerzo. No obstante a lo anterior, Píndaro, al exaltar el triunfo deportivo como la prueba más convincente de que se ha alcanzado la *arete*, no niega la posibilidad de que la propia naturaleza pueda mejorarse a través de la educación y del entrenamiento. Pero por la primicia que le da a la naturaleza, los preceptos educativos del poeta lírico parecen reflejar una constante búsqueda de algo que, en ocasiones, se encuentra oculto y que sólo puede aflorar por medio de una constante búsqueda, de los dolores, las privaciones y los esfuerzos (entrenamiento), al igual que la gracia de los dioses, se puede llegar a ser descubierto/puesto de manifiesto. Las exhortaciones

sophía son inseparables del aprendizaje, tal como es posible inferir del comentario de Demócrito: “ni el saber es por naturaleza, ni lo dan los dioses, ni consiste en conocer muchas cosas” (Gual, 2007, pp.33-34).

No obstante a este anacronismo, las formulaciones educativas tanto de Teognis como de Píndaro quedaron patentes para la posterioridad en la belleza y en la fuerza de sus versos. Versos en los que, en algunos casos, se puede percibir el grito de una “sociedad moribunda⁴²” que se veía rebasada por un tiempo nuevo y unos ideales que, sin lugar a dudas, no compartía.

educativas de Píndaro parecen indicar, pues, esa vuelta a la naturaleza que es en sí un perfeccionamiento en uno mismo, por eso se dice que habrá que “aprender lo que ya se sabe” y, de la misma forma, “llegar a ser lo que se es”.

⁴² FernándezGaliano explica que : “Teognis, un poeta muy unido a la vida de la polis y que sufre por las transformaciones políticas y sociales, intenta mostrar a Cirno cuál es el nuevo pulso de los tiempos: «Ah, Cirno, ésta es aún nuestra ciudad, pero otra es su gente. Los que antes no sabían de leyes ni derechos, los que cubrían sus flancos con pieles de cabras, y fuera de esta ciudad, como gamos, pastaban, ahora son gente de bien, Polipaidés; y los nobles de antes ahora son pobres gentes. ¿Quién puede soportar el ver eso? [...]» (vv. 53-68). Los tiempos, sin duda, han cambiado y quienes antes no eran merecedores de derecho alguno han llegado a conseguirlos, por eso, el mayor enemigo resulta ser el pueblo. Son tiempos de tiempos de lucha ideológica y en los que resulta necesario unir filas –a quienes une la amistad y la misma filosofía de vida- si lo que se intenta es conservar los privilegios de una clase noble que se piensa a sí misma como aventajada por naturaleza/privilegiada por naturaleza. El poeta de la misma forma tiene el anhelo de transmitir una serie de saberes muy variados, y con un sentido práctico para la vida. Sin embargo, lo que más llama la atención es la concepción naturalista que tiene de la *arete*, y que sirve para justificar la primicia de la clase aristocrática en la política: «Si la inteligencia de un hombre forjarse e implantarse pudiera, jamás de un buen padre un mal hijo saldría, al atender a razones virtuosas. Mas por aprendizaje nunca harás de un villano un hombre de bien». (vv. 435-439)” (Fernández-Galiano y otros, 1955, p. 22-25).

3. Tragedia y educación

Mudándonos al corazón de Grecia, es decir, a la ciudad de Atenas tenemos que prestar atención a la emergencia de una nueva forma de poesía que terminó por hacer más complejo el espacio poético en el que se forjaba la mentalidad de los ciudadanos griegos. Un nuevo tipo de poesía que, estrechamente vinculada al florecimiento político e intelectual de la ciudad de Atenas, será llevada al teatro⁴³.

Así pues, voy a tratar aquí de centrar el tema —amplio y complejo— de la tragedia a la significación educativa que se le dio en la sociedad ateniense en el siglo V a.C. Para esto esbozaré, primero, el marco en el que se desarrolla la tragedia y que está vinculado al desarrollo de la democracia ateniense y, luego, describiré algunas de las características del teatro y de la tragedia. Para finalmente, indagar en torno a la significación educativa que se le daba al teatro.

Rodríguez Adrados (1997) en *Democracia y literatura en la Atenas clásica* nos proporciona, entre otras cosas, el marco en el que se desarrolla la tragedia. En este marco hay que tener en cuenta que en el transcurso del siglo V a.C junto a la tragedia también emergen la oratoria y la filosofía como géneros literarios que mantiene una estrecha relación con la vida política de la ciudad.

Tragedia, oratoria y filosofía tienen en común que colocan en el centro de de sus reflexiones lo que ha de regir en la vida política de la ciudad. Y en este sentido la oratoria y la filosofía también, en un momento dado, buscan convertirse en las principales fuerzas educativas del escenario cultural ateniense. De manera que la oratoria y la filosofía, por decirlo de alguna manera, compiten por arrebatarle el monopolio educativo que ostentaban los poetas; y que incluye también al teatro, es decir a la comedia y a la tragedia (Adrados, 1997, p. 19-22).

Mientras esto todavía no sucedía la poesía, a través del teatro, continúa en su tendencia de ser la mayor fuerza educativa en la sociedad ateniense. Y lo fue, al menos por un tiempo

⁴³ El teatro, que nace en Atenas poco antes del siglo V a.C, tiene su esplendor en la época clásica en donde las obras que se conservan de los tres grandes poetas trágicos —Esquilo, Sófocles, Eurípides— fueron presentadas entre el 472 a.C y el 401 a.C. (de Romilly, 2011, pp.9-12)

aproximado de unos cincuenta años, hasta que a mitades del siglo V a.C entran los sofistas y sus tentativas educativas en escena. Espacio que comparten con Sócrates, quien en ocasiones es llamado también sofista⁴⁴. En este escenario se produjo una colisión entre fuerzas educativas y, poco a poco, la tragedia, por medio de la racionalización de los mitos por parte de los sofistas, comenzó, por decirlo de alguna manera, a estar de retirada (Lledó y Silván, 2010).

La tragedia introduce algunas novedades como es que se debata de manera constante los problemas sociales y políticos que acuciaban a los ciudadanos de la Atenas del siglo V a.C. La mayoría de las veces esas temáticas eran abordados desde la representación de un mito y, en otras ocasiones más escasas, desde un hecho histórico del que la tragedia *Los Persas* de Esquilo resulta un ejemplo eminente⁴⁵. A esto cabe añadir que la tragedia es un fenómeno único y singular de la ciudad de Atenas que, por esos tiempos, era el centro cultural de Grecia (Adrados, 1997; Alegre, 1988 ; Jaeger, 2010).

La época de la tragedia es el tiempo en la que poesía, política y educación van de la mano. El teatro, entonces, resulta ser el laboratorio político de la sociedad ateniense:

Fue perspicacia del estadista Pericles (en pleno siglo de Oro ateniense) llegar al convencimiento de que el ciudadano de Atenas podría ser educado políticamente mediante el teatro, y fue él precisamente quien ilusionó al pueblo con los ideales de coparticipación en la toma de decisiones y la corresponsabilidad de las mismas; esto es con los conceptos de igualdad ante la ley (isonomía) y de libertad de expresión (isegoría, parresía) (Gúzman, 2005, p. 10).

La vinculación de la tragedia con el régimen democrático es otro de los aspectos destacables. De hecho la tragedia inicia con la emergencia del régimen democrático y se acaba algunas décadas de la caída de éste, una vez ya finalizada la larga guerra del Peloponeso. Con esto también se acaba la hegemonía de la ciudad de Atenas sobre el resto de las polis griegas. La historiadora Jaqueline de Romilly (2011) lo dice así: “la vida misma de la tragedia se desvaneció al mismo tiempo que se desvanecía la grandeza de Atenas” (p.11).

⁴⁴ Véase Aristófanes, *Las nubes* donde Sócrates es descrito, quizás interesadamente, como sofista.

⁴⁵ Se cuenta la anécdota de otra tragedia que se presenta, pero que habla de la derrota de Mileto. No la dejaron representar más porque los asistentes se pusieron a llorar. Que se pueda presentar *Los Persas* se debe a que representa la victoria de los ciudadanos atenienses frente a los persas.

Desde la perspectiva de género literario, la poesía trágica sustituye a la epopeya y a la poesía lírica. La tragedia difiere de la poesía tradicional porque, aunque tome sus motivos de la tradición homérica, tiene como eje la crítica del héroe y los excesos que éste comente. Representa ciertamente una reacción a la poesía tradicional puesto que en su carácter es: “antihomérica, antiheróica, antiaristocrática”, (Adrados, 1992, p. 167).

La poesía, es decir el teatro, ocupa un lugar central en la vida pública-política de los ciudadanos atenienses (Bowra, 2013, pp. 147-148). Pero el teatro lo efectuó de una manera distinta a la poesía tradicional, la cual se cultivaba en espacios más restringidos. Sucedió — explica el profesor Adrados— que, aunque la poesía tradicional tenía lugar en espacios públicos como “las fiestas, las escuelas y los banquetes”, “la enseñanza a través de la poesía tenía graves limitaciones”: la poesía tradicional —la épica y la lírica— no era accesible a todo el mundo y al provenir de distintos lugares de Grecia no “podía referirse a los problemas actuales, vivos, de Atenas” (Adrados, 1997, pp. 62-63).

Con la tragedia sucede algo muy diferente. El teatro, que engloba a la tragedia y a la comedia, era un tipo de poesía que se dirige a la totalidad del pueblo. Desde la perspectiva de la vida cotidiana⁴⁶, al parecer, se trataba de todo un “auténtico fenómeno de masas” (Gúzman, 2005, pp. 56-60) donde se cuenta que asistían niños y también mujeres — relevante, esto último, desde el punto de vista de que las mujeres no podían participar en la vida política—; y donde además había interrupciones, con abucheos y gritos incluidos. Y entradas de distintas clases:

“Las mujeres, aun cuando no podían ser actrices, eran admitidas por cierto en el teatro como espectadoras. El precio de los asientos era de dos óbolos (la tercera parte de un dracma), pero el mismo Estado pagaba esta suma a los ciudadanos menesterosos del fondo de los espectáculos (theoricon). Los asientos de primera fila estaban reservados a los sacerdotes y a los magistrados, como también a los atenienses y extranjeros que habían recibido el privilegio de la proedria, es decir de la precedencia. Los bouleutas, los efébos, los metecos tenían un sector reservado en los tramos del teatrón; las mujeres estaban agrupadas, al parecer en las gradas más altas. Cada una de las tribus tenía su lugar particular. A despecho de estas precauciones, la instalación del público no siempre se lograba sin que se produjesen desórdenes y tumultos, y los rhabdunques (portadores de varas), encargados de la vigilancia del teatro, debían intervenir. No caben dudas de que, para sesiones tan prolongadas, los atenienses, a pesar de su

⁴⁶ El teatro, que es el lugar donde se ve, en Atenas es el lugar en donde sobretodo se escucha. De lo que se sabe de la tragedia se dice que es un texto poético que se lee, se escenifica y se canta. De manera que hay gestos, movimientos, coreografía y música. Pero de éstos tanto de la música como de la coreografía no se tienen noticias; lo que quedaron son algunos textos, pero pocos. Véase, (Gúzman, 2005, p. 40).

sobriedad, llevaban de comer y beber en el lugar. A veces coregas generosos hacían distribuir al público pasteles y vino. Una atmósfera de “kermesse” debía pues acompañar a las representaciones (Flacelière, 1967, pp. 234-235).

En tanto que era una poesía para todos el teatro se postula como “un tercer foro” abierto a todos los ciudadanos al igual que el Agora y la plaza representa un lugar de discusión de igual importancia a éstos dos (Rodríguez Adrados, 1997, p. 18). Vida política y vida literaria se entrelazaban.

Hablando de aquellos aspectos que ayudan a anudar el sentido y el significado de la tragedia griega —es decir, de “los goznes de la tragedia griega”— el profesor Antonio Alegre señala tres “matices esenciales” de la tragedia.

Se trata —dice Alegre (1998)— que en el “discurso trágico” resuena algunos elementos que tiene que ver, primero, con una “Weltanschauung [cosmovisión] religiosa” dado que su nacimiento se da en “representaciones religioso-naturales”. Segundo, la tragedia tiene que ver con un aprendizaje que efectúa el espectador a través de la escenificación del mito; y tercero, con el aspecto político. O por decir con sus palabras esto último: los poetas trágicos —aunque vinculados al régimen democrático— “ya no tomarán siempre partido por el poder; a veces lo tomarán en favor de los humildes, y sus tragedias serán, casi siempre, una radiografía y una crítica del poder”⁴⁷ (p.8).

Centrándonos en el segundo aspecto, es decir: qué aprende el espectador en la representación de una tragedia; el profesor Alegre (1998) da un esquema en el que se mueven “casi todas las tragedias” y que es de donde se deriva la enseñanza de ésta:

un héroe acomete acciones impropias de su condición humana, intentando acceder al reino de los felices (de los dioses); entonces, es castigado, y el espectador recibe una lección de mesura; pero ¿qué aprende? Recibe la lección de que no debe ser arrogante, es decir, que no ha de intentar trascender su destino y su condición de humanos. (p. 8)

El hombre trágico, en contraposición al héroe homérico, muestra la condición trágica a la que están abocadas todas y cada una de las acciones y de las naturalezas humanas. La tragedia, en

⁴⁷ Véase, Alegre (1988).

En, *Faventia*, 10 Los goznes de la tragedia griega: religión, mito, pero política. (pp. 7-19)

pocas palabras, es poesía que anhela una reflexión sobre el acontecer humano. El foco central lo coloca en lo problemático que puede resultar cualquier acción humana, pues, ésta puede estar condicionada tanto por el azar como por el desconocimiento de algún suceso importante (de Romilly, 2011, p. 9).

La lección de la tragedia, aunque retrata el mundo contradictorio de la acción, o precisamente por eso, es *sophrosyne*: moderación, límite. Eso es lo que se desprende, en términos generales, de las obras de los tres grandes poéticos trágicos que conocemos: Esquilo, Sófocles y Eurípides:

Asentado sobre la tradición religiosa de su pueblo, más aún, utilizándola, el poeta trágico va educando moral y religiosamente a los atenienses; [...], va expresando literariamente la conciencia religiosa e histórica de sus coetáneos; y, a la vez, cumpliendo su oficio de educador, orienta y gobierna con su obra la actitud del hombre común ante su tradición y sus dioses. El autor trágico, en suma, fue para los griegos interprete de su situación espiritual, guía de su destino y timonel de su conducta (Laín, 1958, p. 289).

El mundo de la acción del que habla la tragedia es puesto a través de colocar los mitos de la tradición como objeto de reflexión. Los mitos eran parte de la sabiduría tradicional, es decir que eran conocidos por quienes los escuchaban, pero aunque los mismos mitos eran tratados en distintas tragedias y por distintos autores, “la adición de detalles” o variaciones que se efectuaban en el mito forzaban “a los espectadores a reinterpretar la leyenda” (Crespo, 2012, p. 35):

El público tenía que captar lo que el poeta pretendía, los cambios que había hecho en una vieja historia, lo que quería decir con su versión. La democracia ateniense era, en buena parte, autodidacta, pero tenía una buena instrucción en música y poesía. Las representaciones eran una parte de la vida social y civil y espléndidos instrumentos educativos al acostumbrar a los hombres a un lenguaje de una insólita riqueza y fuerza (Bowra, 2012, p. 52).

Lo que se coloca como centro de reflexión a través de los mitos son situaciones que hay que contrastar con la existencia particular y a veces tienen que ver con las relaciones de poder o, en otras ocasiones, con la validez de las conductas humanas: cuáles se consideraban justas y cuáles injustas y cuáles además eran las consecuencias de cada una. También se retrataba el enfrentamiento entre los sexos, entre los hombres y las mujeres (Adrados, 1997, p. 69).

Aunque los mitos también eran usados con fines políticos y propagandísticos. Una versión, por ejemplo, del mito que funda la ciudad de Atenas “basa la victoria de Atenea en la exclusión política de las mujeres al ser culpables de haber desencadenado la cólera de Posidón al votar por la hija de Zeus [...] así las mujeres son desposeídas para siempre de cualquier poder en la polis” (Bonney, 1996, p. 72). Por medio de un mito nació la ciudad de los hombres e invalida la participación de las mujeres en los asuntos de la ciudad y eso se continuó manteniendo y justificando no sólo hasta la época de la tragedia sino hasta mitades del siglo pasado.

Aunque en otras ocasiones por medio del teatro se ampliaba también la realidad circundante:

“Eurípides da la palabra a mujeres, a los esclavos y a los extranjeros. El resultado de ello es que la tragedia es un género literario más democrático de lo que era la realidad vivida en Atenas y presentaba una sociedad más avanzada de lo que era la sociedad en la que se desarrollaba” (Crespo, 2012, p. 48).

Sobre el mundo que esbozan estos tres poetas diría muy brevemente que:

El mundo de Esquilo es un mundo religioso, los dioses están por todas partes (de Rommily, 2011). Esquilo es el hombre y el poeta trágico de las guerras médicas y el desarrollo de la democracia. Es un mundo que aspira al orden, pero que no está ordenado. Un mundo de alternancias y de oposiciones que habría que asumir: de las luchas a la conciliación. El drama de Esquilo es más de situación que de acción, no hay introspección. En ese mundo el héroe trágico es virtuoso, pero a la vez imperfecto, puesto que puede ser esclavo de su propia culpa. Esquilo mantiene vinculadas dos esferas —la humana y la divina— pero lo decisivo es que, aunque Zeus sea el garante de la justicia, “la decisión divina pasa por la elección humana y el hombre no abdica de su elección, y por tanto, de su responsabilidad”(Jurado, 2001, pp. 26-28). En el mundo de Esquilo el aprendizaje se da por medio del sufrimiento. Del sufrimiento surgen el conocimiento y la reconciliación, eso es lo que constituye la experiencia del destino humano .

El mundo mental de Sófocles es muy distinto al de Esquilo. Sófocles se involucra en la política de Pericles y no ve, al igual que éste, la derrota de Atenas, muere antes de dicho acontecimiento. Los años del desarrollo del teatro de Sófocles ya son los tiempos de los primeros sofistas y de discusiones sobre la enseñanza de la “arete” humana. Dice Jaeger que

a Sófocles hay que tomarlo desde “el efecto que produce en la escena” (2010, p. 250). Para Jaeger con el drama de Sófocles sucede que poesía, educación y arte escultórico van de la mano así dice que el poeta trágico es un “un escultor de hombres” a través del cual lo humano se coloca en el centro de la existencia y y es puesto como ideal de conducta la *sophrosyne*: “lo que en cada caso es justo y adecuado” ; porque “los mayores males vienen de la falta de medida” (p. 255). Sin embargo, el mundo de Sófocles es el mundo de las paradojas. Es un mundo de contraposiciones que son como un dilema ético que se encarna en el personaje: ¿hay que enterrar a un hermano aunque la ley lo prohíba?, ¿hay que vengar a un padre?. Se trata de una polarización entre la inteligencia instrumental y la exigencia existencial. De una ironía trágica y de un autoconocimiento trágico a través de la acción. Del retrato de la soledad: “apacentado en la soledad de sus pensamientos” (de Rommilly, 2011, p.54). Al contrario que para Jaeger, de Romilly (2011) señala que los personajes de Sófocles no son necesariamente ideales humanos pero sí “casos límite y admirables de lo que el hombre puede ser” (p. 91) y define así el drama de este poeta trágico: “Esta combinación de una filosofía tan sombría con una fe tan grande en el hombre y en la vida distingue para siempre el teatro de Sófocles” (p. 112).

Por su parte, de Eurípides —se dice— que es un poeta trágico especial. Se le vincula a los sofistas: “Eurípides es la personalidad eminente en torno a la cual se reúnen los defensores de lo nuevo” (Jaeger, 2010, p. 303). Mediante Eurípides, los sofistas y Sócrates el espíritu racional toma las grandes fuerzas educadoras del Estado: la moral, la religión y la poesía. A través de la racionalización de los mitos Eurípides replantea las relaciones humanas con la divinidad, para esto se hace necesaria la “destrucción del mito”. El poeta trágico trata de traducir en sus obras la realidad tan como se da en la experiencia. En el teatro de Eurípides todo se discute nuevamente: hace una reivindicación de la mujer y ejerce de crítico de una sociedad machista. Es la época en la que “la ciudad es cuestionada desde la escena”⁴⁸. También es el poeta de los años de la guerra del Peloponeso. Se trata de la dicotomía entre lo mítico y lo racional. De encarar la realidad y de despojar la veracidad del mito a través del cuestionamiento racional y de la valoración de los símbolos según su contexto.

⁴⁸ Canfora, El mundo de Atenas.

Por último resulta esencial hacer notar que el teatro griego no trata de establecer una verdad o una doctrina, sino que representa más un lugar de discusión un mundo mitológico y religioso sí, pero también de crítica política, como señala el profesor Antonio Alegre.

Pero también sucede que la tragedia dejaba un hueco y “no resolvía los grandes preguntas” (Adrados, 1997, p. 70); si la filosofía busca sustituir a la tragedia como fuerza educadora se debe —señala Adrados— a que percibía en ella ciertas carencias imprescindibles de superar: “hay riesgo, exceso, sufrimiento. Obrar es sufrir y sin obrar no hay verdadera vida humana (Adrados, 1992, p. 168). Esa es la representación trágica del destino humano, en la que no se percibe un rasgo positivo o de ordenación racional que sofistas y filósofos van a buscar replazar:

Ciertamente, la experiencia dice que admoniciones a posteriori como la de los trágicos son bastante inútiles [...] Y no era solución, en una época humana, la brutalidad de un Calicles, que llamaba justicia al abuso del poderoso y lo justificaba y trataba de quitar los controles de la ley. Ni parecía suficiente el frío cálculo de Tucídides, que se limitaba a recomendar una prudencia racional y práctica. Ni era posible volver a los tiempos de Solón, como quería Isócrates. Y había quien se resignaba a renunciar a todo ideal y prefería dejarse vivir muellemente, fuera de obligaciones autoimpuestas o impuestas por la ciudad. Y ahí estaban, en definitiva, las catástrofes de la ciudad. ¿Qué hacer entonces, repetimos? ¿En qué fe educar a los jóvenes? ¿Por qué camino exento de riesgos dirigimos la ciudad?” (Adrados, 2010, p. 86).

Pero lo cierto es que, desde la perspectiva que dan los años, ni unos ni otros —ni sofistas ni filósofos— vistos en conjunto van a poder esa seguridad racional ni estabilidad a la vida política ni desde luego a la vida particular. Por ello, parece que volver a escuchar la voz de los poetas trágicos pasa por permanecer atentos a las promesas de mundos estables:

Ya no podemos volver atrás, a las ciegas ostentaciones de Sócrates. Tampoco tenemos a nadie que pueda hacerlo; pero podemos aprender de ambos; de Sócrates y de Sófocles, sin intentar lo que hizo Platón: fundir sus genios de una manera tal que nos permitiera prescindir de los poetas trágicos (Kaufman, 1978, p. 532).

4. Los primeros sofistas y el tratamiento educativo de la poesía

“Creo yo, Sócrates, que, para un hombre,
parte importantísima de su educación es ser entendido en poesía.
Es decir, ser capaz de comprender lo que dicen los poetas,
lo que está bien y lo que no, y saber distinguirlo
y dar una explicación cuando se le pregunta”
(Platón, Protágoras, 339a).

Lo que voy a plantear aquí es que en el programa de enseñanzas de los sofistas la poesía todavía continúa siendo una parte “importantísima” de la educación (Platón, *Protágoras*, 339a). Para mostrar esto primero voy a abordar quienes son los sofistas y cuál es el carácter de sus enseñanzas porque de esto se deriva, me parece, la importancia que le dan el tratamiento educativo a la poesía. En este sentido, se podría conjeturar que la enseñanza por medio de la poesía no es ensombrecida sino hasta los planteamientos educativos de Platón que, de alguna manera u otra, también incide en el ofuscamiento de los planteamientos epistemológicos, políticos y educativos de los primeros sofistas. Intentar mirar detrás de la sombra de Platón no es más sino un intento de observar qué otras teorías pedagógicas es posible identificar ante la supremacía de Platón en la filosofía en general.

Uno de los principales problemas cuando se intenta indagar en los planteamientos de los sofistas es que se sabe muy poco, como plantean algunos autores (de Rommilly, 2010; Solana, 2013). Sus obras han desaparecido y apenas se conservan algunas citas y fragmentos. Lo que sí se mantiene son las referencias hechas por Platón de ellos, de sus enseñanzas y de su buena o mala fama en distintas ciudades. Pero a pesar de ello, Platón, no deja de ser un testigo parcial, pues cuando hace referencias a los sofistas generalmente es para hacer que sus tesis sean refutadas por Sócrates, su maestro (De Romilly, 2010).

Como marco general en el que tienen lugar las teorías de los primeros sofistas⁴⁹ diríamos que con Pericles (495 a. C.- 429 a. C) Atenas alcanza su máximo esplendor en un proceso democrático que había empezado con lo que podemos denominar como la primera

⁴⁹ “Los más grandes fueron Protágoras, que venía de Ábdera, en el Norte, lindando con Tracia; Gorgias, que venía de Sicilia; Pródico, que procedía de la pequeña isla de Keos; Hipias, que venía de Elis, en el Peloponeso; Trasímaco, que procedía de Calcedonia, en Asia menor” (De Romilly, 2010, p. 20)

constitución ateniense hecha por Solón en 594 a.C; y continuó con las reformas de Clístenes que, entre el 510 a.C y el 507 a.C, que abrieron paso a la democratización al reformular el sistema de tribus antiguo. Esta fuerte evolución política que se da a lo largo del siglo VI a.C propicia una nueva forma de organización social y económica, la polis, que permite la participación de distintos grupos sociales en la actividad política con su respectivo reclamo en la igualdad de derechos (Alegre, 1986).

Las teorías de los sofistas dieron a la luz aproximadamente en la segunda mitad del siglo V a.C en ciudades muy distintas y alejadas entre sí como es el caso de las de Sicilia, la Ábdera septentrional y las de Asia menor. Dichos planteamiento, según planeta Jaeger, surgen como respuesta a una serie de “los problemas pedagógicos y sociales que surgen de la transformaciones económicas y sociales” (Jaeger, 2010, p. 273). Esto quiere decir que el régimen democrático implanta, por decirlo de alguna manera, unas exigencias en donde el uso de la palabra será un instrumento fundamental para la participación política puesto que, se entiende, que cualquier propuesta puede ser lo mismo presentada que debatida con argumentos fundamentados y racionales.

En este sentido, de Romilly (2010) señala que en la segunda mitad del siglo V a.C el término sofista se refería, aunque no exclusivamente, a “profesionales de la inteligencia” que sabían y enseñaban cómo servirse de ella para destacar en la ciudad. Los sofistas eran, pues, profesores y pensadores que adentraron a los hombres en las ciencias de los conocimiento humanos, es decir, en la política y en la retórica en tanto enseñaban a analizar una situación como a persuadir a los otros de la conveniencia de tomar una u otra decisión para el gobierno de la ciudad (De Romilly, 2010). Los sofistas, desde esta perspectiva, vienen a suplir una demandan de formación superior que se deriva de las propias exigencias de la participación política.

Esta visión contrasta con el sentido negativo que todavía guarda el término sofista⁵⁰ en la actualidad. Una carga negativa que se deriva como efecto de una crítica mordaz que encontramos en los diálogos de Platón y también en la obra de Jenofonte y Aristóteles.

⁵⁰ De manera que: «cuando en el siglo V, el término se utiliza en un sentido más restrictivo para designar a los profesionales de la enseñanza, sufre un giro profundo en su significado, de modo que el «sofista» será un personaje sin escrúpulos, atento tan sólo a sus ganancias, indiferente a la verdad, y la «sostística», su producto, se convertirá en el enemigo más peligroso para la filosofía misma» (Solana, 2013, p. 45-46).

Solana (2000) plantea que un rasgo característico de la filosofía griega es la disputa. De manera que no debe resultar sorprendente que en las obras clásicas demos con un debate abierto y polémico en donde unos y otros formulan teorías distintas que sostienen con argumentos igualmente diferentes y que tienen como propósito último refutar los planteamientos rivales, pues “la crítica es consustancial al propio discurso filosófico” (p. 7).

No obstante, observa con el refutamiento de los planteamientos epistemológicos, políticos y educativos de los sofistas por parte de Platón y Aristóteles ocurre algo que no debería dejar a uno indiferente: “En efecto, tras haberse perdido la voz del rival, sólo nos queda la relativa sinfonía platónico-aristotélica. Por esta razón, estamos obligados a un esfuerzo adicional para recuperar la diafonía” (Solana, 2000, p.7).

Algunas otras causas han sido planteadas en relación a la no permanencia de las obras de los sofistas entre las que destacan que al tratarse de una filosofía oral y ser una especie de maestros itinerantes —un primer nomadismo pedagógico— no crearon una institución o escuela —del tipo la Academia de Platón o de Isócrates—, junto a la incidencia negativa de Platón, Jenofonte y Aristóteles sobre sus planteamientos de los sofistas.

Con los sofistas nos encontramos, por decirlo de alguna manera, a medio camino en el trayecto que va de la sabiduría a la filosofía y que a traviesa la cultura griega. En este sentido, podemos inferir una mayor concordancia entre la poesía con la sofística que con la filosofía platónica. De hecho, la palabra *sophós*, sabio en general, sirve lo mismo para nombrar al poeta que al sofista: “Poetas o músicos y, en general, quienes tienen algo que ver con la educación en sentido amplio reciben el nombre de sofistas hasta el punto de que Protágoras [...] afirma que poesía, música, gimnasia o prácticas oraculares no han sido sino disfraces del arte del sofista⁵¹” (Solana, 2013, p. 45-46).

Debido a la ambigüedad del término, en un principio, no parece estar claro si los sofistas fueron maestros o poetas o filósofos⁵². Según cuenta Diógenes Laercio *shopós* y *shophistes*

⁵¹ En este mismo sentido lo señala García Gual : “en ese servicio a la sabiduría, que es «decir la verdad», los filósofos fueron precedidos por los poetas [...] también ellos tienen encomendada esa misión y son, en consecuencia, calificados de *sophói*, «sabios»” (2007, p. 31).

⁵² El mismo Sócrates es calificado por Aristófanes como sofista, pero ya en un sentido peyorativo “Allí dentro habitan hombres que discursen sobre el cielo (...) A quien pague por ello, estos hombres le enseñan a triunfar en cualquier pleito, sea justo o injusto (...) Tú te estas refiriendo a esos charlatanes, esos carapálidas siempre descalzos entre los que se cuentan Querofonte y el desgraciado de Sócrates” (*Las nubes*, vv. 95-105).

fueron sinónimos durante un tiempo antes de la desvalorización del término sofista: “el primero que denominó a la filosofía y se llamó a sí mismo filósofo fue Pitágoras (...) Pues dijo que nadie era más sabio que la divinidad. Antes se le llamaba «sabiduría», y sabio al que hacia profesión de ella, que debía destacarse por la elevación de su espíritu. Filósofo es el que ama la sabiduría. Aquéllos eran llamados sabios y sofistas. Y no sólo ellos, sino incluso los poetas eran llamados sofistas (...)” (I, 12).

También se sabe que *shopós* podría “equivaler a experto [...] En Homero, un carpintero de barcos era hábil en toda *sophía*; un auriga, un timonel, un augur, un escultor eran *sóphoi*, cada uno en su ocupación” (Guthrie, 1984, III, p. 38) aunque el significado se incline más hacia el de “sabio en general”. La relación del término sofistas con el de maestro educador deviene de su vinculación con los poetas.

No obstante a la ambigüedad del término, con la llegada de los sofistas terminará aludiendo a un profesional que, según señala Solana (2013, p.16), es preciso definirlo por dos rasgos: ofrece un programa de enseñanzas y por los honorarios que cobra a diferencia de Sócrates, Platón y otros que no cobraban por sus enseñanzas.

Tanto un rasgo como el otro —es decir, que ofrecen un programa de enseñanzas como el hecho de que cobran por ellas— se va a convertir en el eje de ataque de Platón y Aristóteles. En este sentido, tanto de Romilly (2011) como Marrou (2004) y Solana (2013) señalan, éste último con más insistencia, que es preciso “suponer a fortiori que vieron en los sofistas una filosofía rival sólida y difícil de refutar” (2013, p. 17).

Todo indica que las enseñanzas de los sofistas eran muy variadas⁵³, pero en términos generales tenían dos grandes pilares que la sostenían. Uno de ellos, era la enseñanza de la retórica que se basa en el conocimiento los discursos de forma que “capacita los hombres para hablar” y “pensar las cuestiones sobre las que hablan” de manera que sean éstos capaces “de hablar y persuadir a la multitud” (Platón, *Gorgias*, 449a-453a). El otro pilar, contemplaba una enseñanza “política” que ayudara, como lo hace ver Protágoras, a la recta administración de los asuntos propios y los de la ciudad. Los sofistas, en palabras de de Romilly (2010) eran

⁵³ “Cada sofista ofrece su propio programa de enseñanza: si Protágoras se centra en la teoría y en la práctica de la política, Hipias ofrece las cuatro disciplinas del *quadrivium* medieval, Pródico es un experto en lingüística y Antifonte en psiquiatría” (Dueso, 2013, p.16).

al mismo tiempo, pues, profesores y pensadores de los asuntos humanos puesto que enseñaban tanto a analizar una situación como a persuadir a los demás de la conveniencia de tomar una u otra decisión en el espectro político.

La conjunción de *tecjné* y *areté* que dicen practicar los sofistas suscitó más de un debate⁵⁴. En el *Protágoras* se discute abiertamente «si la virtud puede enseñarse», es decir, de si ésta es un don de la naturaleza, o se obtiene por medio de la práctica, si es acaso enseñable o se obtiene por algún otro medio, como el azar, tal como se continúa la discusión en el *Menón*⁵⁵. Este debate es decisivo para entender las posiciones encontradas en los planteamientos entre los sofistas y filósofos como Platón. Como no podía ser de otra forma este debate fue uno de los más concurridos para los atenienses del siglo V a.C.

La pregunta sobre si la ciencia política es enseñable refleja ante todo y sobre todo la disputa entre los viejos ideales aristocráticos y la emergencia de las nuevas clases democráticas (Guthrie, 1984, pp.246-255). El debate sobre la posibilidad de enseñanza de la ciencia política se encuentra estrechamente vinculado a la distinción entre *physis*, naturaleza; y *nómos*, ley o convención.

Para un sofista como Protágoras hay cosas que son por *physis*, naturaleza; y otras por *nomos*, ley. Pero no son términos excluyentes sino más bien para él complementarios. Este debate entre la separación de los términos⁵⁶ abre una brecha que tiene como efecto dos concepciones muy distintas que toman direcciones totalmente opuestas: la decadencia y el progreso. Por un lado, los defensores de la *physis*, (naturaleza) que en mayor medida están representados por poetas aristocráticos como Teognis o Píndaro, y después por filósofos como Platón, parten de la idea de que existe un estado natural de perfección, el cual con el paso del tiempo se ha ido

⁵⁴ Es importante señalar algunas referencias desde la literatura, del teatro y desde la historia política como la de Tucídides. En lo que se refiere al teatro destaca otra vez Eurípides que en una obra como *Hécuba* pone de manifiesto su divagación en torno a si lo que prevalece en la formación moral es la naturaleza o la educación. (Eurípides, *Hécuba*, vv. 592-602).

⁵⁵ Hay que recordar que en el *Protágoras* de Platón la discusión queda abierta en relación a si la virtud se puede enseñar o no. Sócrates en este diálogo llega a decir que él pensaba que la virtud se obtiene por accidente (320a), es decir, que no se puede enseñar. No obstante, al finalizar el diálogo Sócrates dice estar sorprendido (328e-d) por el argumento de *Protágoras*, que alimentado de un mito y apoyado por un razonamiento, hace dudar a Sócrates sobre su propio argumento.

⁵⁶ Guthrie explica que antiguamente los términos de *physis* y *nómos* no eran incompatibles, pero que es signo distintivo de la Grecia del siglo V y IV considerarlos como “opuestos y mutuamente excluyentes”. De la misma forma comenta que en esta contraposición “nos encontramos en el punto en que una nueva generación ha separado *nómos* y *physis*, como lo que es artificial de lo que es natural, y a veces como lo que es falso (aunque comúnmente creído) de lo que es verdadero” (Guthrie, 1988, p. 65).

degradando. En este sentido, para ellos es indispensable proteger la *physis*, es decir, lo natural, lo verdadero. Si los Dioses existen es por naturaleza, y por ende, ley moral y ley divina se corresponden: se justifica así un ordenamiento natural, divino y estable del mundo.

Por otro lado, los defensores del *nómos* parten del sentido contrario: de la brutalidad a la civilización. Este es el camino del progreso. Las argumentaciones de los sofistas tienen como base las dudas sobre el orden y la estabilidad del mundo físico, lo cual provoca en cierta medida el destronamiento del orden natural. Lo que diferencia uno de otro, a los defensores de la *physis* y a los defensores del *nómos*, es la negación del carácter absoluto de la ley y de los valores morales (Guthrie, 1984, pp. 64-69). Es decir quienes defiende que las cosas son por convención (*nómos/ley*) entiende que éstas tienen un valor según el contexto que se encuentren. Un símbolo tiene significados muy distintos, o no tiene ninguno, si es trasladado a distintos contextos. Por eso los fundamentos de la educación de los sofistas, que luego serán desdeñados principalmente por Platón, se distinguen por su escepticismo, su indiferencia religiosa y el relativismo epistemológico (Jaeger, 2010, p. 276).

De la distinta concepción que tienen de las noción de *physis/nómos* y del relativismo epistemológico —distinta si las ponemos en relación con los planteamientos platónicos— es de donde se deriva su concepción de la educación y la importancia de hacer un tratamiento educativo de la poesía.

Desde una lectura pedagógica, lo que se pone en juego en la distinción entre si las cosas son por naturaleza o por convención —o algunas son por naturaleza y otras por convención como parece defender Protágoras— es un debate entorno al modelo de educación⁵⁷.

Y es aquí donde parece que puede observarse la posición de sofistas como Protágoras o Pródico, de los que destacaré dos textos, entorno al tratamiento educativo que hacen de la poesía y que tiene que ver con la capacidad de discernimiento y con una posición ante las convenciones de orden social que abre dicha distinción entre *physis* y *nómos*.

⁵⁷ “La crítica a los honorarios de los sofistas tiene de este modo un fondo teórico: si todos los ciudadanos participan de la virtud política, como sostuvo Protágoras, es natural que la educación estuviera abierta a todos. Por el contrario, sin son escasas las naturalezas filosóficas, como opinaba Platón, la tarea educativa deberá ir precedida de una selección minuciosa” (Solana, 2013, p. 21).

A Pródico se le reconoce como a uno de los sofistas más afamado por sus estudios en lingüística y por su teoría moral y su teoría sobre la religión. En lo que respecta a su teoría moral Pródico es autor de un texto que ha servido como paradigma de las fábulas morales y que está dedicado al mito de Heracles.

La historia narrada, más o menos, es así: a Heracles se le presenta la encrucijada de hacer una elección entre si andar por el camino “de la virtud y el del vicio, el uno del esfuerzo, otro del placer” (Solana, 2013, p.231) . “Tras retirarse a la soledad” Heracles debe decidir por sí mismo qué camino habrá de tomar. Hasta aquí todo normal. Pero el chiste no es en sí la historia misma, que en sí es bellísima, sino el sentido de que está, por decirlo así, detrás de la historia:

Al tener Heracles que decidir por sí mismo se justifica que ni la virtud ni el vicio habitan en la naturaleza de Heracles. Si Heracles se inclina por un camino o por otro no lo hace por que “su naturaleza” ya lo ha decidido así; sino en tanto que al camino del “vicio y del placer” se les da un sentido y un significado no pueden ser sino una convención social y una esfera distinta a la de la naturaleza. Por lo tanto la decisión que tome Heracles no le viene dada por su naturaleza que lo inclina hacia un camino o hacia el otro sino por la decisión de éste frente a la encrucijada que se le presenta. El ejercicio de la educación sólo tiene sentido para ampliar su capacidad para discernir entre “una pluralidad de relaciones que determinan la acción y determinan la realidad” (Solana, 2000, p.24).

Este texto del mito de Heracles era un tema educacional que proponían los sofistas.

El segundo texto tiene que ver con la posición de Protágoras frente al tratamiento educativo de la poesía y está enmarcado en la discusión que mantiene Sócrates con Protágoras a propósito de una frase poética dicha por Simónides. Sócrates se muestra reacio a entrar en una discusión sobre lo que dicen los poetas y en este sentido sugiere “dejando a un lado los poetas, hablemos de nosotros mismos por nuestros propios medios, poniendo a prueba la verdad y nuestro ingenio” (Platón, *Protágoras*, 348a).

La posición de Protágoras es diferente. Él cree —como muestra la cita que encabeza éste apartado— que “ser entendido en poesía” es una “parte importantísima” de la educación y esta declaración muestra al menos dos aspectos. Por un lado que Protágoras acepta el valor

educativo de la poesía en la primera educación y, en cierta forma, no rechaza el modelo tradicional de educación basado, como ya hemos señalado, en el aprendizaje por medio de la poesía. Pero también, por otro lado, muestra cómo capacidad de discernimiento y educación son ejercicios que se entrelazan.

Ser capaz de discernir tiene el sentido de hacerse partícipe en el juego de la renovación de la cultura; de estar en la posibilidad de hacerse valer tanto por medio de las palabras como por el pensamiento y las acciones que se toman. En palabras de Protágoras la voz de la poesía ha de tener un lugar en la educación porque se ha de “ser capaz de comprender lo que dicen los poetas, lo que está bien y lo que no, y saber distinguirlo y dar una explicación cuando se le pregunta” (Platón, *Protágoras*, 339a):

Es éste el Protágoras ilustrado, el que, apreciando el valor de la poesía, coloca por encima de ella un criterio de racionalidad que nos permita deslindar los aciertos y los errores de los poetas. Si el sofista postula ese criterio es porque en la poesía no sólo hay belleza sino también verdad. (Solana, 2000, p. 84)

CAPÍTULO III. PLATÓN, LOS POETAS Y LA EDUCACION

1. Platón y la poesía
2. Las críticas de Platón a la tradición de los poetas
 - 2.1 La teoría del entusiasmo
 - 2.2 Los motivos de Platón para censurar a la poesía
3. Platón y la función de la nueva poesía
 - 3.1 El Fedro, o contra la retórica
 - 3.2 El Banquete, o contra la poesía
4. Platón y la educación

1. Platón y la poesía

[...] hay que poner término a semejantes mitos,
no sea que creen en nuestros jóvenes
una fuerte inclinación a la vileza
(Platón, *República*, 391e)

Me gustaría dejar constancia del lugar preeminente que ocupa Platón en la historia de la cultura y del pensamiento. Esto ha sido señalado de diversas maneras que oscilan desde el famoso y, en cierta forma, controvertido comentario del filósofo británico Alfred North Whitehead quien en 1929 escribió que toda la filosofía son notas a pie de página a la obra de Platón; hasta aquellos comentarios que, por otro lado, han visto en la filosofía platónica la historia de un error⁵⁸. Sea como sea, entre estas dos formas de percibir la historia de la filosofía, de lo que no cabe duda es que el filósofo ateniense aparece como un punto de inflexión en el que emerge una nueva tradición cultural de tipo espiritualista e idealista en la que ocupa un lugar central la idea del predominio insoslayable de una educación intelectual liderada por la filosofía como ejercicio de pensamiento.

Dicha forma de ver las cosas ha dado paso al lugar privilegiado que ha ocupado la filosofía a lo largo de la historia del pensamiento, de la cultura y, por descontado, de la educación; en claro contraste con el espacio, por decirlo de alguna manera, marginal/menor que ha sido asignado a la poesía en cuestiones educativas. La poesía, en este sentido, parece haber sido relegada más al ámbito estético o del ocio y del tiempo libre que son los lugares donde adquiere cierta valoración, inclusive en la actualidad.

Sin que sea una temeridad es posible señalar que Platón es un autor que ha inaugurado y condicionado las discusiones posteriores en los ámbitos claves de la cultura occidental tanto lo que se refiere a la política, como a la ciencia o a la religión y que, dada su amplitud de estos ámbitos, sin duda alguna, afectan a la educación. Platón y su filosofía fungen —como ha expresado el profesor Emilio Lledó— de Adán filosófico⁵⁹ de la cultura occidental y mucho de esto tiene que ver con la confrontación que Platón lleva a cabo con los poetas.

⁵⁸ Principalmente podemos fijar este contrapunto en las obras de F. Nietzsche y M. Heidegger.

⁵⁹ Introducción a diálogos de Platón. Tomo I. Introducción (Alegre, 2011, p. XXI).

La complejidad del asunto que nos ocupa —las críticas que Platón enfila contra la poesía tradicional— creemos ineludible realizar, al menos, tres apreciaciones con respecto al lugar que ocupa la reflexión sobre la poesía en los diálogos de Platón.

El primer elemento significativo gira entorno al ejercicio de abordar las críticas de Platón a la poesía y de las dificultades que se derivan al abordar este tema. Por un lado, cuando Platón enfila sus ataques a la tradición de la poesía lo hace de manera general, es decir, los mismo ataca a Homero y a Hesíodo —poetas emblemáticos de la cultura griega— que a los poetas trágicos y cómicos quienes, en casos destacados como el de Aristófanes, son contemporáneos al filósofo ateniense.

De la misma forma, observamos que los ataques a la poesía y a sus representantes se encuentran diseminados en la mayoría de sus diálogos. Encontramos ataques a la poesía desde el que funge como el testimonio platónico de la muerte de Sócrates: la *Apología de Sócrates*; hasta el que se considera comúnmente como el último diálogo escrito por Platón: *Las Leyes*. Aunado a esto, cabe remarcar que los ataques a la tradición de la poesía no mantienen ni un orden lógico ni, en algunos casos, son coherentes entre sí, cuestión de la que se infiere la imposibilidad de hablar de una teoría sobre la poesía enunciada por el filósofo ateniense a través de los distintos diálogos. Sin duda alguna esto tiene como consecuencia el tener que trabajar y avanzar abrigado de la constante incertidumbre de la confusa posición de Platón con respecto a la poesía.

En segundo lugar, me gustaría destacar que Platón a través de sus críticas a los poetas y a los sofistas establece un juego de diferenciación que se basa principalmente en contraponer a la figura de poetas y sofistas la figura del filósofo. Lo mismo pasa cuando habla de los discursos verdaderos y los discursos falsos. Esto es importante tenerlo en cuenta porque se va dibujando un modelo que incluye lógicamente un contramodelo. También por medio de este ejercicio basado en establecer dualidades se va configurando una ecuación que es clave en su pensamiento. Por medio de esa ecuación se hace un emparejamiento múltiple al hacer coincidir: filosofía, verdad, razón y educación (Platón, *Fedro*, 249 c-d).

Dicho emparejamiento le sirve para ganar terreno a las opciones educativas de los poetas y los sofistas, quienes dominan el escenario cultural griego, y así indica que la auténtica

educación no es otra cosa que andar el camino trazado por la filosofía que, dicho sea de paso, siempre es cuesta arriba: hay que salir de la caverna hacia la claridad, hacia la belleza en sí, hacia el sol, la idea del bien, en una sola palabra, hacia la verdad.

Lo que aquí me interesa mostrar es cómo Platón, por medio de la disputa contra los poetas y a través de un complejo entramado argumentativo de difícil conexión, va haciéndose de un espacio en el escenario educativo griego hasta tal punto que intenta hacer, por decirlo así, una especie de “borrón y cuenta nueva” para monopolizar el espacio cultural y educativo a partir de la configuración de una nueva modalidad de saber: la filosofía.

El tercer y último elemento que me gustaría destacar en lo que respecta a la relación de Platón con la poesía habría que ponerlo en relación con el aspecto biográfico de nuestro autor.

En la Carta VII encontramos un testimonio de la gestación de su pensamiento en el que, sin duda alguna, juega un papel fundamental su relación con la poesía⁶⁰. Ya hemos visto —en el apartado que dedicamos a la antigua desavenencia entre filosofía y poesía— como su discordante relación con la poesía está estrechamente vinculada a la propia experiencia vital del autor. Fijándonos en el elemento autobiográfico podríamos centrar la atención en la serie de viajes que Platón emprende a Sicilia en general y, en particular, centrarnos en los periplos de su segundo viaje a la capital de Siracusa a la corte de Dionisio.

Si señalo el segundo viaje de Platón a Siracusa se debe a dos motivos: primero, los años que corresponden a su segundo viaje a Sicilia coincide de lleno con que en nuestro autor alberga un estado de ánimo exultante (Colli, 2011) que lo lleva a tener una inusitada confianza en su concepción de la filosofía y de la necesidad de su labor político-educativa. En esos años es —como señala Colli (2011)— cuando Platón encuentra la confianza necesaria como para plantear la idea de la necesidad de expulsar a los poetas de su Estado ideal si, de una vez por todas, éstos no se sometían a un nuevo paradigma dominado por la idea de Justicia.

⁶⁰ “Gran parte del pensamiento occidental tiene su instauración en la expulsión de los poetas de la ciudad platónica” (Steiner, Heidegger, p. 38)

En este sentido, no parece estar de más hacer hincapié que en Platón habita una profunda necesidad de actuar políticamente y que, antes de ser un filósofo, Platón es político (Colli, 2008). Desde esta perspectiva, se explica que la censura a los poetas se juega en un terreno ideológico, pero con un trasfondo fundamentalmente pedagógico puesto que no es sino en el terreno de la educación donde, desde la perspectiva de Platón, es posible influir en la configuración de la concepción del mundo y de la vida de los más jóvenes. No podemos decir que fue Platón quien establece que el terreno de la educación es siempre un territorio en disputa, pero sí podemos decir que a través de sus diálogos esto se hace más evidente.

2. Platón y la crítica a la tradición de la poesía

Voy a partir de una idea que ya se ha venido haciendo evidente: los poetas gozan del privilegio de ser los educadores de Grecia nos ayuda a clarificar el hecho paradójico de que un filósofo como Platón, con tantas dotes para la poesía, sitúe a la tradición de la poesía en el centro de sus ataques.

Havelock ha señalado al respecto “que Platón ataca a los poetas menos por su poesía que por la enseñanza que impartían” por lo que la clave está en entender que “los poetas habían sido los maestros de Grecia” y que, por tanto, “cumplían una función social” y “didáctica” al encargarse de preservar la tradición que era precisamente ante lo que Platón se rebelaba (1996, p.27).

A partir de la confrontación de Platón con la poesía tradicional y sus representantes se justifica gran parte de la labor político-educativa del filósofo ateniense. Cuando Platón se rebela contra la poesía, pues, lo hace con la finalidad de instaurar un nuevo modelo de organización político y social en donde la filosofía, tal como él la entiende, tenga un papel primordial tanto en la arena política como en la educación.

Desde esta perspectiva –la de reformador de la política y la educación tradicional- hay que entender los intentos que hace por ofrecer una nueva organización política y una reforma del hombre. Platón pensaba que los intentos de esta doble reforma –la del hombre y la de la ciudad- tenían que pasar forzosamente por la confrontación de las enseñanzas que los poetas difundían en el espacio de la polis, pues, eran estos, y no otros, los que mayormente influían en la educación de los más jóvenes.

En este escenario se puede entender que antes para llevar un ataque certero, por decirlo de alguna manera, habría que invalidar las enseñanzas que profesan. Y eso parecer ser que fue, entre otras cosas, a lo que Platón se dedicó en varios de sus diálogos.

Lo que vamos a intentar mostrar ahora es como Platón elabora principalmente sus ataques a partir de un doble eje. Ataques que no parece exagerado entenderlos como una crítica generaliza tanto a los movimientos intelectuales como a su época.

El doble eje sobre el que Platón elabora sus ataques tiene que ver, por un lado, con establecer una teoría sobre el origen del que proviene el saber de los poetas y, por otro lado, como señalábamos anteriormente con Havelock (1996) con las enseñanzas que profesan. En este sentido, se hace necesario abordar tanto una teoría del entusiasmo que encontramos en los diálogos platónicos como los motivos que encuentra Platón para censurar la labor educativa de los poeta en el escenario cultural griego.

2.1 La teoría del entusiasmo

Platón, en distintos diálogos, se sirve de la teoría del entusiasmo⁶¹ para señalar, entre otras cosas, que los poetas no tienen un conocimiento propio, pues, dicen lo que dicen porque son un medium y se deben a un favor de las musas. Una de las mejores imágenes que representan al poeta en estado de inspiración la encontramos en *Leyes*. Ahí se cuenta la historia de:

una antigua leyenda que nosotros mismos siempre repetimos y que también todos los otros creen, que sostiene que un poeta, cuando se sienta en el trípode de la musa, no es dueño de sí, sino que, como una fuente, de buena gana deja fluir lo que le cae [...] (719c).

La imagen del poeta como medio e interprete de un mensaje divino y servido por las musas Platón lo usa para señalar una falta fundamental en la naturaleza del conocimiento que se da por medio de la poesía y que, por lo tanto, termina por tener consecuencias en la acción política y educativa que los poetas efectúan.

En Apología del Sócrates de Platón encontramos un retrato como este tipo de argumentos. A los poetas en específico los acusa de que su sabiduría se debe a “ciertas dotes naturales y a un estado de inspiración” (23d). Argumento que según el testimonio de Sócrates le sirvió para ganarse la enemistad no sólo de los poetas, sino también de los políticos y los artesanos a quienes examinaba de la misma manera y, como consecuencia de ello, mostraba la apariencia de su saber⁶².

⁶¹ La inspiración poética aparece en *Apología de Sócrates*, 22b-c; *Menón*, 99d; *Fedro*, 245a y ss; *Leyes*, 719c.

⁶² “En último lugar, me encaminé hacia los artesanos. Era consciente de que yo, por así decirlo, no sabía nada, en cambio estaba seguro de que encontraría a éstos con muchos y bellos conocimientos. Y en esto no me equivoqué, pues sabía cosas que yo no sabía y, en ello, eran más sabios que yo. Pero, atenienses, me pareció a

Como es bien conocido, Sócrates fue condenado a muerte por un gobierno democrático que, a partir de una acusación interpuesta por Aníto, lo inculpaba de corromper a los jóvenes y de impiedad⁶³. Si Sócrates tenía mala fama y fue acusado por corromper a los jóvenes fue, al parecer, porque proponía un modelo, principalmente, epistemológico y pedagógico que difería del de la tradición y, por lo tanto, enseñaba unos valores que no eran socialmente aceptables ni para el bando de los conservadores ni para el de los demócratas.

El actuar de Sócrates, desde un punto de vista pedagógico, consistía en apartar a los más jóvenes de su destino social⁶⁴, y, en el caso particular de Platón, vemos que éste primero se apartó de su anhelo de ser poeta y después sus ambición política, aunque fuera temporalmente. Aunado a esto, el maestro de Platón, tenía una percepción diferente de la educación, pues, Sócrates defendía que ésta no provenía de fuera –es decir, del saber mitológico que transmitían los los poetas- sino que consistía en una epifanía ayudada, es decir, una especie de nacimiento que llevaba a los hombres a pensar y hablar por sí mismos, signo indistinguible, tal como él decía, de la filosofía, Heráclito era de la misma idea.

En correspondencia con esto último, Sócrates, en la conversación que mantiene con Protágoras en el diálogo homónimo sobre la poesía, no duda en calificar, primero, severamente la labor y las lecciones de los poetas: “Me parece –dice Sócrates- que el dialogar sobre poesía es mucho más propio para charlas de sobremesa de gentes vulgares y frívolas [...]” (347d). Poco después expone, por un lado, la ambigüedad del saber de la poesía y la necesidad de dejarla de lado por un “nuevo” modelo en el que “gentes de bien y de cultura” no necesitan de atender a la voz de los poetas, pues, son capaces de dialogar y de razonar por sí mismos:

Así también estas reuniones, si se componen de hombres tales como la mayoría de nosotros dice ser, para nada necesitan de voces ajenas ni siquiera de poetas, a los cuales no se puede preguntar de qué hablan; y muchos, al traerlos a colación en sus argumentos, los unos dicen que el poeta pensaba esto y los otros aquello, discutiendo sobre asuntos que son incapaces de demostrar. Pero los educados dejan a

mí que también los buenos artesanos incurrieran en el mismo error que los poetas: por el hecho de que realizaban adecuadamente su arte, cada uno de ellos estimaba que era muy sabio también con respecto a las demás cosas, incluso las más importantes, y ese error velaba su sabiduría” (Platón, *Apología de Sócrates*, 23d).

⁶³ Sócrates fue acusado por impiedad. Esto retrata la lucha entre lo viejo y lo nuevo.

⁶⁴ Diogenes Laercio hablando del encuentro de Jenofonte con Sócrates explica que éste interrumpía a los jóvenes con el bastón y les interrogaba (II, 48).

un lado las reuniones de esa clase, y ellos conversan por sí mismos entre sí, tomando y dando una explicación recíproca en sus diálogos. A éstos parece que debemos imitar más tu y yo; y, deponiendo a un lado a los poetas, hagamos nuestros razonamientos uno con otro, poniendo a prueba la verdad y a nosotros mismos. (348a)

Lo que refleja la crudeza y la severa crítica contra los poetas y sus lecciones es tanto el intenso pulso con el que Platón combate las enseñanzas que los poetas difunden/diseminan en la polis como, por supuesto, la intensidad por con la que Platón busca hacerse un espacio en el escenario cultural y educativo griego.

Sin embargo, el paradigma de la teoría del entusiasmo y algunas de las claves que muestran los mecanismos/trucos argumentativos de los que se sirve Platón para desacreditar a los poetas los encontramos en *Ion* o sobre la poesía (Aguirre, 2013).

En este diálogo el tema de la poesía también es tratado desde la perspectiva de la teoría del entusiasmos o el estado de inspiración.

El *Ion* es el diálogo en el que se pone en relación la actividad poética con la conocida tesis socrática que formula que cada saber tiene su técnica y el lugar donde es llevada hasta las últimas consecuencias. A partir de la premisa formulada Sócrates va a dar una definición de la poesía, de la figura del poeta y del rapsoda. Las definiciones que Sócrates nos da tanto de poesía como de la actividad poética parten de una pregunta y una confesión, ambas igual de inesperadas, de Ion en torno a su propia experiencia como rapsoda. Sócrates escucha la pregunta de Ion: por qué me pasa que soy incapaz de concentrarme y mantenerme despierto cuando se habla de algún otro poeta que no sea Homero; mientras “si alguno saca a relucir el nombre de Homero, me espabilo rápidamente, pongo en ello mis cinco sentidos y no me falta qué decir” (Platón, *Ion*, 532c). La confesión de Ion le sirve a Sócrates para rápidamente decir Ion tiene un saber que es divino y que se distingue del saber que se basa en el dominio de una técnica.

En lo que concierne a la figura del poeta y del rapsoda⁶⁵ en principio son tratados de manera diferente: el poeta compone los versos de cuales el rapsoda es un gran conocedor. La

⁶⁵ “Es indudable que las palabras *aoidós* y *rhapsoidós* fueron aplicadas ambas, en su origen, al poeta-ejecutante. Se ha pensado que pudieran indicar alguna diferencia respecto al tipo de ejecución o a la preponderancia de la improvisación sobre la memorización, o bien que fuese ‘creativa’ o ‘productiva’ la actividad del aedo,

actividad del rapsoda se basa, entonces, en frecuentar, recitar, interpretar y, sobretodo, transmitir el pensamiento de un poeta.

No obstante a dicha diferencia la función de poetas y rapsodas quedan emparentadas por la metáfora de la piedra magnética: la cual une al poeta y al rapsoda como dos anillos que son parte de una cadena más extensa, pues, incluye al público que los escucha. La única diferencia que hay entre el poeta y el rapsoda es el lugar en el que se sitúan conforme a la fuente de inspiración.

Dicho esto, hay que remarcar que las críticas que del diálogo platónico se pueden inferir están dirigidas a la actividad poética en su totalidad y no sólo a la actividad del rapsoda. Incluyendo al público que los escucha. Y alcanza al público que también se entusiasma con una imagen que recuerda a la de las tragedias.

La forma de proceder de Sócrates durante el diálogo también merece ser destacada:

Primero, Sócrates hace concesiones a Ion que después serán refutadas, por lo que se ha de entender que los elogios que Sócrates hace están llenos de ironía.

Segundo, Sócrates le dice al rapsoda Ion: «Yo, por mi parte, me tomaré tiempo para escucharte» (Platón, Ion, 531a), pero de las tres ocasiones que Ion quiere hacer demostración de su arte, Sócrates lo interrumpe no dejándolo proceder más que con un solo verso.

Tercero, el emplazamiento le sirve a Sócrates para ir despojando poco a poco a Ion de su objeto de conocimiento y, por tanto, de la *téchne* que correspondería al arte de la poesía ayudado, eso sí, por las insatisfactorias respuestas de Ion, al que vemos atrapado en la estructura de argumentación socrática (Aguirre, 2013).

Cuarto, de manera que al final del diálogo lo que Sócrates nunca concedió a Ion: el mostrar su pericia en Homero; se convierte en un reclamo de que se sirve Sócrates para allanar el camino y enunciar una rotunda y breve conclusión de la actividad poética a la que Ion se ve empujado a aceptar si no quiere ser considerado un hombre injusto:

‘repetitiva’ la del rapsodo. En realidad, los testimonios antiguos no permiten, al menos para la época arcaica, distinguir una figura de la otra” (Gentili, 1996, p. 27).

Si, como acabo de decir, eres experto en Homero y, habiéndome prometido enseñarme esta técnica, te burlas de mí, entonces cometes una injusticia; pero si, por el contrario, no eres experto, sino que, debido a una predisposición divina y poseído por Homero, dices, sin saberlas realmente, muchas y bellas cosas sobre este poeta –como yo he afirmado de ti-, entonces no es culpa tuya. Elige, pues, por quién quieres ser tenido, por un hombre injusto por un hombre divino [...] Así pues, esto, que es lo más hermoso, es lo que te concedemos, a saber, que ensalzas a Homero porque estás poseído por un dios; pero no porque seas un experto (Platón, Ion, 542a).

Quinto: El mecanismo de diferenciación/separación entre un hombre divino y la figura del experto sirve a Sócrates para, primero, renunciar a la idea del sabio antiguo, quien se piensa como el que sabe hacer (tiene pericia en algo) y que es capaz de crear algo a partir de un trozo de la realidad; para contraponerla, por decirlo en términos modernos, con la del especialista, capaz de discernir entre ciencia, ignorancia e imitación (arte-poesía).

La diferenciación entre hombre divino y especialista le sirve, desde nuestra perspectiva, para distinguir entre aquellos que son capaces de captar la multiplicidad de la realidad en la unidad (la idea) y entre aquellos que, hechizados por la poesía, no saben distinguir entre la realidad, la apariencia y la imitación.

Por ello en torno a la conclusión de Sócrates, habría que señalar algunos aspectos, entre los que destacan, el de la imagen del poeta como un ser divino y poseído por la Musa, el cual está tanto falto de inteligencia como del dominio de una técnica, pues, su saber corresponde a una predisposición divina que lo domina y utiliza como un medio para comunicar sus mensajes a los humanos y que hace del poeta un ser irresponsable en lo que dice y en lo que hace; contrasta de lleno con los testimonios de los poetas y de la percepción que tienen de la función que desempeñan y de la forma en que describen su hacer⁶⁶.

Por otro lado, si seguimos las concesiones que Sócrates hace a la actividad poética es posible ver que la figura del rapsoda desempeña la función de hacer inteligible y de transmitir a los que lo escuchan las palabras del poeta, en este caso Homero, que representan -a nivel mitológico- la tradición cultural de la época.

⁶⁶ c.f. Gil Fernández (1966, p. 14)

En esta misma línea, el rapsoda es el encargado de una complejidad mayor puesto que no sólo es el vínculo con cultura tradicional sino que, sobretodo, depende de él y de su interpretación de lo dicho, de su *synesis* (su percepción auditiva inteligente), el sentido de tal transmisión. En la figura del poeta y del rapsoda, en sus composiciones y en la interpretación de lo dicho, descansa un cierto poder político. Aunado a esto, el contenido de los poemas homéricos abarca diversos temas políticos, morales, éticos, religiosos y epistemológico (Platón, *Ion*, 531 c-d), los cuales Platón considera que pertenecen al campo/objeto/de los cuales debe ocuparse/ de la filosofía⁶⁷.

Esto último nos recuerda que el diálogo está enmarcado en la disputa por dominar el escenario educativo y cultural griego, polémica en la que se discute los saberes que más convienen a la polis.

Por esto mismo, que el rapsoda Ion sea despojado durante el diálogo de su objeto de conocimiento y de una posible *téchne* poética que lo identifique, y generalizando dichos ataques a la actividad poética en general, no tiene más cometido que incapacitar a los poetas de toda función político-educativa:

Sin objeto propio de conocimiento y sin una *téchne* que lo capacite para abordarlo, el rapsoda no puede sino limitarse al elogio del poeta por medio de la inspiración; y la inspiración, al tiempo que lo convierte en un ser divino, lo convierte también en un ser ignorante. Y, en cuanto ignorante, incapacitado para la labor pedagógica y la dirección del Estado (Aguirre, 2013, p 194).

Sin duda alguna, los ataques de Platón a la actividad de los poetas en una tradición cultural en la que predomina la oralidad son un ataque frontal y a la raíz de un paradigma cultural dominado por la tradición oral de la poesía y, como veremos en el siguiente capítulo, Platón en sus intentos de superar la cultura tradicional defiende un nuevo tipo de oralidad poético-filosófica.

No obstante antes de ocuparnos de esto, es importante hacer notar como Platón utiliza la misma teoría del entusiasmo en el Menón para igualar a los políticos con los adivinos y con los poetas, y así desmarcar, o al menos insinuarlo la diferencia que hay, a la figura del filósofo:

⁶⁷ De la misma forma Platón llama en *Lisis* a los poetas “padres y guías del saber” (214a). No cabe duda que Platón reconoce el valor pedagógico de la poesía, pero también es consciente de la transformación cultural.

correctamente llamarías adivinos a los que acabamos de mencionar, vates, adivinos y poetas todos, y también a los políticos, no menos que de éstos podríamos decir que son divinos e inspirados, puesto que gracias al hálito de un dios y poseídos por él es como con sus palabras llevan a buen fin muchos y grandes designios, sin saber nada de lo que dicen (99d).

En este sentido, las críticas que Platón enfila contra el conglomerado de la poesía no pueden desligarse de las críticas que, como hemos visto, también hace a otros movimientos intelectuales como el de los sofistas que, a ojos de Platón, son los representantes de la retórica y los que pugnan por el poder político.

Por otro lado, en diálogos como el Fedro parece darse una revalorización de la poesía y no sólo porque al final del diálogo, a través del mito de las cigarras, Platón formula la idea de que tanto la filosofía como la poesía son cosas de las Musas⁶⁸; sino también porque formulando positivamente el concepto de manía habla de que las Musas son las encargadas de educar a los más jóvenes y reconoce, al mismo tiempo, el valor educativo de la poesía épica: “El tercer grado de locura y de posesión viene de las Musas, cuando se hacen con un alma tierna e impecable, despertándola y alentándola hacia cantos y toda clase de poesía, que al ensalzar mil hechos de los antiguos, educa a los que han de venir” (Platón, *Fedro*, 245a). No cabe duda que Platón reconoce el valor pedagógico de la poesía. Sin embargo, está plenamente convencido de que una nueva forma de saber tiene que superar una tradición que se ha movido por medio de lo mitológico y por lo misterioso. Así si miramos el lugar que asigna a cada una de las almas que ocupan la polis vemos que la del poeta ocupa el sexto lugar, por encima del sofista y del artesano, pero por debajo del adivino, del médico, del político, del Rey y, como no podía ser de otra manera en el esquema de Platón, el alma del filósofo se encuentra por encima de todos.

No obstante a lo anterior y a pesar de que la teoría del entusiasmo representa un ataque a la raíz a la actividad política, social y, por ende, educativa de los poetas el eje del ataque del que se sirve Platón toma forma en las alusiones a la naturaleza mimética de la poesía y en la necesidad de reformular su función pedagógica. Por ello es importante hacer notar que el criterio desde el que Platón piensa la actividad poética es el de utilidad social, puesto que para él, la poesía debe ser no sólo bella sino, por encima de todas las cosas, útil al Estado.

⁶⁸ Al final del Diálogo *Menón* Sócrates comenta que la filosofía era la música más bella.

Para Platón en la conformación de un organismo vivo, tal como piensa el alma y la ciudad cada hombre debe desempeñar una única función en el Estado. Si hay que combatir a los poetas es porque estos gustan de travestirse y siendo uno pueden ser muchos.

2.2 Los motivos para la disputa con los poetas

En este marco, pero centrados en el conflicto⁶⁹ que Platón establece con la poesía tenemos que decir que, aunque se trate de claras críticas dirigidas a los ámbitos político-moral y epistemológico, el trasfondo de la disputa es eminentemente pedagógico.

Es en el diálogo República donde Platón encuentra la fuerza necesaria para confrontar a los poetas y decidirse a expulsarlos de la polis si no se someten a un nuevo paradigma dominado por la idea de justicia. Así pues, el conflicto con los poetas queda establecido, principalmente, en los libros II, III y X del mencionado diálogo.

Si bien en el libro II el argumento contra los poetas gira entorno a que los poetas divulgan historias en las que, principalmente, domina la idea de que las acciones justas van acompañadas de castigo y las injustas son premiadas y, por ello, existe una necesidad política de inventar una nueva mitología más acorde al nuevo paradigma impulsado por Platón; en el libro III se discuten las pautas para la formación de esos nuevos mitos y la necesidad política de obligar a los poetas a negar los mitos de la tradición anterior; para finalmente, y después de haber suspendido la discusión sobre la poesía, retomarla en el libro X lugar en el que las críticas a los poetas pasan a ocuparse del plano epistemológico, donde el filósofo ateniense dice, principalmente, que los poetas no trabajan con un conocimiento verdadero y los acusa de situarse tres veces lejos de la verdad. Además de que, aunque concedores de distintas artes, poetas como Homero –considerado educador de toda Grecia- no han sido capaces de aconsejar a los hombres en las cosas más importantes, es decir, lo relativo a la guerra, al gobierno de los Estados y a la educación. Independientemente de la consistencia o no de estos argumentos la finalidad de Platón, parece claro, no es otra que desacreditar la labor

⁶⁹ En esta parte vamos a hacer referencia a la *República* en tanto que las críticas a la poesía serán trabajadas en otro lugar y también porque entendemos que es el lugar y el punto álgido del conflicto que Platón establece con la poesía tradicional.

política y educativa que ha hecho que los poetas sean considerados los educadores del pueblo griego.

En este sentido, Platón parece darse cuenta de que, por un lado, los poetas cuentan con un enorme prestigio con lo referente a la educación, principalmente Homero, hasta tal punto que: “la mayoría de los hombres que tenían una opinión que defender, se jactaban de poder apoyarla o reforzarla por medio de algunos pasajes de Homero, bien o mal explicados. De este modo, Homero se puso al servicio de cada litigante, y los poemas homéricos se presentaron como conteniendo, aunque fuera de modo implícito, doctrinas bastante ajenas de la época en que fueron compuestas” (Grote, 1867, I, p.455), pero también la fama de educadores que ostentaban los poetas encargados de representar comedias y tragedias en el periodo clásico.

Por otro lado, Platón también parece percibir que un exceso de representaciones poéticas pueden resultar perjudiciales tanto para la educación como para la polis; por ello, dice querer desmarcarse y superar un modelo educativo que no es capaz de discernir entre narraciones falsas y verdaderas y que tampoco es capaz de distinguir entre acciones justas e injustas:

Si se cuentan todas estas cosas [la injusticia es premiada, la justicia va acompañada de castigo], de tal índole y tanta cantidad, acerca de la excelencia y del malogro [...] ¿cómo pensaremos que, una vez escuchadas, afectarán las almas de jóvenes bien dotados y capaces de revolotear, por así decirlo, de una a otra sobre todas estas leyendas, y de inferir de ellas de qué modo se ha de ser y por dónde hay que encaminar la vida para pasarla lo mejor posible? [...] Pues se me dice que [...] si soy injusto y me proveo de una reputación de practicar la justicia, se dice que lo que me espera es una vida digna de los dioses (*República*, 365b-c).

El estrecho vínculo entre la palabra y la formación del carácter hace pensar a Platón en la imposibilidad de influir en la vida de los más jóvenes si continúan prevaleciendo impolutas las narraciones de los poetas.

Por estas razones decimos que el conflicto con los poetas tiene un trasfondo fundamentalmente pedagógico, pero también aunado a que el filósofo ateniense considera que la reformulación del Estado y para que un nuevo orden social tenga lugar tiene que realizarse un cambio de mitología (Detienne, 1985, p. 108), es decir, de doctrinas que encontramos en el sustrato de toda realidad política y educativa.

Lo que se discute, pues, en el plano pedagógico es en qué fe hay que educar a los más jóvenes, si lo que se quiere es un Estado donde, por encima de todo, gobierne la justicia: “Grande, en efecto, es la contienda, mi querido Glaucón, mucho más grande de lo que parece, entre llegar a ser bueno o malo; de modo que ni atraídos por el honor o por las riquezas o por ningún cargo, ni siquiera por la poesía, vale la pena descuidar la justicia o el resto de la excelencia” (Platón, *República*, 608b-c).

Desde esta perspectiva, la educación aparece como el único medio por el cual se puede llevar a cabo una reforestación de los mitos que trastoque la cosmovisión dominante que los poetas han establecido. Y esto porque se entiende que la educación está habitada por dos tipos de discursos –unos falsos y otros verdaderos– dentro de los cuales los primeros, es decir, los que atienden a los mitos son los más necesarios, al menos en lo que concierne a la primera educación: “¿Y no hay que educarlos por medio de ambas clases, y en primer lugar por medio de los discursos falsos? –No entiendo qué quieres decir. –¿No entiendes –pregunté– que primeramente contamos a los niños mitos, y que éstos son en general falsos, aunque también haya en ellos algo de verdad? Y antes que de la gimnasia haremos uso de los mitos” (377a).

En el sentido de que Platón considera los mitos una parte fundamental de la educación, no sería correcto decir que el filósofo ateniense renuncia por completo a la poesía ni que desprecie las bondades didácticas de ésta, sino más bien al contrario, precisamente porque él reconoce “el valor educativo de la poesía” (Jaeger, 2010) concede una atención especial a las historias que por ahí revolotean y que fácilmente pueden llegar a los oídos de los niños por lo que, desde su perspectiva pedagógica, existe una necesidad política de regularlas:

Narrar en cambio, los encadenamientos de Hera por su hijo o que Hefesto fue arrojado fuera del Olimpo por su padre cuando intentó impedir que éste golpeará a su madre, así como cuantas batallas entre dioses ha compuesto Homero, no lo permitiremos en nuestro Estado, hayan sido compuestos con sentido alegórico o sin él. El niño, en efecto, no es capaz de discernir lo que es alegórico de lo que no lo es, y las impresiones que a esa edad reciben suelen ser las más difíciles de borrar y las que menos pueden ser cambiadas. Por ese motivo, tal vez, debe ponerse el máximo cuidado en los primeros relatos que los niños oyen, de modo que escuchen los mitos más bellos que se hayan compuesto en vista a la excelencia. (*República*, 378c-e)

La purificación de los mitos tradicionales con la intención de inspirar en los jóvenes y en la comunidad una nueva escala de valores contrarios a los de la tradición⁷⁰; todos ellos propagados por medio de representaciones poéticas como las de la tragedia y que, a ojos de Platón, justificaban la violencia y la injusticia era premiada; por estos motivos el filósofo ateniense dice encontrar razones suficientes para censurar y descalificar a los poetas en su labor político-educativa:

Más bien hemos de obligar a los poetas a afirmar que esas obras no han sido cometidas por aquéllos, o bien que aquéllos no son hijos de dioses; pero no decir que ambas cosas son ciertas e intentar persuadir a nuestros jóvenes de que los dioses engendran algo malo y de que los héroes no son en nada mejores que los hombres. Tales afirmaciones, como acabamos de decir, son sacrílegas y falsas, puesto que hemos demostrado que es imposible que se generen males a partir de los dioses [...] Por esta razón hay que poner término a semejantes mitos, no sea que creen en nuestros jóvenes una fuerte inclinación hacia la vileza. (328d-329a)

La purificación de la mitología tradicional tiene como horizonte, según el propio testimonio de Platón, llevar a cabo una “reforma extraordinaria” (*Carta VII*, 326-b).que, para tener lugar, habría de pasar por un cambio en el sustrato mitológico que estableciera nuevos criterios y una nueva escala de valores tanto para la educación de la juventud como para la construcción del orden político de la ciudad.

Platón, pues, en la confrontación con los poetas aparece como uno de los primeros educadores en dotar de responsabilidad política el cuidado moral de los más jóvenes en tanto que es el momento en el que las almas de éstos son más moldeables y susceptibles de ser marcadas, de ahí su obstinado afán tanto por censurar a los poetas en lo que dicen como por alejar a los más jóvenes de historias de violencia e injusticia premiada⁷¹:

Ciertamente, las numerosas reglas a las que los poetas debían atenerse en la ciudad ideal platónica son consideradas por el hombre de hoy como una forma muy grave de actitud «cerrada» y de un pesado «moralismo». Pero ese juicio no se sostiene si se tiene en cuenta la función de la poesía, que en el mundo antiguo era completamente diferente respecto de la actual, es decir, si se tiene en cuenta el hecho de que la poesía era un instrumento educativo y formativo de primer orden, y no un

⁷⁰ “Primeramente, parece que debemos supervisar a los forjadores de mitos, y admitirlos cuando estén bien hechos y rechazarlos en caso contrario. Y persuadiremos a las ayas y a las madres a que cuenten a los niños los mitos que hemos admitido, y con éstos moldearemos sus almas más que sus cuerpos con las manos. Respecto a los que se cuentan ahora, habrá que rechazar la mayoría” (Platón, *República*, 377c).

⁷¹ Platón trata de lo relacionado a las razones por las que censurar a los poetas y el contenido que deben tener los nuevos mitos. Véase, Platón (*República*, 377a-383).

entretenimiento espiritual de carácter predominantemente estético [...]. La reforma de los mitos y de la poesía que los expresa no tenía como fin eliminar los mitos y la poesía, sino liberarlos y purificarlos de los «graves engaños» de los cuales eran portadores y de los deletéreos efectos morales que provocaban imprimiéndose en el ánimo de los jóvenes y de los hombres, habituándolos a creer que cometer graves crímenes e iniquidad es lícito desde el momento en que justamente estos eran los comportamientos de los mismos dioses y de los héroes de los cuales hablaban los mitos y la poesía. (Reale, 2001, p. 159)

Así pues, y para finalizar este apartado, decimos que el conflicto que Platón establece con los poetas se juega en un terreno político-pedagógico donde la poesía queda sometida, al igual que cualquier actividad que se desarrolle dentro de la polis, a criterios legislativos como Platón propone ya en *República*⁷², pero que termina confirmándolo en sus *Leyes*:

–Que el poeta no componga nada que se aparte de lo que es costumbre, justo, bello o bueno a los ojos de la ciudad. Que no pueda mostrar lo que ha hecho a ningún particular, antes de haberlo presentado a los jueces designado para eso y a los guardianes de la ley y contar con su aprobación. En general, se trata de los legisladores que elegimos para la música y del encargado de la educación. Y bien, lo que pregunto a menudo: ¿debe quedar promulgado este tercer caso típico de ley? ¿O qué os parece?. –Que se establezca, en efecto. (801d-e)

No obstante, el conflicto con los poetas además de tener como horizonte la reforma del horizonte político, y que pasa por la reforma del hombre, también tiene como objetivo la reformulación de los campos del saber, lo que ha dejado una profunda escisión en la educación nuestros días y que confirma, a su vez, el carácter pedagógico de la disputa porque:

al contraponer tan vigorosamente poesía y filosofía, rompiendo con la tradición más constante que coloca a Homero [...] en la base de toda educación, Platón situaba el alma griega frente a una encrucijada: la educación: ¿debía conservar su fundamento artístico y poético, o debía convertirse en científica? Problema éste que, desde entonces, no ha cesado de plantearse en la conciencia de todo educador y que nunca ha sido resuelto de manera definitiva: ¿acaso nuestra propia educación no se ha dividido siempre entre las contrapropuestas reivindicaciones de las «letras» y de las «ciencias»? (Marrou, 2004, p. 101)

⁷² “Cuando un poeta diga cosas de tal índole acerca de los dioses, nos encolerizaremos con él y no le facilitaremos un coro. Tampoco permitiremos que su obra sea utilizada para la educación de los jóvenes; al menos si nos proponemos que los guardianes respeten a los dioses y se aproximen a lo divino, en la medida de que eso es posible para un hombre. En cuanto a mí –respondió Adimanto, estoy completamente de acuerdo con esas pautas; y, llegado el caso, las adoptaría como leyes” (Platón, *Republica*, 383c).

3. Platón y la función de la nueva poesía.

Excelsos extranjeros, diremos, también nosotros somos poetas de la tragedia más bella y mejor que sea posible. Todo nuestro sistema político consiste en una imitación de la vida más bella y mejor, lo que, por cierto, nosotros sostenemos que es realmente la tragedia más verdadera. Poetas, ciertamente, sois vosotros, pero también nosotros somos poetas de las mismas cosas, autores y actores que rivalizan con vosotros en el drama más bello, del que por naturaleza sólo la ley verdadera puede ofrecer una representación, tal como es nuestra esperanza⁷³. (Platón, *Leyes*, 817 a-e)

Siguiendo el hilo del epígrafe que encabeza este apartado es posible representar los diálogos de Platón como una nueva poesía⁷⁴ que está destinada a cumplir una función pedagógica en el estado y a ser el sustrato de un nuevo tipo de educación que ya no busca sustentarse en la imitación o en la crítica de los héroes, sino en la búsqueda consciente de la verdad (Jaeger, 2010, p. 578) y la utilidad que puede tener la nueva educación para la construcción de la polis.

En la *República*, un diálogo del que puede trazarse un cierto paralelismo con las *Leyes*, Platón insinúa irónicamente la conformación de una nueva poesía junto a la emergencia de una nueva clase, la de “los guardianes de la ciudad”, la cual está destinada a regular las composiciones que los poetas han de diseminar en el espacio de la polis:

Querido Adimanto, por lo menos hasta el día de hoy, ni tú ni yo somos poetas, sino fundadores de un estado; y el que funda un estado no está obligado él mismo a idear relatos mitológicos, sino a tener claramente en su mente las líneas directrices de los mismos, ateniéndose a las cuales los poetas deberán construir los mitos. (*República*, 378e-9a).

⁷³ “Platón indica que el ordenamiento de la Polis (Politeía), opuesto a la tragedia tradicional como poesía trágica más verdadera, se presenta de una manera doble: por una parte, se pueden entender con esa palabra la vida política en el estado bien gobernado; por la otra, también la representación literaria de ese ordenamiento es una politeía, una obra de legislación política. De segundo significado se sigue que el drama más bello no es otro que la presente obra literaria de Platón, en la cual se describe el ordenamiento fundado filosóficamente” (Gaiser, 1984, pp. 110-111).

⁷⁴ F. Nietzsche con el socratismo reconoce que Platón ha llevado la poesía a otros derroteros: “allí donde [...] unas disposiciones invencibles combatían contra las máximas socráticas, las fuerzas de éstas, junto con el brío de aquel enorme carácter, siguió siendo lo bastante grande para empujar a la poesía misma a unas posiciones nuevas y hasta ahora desconocidas” (2012, p. 145).

El tema va a ser tratado nuevamente y de forma explícita en el libro VII de *Leyes*, que tiene por tema central la educación, la organización de las instituciones y los contenidos de un estado fundado filosóficamente.

De manera que, en un debate que gira en torno al aprendizaje de la lectoescritura y, especialmente, sobre los textos que deben de servir de referencia para la formación de la juventud, el Ateniense hace ver a Clinias que el conjunto de los diálogos pueden ser entendidos como una nueva poesía destinada a la educación de la juventud:

En efecto, al considerar ahora los argumentos que hemos expuesto desde el alba hasta aquí [...] me pareció que se han expuesto de una manera muy semejante a una cierta poesía. Y me sucedió algo que quizás no es para nada sorprendente, que nuestros propios argumentos me alegraron mucho cuando los observé en conjunto. En efecto, de la mayoría de las obras expuestas en poemas o en prosa que tengo aprendidas y escuchadas, de todos me parecieron ser los más satisfactorios y aquellos que más conviene que escuchen los jóvenes. (*Leyes*, 811c-d).

Esta afirmación que, desde nuestra perspectiva, busca colocar a los diálogos platónicos en el centro del escenario educativo, se torna aún mucho más explícita si se tiene en cuenta el contexto en el que tienen lugar, es decir, que sólo se enuncia a partir de que el Ateniense y Clinias hayan hecho un breve repaso a la actividad educativa de los poetas (811a) y sentenciado en una frase los inconvenientes para que la literatura poética sea utilizada para la formación de la juventud: “cada uno de estos poetas ha dicho algunas cosas buenas y otras de valor opuesto. Por tanto, [...] es mi opinión precisa que constituye un gran riesgo proponer a los jóvenes de manera indiscriminada un estudio de estos autores” (811b-c).

Por medio de esta breve afirmación, que contiene una clara, y en cierta forma interesada, reprobación a la tradición de la poesía, el filósofo ateniense termina por proponer el conjunto de sus diálogos no sólo como sustitutos de los textos de la tradición sino como el nuevo modelo de literatura que ha de ser puesto al servicio de la formación de la juventud. Desde esta perspectiva se entiende la conveniencia de que los diálogos, a pesar de las críticas que Platón hace a la escritura, hayan sido puestos por escrito, pues, todo indica que, desde la perspectiva de llevar a cabo una labor educativa, el flujo y el valor educativo de dichas conversaciones no conviene que pueda perderse: “No podría dar al guardián de la ley y educador, así creo, un ejemplo mejor que éste, es decir que no sólo debe mandar a los maestros que enseñen a los niños esta conversación, sino que las obras relacionadas y

semejantes a ésta [...] no debe dejarlas pasar de ninguna manera, sino escribirlas” (*Leyes*, 811e). Así pues, en un contexto de renovación político-cultural y de embates críticos entre distintos movimientos intelectuales que pugnan por hacerse un espacio en el escenario educativo griego, no es de extrañar que se defienda, por decirlo de alguna manera, una especie de corporativismo filosófico en torno a la educación con, digámoslo así, una pretensión de monopolizar los contenidos a utilizar:

También le recomendaría que, en primer lugar, debe obligar a los mismos maestros a aprenderlos y alabarlos, y que no debe utilizar como colaboradores a los maestros a los que no les satisfagan, sino que debe usar a los que coincidan con su alabanza y encargarles que enseñen y eduquen a los niños. Mi leyenda debe encontrar su fin en este punto y de esta manera, una recomendación que no se refiere sólo a los maestros elementales sino también a las obras que deben leer. (812a)

Ahora bien, el hecho de que Platón presente sus diálogos como una nueva poesía y que la readmita, aunque purificada —como vimos el apartado anterior—, en su estado ideal clarifica, en cierto sentido, la confusa posición que el filósofo ateniense mantiene en el conjunto de sus diálogos hacia la poesía. Esta declaración de intenciones hace posible señalar que Platón no condena la poesía en sí, es decir en tanto género y manifestación del lenguaje. En cambio se muestra, de manera un tanto contraria a lo que en principio puede interpretarse cómo el filósofo ateniense reconoce casi sin parangones el inestimable valor educativo de la poesía y cómo aun convirtiéndose a la filosofía Platón nunca dejó de ser poeta. (Reale, 2001, p. 151).

En concordancia con lo anterior, y ahondando en la importancia del vínculo entre poesía y educación en la obra platónica Giovanni Cerri señala que:

Platón condena el mito y la poesía de la tradición de Homero y Hesíodo, no el mito y la poesía en cuanto tales; antes bien, el presupuesto y corolario de todo el razonamiento es que justamente el mito y la poesía que lo narra son el único camino practicable para la formación de base del ciudadano. La verdad dialéctica interviene sólo en un segundo momento, representa el grado superior y subsiguiente del aprendizaje educativo, reservado, por lo demás, solamente a aquella élite de personas que habrán mostrado disposición a recibirlas” (Citado en Reale, 2001, p. 157).

Todo esto, entonces, no hace más que indicar que Platón, aunque de manera un tanto velada, señala que el lenguaje primordial de la educación, al menos en lo que se refiere a la primera

educación y que afecta a todos los ciudadanos, incluyendo niños y mujeres, obedece a una expresión poético-literaria, pues, éste es un tipo de lenguaje que mejor logra encarnarse en las almas de los más jóvenes. Esto se constata en diálogos como el *Fedro* o el *Banquete*.

Bien mirado es posible representar los diálogos como una malla discursiva compuesta tanto por creaciones poético-literarias como por investigaciones racionales sobre los temas más diversos: el ser, el tiempo, la astronomía, las matemáticas, la física, la política y, por descontado, diversas teorizaciones sobre la educación y el aprendizaje. Por ello, la “reforma extraordinaria” (Platón, *Carta VII*, 326a-b) del hombre y del conjunto de la polis que tanto anhela Platón, y que conlleva implícitamente una reconfiguración de las leyes, de la política, de la mitología, de la psicología, del alma, de la educación...; bajo ninguno de los casos pasa por la renuncia a utilizar creaciones poético-literarias, y no sólo como elementos formativos de primer orden, sino sobre todas las cosas como metáforas que iluminan aquellos espacios a los que la racionalidad no llega, por eso desde la mirada que atiende al filósofo ateniense como mitólogo/creador de mitos se entiende que:

Platón no es sólo el racionalista atiborrado de matemáticas al que las tradiciones universitarias nos tienen acostumbrados. Es ante todo un metafísico, para el que existe un más allá racional con el que se puede familiarizar el alma a través del discurso poético. [...] Siempre que le otorguemos a la poesía su verdadero estatuto y toda su dignidad: no como expresión diferente, fascinante y fascinadora de un pensamiento ya existente, sino como expresión de aquello que, precisamente, no puede decirse con el lenguaje de la racionalidad, expresión de lo que está a la vez aquí y más allá del pensamiento conceptual, expresión de lo inconcebible. Platón no elige entre logos y mythos porque siente perfectamente su necesaria complementariedad. Platón es, indisolublemente, filósofo y poeta. O en el sentido griego, filósofo y músico (Droz, 1995, p. 18).

Desde esta perspectiva es posible señalar que a partir tanto del conjunto de los diálogos platónicos como en la confrontación de Platón con los poetas de la tradición, en la que primordialmente se discute sobre los saberes que más convienen a la polis y en la fe en la que hay que educar a los más jóvenes, encontramos retratados los esfuerzos del filósofo ateniense por ofrecer a la posteridad un modelo epistemológico-político-pedagógico-religioso que supere las cosmovisiones que imprimen en el alma de los más jóvenes los modelos

educativos de la poesía, incluido el teatro, y de la retórica, principalmente el movimiento intelectual de los sofistas.

Desde el punto de vista del filósofo ateniense, la poesía tradicional no acababa de proponer un modelo que logre superar la condición trágica del hombre y que tantas veces había sido mostrada al conjunto de la población en el teatro; y la retórica, en tanto que por su naturaleza relativista como por el pragmatismo de su enseñanza para acceder a la política, no terminaba de abordar el problema de la moralidad en la formación de la juventud (Adrados, 1997, p.21). A partir de éste diagnóstico del estado de la educación de su tiempo, Platón propone como alternativa y, cosa más importante, como modelo capaz de superar las tentativas políticas y educativas de la poesía y de la retórica, la formación filosófica. De manera que, en el esquema platónico, tanto la poesía y las artes como la retórica y la política quedarán subordinadas a la autoridad de la filosofía.

Un par de ejemplos excepcionales de esto se encuentran en diálogos como el *Fedro* y el *Banquete*. Ambos diálogos tienen en común que tratan sobre el Eros y lo hacen a partir de (un agón logós) la exposición/confrontación de diferentes discursos; pero la singularidad de cada uno es que abordan por separado las relaciones problemáticas que Platón establece con la retórica y con la poesía como elementos de formación.

3.1 *Fedro*: o la disputa con la retórica.

Desde este punto de vista resulta significativa la conclusión a la que llega Platón en el *Fedro*, pues, señala que el que está en mejores condiciones de elaborar un discurso es aquel que ha pasado por el aprendizaje filosófico y que, como consecuencia de ello, el discurso que más conviene a la educación de la juventud es el filosófico, pues, es el: “que se escribe con ciencia en el alma del que aprende” (276a-b).

En realidad lo que hace Platón, desde mi perspectiva, es ir estableciendo nuevos criterios que resultan fundamentales para la creación de una nueva retórica de tipo más bien científico – pero también instaurando una nueva poesía y una nueva mitología- a la vez que va estableciendo algunos de los aspectos doctrinales más importantes de su pensamiento y, como consecuencia de ello, de la teoría de la educación que se encuentra esbozada en el

conjunto de sus diálogos. No obstante a esto, hay que señalar que en un diálogo como el *Fedro* es posible encontrar de manera conjunta una buena parte de los aspectos doctrinales de su teoría de la educación y, de la misma forma, los criterios que, fundamentando una nueva retórica, son trasladables a la nueva educación espiritual que Platón defiende.

En este sentido, resulta interesante destacar que uno de los motivos principales que lleva a Platón a escribir el *Fedro* es, como ha señalado Jaeger (2010), la necesidad que habita en Platón de confrontar las enseñanzas de la dialéctica con las de la retórica⁷⁵ para aclarar ciertas dudas que tenía con el proceder de un nuevo método educativo que era centro de ataque de las críticas de del Isócrates. Las consecuencias del enfrentamiento de la filosofía con la retórica no ha tenido un resultado menor, pues, ha marcado con creces la conformación del carácter dialéctico (Marrou, 2004, p.276) de la cultura occidental y que es posible apreciar en las tensiones y las conciliaciones entre una cultura literaria, con la absorción de la poesía por parte de la retórica, y una cultura científica que, sin duda alguna, encuentra su matriz en la filosofía.

Si la retórica tiene un interés especial para Platón es porque, al igual que sus contemporáneos, reflexiona sobre la importancia que tiene el lenguaje para la educación. Platón, que aquí puede ser comparable con *Gorgias*, ve en la expresión de la palabra oral y escrita una de las formas primordiales de la conducción de las almas, concepto que, como veremos en el siguiente apartado, resulta fundamental en su teoría de la educación. Así pues, con respecto al arte de la retórica, y a la aspiración de ser maestro en la composición de discursos persuasivos, Platón señala la necesidad de formular criterios contrapuestos a los que caracterizan a la enseñanza tradicional de la retórica, pues, como confirma Sócrates a Fedro durante el diálogo “quien pretende ser orador no necesita aprender qué es, de verdad, justo, sino lo que opine la gente que es la que va a juzgar; ni lo que es verdaderamente bueno o hermoso, sino sólo lo que parece. Pues es de las opiniones de donde viene la persuasión, no de la verdad” (Platón, *Fedro*, 259e-260a).

⁷⁵ Jaeger nos habla de la rivalidad entre la Academia y la escuela de Isócrates que destacaba por el valor práctico de su retórica y la discusión que se desata en torno a la sutileza de la dialéctica y a su inutilidad con lo que “Platón escribió el *Fedro* para esclarecer debidamente este aspecto de su paideia y dejar sentadas sus exigencias en este sentido. Es perfectamente concebible que este manifiesto constituyese el impulso directo que llevó al joven Aristóteles, encargado por aquel entonces de enseñar en la Academia como discípulo de Platón, a introducir de hecho la retórica como nueva disciplina de enseñanza en la escuela platónica. Trataba con ello, indudablemente, de establecer el ejemplo de una nueva retórica sobre la base científica esbozada en el *Fedro*” (Jaeger, 2010 p. 986).

La importancia que da Platón a que las enseñanzas de la retórica no se basen en la mera persuasión interesada y oportunista viene dada por el valor y la fuerza que Platón concede a las palabras “puesto que el poder de las palabras se encuentra en que son capaces de guiar las almas”; por lo que si esto es así —continúa el filósofo ateniense— “el que pretenda ser retórico es necesario que sepa, del alma, de las formas que tiene, pues tantas y tantas hay, y de tales especies, que de ahí viene el que unos sean de una manera y otros de otra” (*Fedro*, 271d).

Las palabras, pues, hacen a los hombres ser lo que son al conformar su alma; por eso lo que realmente parece preocuparle a Sócrates durante el diálogo son, en este sentido, las consecuencias que tiene para la polis y en el propio individuo que un maestro de retórica no establezca un juicio moral sobre sus enseñanzas, además de que solamente se preocupe de enseñar a persuadir hasta de los aspectos más inverosímiles, puesto que si esto llega a ser así: “¿Qué clase de frutos piensas que habría de cosechar la retórica de aquello que ha sembrado?” (260d).

En este marco, no resulta vano que durante el diálogo, y a través de un largo excursus (266d-270e), Platón menciona a los sofistas más representativos de la tradición y las aportaciones que cada uno de ellos ha hecho al arte de la palabra (retórica), así se menciona, entre otros, a Lisias, Protágoras, Gorgias, Hipias, Pródico, y además el diálogo termina con una alusión, quizá irónica, a las dotes naturales de Isócrates para la composición de los discursos⁷⁶.

En esta misma línea cabe señalar que en la disputa de la filosofía con la retórica por influir en la educación de la juventud existe un cierto paralelismo entre las críticas a estos maestros itinerantes con las críticas que Platón esgrime contra los poetas de la tradición. Así se constata que a los maestros itinerantes se les sentencia, al menos, de una manera similar a los poetas, puesto que hasta que los poetas no se ciernan a los criterios que Platón plantea para la poesía estos no serán aceptados en la polis y, en el caso de los sofistas, se dice que “hasta que no hablen y escriban de esta manera, no les admitiremos que escriban con arte” (*Fedro*, 271c). De la misma forma, al instarlos a defenderse sólo lo pueden hacer dentro de las coordenadas que ha ido dando Sócrates a lo largo del diálogo (273d-274a).

⁷⁶ Jaeger (2010) ve reconocimiento; Reale ironía (2001).

Por otro lado, cabe señalar que los criterios que Platón establece para la fundación de una nueva retórica tienen una especial correlación con el segundo discurso que Sócrates contrapone al discurso compuesto por Lisias. Como bien se sabe, en el *Fedro* son expuestos tres discursos en torno a Eros, de los cuales el segundo y el tercer discurso en el orden de aparición del diálogo corresponden a Sócrates⁷⁷. Y de los dos discursos de Sócrates el primero, según las indicaciones de éste, ha sido provocado por Fedro y, cosa quizás más significativa, bajo el influjo de las musas de la poesía lo que indica, pues, la no autoría directa de Sócrates y aunque sumamente bello no deja de ser erróneo.

El segundo discurso de Sócrates, tal como él mismo se encarga de señalarlo, lo hace bajo el influjo de su daimon, señalamiento que representa la autoría directa por parte de Platón del segundo discurso de Sócrates. Esto es importante porque en el segundo discurso de Sócrates aparecen, entre otras cosas, algunas de las doctrinas más importantes y representativas del pensamiento de Platón: la naturaleza divina y la inmortalidad del alma, el mito del carro alado por el auriga, la llanura de la verdad, el precepto de Adastea y la teoría y el lugar de las almas en la polis ideal, la teoría de la reminiscencia, la concepción de la educación como conversión y el desvelamiento de la verdad como forma de la belleza en sí. Dichas doctrinas, casi no haría falta señalarlo, dotan de contenido y de significado la teoría platónica de la educación y, por descontado, anuncian la función pedagógica que la poesía ha de desempeñar en la construcción de la ciudad ideal.

En esta misma línea, es imposible dejar de llamar la atención sobre el segundo discurso de Sócrates y no sólo porque «la palinodia» dedicada al dios Eros es considerada una de las composiciones más bellas en la obra de Platón e incluso, al gusto de muchos, de la literatura universal⁷⁸; sino también porque dicha «palinodia» está elaborada por medio de un lenguaje poético –lleno de metáforas, de mitos y de imágenes– del que se sirve Platón para transmitir algunos de los contenidos de mayor envergadura filosófica.

⁷⁷ Esto se hace patente en el *Fedro* si dividimos el diálogo en dos grandes partes: la primera parte, abarcaría los tres discursos expuestos en torno a Eros, dos discursos por parte de Sócrates y uno que corresponde al escrito por Lisias y leído por Fedro. La segunda parte, inicia con el cuestionamiento de Fedro sobre si es vergonzoso poner por escrito las palabras y que da paso tanto al tratamiento crítico de los diferentes discursos así como a la exposición por parte de Sócrates sobre los criterios que deben regir en todo texto si lo que se persigue es una búsqueda consciente de la verdad y no la mera persuasión o el embellecimiento por medio de las palabras.

⁷⁸ Jaeger (2010) y Reale (2001) coinciden en que el *Fedro* es de los diálogos mejor compuestos y más bellos de la literatura universal.

Así que en este marco, y a partir de un tratamiento positivo que Platón hace de la *manía* (locura), es posible ver cómo circulan ante los ojos del lector la justificación de la naturaleza divina del alma, y junto con ella, el famosísimo mito del carro alado por el auriga, que sirve para explicar la forma y la composición del alma que ha de ser guiada por el intelecto; la metáfora del espacio supraceleste que señala la existencia del mundo de las ideas y que da fundamento a la separación entre mundo sensible e inteligible, a la vez que Platón aprovecha para entrar en competencia directa con los poetas señalando que “a ese lugar supra celeste no lo ha cantado poeta alguno de los de aquí abajo, ni lo cantará jamás como merece” (*Fedro*, 249d-e); para acto seguido, por medio de la metáfora de la llanura de la verdad indica un emparejamiento múltiple entre la justicia, la sensatez, la ciencia y el ser y que junto al precepto de Adrastea sirve para ilustrar la teoría de las almas y el lugar que cada una de ellas ocupa en el paradigma de la ciudad justa; para finalmente, por medio de un señalamiento a la doctrina de la reminiscencia ilustrar el proceso del conocimiento, no sin antes hacer alusión a ese giro del alma que resulta fundamental en la concepción platónica de la educación y que junto con el proceso del conocimiento, hace ver con los propios ojos y ayuda a contemplar, al decir de Platón, “la belleza de este mundo” (249d-e).

Una vez señalado lo anterior, es preciso añadir que los criterios que Platón establece para la elaboración de un discurso, que en el fondo representan la fundación de una nueva retórica, tienen una correlación con las doctrinas expuestas en el segundo discurso de Sócrates. Los criterios que va a establecer Sócrates para la elaboración de su discurso los encontramos en la segunda parte del *Fedro* y tienen como base argumentativa el comentario por parte de Sócrates de que “nada tiene de vergonzoso el poner por escrito las palabras [...] pero lo que sí considero vergonzoso, es el no hablar ni escribir bien, sino mal y con torpeza” (258d).

El criterio principal que defiende Sócrates para la elaboración de un discurso, sin importar que el destino/la forma de su exposición sea escrita u oral, es la búsqueda consciente de la verdad en contraposición a la mera persuasión. Desde la perspectiva de Sócrates es claro que en la enseñanza de la retórica tradicional, la que enseñan los sofistas, “lo importante es la apariencia y no la búsqueda de la verdad” (260a), por eso la califica tan duramente como un pasatiempo sin arte (260e) que solo alimenta las controversias y que trata de persuadir aunque sea de lo falso (260b).

A juicio de Sócrates, pues, el discurso de Lisias, al no tener por objetivo primordial la búsqueda consciente de la verdad sino la mera persuasión, resulta artificial; y de la misma forma al carecer de un orden lógico que dé cuerpo al curso de su exposición y que se repite como no le interesara buscar la verdad. Las imágenes que mejor ilustran la contraposición entre el discurso de Sócrates y el de Lisias corresponden a la representación que hace Sócrates de su discurso como organismo vivo con su cabeza, sus pies, sus extremos y sus medios “y que al escribirlo, se combinen las partes entre sí y con el todo” (Platón, *Fedro*, 264c); y la representación cómica que hace del discurso de Lisias como si se tratara de “un nadador que nadara de espaldas y hacía atrás” (264a-b) con la finalidad de hacer ver que el discurso de Lisias comienza por el final y no sabe tampoco a dónde se dirige.

Visto así, los criterios primordiales para elaborar un discurso, a juicio de Sócrates, han de pasar primero por imaginar el discurso como un organismo vivo y basarse en una procurada búsqueda consciente de la verdad a la que se suma tener un conocimiento sobre el alma y el tipo de discurso que conviene a cada tipo de alma (271e-d).

En la posesión de los conocimientos fundamentales para la elaboración de un discurso encuentran su correlación gran parte de las doctrinas platónicas, tal como habíamos indicado anteriormente. En este sentido, Platón plantea y defiende que aquel que esté en posesión de estos conocimientos, que en realidad encarnan la posesión de la técnica de la dialéctica⁷⁹, sería el único capaz de elaborar discursos que sean útiles tanto a la ciencia y a la educación de los ciudadanos como que resulten provechosos para la ciudad.

Así pues, a un verdadero maestro de retórica desde la perspectiva socrática, es decir aquel que domina por medio de la dialéctica el arte de la persuasión, sólo se reconocería cuando esté en posesión de dichos conocimientos, lo que le proporcionará el dominio del arte de los discursos y lo hará ser un maestro prudente:

cuando esté, pues, en posesión de todo esto, y sabiendo de la oportunidad de decir algo en tal momento, o de callárselo, del hablar breve o del provocar lástima, y de las ampulósidades y de tantas cuantas

⁷⁹ Dicha forma de proceder tiene que contemplar que lo primero que hay que hacer es definir el tema del que se trata, y a través de pensar el discurso como organismo vivo, ser capaz de dividir las partes del tema y hacer diversas indagaciones hasta estar en condiciones de alcanzar una posible verdad en forma de intuición, es decir, la idea que recoja todo lo que está diseminado para que a través de una nueva división y unión de las partes, que es lo que hace capaz de pensar y de hablar, llegar a ver lo uno en lo múltiple, a esto es a lo que Sócrates llama dialéctica. (Platón, *Fedro*, 271c-272b).

formas de discurso aprendiera, y sabiendo en qué momentos conviene o no conviene aplicarlos, entonces es cuando ha llegado a la belleza y perfección en la posesión del arte, mas no antes. Pero si alguna de estas cosas le faltare en el decir, enseñar o escribir, y afirmarse que habla con arte, saldrá ganando quien no le crea. (272b)

Por medio de todo esto, Platón plantea los estrechos vínculos que existen entre el lenguaje y la educación, pero también se cuestiona sobre el tipo de discursos que más convienen a ésta en tanto que para el filósofo ateniense, pero no sólo, existe una correspondencia entre los discursos y la formación del alma y, de ambas, con la educación y la construcción de la ciudad.

En cuanto a la tipología de los discursos que más convienen a la educación de la juventud Platón formula claramente la finalidad propedéutica que tienen, en su concepción pedagógica, los discursos escritos (278a) en claro detrimento al papel primordial que asigna a las enseñanzas orales, o en otras palabras las enseñanzas que se dan por medio de la conversación viva y dialogal.

Desde el punto de vista de la pedagogía platónica la fuente del saber de la escritura, al igual que el saber de los poetas de la tradición, proviene del exterior y, por tanto, no puede sino prestar tan sólo una apariencia de saber; ya que no propicia un proceso de interiorización a partir del cual brote el conocimiento en tanto que, en los parámetros pedagógicos de Platón, conocer es recordar (*Menón*, 81b).

Por estos motivos y por todo lo anterior, la crítica a la escritura por medio del mito de Theuth, «el padre de las letras», no puede sino interpretarse como una crítica a la cultura y al aprendizaje, por decirlo de alguna manera, libresco. Lo que está planteando Platón en su crítica a la escritura es que los textos escritos sólo sirven como material de apoyo a la memoria, pero que bajo ninguno de los casos éstos pueden ser sustitutos de las enseñanzas orales:

porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos

conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad. (Platón, *Fedro*, 275a-b)

Por último, para mostrar la adecuación entre el discurso filosófico con la formación del alma y, de ambas, con la educación y la construcción de la ciudad Platón hace uso de uno de los símiles que más han perdurado a lo largo de la historia de la educación y que no es otro que la analogía que se hace comúnmente entre la agricultura y la educación.

Por medio del paralelismo entre éstas dos artes, Platón pretende ilustrar cómo las palabras que componen los discursos, aun los transmitidos por medio de la escritura, son como semillas que germinan en las almas de los hombres, por lo que quien se proponga transmitir unas enseñanzas ha de tener una sensibilidad similar a la que el labrador tiene con la tierra y con la cosecha que espera. Y al igual que el labrador quita las malas hierbas para que de las semillas germinen los mejores frutos, Platón pareció convencerse de la inconveniencia de que continuaran dominando el escenario político-cultural las enseñanzas de la poesía tradicional que, como hemos visto, se centran en reafirmar la condición trágica de la naturaleza humana; y las enseñanzas de los sofistas que, a juicio de Platón, son excesivamente pragmáticas y esquivas con el problema de la moralidad en la educación de los ciudadanos y, más de aquellos que buscan disputar por ostentar el poder de la ciudad, los políticos.

Alejándose de las enseñanzas tradicionales Platón creyó conveniente, pues, fundar una nueva poesía que junto con una nueva forma de conocimiento, la filosofía, alimentara las almas con las mejores palabras y con las historias más bellas, aquellas que desde su percepción hablan de las cosas justas y buenas para darle así los mejores frutos a la ciudad.

Desde esta forma de ver las cosas, es posible decir que en manos de la dialéctica, la retórica se convierte en el instrumento pedagógico que Platón buscaba:

mucho más excelente es ocuparse con seriedad de esas cosas, cuando alguien haciendo uso de la dialéctica y buscando un alma adecuada, planta y siembra palabras con fundamento, capaces de ayudarse a sí mismas y a quienes las planta, y que no son estériles, sino portadoras de simientes de las que surgen otras palabras que, en otros caracteres, son canales por donde se transmite, en todo tiempo, esa semilla inmortal, que da felicidad al que la posee en el grado más alto posible para el hombre. (*Fedro*, 277a)

Platón en el Fedro propone un nuevo tipo de persuasión que sirve de base para la educación de la juventud y que tenga como criterios primordiales la búsqueda consciente de la verdad, el conocimiento sobre el alma y el conocimiento sobre el tipo de discurso que conviene a cada una de las almas.

Resultan significativas unas de las últimas palabras de Sócrates al mostrar de manera concisa la forma de proceder de la dialéctica a la vez que señala los conocimientos primordiales para la transmisión de enseñanzas así como lo que Platón considera la mejor forma de persuasión:

antes de que alguien vea la verdad de aquello sobre lo que habla o escribe, y llegue a ser capaz de definir cada cosa en sí y, definiéndola, sepa también dividirla en sus especies hasta lo indivisible, y por este procedimiento se halla llegado a conocer a fondo la naturaleza del alma, descubriendo la clase de palabras adecuadas a la naturaleza de cada una, y establezca y adorne el discurso de manera que dé al alma compleja discursos complejos y multisonoros, y simples a la simple, no será posible que se llegue a manejar con arte el género de los discursos, en la medida en que su naturaleza lo permita, ni para enseñarlos ni para persuadir [...]. (277c)

En pocas palabras, la conclusión a la que llega Platón es que el arte de la elaboración de discursos persuasivos corresponde al filósofo. Y bajo ésta conclusión hemos visto como establece nuevos criterios para la elaboración de discursos persuasivos a la vez que va rellenando de sentido a la función pedagógica que la nueva poesía ha de desempeñar en el Estado ideal y que tiene como tarea fundamental ya no ser sólo bella sino también útil al Estado.

3.2 El Banquete: o la disputa con la poesía

A una conclusión similar es a la que llega Platón en el *Banquete* al obligarles a admitir al comediógrafo Aristófanes y al poeta trágico Agatón que es “cosa del mismo hombre saber componer comedia y tragedia, y que con quien arte es autor de tragedias lo es también de comedias” (323c-d). En este diálogo, como es bien conocido, se reúnen representantes de los movimientos intelectuales más representativos de la época, ahí encontramos al retórico Fedro, al sofista Pausanias, al médico Erixímaco, al poeta cómico Aristófanes, al poeta Agatón –en honor de quien se celebra el banquete para celebrar la victoria de su primera

tragedia-, al filósofo Sócrates y al joven Alcibíades que se incorpora casi al finalizar el diálogo para elogiar a Sócrates.

La diversidad de personajes es importante en tanto la particularidad de este diálogo es que se encuentra compuesto por medio de un *agon logón* o un duelo entre discursos que giran en torno a Eros. De la misma forma cabe señalar que el *Banquete* está compuesto con un notable estilo poético (Jaeger, 2010, p. 567) y en el que puede apreciarse, al igual que lo hicimos ya en el *Fedro*, la cercanía entre la poesía y la filosofía como elementos de formación.

De hecho, sería más preciso decir que un diálogo como el *Banquete* no versa solamente sobre Eros o el amor, sino que es uno de los textos platónicos en el que se aborda la naturaleza ontológica de Ideas, y el significado que tienen, como el amor, la filosofía, la poesía, la belleza y, por descontado, la educación.

Además de que también durante este diálogo es posible encontrar imitados y expuestos, como muestra de la gran habilidad literaria que habita en Platón, los argumentos que distintos géneros literarios –la poesía, la retórica, la medicina, la filosofía- formulaban sobre las relaciones de Eros con el deseo/amor, la belleza, la poesía, la filosofía y la educación. Aunque también sería preciso añadir que la imitación literaria que hace Platón de los distintos géneros literarios no carece de la intención de subordinar los argumentos de éstos a las coordenadas filosóficas que Platón propone, es decir al servicio de la belleza y de la verdad.

En este sentido, resulta clarificador el certero comentario que Geovanni Reale hace sobre el significado que tiene la conclusión a la que llega Platón en el *Banquete*, pues señala, en clara consonancia con el desenlace del *Fedro*, que: “el verdadero poeta es el filósofo, y el verdadero arte es aquel que está ligado a la búsqueda de la verdad, que, en cuanto tal, engloba tanto la realidad del cómico cuanto lo del trágico, y las expresa de manera adecuada” (Reale, 2001, p.168).

Dicho esto, habría que añadir que Platón le da un nuevo giro a la literatura del simposio al hablar del valor educativo que tiene el banquete, es decir el compartir la bebida y la comida y la utilidad que tiene este tipo de actividades para la formación filosófica.

Platón va a dedicar el libro IV de *Leyes* al valor educativo que tiene el simposio.

Ahora bien, de los seis discursos que versan sobre Eros, desde una perspectiva pedagógica, hay que decir que todos ellos señalan la existencia de una correlación entre Eros y la *paideia* (Jaeger, 2010, p. 569) la función de Eros, pues, puede formularse como pedagógica. Además de esto, hay que añadir que la serie de disertaciones que se muestran en el diálogo parecen una especie de discursos complementarios en tanto la suma de ellos tiene la forma de sinfonía en torno a la figura de Eros. En cuanto a la forma del diálogo, cabe señalar, que está construido conforme a la imagen de una escalera que, peldaño tras peldaño, lleva al conocimiento último, la belleza en sí y que, en términos de la pedagogía platónica, representa la cumbre del proceso formativo.

Dicho proceso formativo, como es bien conocido, tiene como objetivo fundamental girar las almas “hacia ese mar de lo bello” (Platón, *Banquete*, 210e), cosa que señala la cúspide del edificio platónico (Jaeger, 2010, p. 570) que en este caso está representada por el discurso socrático de Diótima sobre Eros y que, a su vez, dibuja la imagen del proceso formativo como un camino ascendente, que va desde abajo hacia arriba y desde la oscuridad a la claridad, hasta el descubrimiento de la belleza en sí misma, forma última del conocimiento en términos platónicos y último peldaño de la escalera de formación (210b-211c) que Platón establece en el *Banquete*. Por último, y en relación al agón logos parece interesante resaltar que dicha confrontación entre diversos discursos tiene un objetivo educativo, pues, como la refutación de un diálogo con otro es instructiva. Sócrates lo dice, Diotima me instruyó. Y dota de forma al espacio educativo como un espacio atravesado por discursos sobre un mismo objeto de discusión construyen un espacio educativo por antonomasia (al tensar el pensamiento) conformado por una pluralidad de discursos. Por medio de la refutación de un discurso sobre otro uno se instruye.

Ahora bien, el primer discurso, el del retórico Fedro, da una genealogía mítica de Eros con diversas alusiones a sentencias que han dicho los poetas sobre este dios⁸⁰ y su interpretación resulta política, pues, Eros es un dios que provee de virtud y de felicidad a los hombres⁸¹, conclusión con la que Fedro termina su discurso sin dar más detalle sobre ello; el segundo

⁸⁰ Nótese que el *Fedro* arranca con una crítica a los poetas de la tradición signo un ejercicio sofisticado y que según la nota del traductor no es más que una falacia, al ser falso el comentario de Fedro sobre que ningún poeta se ha ocupado de ese dios. Refleja el poco interés que tienen sobre la verdad.

⁸¹ “En resumen, pues, yo, por mi parte, afirmo que Eros es, de entre los dioses. El más antiguo, el más venerable y el más eficaz para asistir a los hombres, vivos y muertos, en la adquisición de la virtud y la felicidad” (Platón, *Banquete*, 180b-c).

discurso, el del sofista Pausanias, procura dar una definición más completa sobre Eros y negando que sea un dios unitario otorga una doble integridad a Eros, lo cual lo hace considerar la existencia de un amor vulgar y otro hermoso (Platón, *Banquete*, 181a) y, a partir de ésta segunda forma del amor, hace de éste una fuerza educadora de primer orden y un eros pedagógico idealizado⁸²; el tercer discurso, el del médico Erixímaco, comienza completando el discurso de Pausanias añadiendo que Eros además de tener una naturaleza doble también es una fuerza que se encuentra más allá de los hombres, es decir que se extiende a la naturaleza, la animada y la inanimada, y a artes como la medicina y la agricultura. Para Erixímaco, en tanto médico, la salud es la mezcla acertada de los contrarios con lo que se ha disfrutar del placer sin enfermedad (187e) y, de ésta forma, su concepto sobre Eros va a fundamentarse en la armonía y el acuerdo (187b) y su concepción de la educación en una composición melódica⁸³ (187d).

Cabe señalar que con el discurso de Erixímaco se pasa de un plano exclusivamente sexual y, por tanto, físico y terrenal a un plano cósmico-ideal, lo que representa la separación, en cierta forma platónica, entre un mundo terrenal y un mundo ideal y se hace de la correlación entre Eros y la *paideia* un ente inter-medio por medio del cual es posible llegar a unir, o enlazar, lo real (el mundo de las pasiones y del amor por los cuerpos) con lo ideal (la armonización del mundo y su percepción inteligible).

A partir de éstos dos aspectos, la separación de dos mundos y un ente intermedio para enlazarlos, puede considerarse el discurso de Erixímaco como un prelude del diálogo entre Sócrates y Diótima sobre el Eros.

No obstante, y antes de proseguir con la breve descripción de los discursos restantes con la intención de hacernos una imagen completa de la confrontación de los discursos, es preciso señalar que a quienes verdaderamente se enfrenta Platón por medio de este agón logòs es, por un lado, al poeta cómico Aristófanes y, por otro, al poeta trágico Agatón, quienes desarrollan el papel de máximos representantes del arte de la poesía teatral y que, como hemos visto, tienen una fuerte influencia en la formación de la juventud.

⁸² Se refiere a la pederastia, pero es un tema complejo complicado y en el que no está nada claro. Platón lo reprueba (*Leyes* 636c), otros lo aceptan sin más, no hay acuerdo.

⁸³ Por esto se ha puesto en relación con la doctrina de los opuestos de Heráclito, con teorías médicas pitagóricas. Con el concepto de isonomía de Almeón de Crotona. Con el tratado sobre la dieta de Hipocráticos, y con dualidad *phíla-neikos* amor-discordia, Empédocles como agentes de unión y separación de los elementos del universo. A pesar de las dificultades de llegar a esa armonía, es un equilibrio inestable.

La derrota de ambos poetas a manos de Sócrates, como señalamos anteriormente, tiene como significado último la superioridad del discurso filosófico sobre el poético, pero cabría añadir que en el *Banquete* el discurso de Aristófanes y el de Agatón sirven a Platón para preparar el camino que lleve a la demostración final, y a partir del diálogo entre Sócrates y Diótima (Jaeger, 2010, pp. 576-577), de la superioridad del discurso filosófico. En este sentido, el discurso de Aristófanes sobre Eros, que resulta ser muy distinto al de Erixímaco y al de Pausanias, parte del mito del andrógino por medio del cual el poeta cómico termina por definir a Eros como el más filántropo de los dioses, pues auxilia y cura a los hombres y, con ello, proporciona la mayor felicidad (Platón, *Banquete*, 189d).

La correlación en el discurso de Aristófanes entre Eros y la *paideia* se encuentra en que tanto uno como otro ayudan a restablecer una antigua naturaleza que se pretende como original⁸⁴ y, por medio de dicho restablecimiento, se produce una especie de curación de la naturaleza humana en tanto que: «desde hace tanto tiempo, pues, es el amor de los unos a los otros innato en los hombres y restaurador de la antigua naturaleza, que intenta hacer uno solo de dos y salvar la naturaleza humana» (191d).

Pedagógicamente hablando educarse tiene que ver con el recobro, o dicho en otras palabras con la vuelta, a una antigua naturaleza original que, en términos de las doctrinas pedagógicas de Aristófanes, significa el rechazo a una «nueva educación» racionalista –representada por los sofistas y Sócrates– que, desde la perspectiva del poeta cómico, transforma y corrompe moralmente a los hombres a la vez que los hace inútiles para el trabajo campesino y los vuelve incompetentes al no poder cantar ni apreciar las palabras de los antiguos poetas.

No obstante a esto, y a pesar de las caricaturescas imágenes que pone Platón en boca de Aristófanes sobre la representación de la antigua naturaleza, no debemos olvidar como señala Jaeger que: “si ponemos este mito ante el espejo del discurso de Diótima vemos claramente que a través de él se entrevé ya de un modo vago la norma del bien, en la que encuentra su plena realización toda verdadera amistad y todo verdadero amor humanos” (Jaeger, 2010, p. 576) cuestión que viene a representar la construcción de un piso más en la totalidad del edificio platónico.

⁸⁴ El ideal educativo de Aristófanes lo podemos identificar como una reivindicación de lo tradicional.

Por su parte el poeta trágico Agatón realiza un discurso desde un punto de vista más general sobre la figura de Eros, y por medio del cual busca completar las omisiones que han dejado los discursos anteriores con respecto a este dios. En su discurso Agatón se sirve de elementos poéticos y retóricos para que lo ayuden a alcanzar, como él mismo indica, el conocimiento sobre cuál es la naturaleza de Eros y, en consecuencia, de qué efectos sí se le puede hacer realmente responsable (Platón, *Banquete*, 195a). Bajo este propósito, la imagen que proporciona Agatón sobre Eros corresponde a la de un dios joven, fino y delicado, además ser el más perfecto y el más flexible en cuanto a su forma y que sólo habita en lugares floridos y perfumados (195e-196a).

Y en relación a los efectos de los que se le puede hacer responsable, o en otras palabras la correlación que existe entre Eros y la *paideia*, Agatón va a decir en el encomio que hace de Eros que en éste se encuentran las cuatro virtudes fundamentales de la educación griega: la justicia, la templanza, la valentía y la sabiduría. Añadiendo que, Eros además de ser un dios, también es poeta, y uno tan hábil que incluso llega a hacer poetas a otros (196e). En la línea de seguir definiendo las aportaciones de Eros a la vida de los hombres, Eros es el causante del amor que se desata entre los seres humanos y, añadiendo una cualidad última, dice que dicho dios inspira y da claridad a otros dioses y a los hombres para que se desarrollen no sólo en algo tan importante como el deporte sino también en las más diversas y bellas artes: la medicina, la adivinación, la música, el arte de tejer y, por descontado, el arte de gobernar (197a).

En lo que respecta al discurso de Sócrates habría que señalar brevemente que supone la refutación y el complemento de todos los discursos anteriores, pues, podría entenderse que la poesía –representada por Aristófanes y Agatón– va a anticipar, en cierta forma, lo que la filosofía sí va a lograr: la búsqueda del Bien y de la inmortalidad por medio de sus obras. De hecho, la estructura del discurso de Sócrates es la misma que enuncia Agatón. A diferencia del poeta trágico, que en parte y se concentra en elogiar la figura de Eros, Sócrates va procurar antes que nada dar una definición de Eros en el comienzo de su discurso.

En este marco, a juicio de Sócrates el discurso del poeta trágico Agatón resulta, en cuanto a la forma, bien estructurado, pues, hace bien al comenzar por preguntar por la naturaleza de Eros y después indagar en torno a los efectos que éste tiene en la vida de los hombres; además de

que estéticamente resulta hermoso e incluso solemne, pues Agatón, al igual que el resto de los oradores, se ha cuidado muy bien de hacer un embellecimiento de Eros, removiendo todo tipo de palabras y atribuyéndoselas a éste para presentarlo de la mejor manera posible. No obstante, en lo que respecta al contenido, es decir al fondo que sostiene todo discurso, a Sócrates le parece un discurso vacío, pues, Agatón preocupado como estaba por embellecer a Eros, se olvidó de buscar conscientemente la verdad y, como consecuencia de ello, Agatón terminó por no saber nada de lo que decía (198b-201b-c).

Por otro lado, y en clara contraposición a los discursos anteriores, Sócrates coloca como criterio primordial la búsqueda consciente de la verdad, criterio sin el cual le resulta imposible poder realizar cualquier tipo de discurso: “Yo ya no voy a hacer un encomio de esta forma, pues no podría. Pero, con todo, estoy dispuesto, si queréis, a decir la verdad a mi manera [...]” (199b); y bajo el propósito de dejar constancia de unos principios fijos, es decir de la construcción de un suelo firme donde apoyar su discurso, hace reconocer al poeta Agatón, primero, que Eros es amor de algo y, segundo, que si Eros es amor de algo, éste desea algo que no tiene; por lo que si esto es así –Eros es amor de algo que no tiene-, Eros no es ni bello ni bueno, lo que contradice de manera implacable, y que en cierta forma invalida, el discurso expuesto por el propio Agatón (199c-201b-c).

Una vez asentado el terreno de su argumentación Sócrates evoca un diálogo con la sacerdotisa Diotima y que tiene lugar en un tiempo mítico. Del largo y hermoso diálogo entre Sócrates y Diotima –que representan algunas de las páginas más poéticas de los diálogos platónicos- sólo voy a destacar, por su importancia pedagógica, el paralelismo que hace Platón del Eros con la filosofía (condición es la aspiración a) y con la poesía (función es la generación de). Paralelismo que, desde mi punto de vista, se desprende la importancia de ambas como elementos primordiales de formación.

Por este motivo finalizaré dando cuentas del señalamiento que hace Platón de la filiación que existe entre la generación y la contemplación de la belleza, el último de los peldaños de la escalera de formación que Platón propone en este diálogo, y la educación. Este símil entre educación y belleza señala, desde una lectura pedagógica que aquí hacemos, que el alcance de este último peldaño requiere de un aprendizaje que se traduce en una serie de etapas sucesivas que conducen finalmente a la contemplación de la belleza en sí y que requiere tanto de elementos filosóficos como poéticos. Desde esta forma de ver las cosas, en la educación,

pues, convergen estos dos elementos formativos a pesar de la disparidad que existe entre ellos en la formas que tienen de acceder a la verdad⁸⁵.

El paralelismo de Eros con la filosofía y con la poesía representa una imagen antagónica a la expuesta por el poeta Agatón, quien representó a Eros como un dios hedonista y un tanto narcisista, por decirlo de alguna manera. En clara contraposición a la imagen ofrecida por Agatón, Sócrates partiendo de la definición que ha dado de Eros –amor/deseo de algo que no tiene- y alimentada del diálogo que mantuvo con Diotima, hace una representación de Eros no como un dios sino como de un *demon*⁸⁶, es decir, un ente intermedio que actúa como enlace entre lo real con lo ideal, lo terreno con lo divino, lo sensible con lo inteligible, lo apolíneo con lo dionisiaco; y que, al igual que la recta opinión, se sitúa entre el conocimiento y la ignorancia (202a). Por medio de la representación de Eros como un *demon* e indagando en torno a los orígenes de Eros, Platón tiende un puente entre Eros y la filosofía. Eros al ser «hijo de un padre sabio y rico en recursos y de una madre no sabia e indigente» encuentra su paralelismo con filosofía, pues, al igual que ésta resultar ser: “amante de la sabiduría, y por ser amante de la sabiduría está, por tanto, en medio del sabio y del ignorante” (204b-c).

Desde mi perspectiva, Platón al indicar la correlación entre Eros con la filosofía termina por establecer el punto de partida y el horizonte, es decir, la máxima aspiración de la filosofía y de la educación: la búsqueda de la belleza y la búsqueda de la verdad.

Ahora bien, si la vinculación entre la filosofía y Eros proviene de la indagación en torno a la naturaleza y los orígenes de éste, el paralelismo de Eros con la poesía, entendida como *poiesis*, se va a centrar en la función que tiene ésta para la vida de los hombres. En este sentido, hay que señalar que es precisamente aquí donde tienen lugar las conocidísimas palabras de Diotima que indican la correlación entre Eros y la poesía, entendida como creación (*poiesis*).

⁸⁵ Jaeger señala: “En torno a la poesía y a la filosofía, por mucho que su modo de ver discrepe con su concepto de la verdad y la realidad, se arroja como nexo de unión la idea de la *paideia*, que brota del eros para convertirse en arete” (2010, p. 583).

⁸⁶ En palabras de Diotima, Eros es un *demon*, es decir, “algo intermedio entre lo mortal y lo inmortal” (Platón, *Banquete*, 202d-e) al que se le atribuye el poder de “interpretar y comunicar a los dioses las cosas de los hombres y a los hombres la de los dioses [...] Al estar en medio entre unos y otros llena el espacio entre ambos, de suerte que el todo queda unido consigo mismo como un continuo”. (202e)

En palabras de Diotima, la función de la poesía no es otra que una suerte de traspaso «del no ser al ser», ella lo dice así: “Tú sabes que la idea de «creación» (poiesis) es algo múltiple, pues en realidad toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser es creación, de suerte que también los trabajos realizados en todas las artes son creaciones y los artífices de éstos son todos creadores” (Platón, *Banquete*, 205c).

Desde mi perspectiva, la correlación que hace Platón entre Eros y la poesía le sirve para representar en la función de la poesía –entendida como creación- el motor capaz de enlazar el mundo real con el mundo ideal. El mundo al que aspira la filosofía, y que ha sido desligado del mundo terreno como consecuencia de la conceptualización que hace Platón de su filosofía, sólo puede encontrar su punto de unión por medio de la función pedagógica que habita en toda actividad poética, es decir, en el deseo (Eros) de los seres humanos por participar en la configuración de su propia vida y en la conformación de la cultura.

Desde el punto de vista de Platón el anhelo que habita en los hombres por participar “de la generación y procreación de la belleza” (206b-e). Así define la función de la poesía, como poiesis, que sería lo único que permite a las esencias humanas mantener la naturaleza siempre mutable de la vida, del pensamiento y de los cuerpos⁸⁷.

Por último, si atendemos a la imagen que Platón nos da en el *Fedro* del discurso como un organismo vivo y la necesaria vinculación de las distintas partes que componen el discurso

⁸⁷ A pesar de la extensión de la cita que tenemos a continuación, me parece que vale la pena escuchar cómo formula Platón la función de la poesía y lo pedagógico que encontramos al interior de ésta: «la naturaleza mortal busca, en la medida de lo posible, existir siempre y ser inmortal. Pero solo puede serlo de esta manera: por medio de la procreación, porque siempre deja otro ser nuevo en lugar del viejo. Pues incluso en el tiempo en el que se dice que vive cada una de las criaturas vivientes y que es la misma, como se dice, por ejemplo, que es el mismo un hombre desde su niñez hasta que se hace viejo, sin embargo, aunque se dice que es el mismo, ese individuo nunca tiene en sí las mismas cosas, sino que continuamente se renueva y pierde otros elementos, en su pelo, en su carne, en sus huesos, en su sangre y en todo su cuerpo. Y no sólo en el cuerpo, sino también en el alma: los hábitos, caracteres, opiniones, deseos, placeres, tristezas, temores, ninguna de estas jamás permanece la misma en cada individuo, sino que unas nacen y otras mueren. Pero mucho más extraño todavía que esto es que también los conocimientos no sólo nacen unos y mueren otros en nosotros, de modo que nunca somos los mismos ni siquiera en relación con los conocimientos, sino que también le ocurre lo mismo a cada uno de ellos en particular. Pues lo que se llama practicar existe porque el conocimiento sale de nosotros, ya que el olvido es la salida del conocimiento, mientras que la práctica, por el contrario, al implantar un nuevo recuerdo en lugar del que se marcha, mantiene el conocimiento, hasta el punto de que parece que es el mismo. De esta manera, en efecto, se conserva todo lo mortal, no por ser siempre completamente lo mismo, como lo divino, sino porque lo que se marcha y está ya envejecido deja en su lugar otra cosa nueva semejante a lo que era. Por este procedimiento, Sócrates –dijo-, lo mortal participa de la inmortalidad, tanto el cuerpo como todo lo demás [...]» (207d-208b).

entre sí, dicha vinculación nos viene dada por medio del símil entre belleza y educación que Sócrates enuncia al final de su discurso.

El símil entre educación y belleza constituye, por así decirlo, el punto de unión de las distintas partes del discurso con el todo de manera que por medio de éste se termina señalando que una educación filosófica requiere de un aprendizaje que se traduce en una serie de etapas sucesivas que, desde la perspectiva platónica, conducen a la contemplación de la belleza en sí, máxima aspiración de la formación filosófica.

De esta forma y como contestando a todos los discursos expuestos durante el diálogo Platón va a establecer cuatro etapas que, tal como hemos visto, podemos definir como filosófico-poietico-educativas que partiendo del amor por los cuerpos ascenderá a apreciar la belleza en la formación espiritual y en el aprendizaje de todas las ciencias para llegar al descubrimiento de la belleza en sí misma, último escalón de la escalera de formación que Platón formula en el Banquete:

Es preciso, en efecto, -dijo- que quien quiera ir por el recto camino a ese fin comience desde joven a dirigirse hacia los cuerpos bellos. Y, si su guía lo dirige rectamente, enamorarse en primer lugar de un solo cuerpo y engendrar en él bellos razonamientos; luego debe comprender que la belleza que hay en cualquier cuerpo es afín a la que hay en otro y que, si es preciso perseguir la belleza de la forma, es una gran necesidad no considerar una y la misma la belleza que hay en todos los cuerpos. (...) A continuación debe considerar más valiosa la belleza de las almas que la del cuerpo, de suerte que si alguien es virtuoso de alma, séale suficiente para amarle, cuidarse, engendrar y buscar razonamientos tales que hagan mejores a los jóvenes, para que sea obligado, una vez más, a contemplar la belleza que reside en las normas de conducta y en las leyes y a reconocer que todo lo bello está emparentado consigo mismo, y considere de esta forma la belleza del cuerpo como algo insignificante. Después de las normas de conducta debe conducirlo a las ciencias, para que vea también la belleza de éstas y, fijando ya su mirada en esa inmensa belleza, no sea, por servil dependencia, mediocre y corto de espíritu, apegándose, como un esclavo, a la belleza de un solo ser, cual la de un muchacho, de un hombre o una norma de conducta, sino que, vuelvo hacia ese mar de lo bello y contemplándolo, engendre muchos bellos y magníficos discursos y pensamientos en ilimitado amor por la sabiduría, hasta que fortalecido entonces y crecido descubra una única ciencia cual es la ciencia de la belleza como la siguiente. Intenta ahora -dijo- prestarme la máxima atención posible. En efecto, quien hasta aquí haya sido instruido en las cosas del amor, tras haber contemplado las cosas bellas en ordenada y correcta sucesión, descubrirá de repente, llegando ya al término de su iniciación amorosa, algo maravillosamente bello por naturaleza, a saber, aquello mismo, Sócrates, por lo que precisamente se hicieron todas los esfuerzos anteriores, que, en primer lugar, 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 tampoco se le aparecerá esta belleza bajo la forma de un rostro ni de unas manos ni de cualquier otra cosa de las que participa el cuerpo, ni como un razonamiento, ni como una ciencia, ni como existente en otras cosa, por ejemplo, en un ser vivo, en la tierra, en el cielo o en algún otro, sino la belleza en sí, que es siempre consigo misma específicamente única, mientras que todas las otras cosas bellas participan de ella de una manera tal que el nacimiento y muerte de éstas no le causa ni aumento ni disminución, ni le ocurre absolutamente nada. Por consiguiente, cuando alguien asciende a partir de las cosas de este mundo mediante el recto amor de los jóvenes y empieza a divisar aquella belleza, puede decirse que toca casi a su fin. Pues ésta es justamente la manera correcta de acercarse a las cosas del amor o de ser conducido por otro: empezando por las cosas bellas de aquí y sirviéndose de ellas como de peldaños ir ascendiendo continuamente, en base a aquella belleza, de uno solo a dos y de dos a todos los cuerpos bellos y de los cuerpos bellos a las bellas normas de conducta, y de las normas de conducta a los bellos conocimientos, y partiendo de éstos terminar en aquel conocimiento que es conocimiento no de otra cosa sino de aquella belleza absoluta, para que conozca al fin lo que es la belleza en sí. (210a-211c)

Podemos concluir que, si el paralelismo entre Eros y la filosofía establece el punto más alto al que aspira llegar toda educación de base filosófica, la correlación entre Eros y poesía indica que la función pedagógica de la poiesis sería el motor capaz realizar la unión de lo real con lo ideal.

4. Platón y la educación

Voy a exponer lo que, desde mi punto de vista, puede entenderse cuando Platón habla de educación. Bajo este propósito me gustaría dejar constancia de que fue Platón quien definió la educación como una *psiquegogia*, es decir, como conducción de almas hacia la idea del Bien (Vegetti, 2012, p.251).

La educación entendida como psiquegogia lleva implícito todo un proceso de conversión (psicológica) de la persona. Dicha conversión requiere que por medio tanto de discursos persuasivos (retórica) como por la práctica y el ejercicio en torno a una serie de enseñanzas (dialéctica) se propicie el mejor ordenamiento (política) posible del hombre y de la sociedad en su conjunto. Pero todo esto no puede cumplirse sino es con la vista puesta en una nueva mitología (poesía).

Con este esbozo de lo que significaría la educación platónica se puede observar como, de alguna u otra forma, los modelos educativos más importantes de su época son absorbidos en la propia proposición platónica de educación. Se trata de una muestra específica de lo que en términos más amplios también se puede formular que ocurre en sus diálogos. Platón absorbe por medio de una crítica feroz los movimientos culturales y los modelos educativos más importantes de su tiempo, tal es el caso, por ejemplo, de los sofistas y de los poetas trágicos (Kaufmann, 1978).

Platón se vuelve así, en cierta forma, insoslayable a la hora de abordar cualquier cuestión — ya sea política, científica o religiosa— relacionada al contexto de la Grecia clásica y, de manera particular sucede lo mismo con la educación. No obstante a esto, no deberíamos dejar de observar que la pregunta por la necesidad pedagógica de censurar a los poetas con la que se abre el presente estudio nos ha permitido también, al menos, conocer de manera indirecta otros modelos educativos sumamente válidos para la reflexión sobre cuestiones pedagógicas actuales. Tal es el caso, por ejemplo, del modelo de educación protagórica que sirve como contrapunto a las tentativas educativas de Platón y abre, por decirlo de alguna manera, otras realidades. A lo largo de este apartado intentaré ir abordando y contraponiendo, aunque sea brevemente, dicha posición pedagógica para contrastarla con la de Platón.

En términos generales, el proyecto platónico puede leerse como un intento consciente de formular nuevas coordenadas en los ámbitos más esenciales de la cultura griega: la política, la ciencia y la religión. Para sostener sus tentativas, al parecer, una de las claves, y no la menor, fue la necesidad de inventar una nueva mitología acompañada de la utilización de un lenguaje de tipo mixto, compuesto por poesía y prosa, para llevar a cabo la tarea de difundir y transmitir las nuevas coordenadas en las que debería moverse la opción filosófica. Desde esta perspectiva, podemos afirmar casi de manera taxativa que Platón reconoce el valor educativo de la poesía y por esa misma razón siente la necesidad de que su proyecto político resultaría inviable sino se da una transformación tanto en el contenido de las historias que se cuentan al interior de la polis como del lenguaje que se emplea. Así una crisis de lenguaje encarna una crisis de la representación del mundo como de igual manera la tentativa de ejercer un dominio sobre nuestras palabras implica también tentativa política coercitiva.

La filosofía platónica, como ya hemos formulado, salvaguardaba en su interior una intención política y, en este sentido, Platón se da a la tarea de cimentar los criterios fundacionales de toda ciudad justa a través de una nueva mitología:

Ya se trate de esbozar el modelo de una ciudad según la verdadera filosofía, ya de reformar el gobierno de los hombres en la sociedad de su época, el proyecto platónico obliga a repensar la tradición. Y precisamente entonces surge, en la lengua y en el pensamiento griegos, el reino bautizado como «mitología» por su descubridor, que, dejando de ver en él un mero paraje conocido, se lanza a explorar sus llanuras, sus cumbres, sus valles más retirados. Porque se trata de sostener un discurso sobre la tradición y de movilizar en interés de la ciudad futura las técnicas de persuasión más eficaces, la «mitología», tierra de exilio, se transforma en una vasta configuración cuyas formas, tipos de relato, géneros menores y mayores conviene inventariar sistemáticamente por razones de Estado. (Detienne, 1985, p. 108)

El proyecto platónico ajusta la nueva mitología a sus doctrinas filosóficas y éstas a sus tentativas políticas. Así, todo de alguna manera u otra termina subordinándose a una filosofía política: el arte, el alma, el cuerpo, la vida, las pasiones, etc. Para que se instaurare la hegemonía de la filosofía platónica en el escenario cultural parece necesario que dichas formulaciones han de pasar por el terreno de la educación. La reordenación política del Estado y del alma a través de la dialéctica filosófica se torna también proyecto educativo. Por estos motivos, aunque la censura a los poetas tenga finalidades políticas y epistemológicas, la disputa tiene un profundo carácter pedagógico:

La filosofía pues, según el banquete, no es la sabiduría, sino un modo de vida y un discurso determinados por la idea de sabiduría. Con el banquete, la etimología de la palabra *philosophia*, “el amor, el deseo de la sabiduría”, se vuelve pues el programa mismo de la filosofía. Podemos decir que con el Sócrates del Banquete, la filosofía adquiere definitivamente en la historia una tonalidad al mismo tiempo irónica y trágica. Irónica, puesto que el verdadero filósofo siempre será aquel que sabe que no sabe, que sabe que no es sabio, y que por consiguiente no es ni sabio ni no sabio, que no está en su lugar ni en el mundo de los insensatos ni en el de los sabios, ni totalmente en el mundo de los hombres ni totalmente en el mundo de los dioses, inclasificable pues, sin casa ni hogar, como Eros y Sócrates. Trágica también, porque este ser extraño está. Torturado y desgarrado por el deseo de alcanzar esa sabiduría que se le escapa y a la que ama. (Hadot, 1998, pp. 59-60)

Una nueva forma de saber señala que la verdadera *sophía* no podía ser sino divina por lo que, en todo caso, los hombres bajo su condición de mortales como mucho pueden aspirar a estar en camino a la sabiduría, es decir, ya “no hay *sophía*, sino *philo-sophía*” (Snell, citado en Gual, 2007, p. 29). El esbozo del filósofo platónico puede intuirse como imprescindible para terminar de sustituir a una figura que ya estaba en retirada: la del sabio, en sentido antiguo.

Platón, aunque lo prometió, nunca dedicó un diálogo a la figura del filósofo como si hizo, en distintas ocasiones, con los sofistas o con los poetas. No obstante a esto, en términos generales se puede decir que el filósofo queda retratado como aquél que se abre paso entre razonamientos y que como aquel que se dice amante del saber y de los discursos verdaderos; contrasta con las descripciones interesadas que hace de sofistas y poetas.

Por medio de ésta crítica Platón procura hacer una especie de renovación de la tradición y de los movimientos culturales más importantes de su época. Justifica la necesidad de una “reforma extraordinaria” porque hace un diagnóstico de la época y de la vida política como si éstas estuvieran pervertidas:

Al observar yo estas cosas y ver a los hombres que llevaban la política, así como las leyes y las costumbres, cuanto más atentamente lo estudiaba y más iba avanzando en edad, tanto más difícil me parecía administrar bien los asuntos públicos. Por otra parte, no me parecía que pudiera hacerlo sin la ayuda de amigos y colaboradores de confianza, y no era fácil encontrar a quienes lo fueran, ya que la ciudad ya no se regía según las costumbres y usos de nuestros antepasados, y era imposible adquirir otros nuevos con alguna facilidad. Por otra, tanto la letra de las leyes como las costumbres se iban corrompiendo hasta tal punto que yo, que al principio estaba lleno de un gran entusiasmo para trabajar

en actividades públicas, al dirigir la mirada a la situación y ver que todo iba a la deriva por todas partes, acabe por marearme. Sin embargo, no dejaba de reflexionar sobre la posibilidad de mejorar la situación y, en consecuencia, todo el sistema político, pero sí. Deje de esperar continuamente las ocasiones para actuar, y al final llegué a comprender que todos los Estados actuales están mal gobernados; pues su legislación no tiene remedio sin una reforma extraordinaria unida a felices circunstancias. Entonces me sentí obligado a reconocer, en alabanza de la filosofía verdadera, que sólo a partir de ella es posible distinguir lo que es justo, tanto en el terreno de la vida pública como en la privada. Por ello, no cesaron los males del género humano hasta que ocupen el poder los filósofos puros y auténticos o bien los que ejercen el poder en las ciudades lleguen a ser filósofos verdaderos, gracias a un especial favor divino. (Platón, *Carta VII* 325c-326b)

Lo que lleva a las doctrinas platónicas a enfrentar a los sofistas y a los poetas es, pues, la necesidad de contribuir a generar una nueva cosmovisión en los más jóvenes, además de que veía en los sofistas y en los poetas los culpables del estado de corrupción a la que había llegado la ciudad de Atenas.

Como señalamos en un apartado anterior, el propio Platón propone sus diálogos como una nueva literatura que sirva de base a la enseñanza. De lo que se infiere, por un lado, que éstos no dejan de ser el reflejo literario de la suma de las discusiones que Platón emprende con dichos personajes:

Ése fue el gran acontecimiento, y no sólo en el ámbito del pensamiento griego. Platón inventó el diálogo como literatura, como un tipo particular de dialéctica escrita, de retórica escrita, que presenta en un cuadro narrativo los contenidos de discusiones imaginarias a un público indiferenciado. El propio Platón llama a ese nuevo género literario con el nombre de filosofía. (Colli, 2009, p. 114)

Y, por otro lado, la refutación que hace de las enseñanzas de los sofistas y de los poetas son un instrumento educativo de primer orden en y para la constitución de su Estado ideal.

En este sentido, toca insistir que poesía, retórica y filosofía son tres géneros literarios que se disputan el alma de Atenas a través de las tentativas de ostentar la primicia en la educación de los más jóvenes.

En lo que respecta a la propuesta educativa de Platón quisiera señalar algunos elementos-clave que, desde mi punto de vista, pueden ayudarnos a entender lo que Platón entendía por educación y, por extensión, cuál es el planteamiento de su propuesta educativa.

El primer elemento ya ha sido señalado, pero desde una lectura pedagógica se trata de una reordenación de los ideales de la educación griega a lo que Platón entiende por filosofía⁸⁸.

El modelo de educación platónica gira entorno al debate sobre la enseñabilidad de la virtud⁸⁹. Si para los poetas de la tradición la obtención de la virtud/arete tenía que ver, en gran parte, con las hazañas de los héroes; para los sofistas la obtención de la virtud/arete estaba íntimamente relacionada al desempeño tanto en el terreno de la educación como en el campo de la política; la filosofía platónica formula que la virtud es igual a la adquisición de la ciencia. Esta innovación —siguiendo a Solana (2000)— es uno de los mecanismos/trucos que utiliza Platón no sólo para refutar, en este caso, a los sofistas junto a su “programa de enseñanzas” sino también para hacer ver a los demás la supremacía de sus planteamientos y monopolizar el espacio de quién ha de educar:

Para Platón la cuestión decisiva y previa a cualquier otra es la que se refiere a la naturaleza de la virtud. Así, la virtud sofística no es ciencia, sino opinión y, por tanto, no es enseñable sino que se posee por puro don divino. Por el contrario, la virtud platónica es ciencia y, por tanto, se puede enseñar. [...] Los diálogos platónicos tienden a configurar una imagen de Sócrates como el verdadero educador, mientras que los sofistas serían simples mercaderes. [...] Pero la pieza teórica principal es la virtud ciencia, por una parte, y, por otra, las doctrinas sobre el filósofo y sobre el alma. Así, deberán enseñar aquellos que estén en posesión de la ciencia, y éstos, muy escasos, pues deben tener un alma especial: son los filósofos. (Solana, 2000, pp. 85-86)

Debe educar, pues, quien ya sea poseedor de la ciencia y que tenga también la fuerza persuasiva suficiente como para girar el alma de los más jóvenes hacia la ciencia, o lo que es

⁸⁸ “Platón, que despreció a la poesía, que erigió más alto que nadie a la razón, iba cargado por un designio más generoso y universal, más verdaderamente amante de la unidad, que a lo que primera vista encontramos en su condenación a la poesía. Por eso no le bastó la filosofía y tuvo que hacer teología y tuvo que descubrir, fortaleciéndola, fundamentándola y aclarándola, la mística” (Zambrano, 1996, p. 73).

⁸⁹ Si la virtud es enseñable es uno de los tópicos más habituales en las discusiones de los sofistas así se muestra en Dobles razonamientos VI que se titula “Sobre la sabiduría y la virtud: si se pueden enseñar”. Por otro lado, Platón como testigo de estos debates retoma en algunos pasajes de sus diálogos dicha problemática; específicamente al comienzo del *Menón* abre el debate sobre: Si la virtud procede de la enseñanza, si del ejercicio o de la naturaleza o de algún otro modo; diálogo que puede leerse como una prolongación del *Protágoras* que trata también de este tema.

lo mismo hacia la idea del Bien⁹⁰. Educar en el modelo platónico tiene, pues, el sentido de girar el alma⁹¹. En ese giro: educación, ciencia y filosofía confluyen y tienden hacia ese «espacio supraceleste» donde también coinciden las cuatro virtudes de la educación griega: la sabiduría, la justicia, la templanza y la valentía.

Por estos motivos, para Platón la “verdadera” educación no puede ser aquella que educa en el lenguaje del mito, que es para él un lenguaje fácil y estético, ni aquella que instruye en el mundo de la opinión y se queda, por tanto, en el mundo de los sentidos y el mundo exterior y de las causalidades; sino que, por el contrario, sólo puede considerarse verdadera a aquella educación que logra producir un giro en el alma para permitir ver las cosas tal como son y nos abstenga del engaño de las sobras. La “verdadera” educación sólo puede ser la que conduce fuera de la caverna:

Debemos considerar entonces, si esto es verdad, que la educación no es como la proclaman algunos. Afirman que, cuando la ciencia no está en el alma, ellos la ponen, como si se pusiera la vista en ojos ciegos [...]. Pues bien, el presente argumento indica que en el alma de cada uno hay el poder de aprender y el órgano para ello, y que, así como el ojo no puede volverse hacia la luz y dejar las tinieblas si no se gira todo el cuerpo, del mismo modo hay que volver desde lo que tiene génesis con toda el alma, hasta que llegue a ser capaz de soportar la contemplación de lo que es, y lo más luminoso de lo que es, que es lo que llamamos el Bien [...]. Por consiguiente, la educación sería el arte de volver este órgano del alma del modo más fácil y eficaz en que puede ser vuelto, mas no como si le infundiera la vista, puesto que ya la posee, sino, en caso de que se lo haya girado incorrectamente y no mire a donde debe, posibilitando la corrección [...]. Ciertamente, las otras denominadas excelencias del alma parecen estar cerca de las del cuerpo, ya que, si no se hallan presentes previamente, pueden después ser implantadas por el hábito y el ejercicio; pero la excelencia de comprender da la impresión de corresponder más bien a algo más divino, que nunca pierde su poder, y que según hacia dónde sea dirigida es útil y provechosa o bien inútil y perjudicial. (Platón, *República*, 518c-519a)

El arquetipo de maestro es Sócrates, el único dice Platón en el *Gorgias* que cumple una verdadera función educativa en la Polis, ocupándose de las almas más que de los bellos y

⁹⁰ “Entonces, lo que aporta la verdad a las cosas cognoscibles y otorga al que conoce el poder de conocer, puedes decir que es la Idea del Bien. Y por ser causa de la ciencia y de la verdad, concíbela como cognoscible; y aun siendo bellos tanto el conocimiento como la verdad, si estimamos correctamente el asunto, tendremos a la Idea del Bien por algo distinto y más bellos por ellas. Y así como dijimos que era correcto tomar a la luz y a la vista por afines al sol pero que sería erróneo creer que son el sol, análogamente ahora es correcto pensar que ambas cosas, la verdad y la ciencia, son afines al Bien, pero sería equivocado creer que una u otra fueran el Bien, ya que la condición del Bien es mucho más digna de estima (Platón, *República*, 509a).

⁹¹ “En este giro, tiene ante su vista a la misma justicia, tiene ante su vista la sensatez, tiene ante su vista la ciencia, y no aquella a la que es propia la génesis, ni la que, de algún modo, es otra al ser en otro –en eso otro que nosotros llamamos entes-, sino esa ciencia que es de lo que verdaderamente es ser” (Platón, *Fedro*, 247e).

hermosos discursos que escriben los sofistas y que no son, según él, más que los representantes de una cultura que proviene del exterior y que no son capaces de hablar por sí mismos, fin último de la educación filosófica.

De Sócrates, Platón tomó un nuevo ideal de vida que requiere pasar por la educación de manera que ésta, en ciertas condiciones, resulta una *periagogé*, es decir, una necesidad de cambiar radicalmente todos los supuestos de la vida humana. Y aunque es difícil hacer una distinción entre el pensamiento de Sócrates y el de Platón todo indica que éste encontró en la figura de su maestro el arquetipo de lo que sería una nueva forma de conceptualizar el saber, la política y la educación y que divergía, desde luego, con las concepciones tradicionales:

para Sócrates la educación no proviene de fuera como pensaban los sofistas. La enseñanza de la ciencia no la transmite el maestro al discípulo «desde fuera». La enseñanza de la ciencia, que consiste en el descubrimiento de la verdad, es «una epifanía ayudada». Pero la diferencia esencial estriba en el diferente concepto de «educación» y «ciencia» que poseen los sofistas y Sócrates. Por decirlo brevemente: los sofistas eran empiristas, Sócrates racionalista. (Alegre, 1986, p.109-110)

Esa diferencia del significado de educación entre sofistas como Protágoras y filósofos como Platón, Solana (2000) la trabaja al detalle y aquí lo vamos a intentar seguir sintetizándolo para esbozar la contraposición a la concepción platónica de la educación.

Con lo que respecta al concepto de educación Solana señala que Platón sostendría que “educar consiste en hacer que el alumno sustituya las opiniones falsas (estado inicial) por opiniones verdaderas (estado final)” (p.53). La enseñanza en el modelo platónico se hace necesaria porque hay que pasar al estudiante de un mundo falso (doxa) —de la oscuridad de la caverna— a un mundo donde las cosas se presentan como verdaderas (episteme) —fuera de la caverna—, ese pasaje es lo que indicaría haber pasado al mundo de la ciencia, al mundo de los expertos.

En ese pasaje de lo “falso” a lo “verdadero” es donde se puede situar de manera diferenciada el concepto protagórico de educación. Protágoras —parafraseando a Solana— en sus premisas teóricas no existe algo así como un mundo de lo verdadero/falso sino que se mueve en un mundo “biótico” que es el mundo de la experiencia y de las representaciones. O lo que es lo mismo, para Protágoras no es posible salir del mundo de la opinión y por ello “no cabe

una oposición entre *doxa* y *episteme* definida a partir de de parámetros de inmutabilidad. Por ello, no podemos hablar de ciencia frente a opinión, sino de *episteme* doxástica, que será siempre un saber opinable” (p. 38).

La diferencia sustancial estaría, entonces, en que la enseñanza protágorica no promete un mundo más allá donde las cosas se presenten como verdaderas, sino que se trata de un modelo educativo que pasa, o no puede pasar sino es por la confrontación con el propio mundo; esto significa que la experiencia/sensación que tenemos de las cosas y del mundo siempre —en el planteamiento protagórico— son verdaderas, pero no “todas tienen el mismo valor” (pp. 53-54).

El espacio que abre la proposición: nadie tiene opiniones falsas; pero siempre son mejorables es lo que, en cierto sentido, da oportunidad a la puerta del conocimiento que Platón niega a los sofistas. Se trata de un conocimiento que no es “verdadero” en el sentido platónico del término; sino que es un conocimiento/opinión que siempre puede llegar a sustituirse por una representación mejor (estado final) si la confrontamos, por ejemplo, con la primera experiencia/sensación (estado inicial) que teníamos de dicha representación. Existe, entonces, la posibilidad de perfectibilidad de nuestra “*episteme* doxástica”, pero no existe un conocimiento/experto sobre el mundo y lo que éste es.

En tanto que Platón como Protágoras comparten la primicia de la política sobre cualquier otro saber sus planteamientos educativos tienen efectos diferenciados cuando afloran en el espacio social-cultural:

En la vida política, por el contrario, no hay opiniones verdaderas frente a otras opiniones falsas. Todas las opiniones son *verdaderas para* quien las sustenta, se individuo o ciudad, y durante el tiempo que las sustenta. El hecho de que no haya posibilidad de definir a un pequeño grupo como experto frente a la mayoría ignorante puede significar que no hay expertos ni hay un cuerpo de sabiduría que se pueda enseñar, o que todos lo son. Protágoras opta por lo segundo. La necesaria diafonía de las opiniones en este terreno no puede resolverse recurriendo a ningún otro criterio que no sea el hombre mismo: ni los hechos, ni el experto ni los dioses (Solana, 2000, p. 61).

Mientras que para Platón el experto/filósofo Rey siempre tendría la última palabra y será quién ha de enseñar; Protágoras preferiría el pugilato de la “*episteme* doxástica” y se puede

inferir que puede enseñar cualquiera que se ejercite en la perfectibilidad de sus propias representaciones y el límite lo representa las posibilidades, la abertura de esas representaciones, de cada cual.

El segundo elemento-clave sería: a quiénes se debe enseñar⁹².

Lo primero que habría que decir es que en Platón hay una clara distinción entre la educación que compete al ciudadano y la educación filosófica que es la que reciben sólo unos pocos del conjunto de los ciudadanos (*Leyes*, VII 818a). Aunque también destaca la conveniencia de que todos sepan de qué trata la filosofía. Ambos tipos de educación, aunque diferenciados, son responsabilidad del Estado.

La selección de unos pocos del conjunto de los ciudadanos está relacionada —siguiendo a Solana— con la teoría del alma y con una manera distinta de entender la noción de *physis*, naturaleza entre Protágoras y Platón.

Resulta necesario hacer evidente el contraste: “Protágoras defendía que todos participaban de la virtud política y que su desarrollo ni es automático ni está determinado por naturaleza, sino que depende del esfuerzo y del aprendizaje de cada individuo” (Solana, 2000, p. 98). La filosofía protagórica tenía, en este sentido, una actitud positiva ante la democracia, de hecho formaba parte del círculo de Pericles. En contraste Platón tenía una opinión muy distinta de la democracia y de quienes viven al interior de dicho régimen político:

Y de ese modo vive, día tras día, satisfaciendo cada apetito que le sobreviene, algunas veces embriagándose y abandonándose al encanto de la flauta, otras bebiendo agua y adelgazando, tanto practicando gimnasia como holgazaneando y descuidando todas las cosas, o bien como si se dedicara a la filosofía. Con frecuencia actúa en política, lanzándose a decir y hacer lo que le salga. Alguna vez admira a los guerreros y se inclina hacia ese lado, o bien a negociantes, y se inclina hacia allí: no hay orden ni obligación alguna en su vida, sino que teniendo este modo de vida por libre y dichoso, lo lleva a fondo (*República*, 561d).

En tanto a la noción de *physis*, Protágoras tenía una concepción igualadora de la naturaleza: a pesar de las diferencias entre las dotes naturales que puede haber entre unos y otros, todos

⁹² Véase, Solana (2000, pp. 99 y ss).

tienen la capacidad de aprender. El argumento protagórico descansa en esta idea: si se les enseñara a todos a tocar la flauta con la misma constancia con la que se insiste cuando se trata de enseñar la virtud; todos, aunque haya diferencias evidentes entre que unos aprendan a tocar la flauta mejor que otros, pueden aprender y todos acabarían siendo unos flautistas competentes. En ese sentido se entiende que la naturaleza es igualadora. Todos pueden aprender y participar del aprendizaje al igual que todos pueden aprender la ciencia política y de participar en los asuntos de la ciudad.

Para Platón a la respuesta a la cuestión: ¿a quiénes hay que enseñar?; sería a la comunidad de guardianes, casi en exclusividad (Platón, República, 424a). La comunidad de guardianes está compuesta tanto por éstos como por mujeres y niños, pero se trata de una propuesta que instala la idea de que hay que hacer una selección de las mejores naturalezas ya desde la más tierna infancia. En este sentido, las almas no sólo pueden ser sino que deben ser ordenadas y dicha criba se hace por un criterio de selección “natural” combinado con quienes aprenden más y mejor. Se trata, entonces, de un modelo de educación aristocrático y de ordenación de las almas en función de los intereses de la *polis* y que apuesta por la persuasión a través de los mitos y que hace un uso “pedagógico” de éstos:

Aunque no sé hasta dónde llegará mi audacia ni a qué palabras recurriré para expresarme y para intentar persuadir, primeramente a los gobernantes y a los militares, y después a los demás ciudadanos, de modo que crean que lo que les hemos enseñado y les hemos inculcado por medio de la educación eran todas cosas que imaginaban y que les sucedían en sueños; pero que en realidad habían estado en el seno de la tierra, que los había criado y moldeado, tanto a ellos mismos como a sus armas y a todos los demás enseres fabricados; y, una vez que estuvieron completamente formados, la tierra, por ser su madre, los dio a luz. Y por ello deben ahora preocuparse por el territorio en el cual viven, como por una madre y nodriza, y defenderlo si alguien lo ataca, y considerar a los demás ciudadanos como hermanos y como hijos de la misma tierra. (...). No obstante, escucha lo que resta por contar del mito. Cuando les narremos a sus destinatarios la leyenda, les diremos: «Vosotros, todos cuantos habitáis en el Estado, sois hermanos. Pero el dios que os modeló puso oro en la mezcla con que se generaron cuantos de vosotros son capaces de gobernar, por lo cual son los que más valen; plata, en cambio, en la de los guardianes, y hierro y bronce en la de los labradores y demás artesanos. Puesto que todos sois congéneres, la mayoría de las veces engendraréis hijos semejantes a vosotros mismos, pero puede darse el caso de que de un hombre de oro sea engendrado un hijo de plata, o de uno de plata uno de oro, y de modo análogo entre los hombres diversos. En primer lugar y de manera principal, el dios ordena a los gobernantes que de nada sean tan buenos guardianes y nada vigilen tan intensamente como aquel metal que se mezcla en la composición de las almas de sus hijos. E incluso si sus propios hijos nacen con una mezcla de bronce o de hierro, de ningún modo tendrán compasión, sino que, estimando el valor

adecuado de sus naturalezas, los arrojarán entre los artesanos o los labradores. Y si de éstos, a su vez, nace alguno con mezcla de oro o plata, tras tasar su valor, los ascenderán entre los guardianes o los guardias, respectivamente, con la idea de que existe un oráculo según el cual el Estado sucumbirá cuando lo custodie un guardián de hierro o bronce». Respecto de cómo persuadirlos de este mito ¿ves algún procedimiento? Ninguno, mientras se trate de ellos mismos, pero sí cuando se trate de sus hijos, sus sucesores y demás hombres que vengan después. (414d-415d)

La máxima expresión de la educación se da en la figura del filósofo, éste es el que llegará, a través de una esmerada educación⁹³ de tipo científico, primero en matemáticas y luego en el ejercicio de la dialéctica, a alcanzar “la intelección filosófica necesaria para que un hombre fuese apto para el gobierno del Estado” (Guthrie, 1990, p. 32); es decir, traer a este mundo el conocimiento de lo verdadero por medio de la dialéctica y moldear al hombre mismo por medio de la educación y la política.

Al menos ésta es una de las tesis centrales en el pensamiento de Platón. Y es tan central como utópica, y aquí podríamos especular que el filósofo ateniense parece darse cuenta, pues basta un sólo hombre como estos para aliviar los males de la ciudad, pero parece imposible su llegada:

A menos que los filósofos reinen en los Estados, o los que ahora son llamados reyes y gobernantes filosofen de modo genuino y adecuado, y que coincidan en una misma persona el poder político y la filosofía, y que se prohíba rigurosamente que marchen separadamente por cada uno de estos dos caminos las múltiples naturalezas que actualmente hacen así, no habrá querido Glaucón, fin de los males para los Estados ni tampoco, creo, para el género humano. (Platón, *República*, 473d)

Digo parece darse cuenta porque Platón, a lo largo de sus diálogos, más bien vacila bastante con la idea de que baste un sólo hombre para reformar al hombre y a la ciudad.

⁹³ Y al interior de la noción de educación es posible hacer una diferenciación entre la crianza, la instrucción y la educación en tanto que la primera estaba conferida a la casa y era básicamente una función asignada a las mujeres; con lo que “la educación propiamente dicha sólo comienza a los siete años” (Marrou, 2004, p. 98). La instrucción, aunque forma parte del proceso, no es propiamente educación, pues, se refiere básicamente a la transmisión de una serie de saberes que se entienden como primordiales y que se transmiten por medio de la práctica o ejercicio que, por decirlo así, se llevan a cabo en un contexto escolar. La crianza, la instrucción y la práctica en torno a una serie de saberes aparecen condicionados por los dotes naturales de cada cual. De manera que, la suma de los diferentes elementos señalan lo que puede entenderse por educación. La educación en Platón, en este sentido, señala la totalidad del proceso formativo y la instrucción, las enseñanzas por medio de las cuales se alimenta al alma (Protágoras, 313^a-c) y ambas apuntan a la adquisición de las cuatro virtudes de la educación griega: la sabiduría, la justicia, la templanza y la valentía.

Un tercer elemento-clave en el planteamiento educativo platónico es la intencionalidad política.

En Platón política y educación van de la mano y todo —filosofía, arte, educación, lo humano, etc.— queda reducido a lo político.

La “reforma extraordinaria” platónica trata, en realidad, de una doble reforma que intenta ir un paso más allá de la exhortación educativa socrática de que cada quien ocupándose de su alma se pueda cambiar la ciudad. Platón dudaba, al parecer, que no podía ser que un hombre justo tuviera que volver justa toda la ciudad; más bien como parte esencial de su teoría de la educación era necesaria la consecución de una ciudad justa, aunque sea formada por palabras⁹⁴, la que ayudara al reacondicionamiento educativo de los individuos, a la vez que había que enfrentar el problema de quienes habrían de ser los encargados de encabezar dicha empresa político-educativa.

El problema que, según Platón, no terminan de resolver las formulaciones educativas de los poetas y de los sofistas no tiene que ver solamente con la estructura del Estado sino sobre todo con el tema de la justicia. Para Platón el mayor problema de la poesía trágica lo encontraba en que ésta exalta las pasiones al colocar, en el centro de la escena, lo insalvable del conflicto que pervive entre deseos diversos en toda acción humana, como se representa a Medea en la tragedia de Eurípides: “Yo comprendo qué crimen tan grande voy a cometer, pero en mis decisiones impera la pasión, que es la mayor culpable de los males humanos” (Eurípides, *Medea*, vv.1078-1080). En lo que corresponde al movimiento de la sofística, Platón les interpela por su visión relativista de la verdad y el valor contextual que daban a las leyes y a conceptos morales como el de justicia.

El racionalismo de Sócrates, en cierto sentido, legó a Platón no sólo una inquietud intelectual de procurarse, por medio de la investigación racional, llegar a definiciones fijas sobre conceptos morales; sino también la exhortación socrática de indagar en la propia alma —conócete a ti mismo- para alcanzar a conocer qué es lo bueno, lo justo y lo bello para el hombre. Desde la misma perspectiva racionalista, y oponiéndose a la concepción política de

⁹⁴ “Comprendo: hablas del Estado cuya fundación acabamos de describir, y que se halla solo en las palabras, ya que no creo que exista en ningún lugar de la tierra. [...] Pero tal vez resida en el cielo un paradigma para quien quiera verlo y, tras verlo, fundar un Estado en su interior. En nada hace diferencia si dicho Estado existe o va a existir en algún lado, pues él actuará sólo en esa política, y en ninguna otra (Platón, *República*, 592a-b).

un sofista como Protágoras, Sócrates pensaba que la virtud política debería ser entendida como se explica cualquier habilidad técnica y así conocer cuál es el ámbito específico de su saber. La tecnificación de la política, al parecer, fue una de las conclusiones más certeras de Sócrates, pero:

desconocemos qué consecuencias extrajo Sócrates de dicha crítica. Pero lo que es seguro es que para los aristócratas la misma sonaba como una confirmación del propio derecho a ejercer el poder en la ciudad, como su tradicional estamento de expertos del gobierno; y que para Platón significaría la necesidad de sustituir la incompetencia de las asambleas democráticas con el poder de los especialistas de la política, *élite* que en su lenguaje llamaría los «filósofos-reyes» o los «reyes-filósofos» (Vegetti, 2012, p. 34).

En este sentido, la tesis del paralelismo del alma con la ciudad puede considerarse como la premisa teórica básica del proyecto de ideación de una ciudad justa que es, a su vez, el marco bajo el cual se desarrolla el proyecto educacional del filósofo ateniense.

En este intento de doble configuración tanto del alma como de la ciudad podría decirse que el aspecto psicológico y el político tiene una especial relevancia; y ambos elementos convergen en la educación. En el fondo de lo que se trata es de poner en marcha “una estrategia educativa de gobierno del alma” que es, en últimos términos, a lo que Platón se refiere cuando habla de educación:

la relación entre el alma y la ciudad [...] llevó a Platón a concebir un isomorfismo de fondo entre la estructura de la comunidad política y la del aparato psíquico. Es decir, había que psicologizar la política, haciendo depender la constitución de la ciudad de los tipos de almas en ella predominantes con objeto de reformarla a partir de una estrategia educativa de gobierno del alma; y, en sentido inverso, politizar el alma, convirtiéndola en el escenario de un conflicto por la guía de la conducta individual, susceptible a su vez de ser gobernada mediante aquella misma estrategia. (p.154)

No obstante, para que la reforma educativa de Platón —que se basa en decidir quién enseña, a quiénes se enseña y qué intencionalidad a de guardar la educación— sea efectiva ha de estar envuelta por una nueva mitología.

Platón, visto así, parece formular con anticipación la tesis de Wittgenstein es decir que somos y estamos en vueltos en el lenguaje; y que nuestra percepción del mundo se estructura en

forma de historias, de narración. Son las historias y el contenido de las historias, las que nos cuentan y las que nos contamos a nosotros mismos, lo que es capaz de trastocar nuestra concepción del mundo y de la vida. Por eso tiene todo el sentido que la disputa educativa se juega en el terreno del lenguaje y de las palabras, en el terreno de la poesía. De ahí se entiende que el diálogo en el que Platón hace disputar a Sócrates con, quien fue su mayor rival, Protágoras⁹⁵ comience por la persuasión socrática de ¿A quien entregas tu alma? Aquí el quién se puede inferir a las palabras de quien, una advertencia contra los sofistas como hacia los poetas.

Platón entendía, entonces, que educar es educar el alma; un cuidado del alma que implica una conversión y una conducción hacia la idea del Bien. Por eso Platón dice en el Fedro que la “verdadera” educación es la que escribe sus enseñanzas en el alma. Y el alimento del alma son los buenos y bellos discursos con el matiz de que que éstos son los que preparan para discernir de lo falso y lo verdadero. Por eso parecía llegar a la conclusión que toda enseñanza siempre acarrea un doble peligro sino se cuenta con el antídoto de la filosofía como aquello que ayuda a distinguir de lo bello de lo que no lo es. Pero para persuadir de lo idóneo de su planteamiento necesita ganarle espacio a los sofistas y a los poetas, y por eso aunque parezca entrar en contradicciones: critica los mitos, pero usa mitos; crítica la retórica, pero hace uso de ella para escribir bellos y buenos discursos; no está sino usando las armas del enemigo para envolvernos en unas nuevas y enriquecidas historias:

Por consiguiente, no sólo a los poetas hemos de supervisar y forzar en sus poemas imágenes de buen carácter –o, en caso contrario, no permitirles componer poemas en nuestro Estado–, sino que debemos supervisar a los demás artesanos, e impedirles representar, en las imitaciones de los seres vivos, lo malicioso, lo intemperante, lo servil y lo indecente (...) Por el contrario, hay que buscar los artesanos capacitados, por sus dotes naturales, para seguir las huellas de la belleza y de la gracia. Así los jóvenes, como si fueran habitantes de una región sana, extraerán provecho de todo, allí donde el flujo de las obras bellas excita sus ojos o sus oídos como una brisa fresca que trae salud desde lugares salubres, y desde la tierna infancia los conduce insensiblemente hacia la afinidad, la amistad y la armonía con la belleza racional.

⁹⁵ “La obsesión platónica contra Protágoras se explica por la importancia que le otorga como el representante más significativo y más influyente de la tradición a la que él quería refutar [...] con Protágoras esa tradición sentaba cimientos teóricos firmes en el ámbito de la teoría del estado, justificando su sistema, el democrático, en que, como en los guerreros homéricos, la palabra era un bien común, puesto en el centro, al alcance de todos sin distinción” (Solana, 2000, p. 48).

– Con mucho ése sería el mejor modo de educarlos (Platón, *República*, 401b-c).

Platón en sus diálogos nos cuenta buenas y bellas historias, pero en su intento de reducir lo humano, es decir la educación y la cultura, a lo político lo condujo a encorsetar la realidad⁹⁶ y a persuadirnos de qué era la filosofía —tal como él la entendía— la que debería ostentar el monopolio de la educación y, en parte, tal vez podríamos preguntarnos todavía hoy si lo consiguió.

⁹⁶ “Platón intentó decirnos que los poetas trágicos nos ofrecían ilusiones, imágenes de imágenes, mientras que él nos mostraría la verdadera realidad. Ahora hemos descubierto que la filosofía, tal como él la veía, era una ilusión, mientras que los poetas trágicos nos muestran la realidad de la vida” (Kaufmann, 1978, p. 532).

CUARTA PARTE

CAPÍTULO IV: PER-SEGUIR LA VOZ DE LA POESÍA

1. Sobre la inversión del platonismo
2. ¿Y para qué poetas...?
3. La crisis de la modernidad, según Octavio Paz
4. Octavio Paz, una defensa de la poesía

1. Sobre la inversión del platonismo

Gran parte del pensamiento occidental tiene su instauración en la expulsión de los poetas de la ciudad platónica.
(Steiner, 2013, p.38)

En este capítulo que comienza voy a tomar como punto de partida los intentos de F. Nietzsche por invertir la tendencia que el despliegue, es decir la interpretación, de la filosofía platónica tiene en la cultura occidental. En este sentido con Nietzsche, o a partir de éste, intento situar un contrapunto al “dominio” de la filosofía platónica a partir de que sus planteamientos son retomados en el Renacimiento (Santidrián, 2007); y, de la misma manera, intento ubicar un nuevo punto de partida para retomar, ya en el contexto de la crisis de la modernidad, la reflexión sobre la poesía en un intento de *Per-seguir la voz de la poesía* en el despliegue de la cultura occidental.

Este “salto” temporal se justificaría porque Nietzsche y Platón son autores representativos que marcan puntos de inflexión y representa una síntesis de su época. Platón es un referente continuo, y en cierta forma insoslayable, para gran parte de los pensadores posteriores a él en la cultura occidental; y con Nietzsche sucede algo similar: se piensa con él, o contra él.

El punto de convergencia lo podemos situar en que ambos autores reflexionan en un momento en el que los respectivos sistemas políticos entran en crisis: si Platón lo hace cuando la *Polis* ya muestra síntomas de estar debilitada, Nietzsche lo hace en el marco del Estado moderno y cuando comienza a ganar terreno la mercantilización de la cultura y el conocimiento, según denuncia el joven Nietzsche (2009) sus conferencias *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Además ambos autores cierran y abren una época nueva, Platón es el epílogo del periodo clásico y comienza lo que se conoce como Helenismo (Miralles, 1981); y con la muerte de Nietzsche (1900), se dice, la concepción de la modernidad empieza a tambalearse y, así se comienza el camino que lleva a la clausura de la “metafísica occidental” (Leyra, 1995, pp.23-37) y se abre paso a lo que se denomina como posmodernidad.

El punto de divergencia, entre ambos autores, gira en torno a una serie de reflexiones sobre el arte y la poesía en relación con la idea de verdad. La cita de Steiner (2013) que encabeza este apartado apuntaría en esa línea: Platón ha sido determinante en la historia del pensamiento occidental y, por otro lado, “la expulsión de los poetas” no es un tema banal sino, por el contrario, un sustrato determinante para la forma en que se ha entendido la filosofía, la cultura y, en cierta forma, la educación:

De todos modos sigue siendo válido el descubrimiento de Platón de que existe una relación, aunque sólo sea problemática, entre la sabiduría personal y el orden público [...] Si hoy día tenemos motivos para recordar los comienzos de la filosofía en Grecia, es sobre todo porque fue la filosofía, a través de la potencia mundial indirecta denominada escuela, que nos sigue dominando y desconcertando, la que comenzó a imponerse en las sociedades urbanas desarrolladas. Junto con el filósofo entra en escena un nuevo tipo de educador que se propone no dejar crecer más tiempo a la juventud urbana en las callejuelas de las convenciones, sino de formarla de acuerdo con normas superiores y artificiales, formalmente universales. La yunta de Sócrates y Platón marca la irrupción de esta nueva idea de educación. (Sloterdijk, 2010. p.18)

Por su parte, Nietzsche anhela ser el contra-verso de la filosofía platónica, buscaba revelar la otra cara de la moneda de dicha filosofía y, por eso, en su intento de invertir el platonismo el dualismo platónico: doxa-episteme; mundo falso-mundo verdadero; cuerpo-alma; poesía-filosofía, etc.; resulta reordenado y se vuela a la valoración de lo sensible. En varias etapas de su vida y en distintas obras Nietzsche refiere a su propia filosofía como una inversión del platonismo: “Mi filosofía, platonismo invertido: cuando más lejos se está del ser verdadero, se es más puro, más bello, mejor. La vida en la apariencia como meta” (Nietzsche, 2013, p. 151).

Por medio de este comentario programático del propio Nietzsche sobre su filosofía el arte y la poesía, para revalorizarse, serán puestos en relación con la idea de verdad.

En un pequeño texto de los seis libros que publicó en 1887, que corresponden a sus últimos años de lucidez antes del conocido suceso de Turín el cual se señala como el episodio en el que el filósofo alemán perdió la cordura, Nietzsche (2013) efectúa su denominada inversión del platonismo. El texto en cuestión se encuentra en la obra titulada “*Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*” y es un opúsculo que se titula “*Cómo el “mundo*

verdadero” termina por devenir en una fábula” en clara referencia a la formulación platónica del mundo de las ideas.

Por medio de éste breve texto compuesto por seis aforismos Nietzsche pone en marcha una travesía por los períodos más importantes de la historia de la filosofía⁹⁷ y, comenzando por Platón, llega hasta lo que, según él, son los nuevos senderos por los que habrá de transitar el pensamiento y la cultura, es decir su propia filosofía. En el último aforismo se respira la intención de clausurar el platonismo: “Mediodía, instante de la sombra más corta; final del error más largo; punto culminante de la humanidad; INCIPIT ZARATHUSTRA [Comienza Zarathustra]” (2013, p.72).

En el encriptado mensaje Nietzsche parece referirse al hablar de la “sombra más corta” a la alegoría de la caverna de Platón; y filosofar al “mediodía” es uno de los símbolos más característicos de la filosofía nietzscheana; filosofía que apunta, al igual que la frase “punto culminante de la humanidad”, a un nuevo comienzo (muerte de dios) y la necesidad de una transformación del hombre (superhombre) y de la cultura (transvaloración de todos los valores), es decir, señala los ejes de su filosofía.

No obstante, el significado que puede dársele a esto parece explicarlo el propio Nietzsche (2010) en *Ecce homo*, texto en el que se dedica a hacer un repaso desde el punto de vista autobiográfico a sus obras más significativas. Así que en el comentario que dedica a la obra en cuestión señala qué ha de entenderse: “lo que en el título se denomina *ídolo* es sencillamente lo que hasta ahora fue llamado verdad. *Crepúsculo de los ídolos*, dicho claramente: la vieja verdad se acerca a su final...” (2010, p.123).

Con ésta última declaración Nietzsche (2013) muestra que la promesa de acceso a un “mundo verdadero”, ideal y separado de lo sensible, es decir de este mundo, no es más que un sinsentido y un símbolo de decadencia:

⁹⁷ Partiendo de a filosofía platónica se hace alusión al cristianismo cuando la verdad platónica retratada en el progreso de la Idea se convierte en la virtud cristiana; se alude también al periodo de la Ilustración a través de la figura de Kant y a una crítica sobre la imposibilidad del mundo verdadero, pero que funciona como imperativo; de aquí parte una crítica al escepticismo y al positivismo como los excesos y los absurdos en los que ha caído la razón; para paso siguiente suprimir la idea del mundo verdadero que lo lleva a la negación del mundo aparente y de la necesidad de señalar un nuevo comienzo, una nueva época.

inventar fábulas acerca de «otro» mundo distinto de éste no tiene sentido, presuponiendo que en nosotros no domine un instinto de calumnia, de empujamiento, de recelo frente a la vida: en este último caso tomamos venganza de la vida con la fantasmagoría de «otra» vida distinta de ésta, «mejor» que ésta”. (p. 69)

M. Heidegger (2013) en su obra sobre *Nietzsche* estudió con detenimiento la inversión del platonismo y llega a la conclusión de que se trata de una nueva interpretación de lo sensible bajo la cual busca superar la visión filosófica dominante:

no es necesaria ni la supresión de lo sensible ni la de lo suprasensible. Se trata, por el contrario, de eliminar la mala interpretación y la difamación de lo sensible, así como el exceso de lo suprasensible. Se trata de despejar el camino para una nueva interpretación de lo sensible a partir de un nuevo orden jerárquico de lo sensible y no sensible. (pp. 197-196)

La supresión del “mundo verdadero” como espacio suprasensible e ideal situado más allá de la experiencia llevó a Nietzsche también a la necesidad de suprimir el “mundo aparente” y ante esto no quedaba sino la nada. No obstante, Heidegger (2013) aclara:

Nietzsche no puede estar queriendo decir esto, puesto que aspira a superar el nihilismo en todas sus formas. Si recordamos que con su estética fisiológica quiere fundar el arte en la vida corporal, se vea que hay implícita allí una afirmación del mundo sensible, y no su supresión. (p.197)

La inversión del platonismo postula una “estética fisiológica” por medio de la cual se lleva a cabo una nueva ordenación, se intenta una especie de re-inicio óptico-cultural, en donde “lo sensible” no necesita ser negado para que “lo racional” sea posible. Más bien la sensibilidad no podría ser sino la fuente y el fundamento de toda racionalidad⁹⁸.

La crítica de Nietzsche, en este sentido, parece dirigirse a una ordenación pitagórica del mundo y a la negación de los elementos irracionales y vivos de la cultura (Argüello, 2011, pp.39-44). No cree que el mundo tenga una ordenación prefijada que se haya que descubrir

⁹⁸ La tesis que formula Nietzsche (2013) defiende que los sentidos no son los que nos mienten sino que, en oposición al planteamiento de la filosofía platónica, lo que introduce el error es lo que nosotros hacemos de su testimonio. Este falseamiento que hacemos con lo que perciben los sentidos es lo que introduce, al decir de Nietzsche, la mentira y, por eso, la razón vendría a ser la causa primera de dicho falseamiento de los sentidos por lo cual no existe un mundo “verdadero” sino sólo el que nos revelan los sentidos, el mundo “aparente”: “La razón es la causa de que nosotros falseemos el testimonio de los sentidos. Mostrando el devenir, el perecer, el cambio, los sentidos no mienten [...] Heráclito tendrá siempre razón al decir que el ser es una ficción vacía. El mundo «aparente» es el único: el «mundo verdadero» no es más que un añadido mentiroso...” (p.65).

hasta dar con una ordenación ideal, es decir con el “mundo verdadero”. No hay un mundo verdadero sino mundos. No hay una verdad sino perspectivas, lugares desde donde mirar, desde donde leer. Por eso el sentido y el valor, lo mismo que las formas distintas que puede adquirir el mundo, son un producto de lo que él considera la actividad y la capacidad artística que es intrínseca a la naturaleza y a los propios seres humanos. Las ordenaciones del mundo responderían, en esta forma de ver las cosas, a un esquema que se desplaza en un movimiento cíclico que va de lo caótico y del devenir a la forma y vuelta a empezar. En realidad de lo que se trata es de una continua fabricación de apariencias en tanto que la apariencia como la única forma posible en la que puede manifestarse la realidad: “No contrapongo por tanto “apariencia” a la “realidad”, sino que al contrario tomo la apariencia como la realidad, que se opone a la metamorfosis en un “mundo de la verdad” imaginario” (Nietzsche, 1999, p.9).

Peter Sloterdijk (2000) plantea que en torno al concepto de apariencia se configura la idea de que el ser humano es un “animal fingidor que está condenado a descubrir sus propias ficciones” (p.162); por eso la apariencia, es decir lo que es fijado unilateralmente desde una perspectiva, no es sino la “mentira verdadera” que necesita la vida misma para hacer ese viaje de lo insostenible y caótico (lo dionisiaco) a “lo soportable y mediato” (lo apolineo), ese desplazamiento⁹⁹, esas ficciones necesarias para la vida particular y colectiva, es lo Nietzsche entiende por cultura (pp.160-162) y ésta sienta, a su vez, su base en la experiencia estética (Leyra, 1995, pp. 22-23).

Para Nietzsche la experiencia estética representa la actividad esencial y primordial tanto de los seres humanos como de la naturaleza. Si la naturaleza crea formas, el ser humano crea apariencias:

El hombre es una criatura que crea formas y ritmos; en nada está mejor ejercitado y parece que en nada obtiene más placer que en la invención de formas. Obsérvese solamente en que se ocupa nuestro ojo en cuanto ya no tiene nada que ver: se crea algo que ver. Probablemente nuestro oído haga lo mismo en este caso: se ejerce. Sin la metamorfosis del mundo en las formas y ritmos no habría para nosotros nada idéntico, ni nada que se repita, ni posibilidad alguna de experiencia y asimilación, de nutrición. (Nietzsche, 1999, 176)

⁹⁹ “Ya en los primeros escritos de Nietzsche, la vida, contemplada *sub specie artis*, es, esencialmente, una autorepresentación creadora, cuyo movimiento va de lo insostenible a lo soportable y, de este modo, significa tanto una volición como una obligación artísticas condicionadas por el dolor originario” (Sloterdijk, 2000, pp. 98-99).

La experiencia estética, es decir el arte, tiene capacidad de transfigurar “lo real”, es decir lo que es caótico y no se puede conocer, en apariencia, lo traduce en realidad soportable; por tanto, la experiencia estética emerge como antídoto a una vida que por su voluptuosidad sería insoportable: “en este supremo peligro de la voluntad, se aproxima, como un mago que cura y salva, el arte” (Nietzsche, 2012, p.95). El arte “cura y salva” porque conforma nuevas realidades, configura estados de ánimo, representaciones que sirven para canalizar la fuerza de la vida, pero al igual que las representaciones de la ciencia las representaciones del arte no pueden ser consideradas como “verdad”, como verdad última. Si el arte busca instaurar verdades no perecederas, entonces, se encuentra con un problema similar que afecta a la ciencia en tanto que ésta “consiste en una pretensión de verdad” (Safranski, 2003a, pp.207-208).

El problema en este sentido no es ni el arte ni la ciencia, pues, ambas fungen como medios para la elaboración de esas ficciones necesarias, representaciones del mundo siempre perspectivistas. El núcleo central de la inversión del platonismo tiene que ver con aquello que ha quedado establecido como “verdadero” y que se ha olvidado lo que era: una ficción necesaria que se ha tejido colectivamente para poder vivir. Despertar a la ironía de que somos seres que estamos condenados a descubrir nuestras propias ficciones supone “un despertar a la filosofía” (Sloterdijk, 2000, p.162):

¿Qué es entonces la verdad? Un movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos. En resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han gastado y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas sino como metal. (Nietzsche, 2010, p.28)

En este sentido con Nietzsche, y con Mallarmé, se produce “el retorno del lenguaje¹⁰⁰” a partir del cual se abre “una forma de pensamiento del todo nueva” que tiene su base y encuentra su espacio en el “gran juego del lenguaje” (Foucault, 2010, pp.295-299); por eso la

¹⁰⁰ “En la construcción de conceptos trabaja originariamente el lenguaje; más tarde la ciencia. Así como la abeja construye las celdas y, simultáneamente, las rellena de miel, del mismo modo la ciencia trabaja inconteniblemente en ese gran *columbarium* de los conceptos, necrópolis de las intuiciones; construye sin cesar nuevas y más elevadas plantas, apuntala, limpia y renueva las celdas viejas y, sobre todo, se esfuerza en llenar ese colosal andamiaje que desmesuradamente ha apilado y en ordenar dentro de él todo el mundo empírico, es decir, el mundo antropomórfico” (Nietzsche, 2010, p.29).

pregunta fundamental para Nietzsche no era sobre la esencia de la cosa misma, no se trataba de saber “qué eran en sí mismos el bien y el mal, sino qué era designado o, más bien, *quién hablaba*” (p.297); dicho en otro modo, quién tiene la fuerza suficiente para que eso que se ha dicho sea instituido como verdad.

Por este motivo principal la crisis de la modernidad no es sino una crisis del lenguaje que, en el fondo, representa una crisis del sentido de ciertas palabras que termina por provocar una crisis en la representación de nuestra idea de mundo¹⁰¹.

Ante esta caída, lo verdaderamente importante es ir más allá de lo que está instituido como verdad; por eso se trata de una experiencia de la verdad que consiste en un ir más allá de sí mismo para crear las propias verdades, las propias ficciones que permitan vivir. Verdades, es decir ficciones, que sean útiles no al Estado o a la moral, sino a la vida. Se trata de una experiencia de la verdad que amplíe los límites del mundo y de la vida, pero Nietzsche no promete nada, con el filósofo del martillo no se llega a ninguna parte porque no hay *un* lugar a donde llegar. Es un viaje a ninguna parte, el propósito es la aventura, un viaje, una lectura, una escritura en dirección a lo desconocido (Safranski, 2003a, pp. 374-375).

En este sentido, el traductor de la obra de Nietzsche –Andrés Sánchez Pascual— en el estudio introductorio de *Así habló Zaratustra* señala que el carácter de la escritura y el pensamiento de Nietzsche:

reside en que su pensar y su poetizar están más allá del pensar y poetizar de lo ya existente; son creaciones de un lenguaje para algo aún inexpresado y acaso inexpresable es un andar fuera de todo camino y, por tanto, un osar aventurarse en lo prohibido. Es un salirse de la senda recorrida hasta ahora por el hombre occidental. (p.21).

Con su intento de invertir el platonismo, es decir con su pensamiento, Nietzsche cierra una época y abre otros escenarios para la filosofía. Por medio de su “estética fisiológica” se producen desplazamientos en sentido contrario a la filosofía platónica, se hace el camino inverso, del alma se pasa al cuerpo y de lo metafísico a lo físico y de la filosofía a la

¹⁰¹ “Nietzsche inicia su crítica de los valores enfrentándose a las palabras: ¿qué es lo que quieren decir realmente virtud, verdad o justicia? Al desvelar el significado de ciertas palabras sagradas e inmutables – precisamente aquellos sobre las que reposaba el edificio de la metafísica occidental— minó los fundamentos de esa metafísica” (Paz, 2005, pp. 29-30)

reivindicación del arte y la poesía como aquello que está más cercano a la vida. En este sentido, el ser humano es un “animal que juega” y ese juego es el arte que da a los afectos algo que hacer, que da un motivo, una actividad, para vivir; el arte es como “tensar un arco” que ayuda a no caer en el sin sentido del mundo (Safranski, 2003a, pp.21-23).

La inversión del platonismo supone, pues, el giro que Nietzsche busca darle a la filosofía. Es un giro que vuelve al arte, por su fuerza creadora, a la estética, como una reflexión sobre los estados y los procesos creativos, y a la metáfora, porque es la actividad humana de donde emerge la posibilidad de conocer y la posibilidad de nuevas construcciones culturales (Leyra, 1995, pp.154-156). En este sentido, la filosofía con Nietzsche gira hacia la poesía porque el conocer no sólo tiene que ver con la razón sino también con el sentimiento¹⁰² porque “el filósofo conoce poetizando y poetiza conociendo” (Nietzsche, 1974, p.32).

Por otro lado, Heidegger es el pensador que se propone seguir caminando en la veta abierta por Nietzsche y va a proponer, a partir de Nietzsche, represar la metafísica occidental desde Platón hasta nuestros días. En este sentido, cabe señalar que Heidegger hace de su reflexión una reflexión sobre el lenguaje y, con ello, de la poesía. La voz de la poesía encuentra un lugar en el pensamiento filosófico en la obra de estos dos autores.

En *Carta sobre el humanismo*, una obra publicada en 1947 [2013] después de finalizada la Segunda Guerra Mundial, plantea ante “la actual precariedad del mundo” la necesidad de una filosofía pobre y, en este sentido, afirma que “el pensar futuro ya no es filosofía”, pero tampoco pueden ser “sabiduría” en el sentido quien busca un “saber absoluto” (p.94-95). Existe, en este sentido, una necesidad de re-pensar la filosofía porque el pensar actual se ha quedado cosificado en un pensar instrumental y técnico. Pensar se ha convertido en una técnica en el momento en el que “la filosofía se encuentra en la permanente necesidad de justificar su existencia frente a las ciencias” (p.17).

Frente a la filosofía como ciencia, como pensar instrumental, Heidegger contrapone un pensar que podemos llamar poético, meditativo, que procure “liberar al lenguaje de la gramática para ganar un orden esencial más originario es algo reservado al pensar y poetizar” (p.16-17). La preocupación de Heidegger estriba en que en el mundo dominado por la técnica

¹⁰² Como señala Steiner poesía, música y pensamiento en Nietzsche no son cosas distintitas sino que se funden, son literalmente lo mismo (2013, pp.123-126).

se han producido, al menos, dos movimientos que tienen que ver con el que pensar ha quedado institucionalizado y, cuando éste es encerrado, es decir cuando el pensar se entiende como un instrumento de formación, no se permite pensar. Junto a ello, en un mundo que camina en una dirección única, dominado por una filosofía metafísica, se encuentra efectuándose una “devastación del lenguaje” (p.23) como fruto del dominio de la técnica sobre el pensar.

La “devastación del lenguaje” no es sino el arrasamiento de “la casa del ser” que es, a su vez, la morada del hombre. Si el lenguaje se tecnifica, si sólo se piensa en él como instrumento de comunicación, el ser humano pierde lo máspreciado, pues, “solamente al hablar las cosas llegan a ser reales y vivas” (Otto, 2005, p. 80). El habla, en este sentido, no tiene un fin práctico, ni utilitario. Que el lenguaje sea devastado quiere decir que, en cierta, forma ha sido descuidado, que no hemos cuidado de él; quiere decir que se ha impuesto un uso social y comercial de la lengua. Para Heidegger (2013) la tendencia a la “interpretación técnica del pensar” (p.17) se remonta a Platón y Aristóteles, en este sentido, repensar la filosofía tiene que ver con invertir esa tendencia.

Invertir esa tendencia pasar por hacer un ejercicio volver a mirar como hizo Nietzsche detrás de la sombra de Platón y una reivindicación de lo pre-socrático. En este sentido, emerge una reivindicación de la poesía como un saber no codificado, como un dejarse decir, captar, dejarse interpelar por lo que habita detrás del concepto, es decir en la palabra misma.

Lo que propone Heidegger por medio de una reivindicación de la poesía, o del habitar poético, es un tipo de saber primordial que no es una negación de lo racional sino volver a pensar desde lo pre-conceptual; y esto porque precisamente la razón es la que ha caído en un cierto irracionalismo, pues, lo más ilógico es la defensa incuestionable de lo lógico (2013, p.71).

Invertir esa tendencia de la interpretación técnica del pensar pasa por instalar la pregunta que interroga por el ser del lenguaje. Ese interrogar Heidegger lo lleva a las palabras mismas, al uso que hacemos de las palabras sin pensar, en realidad, en su significado y el sentido que guardan. Por eso pasa de interrogar los conceptos a interrogar a las palabras. Hace una aproximación etimológica a las palabras para que éstas muestren el sentido “originario” que guardan. Pensar no es opinar. Pensar tiene que ver con el ejercicio de redefinir el sentido y el

significado de las palabras, con dejar que éstas retrotraigan hasta nosotros su sentido “originario”. Pensar es dar voz a algo que, en un principio, es inexpresable.

Aquello que es inexpresable hace hablar a pensadores y poetas, en este sentido, son ellos los guardianes de esa morada que para el hombre es el lenguaje. La reivindicación los poetas como guardianes del lenguaje puede entenderse en tanto que “lo permanente lo instauran los poetas [...] La poesía es instauración por la palabra y en la palabra” (Heidegger, 1996, p.115).

Que lo permanente lo instauren los poetas tiene que ver con que la poesía no es un ornamento ni tampoco una inspiración ni una manifestación cultural o del espíritu, como se podría formular la tendencia dominante cuando se habla de poesía. Heidegger (1996) nos dice, en este sentido, que la poesía es lo que soporta la historia porque no se trata de una verdad lo que desvela la poesía y la palabra del poeta sino de una donación:

La poesía es la instauración del ser con la palabra [...] Lo que dicen los poetas es instauración, no sólo en el sentido de donación libre, sino a la vez en sentido de firme fundamentación de la existencia humana en su razón de ser. (p.116)

En tanto los poetas instauran lo permanente son los que instalan, por decirlo de alguna manera, los diques que sostienen la existencia:

El poeta nombra a los dioses y a todas las cosas en lo que son. Este nombrar no consiste en que sólo se prevé de un nombre a lo que ya es de antemano conocido, sino que el poeta, al decir la palabra esencial, nombra con esta denominación, por primera vez, al ente por lo que es y así es conocido como ente. La poesía es la instauración del ser con la palabra (1996, p.115)

En ese esfuerzo de invertir el platonismo en el que coinciden Heidegger y Nietzsche pasa por una reivindicación de la poesía y del habitar poético como otra forma de la experiencia y del conocimiento. Se trata de escarpar de una malla que tiende a racionalizar y a matematizar, por decirlo de alguna manera, la experiencia del mundo. En este giro, la poesía, o para ser más precisos el habitar poético, devuelven el misterio que rodea a todo conocimiento y, en este sentido, el pensamiento se vuelve creador, poético, porque ya no se trata de desvelar un misterio o de reducirlo a una conceptualización sino ha dejarse decir algo por aquello que nos

interpela y se trata también de que poesía y filosofía, aun siendo vetas distintas, son caminos que se entretajan, por lo tanto hay una especie de cancelación entre las fronteras del saber.

2. ¿Y para qué poetas...?

Resulta evidente a primera vista la relación que tiene el título de éste apartado con aquél conocido poema donde el joven Hölderlin preguntaba: “¿y para qué poetas en tiempos de penuria [...]”. Un par de siglos más tarde, como bien se sabe, éste y otros poemas fueron retrotraídos por M. Heidegger (1996) e hizo de éste, y otros poemas, el centro de algunas de sus reflexiones más significativas sobre el lenguaje y su relación inherente con la poesía, a mitades del siglo pasado. En sus reflexiones sobre lenguaje y poesía, Heidegger llegó a formular la idea de que la poesía es la esencia del lenguaje por lo que conociendo la esencia de la poesía es posible conocer la esencia del lenguaje.

No obstante por medio de esta breve referencia, a la pregunta de Hölderlin por la necesidad de los poetas en tiempos de penuria, solamente me gustaría hacer evidente un gesto y su deriva, es decir la emergencia de una nueva mitología¹⁰³. A lo que me refiero es, pues, a que el gesto de Hölderlin, que reivindica con fuerza¹⁰⁴ la poesía frente a la filosofía como medio primordial de reflexión y de conocimiento del mundo¹⁰⁵, ayuda a establecer, por decirlo de alguna manera, una nueva mitología que ve en la palabra poética la posibilidad de fundar un mundo que se contraponerse al descrito, y prescrito, por la tradición filosófica dominante. Dicha nueva mitología funda –por decirlo con Heidegger- en la figura del poeta, y en su forma de pensar meditativa, el guardián de esa morada, es decir del lenguaje.

¹⁰³ “El tema *Hiperión* es doble: el amor por Diotima y la fundación de una comunidad de hombres libres. Ambos actos son inseparables. El punto de unión entre el amor a Diotima y el amor a la libertad es la poesía. Hiperión no sólo lucha por la libertad de Grecia, sino por la instauración de una sociedad libre; la construcción de esta comunidad futura implica asimismo un regreso a la poesía. La palabra poética es mediación entre lo sagrado y los hombres y así es el verdadero fundamento de la comunidad. Poesía e historia, lenguaje y sociedad, la poesía como punto de intersección entre el poder divino y la libertad humana, el poeta como guardián de la palabra que nos preserva del caos original [...]” (Paz, 1991, p.143).

¹⁰⁴ “¡Ojalá no hubiera ido nunca a vuestras escuelas! La ciencia, a la que perseguí a través de las sombras, de la que esperaba, con la insensatez de la juventud, la confirmación de mis alegrías más puras, es la que me ha estropeado todo. En vuestras escuelas es donde me volví tan razonable, donde aprendí a diferenciarme de manera fundamental de todo lo que me rodea; ahora [que estoy de viaje] estoy aislado entre la hermosura del mundo, he sido así expulsado del jardín de la naturaleza, donde crecía y florecía, y me agosto al sol al medio día. ¡Oh, sí! El hombre es un dios cuando sueña y un mendigo cuando reflexiona” (Hölderlin, 2010, p.26).

¹⁰⁵ “La poesía puede crear nuevas realidades y evocar una unidad que no existe en ningún lugar fuera de ella, y abre así nuevas posibilidades para el pensamiento. La poesía, en definitiva, tiene un doble estatuto: por una parte, pertenece al mundo material, pero por otra el poeta «da a lo ideal un nuevo comienzo», una significación, una dirección. La poesía que no deja de ser naturaleza puramente material, produce algo puramente espiritual” (Mas, 1999, p.75).

Con la referencia a Hölderlin quiero sólo situarme en los momentos previos al Idealismo filosófico y al Romanticismo que harán de esta manera de mirar el mundo una de las bases de sus planteamientos filosóficos. De ambos se podría decir que reconocieron en la poesía un nivel de acceso a la verdad similarmente válido que el que se le concedía a la filosofía. En este sentido, recupera la concesión aristotélica que reservaba a la poesía una paridad con la filosofía y, en este sentido, un mismo grado de acceso a la verdad, pero perteneciente a otra esfera.

En cuanto al idealismo filosófico se puede decir que, siguiendo esta misma línea, reconoce en la poesía un tipo de verdad que se corresponde con las verdades originarias o naturales, esto es, con las imágenes que anteceden a todo concepto y a la verdad intelectual, conceptual, es decir filosófica¹⁰⁶. Puesto en otras palabras, se diría que a la poesía le corresponde un campo de la verdad que se encuentra en el fondo de toda filosofía. La poesía, desde este punto de vista, resulta una especie de sabiduría primera que no ha sido corrompida por la filosofía, es decir, por un pensar que tiende a encapsular la realidad en los conceptos, por decirlo de alguna manera.

Por otro lado, la concepción romántica no ve en la poesía, ni de lejos, una verdad que se oculta en el trasfondo de toda filosofía sino que la concibe como la más absoluta de las verdades y afirma, por poner un ejemplo, que: “el único hombre verdadero es el poeta y comparado con él el mejor filósofo es una criatura” (Goethe citado en Abbagnano, 2004).

Haciendo un paso al costado de estas concepciones de la poesía que normalmente se hacen desde la filosofía, y que aquí he mencionado muy brevemente, me gustaría situarme fuera de dichas perspectivas a las que, dicho sea de paso, habría que añadir una concepción más de tipo platónico¹⁰⁷ y a la que ya nos hemos referido en el apartado de este trabajo. Habría que

¹⁰⁶ “La poesía es más antigua que el lenguaje en prosa artísticamente formado. Es la representación originaria de lo verdadero, es el saber en el cual todavía no ha sido separado de su existencia viva en lo particular, en el cual la ley y el fenómeno, la finalidad y el medio todavía no se han opuesto el uno al otro, para luego ser conectados de nuevo con el razonamiento, sino que se comprenden el uno al otro y a través del otro. Por lo tanto, la poesía no se limita a expresar un contenido ya conocido por sí en su universalidad, a través de la imagen, sino, al contrario, conforme a su concepto inmediato, permanece en la unidad sustancial en la cual todavía no se ha hecho una separación semejante o establecido una relación de tal naturaleza” (Hegel, 1989, p. 239)

¹⁰⁷ La poesía como fuente de los sentimientos que se tienen que poner bajo control de la razón, la poesía subordinada a la filosofía y descalificada de sus aptitudes pedagógicas como elemento de formación; y a la que faltaría añadir una más, esta vez de cuño platónico, que, según hemos visto, plantea que las causas de la poesía principalmente obedecen a un estímulo exterior que, a su vez, provoca un entusiasmo en el poeta que lo priva

añadir que dicha frontera que aquí quiero trazar entre las concepciones de los filósofos y la de los propios poetas es más bien, como todas las fronteras, permeable, imaginaria y, sobretodo, se modifica a penas comienza el mismo trazo, como veremos a continuación.

Dicho esto, lo que me prepongo es indagar en torno a las reflexiones que los propios poetas hacen de la poesía y de su labor, es decir sobre el acto de escribir poemas. En este sentido, no se trata de una reflexión sobre lo que la poesía es, sino más de tratar de esbozar o de intuir *de qué trata la poesía*. Soy de la idea de que, desde esta perspectiva, es posible aproximarnos a una definición funcional de la poesía que nos oriente sobre en qué consiste la poesía, qué es lo que hacen los poetas y, en este sentido, cuál es su trabajo. Se intuye, pues, que aproximándonos a estas cuestiones es posible, a través de un espejo reflejo, describir algunas relaciones entre la figura del poeta y la del maestro, o lo que es lo mismo, insistir en nuestro tema de revindicar las relaciones inherentes entre poesía y educación.

Bajo este propósito, lo primero que me gustaría apuntar es la particularidad que se le asigna a la poesía como disciplina autónoma. Esta particularidad deviene –nótese desde un inicio la debilidad de las fronteras- siguiendo a Abbagnano en su *Diccionario Filosófico* de percibir a la poesía como “un modo privilegiado de expresión lingüística”. O dicho en otras palabras, la particularidad de la poesía radica en la relación especial que el poeta mantiene con el lenguaje y que hace de éste, es decir del lenguaje, el espacio sobre el cual erige su trabajo. En este marco, se defiende que el lenguaje poético intensifica, valga la redundancia, el lenguaje como forma de expresión (Abbagnano, 2004). Esto quiere decir que la poesía se opone, o al menos no se resigna, a asignar al lenguaje un uso meramente utilitario o comunicativo¹⁰⁸. Por decirlo con W. Otto, la poesía se opone a un uso “social y comercial de la lengua” (2005, pp. 73-76).

del conocimiento de lo que son las cosas y que, por tanto, formula la idea de que la poesía ha de estar subordinada a la filosofía.

¹⁰⁸ “es imposible imaginarse el nacimiento de la lengua como empezando a partir de la designación de los objetos por medio de las palabras y de allí pasando al enlace de las mismas. En realidad, el habla no se compone de las palabras anteriores a ella, sino que, inversamente, las palabras proceden de la totalidad del habla. Ellas, sin embargo, ya se perciben sin que haya reflexión real, incluso en las lenguas más toscas y desarticuladas ya que la construcción de palabras es una necesidad esencial del habla. El alcance de la palabra es el límite hasta donde una lengua es autocreativa. La palabra simple es la perfecta floración que surge de ella (de la lengua) como un capullo” (Humboldt citado en Otto, 2005, p. 79.)

Sumando a esto, Kant refiriéndose a la poesía, en su *División de las bellas artes*, la definió como un «libre juego de la imaginación» y estableciendo un contraste entre la *oratoria* y la *poesía* señaló:

Las artes de la palabra son: *oratoria* y *poesía*. *Oratoria* es el arte de tratar un asunto del entendimiento como un libre juego de la imaginación; *poesía* es el arte de conducir un libre juego de la imaginación como un asunto del entendimiento (2007, s 51).

La poesía, pues, como un «un libre juego», una alquimia, que tiende a desplazarse desde la ilusión a la intelección, y si seguimos el símil se diría que inyecta a lo oscuro y enmarañado claridad y comprensión.

Además de esta descripción añade que ningún «arte bello», refiriéndose tanto a la poesía como a la oratoria, debería estar sometido ni a la utilidad ni a un fin economicista. Pero lo que, quizás, más llama la atención es la caracterización que hace de la poesía frente a la oratoria indicando que aquella prometiéndolo más bien poco después ofrece mucho, al contrario a como actúa la retórica:

[el poeta] promete poco y anuncia sólo un juego con ideas, pero realiza algo que es digno de ocupación, a saber: proporcionar, jugando, alimento al entendimiento y dar vida a sus conceptos por medio de la imaginación; por tanto aquél da [el orador], en el fondo, menos, y éste [el poeta], más de lo que promete (s 51)

Desde esta definición sumamente bella que ofrece Kant de la poesía se puede llegar a entender que la particularidad de los poetas reside en ese «libre juego» que lleva al poeta a dar claridad aquello que, en principio, resulta oscuro y enmarañado. No obstante, este «libre juego» no puede ser entendido, siguiendo a los poetas, como una libertad total del poeta para expresar sus más atolondradas fantasías ininteligibles; sino que más bien –haciendo uso de una expresión que utiliza Octavio Paz- el poeta es alguien que se encuentra siempre en “libertad bajo palabra¹⁰⁹”.

¹⁰⁹ Libertad bajo palabra es de hecho una expresión que se encuentra en el lenguaje, es una frase hecha del derecho que indica que un presunto sospechoso de delinquir queda en libertad bajo la fuerza y la promesa de la palabra.

Lo que quiero ilustrar con esto es que la imagen del poeta entusiasmado y fuera de sus cabales que no sabe lo que dice es una invención platónica, es decir de la filosofía metafísica, que ha calado muy hondo en la percepción habitual que se tiene del ejercicio de la poesía.

A la imagen platónica del poeta puede contraponérsele, para desmentirla, la imagen del poeta en «libertad bajo palabra», esto significa que ese «libre juego de la imaginación» que nos describe Kant, sólo puede ser entendido si se tiene en cuenta que el poeta está sometido a la disciplina del uso, cuidado y adecuado, del lenguaje. O dicho en las palabras de Ezra Pound a «mantener la eficacia del lenguaje» para expresar con claridad las ideas. Esa es la función de la poesía y de la literatura que no es otra cosa que “lenguaje cargado de significado al máximo posible” (Pound, 2000, pp. 36 y ss.).

En este marco, escuchamos resonar las reivindicaciones de poetas como Baudelaire o de narradores como Flaubert que defienden, a la vez, de un uso no utilitario del arte y una reconocimiento de la autonomía del arte [el arte por el arte], para que no se someta a las emociones o a la búsqueda de verdades absolutas; la misión social del poeta o, dicho en otras palabras, la relación que existe entre la literatura y la sociedad. Defendiendo la libertad del poeta Baudelaire, por ejemplo, reivindica que, a pesar de su soledad y su marginalidad, el poeta debería devolver a la sociedad en la que vive lo que ha recogido desde uno de los puntos marginales desde los que se sitúa cualquier poeta.

En esta *Defensa de la poesía* es posible observar, al menos, dos rasgos más que alimentan el significado de la función de la poesía en la sociedad y que son, por un lado, la reivindicación de una cierta libertad o de autonomía para el poeta, literato o artista pero que, además de estar comprometido con criterio estético, tiene una responsabilidad de comunicarse con la sociedad en la que vive. No se trata, pues, de un desenganche con la sociedad ni con los otros sino más bien de un entrelazamiento íntimo con el espacio que habita y con aquellos con los que vive¹¹⁰.

No obstante a este «compromiso social», el motor de la búsqueda del poeta moderno no es otro que ceñirse a la búsqueda de la belleza en sí misma, es decir, que se mueve en torno a un

¹¹⁰ No podemos dejar de pasar por alto que se trata de una concepción muy similar a la que se tenía de la poesía y del poeta en tiempos anteriores a Platón, es decir, al poeta como educador, en el sentido de transmisor de un mensaje, de los ciudadanos y de la sociedad en su conjunto.

criterio estético: la búsqueda de la consecución de la belleza. En este sentido, el criterio del poeta moderno no es emotivo, no busca expresarse a sí mismo, sino más bien esa búsqueda de la belleza en sí misma lo distancia de su propio “yo”. Franquear esa distancia entre lo que, incluso en ocasiones, no se ha llegado a experimentar es lo que Flaubert denominaba “genio”. El genio es esa facultad que, sin llegar a experimentar ni sentir profundamente un suceso, ayuda a traer, recrear y expresar algo con la mayor claridad y belleza posible.

3. La crisis de la Modernidad, según Octavio Paz.

El fin de la modernidad, el ocaso del futuro, se manifiesta en el arte y la poesía como una aceleración que disuelve tanto la noción de futuro como la del cambio. (Paz, 2009, p.185)

Apoyándome en la mirada de Octavio Paz, intentaré situar, en un primer momento, los elementos que mejor describen la época en la que vivimos; y, después, me centraré en describir las particularidades de «un nuevo pensamiento» centrado en *el ahora* y que, abonado por la poesía, estaría en posibilidades de florecer, según afirma el poeta mexicano en el vaivén de sus textos.

Desde mi punto de vista son, al menos, un discurso –*La búsqueda del presente* que pronunció al recibir el premio nóbel de literatura [1990]- y tres libros –*El arco y la lira* [1956], *Los hijos del Limo* [1972] y *La otra voz* [1990¹¹¹]- los textos ineludibles donde se recogen, en gran parte, el conjunto de sus reflexiones sobre la poesía y la experiencia poética; y que, de la misma forma, ayudan a conocer la mirada, es decir el diagnóstico y el pronóstico, de un poeta hispanoamericano sobre la situación de nuestro planeta, de la cultura, de nuestra sociedad y de nosotros mismos a finales del siglo XX.

Si se comienza por el final, es decir por el discurso que dictó en la academia sueca y por el ensayo *La otra voz*, que cierra el conjunto de sus reflexiones sobre *Poesía y fin de siglo* (1989); es posible encontrar algunas de las claves que permiten dilucidar el primero de los dos propósitos planteados en este apartado: describir las particularidades de nuestra época desde el punto de vista de un poeta.

El discurso que dictó Octavio Paz en la recepción del Premio Nóbel de Literatura se tituló *La búsqueda del presente* (2014). Dicho título sintetiza el eje en torno al cual gira gran parte de la reflexión sobre la poesía del poeta mexicano. Para Paz su experiencia como poeta parte de dos hitos fundamentales. El primero de ellos proviene de la relación íntima que establece la

¹¹¹ A estos textos se suman *Corriente alterna*, *Pacto verbal*, *La nueva analogía*, *Recapitulaciones* y otros textos que se ocupan de la relación de la poesía con el arte, la ciencia y la tecnología.

poesía con el presente; para el poeta mexicano pasar de la infancia a la adultez tiene el mismo significado que haber sido expulsado del presente; y, en este sentido, defiende que la poesía es una forma de volver, o quisiera decir, de entrar en contacto con el presente. El otro hito fundamental de su experiencia poética lo compone el deseo de haber querido ser un poeta moderno, afán que lo impulsó a llevar a cabo una persecución de la modernidad para ser, como lo dice el propio Paz, un hombre de su siglo y de su tiempo:

Apenas ahora he comprendido –habla Paz- que entre lo que he llamado mi expulsión del presente y escribir poemas había una relación secreta. La poesía está enamorada del instante y quiere revivirlo en un poema; lo aparta de la sucesión y lo convierte en presente fijo. [...] Buscaba la puerta de entrada al presente: quería ser de mi tiempo y de mi siglo. Un poco después esta obsesión se volvió idea fija: quise ser un poeta moderno. Comenzó mi búsqueda de la modernidad. (2014).

No es casual, pues, que el poeta mexicano, tanto en la segunda parte del discurso de recepción del premio nobel como en el último ensayo que cierra sus reflexiones sobre *Poesía y fin de siglo*, se anime a hacer un diagnóstico de la modernidad y de ofrecer un pronóstico para los tiempos que vienen desde la óptica de la poesía. Para Octavio Paz resulta más o menos claro que a lo que asistimos al final del siglo XX es el final de una época y, como consecuencia de ello, al alba de un tiempo nuevo que demanda la formación de una nueva manera de pensar que engendre, a su vez, una nueva cosmovisión.

Las rupturas entre épocas, es decir las mutaciones de las ideas y creencias que sustentan una visión del mundo, son procesos largos que requieren y toman tiempo. No es posible, pues, como quien dice señalar un momento preciso ni una teoría determinada para fundamentar dichas variaciones en la historia de la cultura. Más bien son alteraciones que se producen lentamente y desde diferentes frentes; y que, por decirlo de alguna manera, sólo toman sentido en una especie de *suma de constantes* que contribuyen, por decirlo de alguna manera, a que dicha ruptura se produzca. O dicho en otras palabras, estas rupturas se hacen posibles gracias a las observaciones pacientes que se elaboran desde la filosofía, la ciencia, el arte o la literatura sobre las particularidades de nuestra época y su diferencia con otras épocas.

Siguiendo a Octavio Paz, se podría decir que el primer problema al que nos enfrentamos cuando se trata de algo que resulta novedoso y, por lo tanto, desconocido es la forma en cómo nombramos aquello que se nos presenta como novedad. Nombrar, poner nombre a las cosas, no es un gesto trivial ni, en muchos casos, casual: “El mundo –nos recuerda Paz- comienza

por ser un conjunto de nombres. Más exactamente: el mundo es un mundo de nombres. Si nos quitan nuestros nombres, nos quitan nuestro mundo” (Paz, 1990, pp. 51-52). Por eso cuando no sabemos muy bien de qué se trata lo menos que se podría hacer es comenzar una reflexión en torno a aquello que se nos presenta como novedoso. Intentar saber de qué se trata a pesar de ser conscientes de la imposibilidad, o precisamente por esta imposibilidad, de que las palabras agoten a las cosas (Foucault, 1999).

Desde esta perspectiva, se entiende que llamar postmoderno a una nueva época que, precisamente por ser nueva, tiene características distintas a la modernidad resulta un tanto inadecuado, o al menos, un hecho transitorio:

Si nuestra época es postmoderna, ¿Cómo llamarán a la suya nuestros nietos: postpostmoderna? Se piensa generalmente que el conjunto de ideas, creencias, valores y prácticas que se caracterizan a lo que se ha llamado modernidad, experimenta hoy una radical mutación. Si es así, este periodo no puede llamarse ni definirse simplemente como postmoderno. No es nada más lo que está después de la modernidad: es algo distinto a ella. Algo que ya posee rasgos propios, aunque en formación. (Paz, 1990, p.6)

Las particularidades de la nueva época, esos «rasgos propios, aunque en formación», sólo pueden esclarecerse desde un análisis de la modernidad misma. Diría que sólo se puede comparar una cosa con otra, y en el caso que nos ocupa una época con la otra, precisamente por la posibilidad de establecer sus diferencias.

Cada época instaure su propia idea de lo que el mundo es y, en todos los casos, lo hacen negando a la idea de mundo de la tradición anterior. Una forma de ver el mundo siempre deja fuera otras formas de ver el mundo. Por eso la emergencia de una nueva época implica, en el fondo, un cambio radical de mitología; esto es, una mutación radical en las historias, y del contenido de éstas historias, que sustentan una determinada visión del mundo.

Una constante que se utiliza para comparar una época con otra es la forma en cómo cada época percibe, o más bien formula, la idea del tiempo. Si nos centramos en las observaciones que hace Octavio Paz sobre las alteraciones que ha sufrido la forma en la que se percibe el tiempo; y de cómo dicha diferencia de percepción ha dotado de contenido a las

cosmovisiones que se establecen en cada época, sería más evidente lo que quiero decir y lo que diferencia a nuestra época de la modernidad:

la destrucción de la eternidad cristiana fue seguida por la secularización de sus valores y su trasposición a otra categoría temporal. La edad moderna comienza con la insurrección del futuro. Dentro de la perspectiva del cristianismo medieval, el futuro era mortal: el Juicio Final sería, simultáneamente, el día de su abolición y el del advenimiento de un presente eterno. La operación crítica de la modernidad invirtió los términos: la única eternidad que conoció el hombre fue la del futuro. Para el cristiano medieval, la vida terrestre desembocaba en la eternidad de los justos o de los réprobos; para los modernos, es una marcha sin fin hacia el futuro. Allá, no en la eternidad ultraterrestre, reside la suprema perfección. Ahora, en la segunda mitad del siglo XX, aparecen ciertos signos que indican un cambio en nuestro sistema de creencias. La concepción de la historia como un proceso lineal progresivo se ha revelado inconsistente. Esta creencia nació con la edad moderna y, en cierto modo, ha sido su justificación, su *raison d'être*. Su quiebra revela una fractura en el centro mismo de la conciencia contemporánea: la modernidad empieza a perder la fe en sí misma. (Paz, 1990, p.90)

Visto así, la modernidad podría explicarse como el producto de un cambio en las formas de percepción del tiempo. Un cambio que consiste en la negación de la percepción del tiempo que sostenía la idea de mundo del «cristianismo medieval». La ruptura que se produjo en la concepción del tiempo fue la absolución del juicio final. Recuérdese brevemente que para el cristianismo el juicio final representaba la posibilidad de poner punto final a la historia del mundo para pasar a vivir en un tiempo que se revelaría como eterno. La absolución del juicio final, que dicho sea de paso abría las puertas a la noción de infinito y a la posibilidad de perfección, permitió que la confianza en el futuro y en el cambio continuo se instalaran como creencias cardinales en torno a las cuales se articulaba la idea de progreso.

La crisis de la modernidad señala, pues, el fin de una época y el fin de una idea del mundo. No es el fin del mundo, ni el final de la historia o de la ciencia ni, mucho menos, el fin del arte o de la poesía¹¹². Es el fin de una época principalmente porque no consiste en una transformación dentro de un mismo esquema, sino que su diferencia radica en una ruptura con “las ideas y de las creencias básicas que han movido a los hombres” a lo largo y ancho de una época, para decirlo con Octavio Paz en su Discurso de recepción del Premio Nóbel de Literatura.

¹¹² “¿Fin del arte y de la poesía? No, fin de la era moderna y con ella de la idea de arte moderno” (Paz, 1973, p. 95).

Si el diagnóstico se cumple, y es verdad que a lo que asistimos es a la emergencia de una nueva época, un cambio en la concepción del tiempo tuvo ya que haberse producido. Entonces, una de las particularidades fundamentales de nuestra época —esos “rasgos propios, aunque en formación”— sería que ya no es el futuro ni la idea de progreso donde colocamos nuestra confianza, ya no son depositarios de nuestra fe, ni tampoco los vértices que sostienen nuestra mirada¹¹³.

Pero, ¿Cómo llegamos a desconfiar del progreso y del futuro? ¿Qué sucedió para que se desvaneciera esa imagen del mundo y diera paso a otra imagen del mundo? ¿Y cuál sería esa imagen? ¿Hay imagen?. Seguramente ocurrieron más cosas de las que podríamos aquí nombrar, pero valdría la pena hacer este ejercicio porque seguramente podría decirnos algo acerca de nuestra época y de la idea de mundo que se correspondería con nuestro tiempo, si es que es posible vislumbrar dicha imagen.

En *El Arco y la lira*, específicamente en un ensayo sobre el lenguaje, Octavio Paz indica que todo periodo de crisis inicia o coincide con una crítica del lenguaje. Sucede que de pronto se pierde la confianza en el significado y en el sentido de ciertas palabras. Confiar en lo que las palabras indican fue la primera actitud del hombre frente al lenguaje, las palabras, en un principio, se correspondían con las cosas: "Hablar era re-crear el objeto aludido [...]. Pero al cabo de los siglos los hombres advirtieron que entre las cosas y sus nombres había un abismo". No obstante, y a pesar del abismo que separa a las palabras de las cosas, no se debería obviar el doble hecho de que no sólo somos animales dotados de palabra según la definición aristotélica sino que todas nuestras creaciones y acciones son de hecho —y permítaseme el pleonismo— «hechos verbales¹¹⁴»; y que toda fisura, ruptura, o desgarramiento,

¹¹³ “En los últimos años ha habido un cambio brusco: los hombres empiezan a ver con terror el porvenir y lo que apenas ayer parecían las maravillas del progreso hoy son sus desastres. El futuro ya no es el depositario de la perfección, sino del horror. Demógrafos, ecologistas, sociólogos, físicos y genetistas denuncian la marcha hacia el futuro como una marcha hacia la perdición. Unos prevén el agotamiento de los recursos naturales, otros la contaminación del globo terrestre, otros una llamarada atómica. Las obras del progreso se llaman hambre, envenenamiento o volatilización. No me importa saber si estas profecías son o no exageradas: subrayo que son expresiones de la duda general sobre el progreso. Es significativo que en un país como Estados Unidos, donde la palabra cambio ha gozado de una veneración supersticiosa, hoy aparezca otra que es su refutación: conservación. Los valores que irradiaba cambio ahora se han trasladado a conservación. El presente hace la crítica del futuro y empieza a desplazarlo” (Paz, 1973, p.91).

¹¹⁴ “Se olvida con frecuencia que, como todas las otras creaciones humanas, los Imperios y los Estados están hechos de palabras: son hechos verbales. En el libro XIII de los Anales, Tzu-Lu pregunta a Confucio: “Si el Duque de Wei te llamase para administrar su país, ¿cuál sería tu primera medida? El Maestro dijo: La reforma

sobre nuestra concepción del mundo y de nuestra propia vida comienza y termina en el lenguaje:

La palabra es el hombre mismo. Estamos hecho de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, nuestro único testimonio de la realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento: lo primero que hace el hombre frente a la realidad desconocida es nombrarla o bautizarla. Lo que nombramos es lo innombrado. Todo aprendizaje principia como enseñanza de los verdaderos nombres de las cosas y termina con la revelación de la palabra-llave que nos abrirá las puertas del saber. (Paz, 1959, p.31)

Más arriba esboqué la idea de que las rupturas entre épocas no podrían explicarse aludiendo a un momento único ni a una teoría determinada sino que sólo podrían llegar a clarificarse si atendemos a lo que denominé como *una suma de las constantes* que se hacen desde diferentes perspectivas y que provocan la ruptura. A partir de aquí, pero sin ánimo de agotar el tema –de hecho sólo colocaré tres ejemplos-, intentaré hacer una *suma de tres constantes* que, desde mi punto de vista, contribuyeron a que dicha ruptura entre la modernidad y nuestra época aconteciera.

Seré breve.

Primero, Nietzsche antepuso otra concepción del tiempo –el eterno retorno- al tiempo lineal y progresivo de la modernidad. Con el señalamiento «Dios ha muerto» pretendió negar los discursos absolutos, aquellos que hablan desde la verdad de lo que son las cosas y que atesoran el poder. Quiso que pensáramos a la intemperie, es decir «filosofar al medio día», y así abrió brecha no al relativismo sino al perspectivismo, a la posibilidad de una interpretación múltiple y, de paso, señaló lo azaroso y fragmentario en la composición del discurso. No obstante, también indicó que más importante que lo que se dice es *quién habla*. Pretendió diluir las fronteras entre la poesía, la ciencia y la filosofía, poetizó conociendo y conoció poetizando. Pero, quizás, lo más determinante fue que manoseando el significado y el sentido de ciertas palabras que configuraban el horizonte filosófico de la modernidad: virtud, verdad, justicia, moral... perforó, por así decirlo, los cimientos de la metafísica occidental y con ello hizo tambalear el edificio de la modernidad.

del lenguaje” (Paz, 1959, p.29). No pasar por alto la coincidencia que tiene con la reforma platónica. Cambiar la mitología/los mitos (las historias) es cambiar el lenguaje, es cambiar la idea de mundo.

Segundo, por las mismas fechas, Mallarmé compone *Un coup de dés* que se publicó por primera vez en 1897. Pensar es como tirar unos dados. Es un pensamiento que se la juega. No hay certeza ni verdad en lo que pueda producir ese pensamiento, se diluye la imagen del mundo. A lo absoluto lo niega lo relativo: el azar, la muerte... Se impone el abismo que separa a las palabras de las cosas¹¹⁵ y el poema es, entonces, la intersección entre lo absoluto y lo relativo. Mallarmé hace de ese vacío –entre las palabras y las cosas- el tema de su poesía; rompe la relación lineal del poema, la sucesión de unas frases con las otras, se multiplican, entonces, los puntos de referencia y hay una relación entre las distintas partes y de estas con el todo¹¹⁶. Complejidad. La lectura del poema depende del momento en el que uno esté situado, un poema que se hace a cada instante, que se encuentra en perpetua formación. Una lectura o una entonación del poema es un punto de vista, momentáneo, pero suficiente. Pluralidad de voces, polifonía en nuestras cabezas, pero, en realidad no importa *quién habla*. Habla la palabra¹¹⁷.

Nietzsche y Mallarmé se oponen, pues, a los deseos positivistas de la ciencia del siglo XIX y, en este sentido, a las verdades absolutas, al monopolio de la razón, a la naturaleza determinista de las cosas y a los discursos inmutables. Se trata de una negación del espíritu de la modernidad que no es sino la radicalización de la crítica o, en otras palabras, *una inversión de la mirada de la modernidad sobre sí misma*¹¹⁸. Ambas configuran desde diferentes puntos de partida un mismo intento de pensar a la intemperie. Intentos que abren el espacio del juego de los discursos sin reglas preexistentes. Sin embargo, quizás, sea preciso decir que nuestro

¹¹⁵ “digo: ¡una flor! y, fuera del olvido en que mi voz relega todo contorno, en tanto que algo distinto a los consabidos cálices, asciende musicalmente, idea también y suave, la ausente de todos los **ramos**” (Mallarmé, 1998, p. 223).

¹¹⁶ Véase, Paz (1959, pp. 274-278).

¹¹⁷ Foucault en palabras y las cosas en el regreso del lenguaje. Y Paz señala: “Mallarmé cierra este periodo [de la poesía moderna] y al cerrarlo abre el nuestro. [...] Mallarmé quiere resolver la oposición entre la analogía y la ironía: acepta la realidad y la nada –el mundo de la alteridad y la ironía no es al fin y al cabo sino la manifestación de la nada-, pero acepta asimismo la realidad de la analogía, la realidad de la obra poética. La poesía como máscara de la nada. El universo se resuelve en un libro: un poema impersonal y que no es la obra del poeta Mallarmé [...] ni de persona alguna: a través del poeta, que no es ya sino una transparencia, habla el lenguaje” (Paz, 1973, p. 53).

¹¹⁸ “El fundamento de la modernidad es una paradoja doble: por una parte, el sentido no reside ni en el pasado ni en la eternidad sino en el futuro y de ahí que la historia se llame asimismo progreso; por la otra, el tiempo no reposa en ninguna revelación divina ni en ningún principio incommovible: lo concebimos como un proceso que se niega sin cesar y así se transforma. El fundamento del tiempo es la crítica de sí mismo, su división y separación constantes: su forma de manifestación no es la repetición de una verdad eterna o de un arquetipo: el cambio es su sustancia. Mejor dicho: nuestro tiempo carece de sustancia; y más: su acción es la crítica de todo sustancialismo. Por esto el lugar de la Redención lo ocupa la Revolución. Un nuevo tiempo es una nueva mitología: las grandes creaciones de la modernidad, de Cervantes a Joyce y de Velázquez a Marcel Duchamp, son distintas versiones del mito de la crítica” (Paz, 1991, p.119).

legado no es sólo lo que pudieron llegar a decir, sino “el espacio que abre su palabra” (Paz, 1959, 276).

Y un tercero. Aunque Einstein (2004) haya defendido que *Dios no juega a los dados*, es decir que no hay espacio para el azar ni el accidente, su *teoría de la relatividad* contribuye, en cierta forma, a minar los postulados epistemológicos sobre los que se asienta la ciencia moderna y la razón occidental. Negó la forma como la ciencia moderna concebía el espacio, es decir, quiso eliminar cualquier vestigio del espacio absoluto y encontrar una teoría de la gravitación que no postulara en inicio ninguna estructura de espacio-tiempo. Buscó jugar desde la física sin reglas preexistentes y construir una imagen más compleja del mundo, empero como científico, desde la integridad lógica y seguridad del fundamento que explicaran mejor la realidad.

Tres caminos, en principio, paralelos que partiendo desde diferentes perspectivas –la filosofía, la física, la poesía- coinciden en combatir los discursos deterministas y, por tanto, la idea de un mundo anclada en la primicia de la Razón como instrumento del futuro y del progreso. La similitud entre ellas deviene en que nos dejan y convergen a las puertas de un mismo paisaje: un campo abierto y sin árbol al cual arrimarse, si es que se podría llegar a decirlo así.

Junto a este crítica, que intenté esbozar desde tres polos, las paradojas de la propia modernidad también contribuyeron a que la imagen del mundo que sostenía se disolviera y esto se acentuó después de finalizada la II Guerra Mundial. Podría decirlo con Octavio Paz pero, en pos de un ejercicio de pluralidad, por lo significativo del título y por lo que significó como político de la Alemania de la postguerra, haré referencia a lo que Willy Brand (1998) denominó como *La Locura Organizada*.

Lo que Willy Brand (1998) decía puede resumirse en pocos, pero severos, señalamientos que nos dejan frente a las particularidades y paradojas de nuestra época: los peligros del sistema capitalista desregulado y las desigualdades en el mundo; los inestimables avances tecnológicos, pero también sus posibilidades y sus contingencias; los problemas ecológicos y el agotamiento de recursos; el peligro nuclear, con la capacidad que tenía (y tiene) la humanidad de autodestruirse; y, junto a esto, la perversa paradoja de la carrera armamentista y el incremento del hambre en el mundo. En realidad, nada nuevo bajo el sol.

O quizás sí. La disolución de una idea del mundo siempre se abre la posibilidad de pensar otro mundo. Imagen del mundo que, por lo visto, ya no podría ser construida desde las premisas del futuro y del cambio, por las distintas razones que ya he mencionado. En este sentido, y como indica la cita que encabeza este apartado: “el fin de la modernidad, el ocaso del futuro, se manifiesta en el arte y la poesía como una aceleración que disuelve tanto la noción de futuro como la del cambio” (Octavio Paz, 2009, p.185).

Para finalizar, diría que a partir de éstas quiebras que se producen en el corazón de la modernidad –en la idea del futuro y del cambio que sostienen la idea de progreso- hoy asistimos a explicaciones sobre la realidad que tienen mayor relación con un mito cosmogónico que con la idea de un mundo que funciona como una máquina.

O al parecer, al menos, esto es lo que ha quedado al descubierto con la incorporación de premisas como complejidad, accidente, azar, posibilidad de encuentro en un marco de posibilidades o que el mundo no es independiente de nuestra conciencia; para fabricar explicaciones sobre el mundo. Además de que desde las mismas ciencias “duras” se vuelve a recurrir a la reivindicación del lenguaje poético, esto es recurrir a las historias para explicar y transmitir sus conocimientos. En pocas palabras, que el mundo no es como se nos dice que es, “sino que posee el tamaño y la forma de la imaginación de quien se sienta a pensarlo”.

Nada cambió en el mundo desde que Newton escribiera su *Principia mathematica* hasta que Einstein diera a conocer su teoría de la relatividad. Lo único que paso fue que la mente del ser humano, y sea por los motivos que fuere, de pronto estuvo preparada para albergar historias cuyas estructuras evidenciaban un nivel de mayor complejidad. Es el punto de vista el que determina las condiciones del objeto observado y no al revés. Esto siempre ha sido así. Muchos años antes Kant ya nos lo había advertido. Ocurre que tradicionalmente se ha creído desprender de ello que la subjetividad de quien observa da lugar a distintas versiones de un objeto que, sin embargo, permanece inmutable, y hoy es esa misma inmutabilidad lo que está siendo cuestionada ¿Y si de pronto descubriéramos que el mundo no permanece tan indiferente a las formas que tenemos de pensarlo? ¿Y si de pronto descubriéramos que, como la física cuántica parece indicar, la forma misma de su esencia se ve afectada y modificada a partir del hecho de ser observada, que aquello que hasta ahora habíamos entendido como su forma es apenas un cúmulo de posibilidades que sólo se convierten en algo concreto ante la mirada puntual de quien se decida a observarlo? [...] Como historia, al menos, me parece muy interesante: un mundo que no es de una manera dada, sino que posee el tamaño y la forma de la imaginación de quien se sienta a pensarlo. (Argüello, 2011, pp. 79-81)

4. Octavio Paz: una defensa de la poesía.

La poesía es el antídoto de la técnica y del mercado.

A esto se reduce lo que podría ser,
en nuestro tiempo y en el que llega,
la función de la poesía.

¿Nada más? Nada menos...

(Octavio Paz, 1990, p.13)

Octavio Paz¹¹⁹ en su escrito *La otra voz: Poesía y fin de siglo*, y en otros ensayos¹²⁰, se propuso llevar a cabo una reflexión sobre la situación de la poesía al abandonar el siglo XX y sobre su propia labor como poeta. En dicha obra, el poeta mexicano nos dice: “más que una descripción mi respuesta es una profesión de fe. Estas páginas no son sino una variación, una más, de esa Defensa de la Poesía que, desde hace más de dos siglos, escriben incansablemente los poetas modernos” (1990, p.8).

El poeta mexicano parece estar haciendo alusión a la obra de Schelley *A Defence of Poetry* que apareció en 1821 en el auge de un mundo entregado al progreso industrial y a los avances de la ciencia y de la técnica. La obra de Schelley marca una tendencia: la necesidad que sienten los poetas modernos de llevar a cabo una “Defensa de la Poesía”. Sabemos que algunos poetas modernos como Baudelaire, Elliot, Poe, Pound, Valery y otros; se volcaron a esa tarea de reivindicar la función de la poesía y del arte en el auge de una sociedad capitalista e industrializada.

La obra de Schelley es clara en el punto cuando habla de fabricar una visión crítica y socialmente comprometida de la literatura en un contexto en el que la poesía no parecía tener cabida. Para Schelley —como dos siglos después lo será para Paz—, la idea de que la poesía no tiene cabida en la sociedad capitalista no podría plantearse en esos términos porque la poesía no es algo de lo que se pueda prescindir; sino más bien se trata de una necesidad vital

¹¹⁹ Cabría recordar brevemente que la redefinición que hace Octavio Paz de la función de la poesía en las sociedades contemporáneas representa un punto cardinal para la presente tesis en tanto que fue dicha reformulación de la función de la poesía la que, por un lado, permitió reflexionar sobre las inherentes relaciones entre poesía y educación como, por otro lado, facilitó enlazar y retrotraer un tema tan lejano como lo puede ser la antigua disputa entre poesía y filosofía como elementos primordiales de formación.

¹²⁰ Es conocida la labor que Octavio Paz ha llevado a cabo en su obra ensayística sobre la reflexión de la poesía y, en particular, sobre la escritura de poemas. Sus ensayos, quizás, más importantes al respecto son *El arco y la lira* (1956); *Los hijos del limo* (1973); *La otra voz, Poesía y fin de siglo* (1990) y *Pacto verbal* (1996).

y, quizás, más cuando lo que se consolida en la sociedad es una mentalidad calculadora y utilitaria. Al interior de esta mentalidad lo que “nos falta —dice Schelley, es— poesía de la vida”:

nos falta la poesía de la vida, nuestros cálculos han ganado la delantera a nuestra facultad de concebir; hemos comido más de lo que podemos digerir. El cultivo de aquellas ciencias que han ensanchado los límites del imperio del hombre sobre el mundo exterior, ha circunscrito proporcionalmente, por falta de la facultad poética, los límites del mundo interior; y el hombre que ha esclavizado los elementos permanece esclavo también. ¿A qué, sino al cultivo de las artes mecánicas en un grado que no guarda proporción con la presencia de la facultad creadora, puede atribuirse el abuso de todas las invenciones para abreviar y combinar el trabajo, para extremar la desigualdad entre los hombres?. (1821, p. 48)

Desde la aparición de las reflexiones de este autor entorno al papel que juega la poesía en el auge de una sociedad capitalista se ha vuelto una labor más de los poetas modernos el reflexionar entorno al sentido y el significado que se le asigna a la poesía y a su labor como poetas. Octavio Paz, como venimos señalando, no va a ser la excepción y aquí nos vamos a ocupar de su “Defensa de la Poesía” que dejó palpada en algunas de sus ensayos dedicados a reflexionar sobre “la poesía y su situación en nuestros días” y lo mismo “sobre el acto de escribir poemas” (1990, p.5).

Pero antes de esto voy a hacer un apunte sobre la condena a la poesía desde la perspectiva de la filosofía. Desde una lectura pedagógica como la que aquí venimos proponiendo, tal vez no esté de más hacer una breve alusión a los efectos de la condena hacia la poesía que efectúa Platón. Condena que resulta como ya hemos señalado una politización-moralización de lo que dicen y cuentan los poetas.

Si miramos en los términos señalados en el apartado del método de investigación¹²¹ no resulta descabellado indicar una cierta continuidad en el despliegue de la cultura occidental de esa moralización de la poesía propuesta por Platón y que sirve para señalar un motivo más que alimenta la necesidad que experimentaron algunos poetas durante la Modernidad de llevar a cabo una “Defensa de la Poesía”.

¹²¹ Es decir que la educación es una “labor lenta y generacional” la cual genera “una corriente subterránea que luego aflora” luego como un efecto en el espacio socio-cultural.

Hay una cierta continuidad que se desplaza desde los postulados del filósofo ateniense hasta Rousseau que se palpa en la intención de moralizar/controlar los efectos del uso de la literatura en la educación de los más jóvenes. Esa tentativa moralizadora pasa, a mi parecer, por la obra de Plutarco cuando da consejos sobre *Cómo debe el joven escuchar a los poetas*, en contexto cristiano, la obra de Basili retrata los consejos que da a sus sobrinos para indicarles qué partes pueden servirles de lo que dicen los poetas y cuales no en su obra *Als Joves, Sobre la utilidad de la literatura grega*. Durante el Renacimiento también fueron algunos autores como Lorenzo Valla y Marcillo Ficino, quienes recuperaron el pensamiento platónico y, en cierta forma, la condena de la exaltación de los sentimientos y el sometimiento de éstos a la razón. Situados en los inicios de la época moderna Descartes en el prólogo de lo que será el *Discurso del método* opta por abandonar la poesía y la literatura porque no le permitirán —dice él— alcanzar la verdad. Podríamos continuar, por ejemplo, con Locke quien no recomienda a los padres en sus *Ensayos sobre la Educación* el uso de la poesía para la educación del gentelman inglés porque no les garantizará éxitos en la vida y sólo les causará tormentos; y terminar con Rousseau, quien opta por un ejercicio literario y uso de la literatura para la educación de Emilio, pero que busca controlar los efectos que puedan desajustar la educación de éste. Por eso le propone la lectura de un único libro —Las aventuras de Robinson Crousseau— hasta que Emilio esté lo suficientemente bien educado y ya no sea vulnerable a los tormentos que le pueden ser causados por los libros.

Es en este marco en el que la tendencia es hacia una cierta racionalización/matematización del mundo es que emerge la Defensa de la Poesía que efectúan los poetas modernos de la que forma parte también Octavio Paz. Lo que aquí nos interesa ahora es tejer el sentido y el significado que le asignaba a la poesía y al acto de escribir poemas como el mismo señala y es en lo que nos enfocaremos de aquí en adelante.

Con ánimo de esbozar el marco en el que se mueve la Defensa de la Poesía de Octavio Paz diría, al menos, tres cosas. La primera es que al poeta mexicano no le preocupa el estado de salud de la poesía sino la situación a la que se enfrenta en una sociedad de consumidores (Paz, 1990). No le inquieta la salud de la poesía porque Paz piensa que la poesía es una actividad inherente y estructurante de la condición humana de manera que no es posible separar poesía de sociedad como tampoco es posible separar sociedad de cultura o el lenguaje del pensamiento. Y, como tercera cuestión, primordialmente a Octavio Paz indaga las relaciones de la poesía con el pensamiento y con la política.

Dicho esto, especialmente me interesa atender para comenzar a los sentidos que le da a la noción de poesía, pero cabe señalar que mi ánimo no es ser exhaustivo con cada uno de los sentidos que le puede dar a una noción que, en realidad, es interminable, inabarcable y en cierta manera indecible. No alcanzan las palabras para describir qué es poesía. De hecho aquí no quisiera caer en la tentación de preguntar qué es la poesía para Octavio Paz sino más bien me interesa observar los sentidos, los usos que le da a dicha noción para hacernos una idea también sobre el sentido y el significado de su *Defensa de la Poesía*.

De la lectura de las obra más significativas que le dedica a reflexionar sobre poesía, quizá, pudiera señalar —efectuando una reducción de los usos que le da— al menos dos sentidos en la noción de poesía.

Se trata de: la dimensión de práctica social que implica toda poesía y de la dimensión estética. La dimensión de práctica social lo que indica fundamentalmente es un proceso, una actividad, un obrar, un hacer (poiesis); y la dimensión estética: el efecto que puede generar un objeto, un elemento, una acción, un gesto... que haya sido concebido ya sea con intencionalidad o sin ella, pero que secreta poesía.

Estos dos usos de la noción de poesía abarcarían las dos caras de la moneda: el águila o sol¹²² de la poesía.

Para Octavio Paz la poesía es una actividad estructural y estructurante de la condición humana. Esto lo podríamos comprobar si prestamos atención a alguna de sus reflexiones sobre la poesía como práctica social y constitutiva de lo humano. Ahí Paz retoma una de las incógnitas más extendidas sobre la poesía: ¿se puede enseñar/aprender poesía como se enseña/aprender a prender fuego?:

Todas las prácticas, sin excluir a las más simples, para repetirse y así socializarse exigen una codificación. No hay aprendizaje —es decir: cultura, sociedad— sin un conjunto de reglas y preceptos. Los actos más elementales —encender fuego, cazar, pescar, recolectar frutos, sembrar— implican un mínimo aprendizaje, recogido y explicado en fórmulas y recetas. La poesía no escapa a esta ley. [...] Si

¹²² Las monedas de México tienen una águila y un sol, ambos símbolos de las culturas prehispánicas. Paz toma algunas expresiones populares para los títulos de sus libros, por ejemplo, ¿Águila o sol?; Corriente alterna; Libertad bajo palabra.

la poesía es una práctica social, requiere un aprendizaje y, por lo tanto, su transmisión se realiza a través de un conjunto de reglas y principios. (2009, p.5)

No se enseña/aprende a “encender fuego”, lo mismo que no se enseña/aprende a “hacer” poesía. Lo que se pueden transmitir son las reglas y los principios, los trucos, para que, en un momento dado, se pueda “encender fuego, cazar, pescar...” e incluso a escribir poemas¹²³.

Continuando con la dimensión de práctica social que habita en la noción de poesía, Octavio Paz (2009) es un convencido de que la poesía es una actividad imprescindible de lo humano y que todas las sociedades la practican de alguna manera u otra. En ese sentido, podríamos especular que, en realidad, nos educamos más de lo que pudiéramos llegar a pensar en un entramado poético antes que un entramado filosófico, por ejemplo. En la línea de lo que estoy diciendo Paz señala que puede haber sociedad sin filosofía, sin novelas, pero no sin poesía:

Todas las sociedades han cultivado esta o aquella forma de poesía, de los encantamientos mágicos a las canciones eróticas, de las plegarias a los himnos funerarios, de los cantos que riman los trabajos de los labradores a las baladas y poemas narrativos. Cantos en la plaza y en el templo, en el surco y el taller, en la batalla y en el festín, en el harem y en la celda del monje. No todos los pueblos tienen novelas, tratados de filosofía, dramas o comedias; todos tienen poemas. (p.4)

Uno de los puntos estructurales de la “Defensa de la Poesía” que efectúa nuestro poeta sería muy similar a lo que Hamman plantea cuando formula que la “la poesía es la lengua materna del género humano”:

La poesía es la lengua materna del género humano; tal como la horticultura es más antigua que la tierra arada; la pintura, más antigua que la escritura; el canto, más antiguo que la declamación; las comparaciones, más antiguas que las conclusiones; el trueque, más antiguo que el comercio. (Citado en Otto, 2005, pp. 66-67)

Desde aquí se podría entender porque a Paz no le preocupa, en lo más mínimo, que el anunciado fin de la poesía porque mientras existan grupos humanos que se agrupen para

¹²³ De la misma forma: ¿se podría pensar de manera similar la educación? Quiero decir: no se “enseña —en sentido literal— a educar” a otros, lo que en dado caso podría transmitirse no son sino las reglas y preceptos mínimos para que algo del orden de la educación se pueda efectuar de la misma manera que se enciende el fuego que se puede llegar a cazar.

sobrevivir habrá poesía, no puede no dejar de haber poesía porque la poesía es lo más natural de los seres humanos, como el habla y el movimiento:

No menos asombrosa que la universalidad de la poesía es su antigüedad. ¿Cuándo comenzaron los hombres a componer canciones? Aunque es imposible saberlo, no es temerario suponer que la poesía comenzó cuando comenzó el habla humana. En sí mismo, el lenguaje es ya metáfora, poesía: consiste en designar con el sonido equis al objeto zeta. También desde su nacimiento el lenguaje es rima, aliteración, onomatopeya y, en fin, ritmo. Para comprobarlo basta con oír el habla de los niños. Antes de que los hombres del paleolítico aprendiesen a tallar colmillos de mamut o a decorar con pinturas las paredes de sus cuevas, ya cantaban y bailaban: componían poemas» El habla es la hermana gemela del gesto. El habla tiende naturalmente a transformarse en poema como el gesto y el movimiento corporal en baile. El vínculo entre el poema y el habla es de la misma índole que el del gesto y la danza. (1991, p.5)

Con la labor del poeta el habla puede convertirse en poema de la misma forma que un bailarín convierte el movimiento en una danza, en este sentido nuestra condición humana puede mostrarse en la danza como en los poemas. El movimiento es natural, la danza es una traducción, una interpretación del movimiento, de la música. Como dice nuestro poeta en términos similares se puede pensar la poesía y el poema.

Aquí podríamos retomar el hilo de la otra dimensión que anida en la noción de poesía. Ya sea ésta el águila o el sol de la otra cara de la moneda, lo que se puede decir de esta otra cara de la poesía, ya se que se dé en forma de gesto o de poema, es que éstos pueden generar un efecto de poesía.

En esta dimensión hay que hacer una distinción entre poesía y poema y lo poético. El poema no es la poesía de la misma manera que lo poético no es el poema. Poesía, poema y lo poético son cosas distintas que convendría ubicar.

El arco y la lira (2005) es uno de los primeros textos en donde Octavio Paz se dedica a desentrañar de qué está hecha la experiencia poética. En este texto Paz advierte que en realidad resulta imposible llegar a describir con palabras en qué consiste la experiencia poética, pero en seguida añade que, no obstante a ello, resulta imposible no reconocer cuando uno se encuentra ante un hecho que se revela como poético y que nos puede dar unas pistas sobre la poesía.

El decir poético es una experiencia común a todos los hombres (Paz, 1990, p.131). El decir poético pertenece a todos y cada uno de nosotros porque, en cierta forma, el carácter del lenguaje es poesía en estado amorfo. No puede expresarse en palabras lo que *es* lo poético, por *es* sin forma. Lo poético no es un poema. El poema tiene forma. El habla es poesía en estado amorfo.

El trabajo del poeta consiste en presentar una realidad terminada, realidad única y perspectivista que se revela en un lenguaje que es puesto en pie por el poeta. Al igual que cuando se presenta un cuadro o una escultura terminada. El poema es, pues, lenguaje puesto en pie. Sostenido por el obrar, por la pericia, del poeta. El poema, en este sentido, emerge como una elaboración humana, un obra hecha con y de palabras que, lo mismo, necesita del trabajo y de una estructura planteada por el poeta, como de un favor inesperado de las musas o de la espera y paciencia necesaria como para poner la mano y acoger al poema. En el poema se nos revela la forma en como participamos de la poesía:

Hay una nota común a todos los poemas, sin la cual no serían nunca poesía: la participación. Cada vez que el lector revive de veras el poema, accede a un estado que podemos llamar poético. La experiencia puede adoptar esta o aquella forma, pero es un ir siempre más allá de sí, un romper los muros temporales, para ser otro. [...] El lector lucha y muere con Héctor, duda y mata con Arjuna, reconoce las rocas natales con Odiseo. Revive una imagen, niega la sucesión, revierte el tiempo. El poema es mediación: por gracia suya, el tiempo original, padre de los tiempos, encarna en un instante. [...] La lectura del poema ostenta una gran semejanza con la creación poética. (Paz, 2005, p.117)

Lo poético lo encontramos dentro y fuera del poema. Reconocemos que algo es poético porque dice lo indecible. Decir: “las plumas son piedras” es un sinsentido que nos deja sin palabras. Un sinsentido que, a la vez, indica la posibilidad de lo otro: que *esto* puede ser *aquello*. Lo poético alude, pues, a la posibilidad de que la Realidad puede ser de otra manera. Lo poético insiste en señalar la otra cara de la moneda. Cuando se nos dice que “el pan es pan” y “el vino es vino”; lo poético dice que el vino puede ser pan, y eso nos asombra (Paz, 2005, p. 149 y ss). Por eso la poesía es una “operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza. [...] La poesía revela este mundo; crea otro” (Paz, 2005, p.13). La poesía es “la otra voz” (Paz, 1990).

Sobre esta concepción de la poesía: como práctica social inherente a lo humano y la poesía como la otra voz que muestra la otra cara de la moneda; podemos decir que Paz efectúa su particular “Defensa de la Poesía”.

La preocupación central del poeta mexicano no es la permanencia de la poesía en las sociedades sino la situación en la que se encuentra en las coordenadas instauradas por las sociedades de consumo: el traspaso del ciudadano al consumidor.

En este sentido, la pregunta a punta a resignificar la función de la poesía en un escenario radicalmente distinto: “¿Cuál puede ser la contribución de la poesía a la reconstitución de un nuevo pensamiento [...]?” (1990, pp. 68 y 137). Esa resignificación de la función de la poesía pasar por abordar la relación que se pueden entrelazar entre la voz de la poesía con el pensamiento y las cuestiones políticas y religiosas.

El diagnóstico de Octavio Paz indica que la economía de mercado, en su idea del consumo exasperado, y el dominio de la técnica, como instrumento de transformación del mundo, implican en cierta forma una destrucción de la imagen del mundo. Estas son las ideas arquetípicas que tienden a dominar nuestra realidad. Pero una tendencia no significa la imposibilidad de otras realidades. Pero lo insoslayable es que no es sino en el marco de la economía de mercado y del la técnica en el escenario a partir del cual se puede reflexionar en torno a la función que la poesía podría llegar a cumplir en este nuevo marco.

El peligro al que se enfrenta la poesía es radicalmente distinto al que tuvo que sumir el siglo XX: el siglo de las luchas ideológicas de lo que devino la catástrofe de las dos Guerras Mundiales. En escenario de disputa política los poetas, en muchas ocasiones, se sintieron llamados a tomar parte y quisieron hacer de la poesía un compromiso político¹²⁴. Pero esto no terminó más que ayudando a justificar la barbarie, para nuestro poeta ha cambiado. El nuevo peligro al que se enfrenta la poesía es de otro signo, más radical y más ciego incluso que la amenaza totalitaria del siglo pasado:

Hoy las artes y la literatura se exponen a un peligro distinto: no las amenaza una doctrina o un partido político omnisciente sino un proceso económico sin rostro, sin alma y sin dirección. El mercado es circular, impersonal, imparcial e inflexible. Algunos me dirán que, a su manera, es justo. Tal vez. Pero

¹²⁴ Como señala Safranski (2012), la imaginación al poder no fue precisamente la mejor de las ideas.

es ciego y sordo, no ama a la literatura ni al riesgo, no sabe ni puede escoger. Su censura no es ideológica: no tiene ideas. Sabe de precios, no de valores (Paz, 1990, p.125).

y sobre las amenazas de la técnica:

Las obras antiguas eran una representación de la realidad. Para la técnica el mundo no es ni una imagen sensible de la idea ni un modelo cósmico: es un obstáculo que debemos vencer y modificar. El mundo como imagen desaparece y en su lugar se levantan las realidades de la técnica [...]. La destrucción de la imagen del mundo es la primera consecuencia de la técnica. La segunda la aceleración del tiempo histórico (Paz, 2009, p. 120).

A la ceguera del mercado y a la transformación radical que efectúa la técnica sobre la imagen del mundo se contraponen una cuestión que resulta insoslayable: la supervivencia de la especie humana y de nuestro planeta.

La crisis ecológica atraviesa como una piedra de canto nuestra época y la necesidad de que construir otra forma de pensamiento y de relacionarnos con el mundo que esté a la altura de los retos de nuestro tiempo. Y en esa brecha la poesía, según defiende Paz, tiene un papel importante que jugar.

En este sentido, para Paz no vivimos ya en una época de revolución sino en tiempos de *revuelta* (1990, p.126). De revuelta porque hay que volver a pensar los temas más fundamentales sobre los que se estructura una sociedad, se trata, con todo de un recomienzo. Pensar lo más fundamental de una sociedad no puede, en este contexto, basarse en una reflexión que busque volver al pasado o que muestre una confianza inusitada en el futuro sino un retrotraer, el legado del pasado y los retos a los que convoca el futuro, a un tiempo presente.

La premisa y el sentido de llevar a cabo una Defensa de la Poesía se podría formular así: escuchar la voz de la poesía resulta indispensable para estructurar un nuevo pensamiento, una nueva política y una nueva imagen del mundo para un tiempo que también es nuevo.

La relación entre poesía y pensamiento político se sitúa en torno a la Memoria. El vínculo entre poesía y política no puede significar compromiso sino discernimiento: “la libertad no es una filosofía y ni siquiera es una idea: es un movimiento de la conciencia que nos lleva, en

ciertos momentos, a pronunciar dos monosílabos: Sí o No” (1990, p.60). El poeta que participa de la actividad política ha de hacerlo desde la libertad no desde la causa comprometida. La voz de la poesía, de hecho, siempre ha tenido relación con el pensamiento político, pero no dirigiéndolo sino alimentándolo:

No ideas nuevas sino algo más precioso y frágil: la memoria. Cada generación los poetas redescubren la terrible antigüedad y la no menos terrible juventud de las pasiones. En las escuelas y en las facultades donde se enseñan las llamadas ciencias políticas debería ser obligatoria la lectura de Esquilo y de Shakespeare. [...] Por la boca del poeta habla —subrayo, *habla*, no escribe— la *otra* voz. Es la voz del poeta trágico y la del bufón, la de la solitaria melancolía y la de la fiesta, es la risotada y el suspiro [...]. Oír esa voz es oír al tiempo mismo, el tiempo que pasa y que, no obstante, regresa vuelto unas cuantas sílabas cristalinas. (p. 68)

Esas “sílabas cristalinas” son el alimento del pensamiento político, y del pensamiento a secas, también. Esas “sílabas cristalinas” son el alimento que se transmite de generación en generación: la poesía no ambiciona transfigurarse en inmortal sino resurgir en cada nueva generación. En la poesía, y con la poesía, se juega la renovación de la cultura y el cultivo de las nuevas generaciones:

El tránsito de la hostilidad o de la indiferencia a la comprensión no ha sido nunca instantáneo y requiere tiempo. En este caso, tiempo quiere decir cultura, en el sentido primero del término: el lector debe cultivarse. Ese cultivo, como todos, es productivo: implica cambios y transformaciones. [...] La operación consiste en un desaprendizaje de lo conocido y un aprendizaje de lo nuevo; el desaprendizaje-aprendizaje implica una renovación íntima, un cambio de sensibilidad y de visión. [...] El fenómeno se repite en cada época y en todas las sociedades. La querrela de las formas y los lenguajes artísticos casi siempre está ligada a la pugna entre las generaciones: lo antiguo y lo nuevo, lo viejos y los jóvenes. (p. 86)

En este sentido, aunque la reflexión trata de la renovación de los lenguajes artísticos es posible inferir como el debate de renovación de la poesía y los lenguajes artísticos van conformando nuestra concepción del mundo y de la vida.

Se podría formular, a este caso, que la educación —la actividad a través de la cual cada nueva generación está en la posibilidad de renovar su mirada del mundo— es inseparable de la voz de la poesía y que nos educamos en una tradición poética más de lo que, en principio, podríamos llegar a pensar y, quizá, aceptar. Una Defensa de la Poesía pasa por hacer más

visible dicha condición inherente entre poesía y educación. Para comprobar esa relación inherente entre poesía y educación basta con echar una mirada sinóptica sobre este asunto— la cita es larga, pero me parece que merece la pena—:

Comienzo por el principio: Homero es el origen de Grecia y, por lo tanto, de nuestra poesía. Sus grandes poemas, sus héroes, su moral fueron los arquetipos estéticos y éticos de griegos y romanos. En cierto modo La Ilíada y la Odisea fueron la Biblia y los Vedas de los helenos. Los niños y los adolescentes recitaban los viejos hexámetros al mismo tiempo que aprendían a sumar o a ejercitarse en el gimnasio. En la grandiosa tentativa de helenización en Roma, no podría faltar una escritura poética de fundación que fuese el equivalente a los poemas homéricos. Pero la Eneida fue escrita en el mediodía de la historia de Roma: fue una recreación más que una creación, no un origen sino una consagración. Durante la Edad Media y el Renacimiento la función formativa del poema de Virgilio fue análoga a la de los poemas homéricos de la Antigüedad. En china tuvo la misma influencia civilizatoria el Libro de los Cantos (Shih Ching), la antología de poemas antiguos compilada por Confucio. En Japón cumplieron esa misión el Manyoshu (Colección de Diez Mil Hojas) y las grandes antologías que sucedieron a este libro. La poesía como palabra fundadora de un pueblo es un rasgo que aparece en todas las civilizaciones, del poema de Gilgamesh, fuente probable de nuestra tradición épica, al del Cid. En otras culturas, la poesía no sólo estaba íntimamente asociada a la religión y la mitología sino a las otras artes. Sabemos, por ejemplo, que los aztecas recitaban, cantaban y, lo que es más notable, bailaban sus poemas. [...] En muchos pueblos los poetas eran considerados videntes y adivinos. Fue una creencia generalizada que se explica, muy probablemente, por lo siguiente: el poeta conocía el futuro porque conocía su pasado. Su saber era un saber de los orígenes. En todas aquellas sociedades el presente y el futuro era, en el sentido matemático de la expresión, funciones del pasado. [...] Ciudadano, patricio, équite, mandarín, tecuhtli y otros nombres que designaban a los grupos y a las categorías sociales que dirigían los asuntos públicos de las antiguas sociedades, en la paz y en la guerra: todos ellos eran educados y moldeados en una tradición poética que inspiraba tanto sus discursos como sus actos. (p.90-91)

Y dice Paz mas adelante (1990): “mi severidad con los profesores se debe a que creo que la continuidad de la tradición poética depende de ellos en buena parte. Sin los pedagogos griegos, nadie habría recitado los poemas homéricos y Grecia no hubiera sido Grecia” (p. 115).

La Defensa de la Poesía consiste en definir la función que la poesía ha de poder cumplir en nuestras sociedades. En este sentido, si la característica de nuestro tiempo radica en que la

nueva época ha diluido el horizonte del futuro y del progreso; la poesía se juega siempre en el presente¹²⁵. Un tiempo nuevo —con sus oportunidades y dificultades— es el que se abre:

Por primera vez en la historia los hombres viven en una suerte de intemperie espiritual y no, como antes, a la sombra de esos sistemas religiosos y políticos que, simultáneamente, nos oprimían y nos consolaban. Las sociedades son históricas pero todas han vivido guiadas e inspiradas por un conjunto de creencias e ideas metahistóricas. La nuestra es la primera que se apresta a vivir sin una doctrina metahistórica; nuestros absolutos - religiosos o filosóficos, éticos o estéticos - no son colectivos sino privados. La experiencia es arriesgada. Es imposible saber si las tensiones y conflictos de esta privatización de ideas, prácticas y creencias que tradicionalmente pertenecían a la vida pública no terminará por quebrantar la fábrica social. Los hombres podrían ser poseídos nuevamente por las antiguas furias religiosas y por los fanatismos nacionalistas. Sería terrible que la caída del ídolo abstracto de la ideología anunciase la resurrección de las pasiones enterradas de las tribus, las sectas y las iglesias. Por desgracia, los signos son inquietantes. (2014)

Ante esos “signos inquietantes” la poesía puede volver a jugar un papel primordial en nuestras sociedades. Su función ha de ser ese hilo que teje los tres tiempos: el pasado y el futuro que convergen en el presente:

La función de la poesía durante los últimos dos siglos ha sido recordarnos la existencia de esas realidades; la función de la poesía función de la poesía mañana no podrá ser distinta. Su misión consiste en alimentar no con ideas al pensamiento sino recordarle como ahora, lo que tercamente ha olvidado durante los tres siglos. La poesía es Memoria hecha imagen y la imagen convertida en voz. La *otra voz* no es la voz de la ultratumba: es la del hombre que está dormido en el fondo de cada hombre. Tiene mil años y tiene nuestra edad y todavía no nace. Es nuestro abuelo, nuestro hermano y nuestro biznieto (Paz, 1990, p. 136).

Y ante la destrucción propiciada por la ciega y dinámica del mercado, que gira consumiéndose la imagen del mundo, la poesía puede ser un activo tóxico.

Rebelde al mercado [la poesía], apenas si tiene precio; no importa: va de boca en boca, como el aire y el agua. Su valía y su utilidad no son medibles: un hombre rico en poesía puede ser un mendigo. Tampoco se ahorran poemas: hay que gastarlos. O sea: decirlos. Gran misterio: el poema contiene poesía a condición de no guardarla; está hecho para esparcirla y derramarla, como la jarra que vierte el vino y el agua. (p.134)

¹²⁵ “[...] el ahora ha sido siempre el tiempo de los poetas y de los enamorados, de los epicúreos y de algunos místicos. [...] Creo que la nueva estrella será la del *ahora*. Los hombres tendrán muy pronto que edificar una Moral, una Política, una Erótica y una Poética del tiempo presente”. (Paz, 1990, p. 53).

Y esta metáfora para la poesía, quizá, también nos ayuda a pensar la función de la educación. Porque al igual que la poesía, la influencia de la educación siempre es indirecta y el papel de ambas no es el demostrar sino el de mostrar. La poesía es la voz que nos enseña y mostrándonos imagen nos alimenta. La voz de la poesía en educación es una voz que ejercita nuestra imaginación y vuelve nuestro mundo más complejo y más difícil de deforestar:

La poesía ejercita nuestra imaginación y así nos enseña a reconocer las diferencias y a descubrir las semejanzas. El universo es un tejido de afinidades y de oposiciones. Prueba viviente de la fraternidad universal, cada poema es una lección práctica de armonía y de concordia, aunque su tema sea la cólera del héroe, la soledad de la muchacha abandonada o el hundirse de la conciencia en el agua quieta del espejo. La poesía es el antídoto de la técnica y del mercado. A esto se reduce lo que podría ser, en nuestro tiempo y en el que llega, la función de la poesía. ¿Nada más? ¿Nada menos...?. (pp. 138-139)

CUARTA PARTE

CAPÍTULO V: PEDAGOGÍA Y POESÍA: TEORÍAS Y EFECTOS.

1. Sobre Pedagogía y educación: una ordenación necesaria
2. La crisis de la educación en una sociedad de consumidores
3. ¿Una nueva expulsión de los poetas?
4. Retos de la educación en una sociedad de consumidores

1. Sobre Pedagogía y educación: una ordenación necesaria

Y que magnífica profesora,
consciente como es de que toda pedagogía digna de tal nombre
constituye un ejercicio del ingenio, una disciplina el corazón,
precisamente en un momento en que el ingenio
y el corazón se hallan en un estado
de extrema vulnerabilidad.
(George Steiner, 2005, p.31)

El elogio a la labor pedagógica de Cécile Ladjadil por parte de George Steiner pertenece a la conversación radiofónica —luego transcrita en el texto *Elogio de la transmisión*— que sostuvo el aclamado profesor de Cambridge con Cécile, una maestra ocupada —como ella misma dice— en “guiar a mis alumnos por otros derroteros” (2005, pp.16-17). Dicha conversación se mantuvo entorno a la experiencia pedagógica que Cécile Ladjadil llevó a cabo con sus estudiantes y que, descrita a grandes rasgos, consistía en hacer uso de la poesía y del teatro como recursos culturales válidos para la transmisión de habilidades lingüísticas que han de adquirir estudiantes del último curso de educación secundaria en la clase de lengua y literatura francesa.

Aunque no es mi intención, en este momento, analizar las características de dicha experiencia pedagógica, sí resulta de mi interés dar un valor positivo a la Pedagogía como discurso vertebrador —esto es, que da consistencia y estructura— de prácticas educativas diversas en un momento en el que, como señala Steiner, el estado del mundo resulta ser de “extrema vulnerabilidad” (p.31).

Dar valor, de entrada, a la Pedagogía y al saber que produce me sirve tanto para colocar como contrapunto a la percepción actual en la que ésta disciplina aparece, en muchas ocasiones, deslegitimada¹²⁶ en el mismo ámbito que se le supone como propio: la educación; como

¹²⁶ Aunque esta afirmación pueda parecer arriesgada existe, aproximadamente, desde la implantación de la L.O.G.S.E (1990) una disputa pública entre quienes se autodefinen como los representantes de una (supuesta) educación progresista con aquellos que, desde dicha posición, quedan definidos como los defensores de una (supuesta) educación tradicional. Dicha disputa a dado lugar a varios artículos de prensa y publicaciones. Véase, Moreno (2016).

también para intentar llevar, al menos, un ejercicio que me sitúe¹²⁷ frente al cuestionamiento por el valor, la consistencia y el sentido del trabajo pedagógico.

Se podría apuntar, para comenzar, que ya a principios del siglo XX Gustave Wyneken hablaba de un cierto desconcierto por el que atravesaba la Pedagogía. Dicho desconcierto, que afecta al papel que desempeña la Pedagogía en el terreno de la educación, Wyneken lo fijaba tanto a la disolución de una época como a que se ha efectuado una cierta transposición de la figura del niño sobre la cultura —base elemental para el ejercicio de la educación—, y por lo cual afirmaba: “El “siglo del niño” está despuntando porque la era de la cultura llegó a su fin” (Wyneken citado en Núñez, 1999, p. 40).

Lo que Wyneken señalaba con esta afirmación es que se habría producido un desplazamiento en la forma de entender la labor pedagógica que ha pasado de procurar un encuentro con la cultura a enfocarse en la figura del niño y en pretender generar un conocimiento en sobre: sus (supuestas) dificultades y necesidades, sus deseos y sus angustias, su estado anímico, etc...para saber cómo y para qué educarlo.

Se produce en este desplazamiento, como ha señalado Núñez, una “psicologización (banalización) del discurso pedagógico” (1999, p. 41) que se ha producido como efecto de una excesiva psicologización y medicalización de problemas los educativos y que tiene que ver, en el fondo, con la transposición señalada por Wyneken.

Otro elemento que alimenta la perplejidad ante la Pedagogía, y de ahí su postulada disolución como disciplina teórica por parte de algunos sectores críticos¹²⁸, es la reducción de ésta a un mero ejercicio técnico. Se habla, en muchas ocasiones, de la pedagogía como aplicación de un método, como una ciencia o un arte de la enseñanza. Pero desde ésta perspectiva, se podría decir que se termina confundiendo Pedagogía con educación¹²⁹.

¹²⁷ Situar es, entre otras, cosas un modo de comprender. El comprender no es incompatible con el describir, el explicar, etc.; por el contrario requiere numerosas descripciones y explicaciones, incluyendo prominentemente las que proporcionan las ciencias, tanto naturales como sociales. Diccionario Filosófico Ferrater Mora.

¹²⁸ “Hay quienes se indignan (intelectualmente hablando, por su puesto) porque algunos profesores no creemos en la pseudociencia de los pedagogos. Lamento llevar la contraria a los autores del artículo, pero no es ésta una posición minoritaria ni residual. Son muchísimas las personas que han dedicado su vida a la enseñanza, buenos profesores y muy comprometidos en su materia, que comparten la idea de que la pedagogía es una jerga sin sentido incapaz de convertir a nadie en un buen profesor” (Moreno, 2016, pp.188-189). Véase también “La estafa del enseñar a enseñar” (8 de Diciembre 2008) en El País.

¹²⁹ Todo y que pedagogía y educación son dos términos que suelen ir de la mano conviene que no se termine por confundir a la primera con la segunda. De la confusión de éstos términos, o para ser más precisos de la

Con respecto dicha confusión Nassif, R. (1985) afirma que resulta cierto “que lo educativo es un hacer, una práctica, una actividad; que, intencionalmente o no, configura al hombre. Pero de ahí a sostener que la pedagogía es una actividad, es decir (sólo) un arte, hay un gran distancia, porque la Pedagogía no es educación, sino la disciplina que la tiene por objeto” (p.42).

Por tanto frente al desentendimiento de la Pedagogía, tanto como disciplina teórica como por el sentido de su labor, resulta necesario que se produzca un corte (Núñez, 1999, p.42). Un corte que permita situarnos frente a los planteamientos teóricos que dan fundamento a la Pedagogía y de esta manera restituir, por decirlo de alguna manera, su valor como disciplina que tiene por objeto el estudio —esto es, analizar, criticar, proponer alternativas a problemas educativos— de la educación. Se trata, en todo caso y por decirlo así, de de-limitar aquellos aspectos que conciernen a la Pedagogía y cuáles, en realidad, no.

Como re-situarse pasa por volver a tomar posición parece necesario retrotraer algunas consideraciones clásicas de la Pedagogía, es decir, aquellos planteamientos que dieron fundamento, sustento y validez al discurso pedagógico en el momento de su emergencia.

En la etimología de “clásico” encontramos, entre otros, el significado que remite a modelo. Un modelo no es algo que hay que alcanzar, o algo que hay que imitar, ni tampoco es algo que plantea la solución a todos nuestros problemas; sino más bien, la noción de modelo, alude a un esquema teórico para analizar una realidad compleja (R.A.E) y, por tanto, resulta más un punto de partida¹³⁰ desde el cual abordar nuevas y viejas problemáticas.

Kant (1724-1804) y Herbart (1776-1841) pueden ser considerados, entre otros, como autores clásicos de la Pedagogía. En torno a ellos se suele situar el reclamo de una Pedagogía que se

reducción de la pedagogía a la puesta práctica de la educación, suele surgir la negación de cualquier posibilidad especulativa por parte de la pedagogía, es decir de construcción de saber válido, como disciplina que toma por objeto el estudio de la educación. Al negar la posibilidad de especulación a cualquier pensamiento ocurre, como le ocurría a los poetas con las acusaciones de Platón, que dicho saber queda invalidado y se le acusa de ser una mera inspiración y, por tanto, se le invalida para cumplir cualquier función dentro del marco social.

¹³⁰ Una teoría no es ni el conocimiento último de las cosas ni la solución a un problema (Morin, 1984, p. 363). Teoría, en su sentido etimológico, significa «mirar», «observar» y, en este sentido, los ojos son un instrumento de reflexión. Entre el ver y el saber existe una íntima relación, Edénéai es la palabra griega que alude al saber y ese saber, a su vez, se encuentra relacionado etimológicamente con el verbo ver (teoría en gr.): en el fondo saber no es sino un saber mirar (Lledo, 2009, p. 44).

inscriba en el marco de la especulación científica y las exigencias que ésta plantea. En este sentido, se les reconoce como aquellos que contribuyeron a elaborar el andamiaje teórico de ésta disciplina. El reclamo de ambos, en su respectiva época, tiene como base la necesidad de conceptualizar y orientar los procesos educativos para superar la educación convencional de su época. Una educación que, según estos autores, se basaba en criterios absolutamente personales o que reivindica una educación “natural”.

Se trata que defiende que la práctica educativa ha de superar el ámbito de la experiencia personal y de la transmisión “natural” de los recursos culturales. La Pedagogía como disciplina teórica —que se ocupa de la educación— ha de ser capaz de construir, por decirlo de alguna manera, bagaje pedagógico para decidir la acción educativa en torno a un saber, más o menos, organizado y sistemático; y no sólo en función de criterios personales, es decir subjetivos, o de la transmisión no intencional, por decirlo de alguna manera, que se produce en toda relación social.

En este sentido, resulta sumamente interesante retrotraer algunas de las aportaciones más significativas de estos autores para situarnos frente a ese andamiaje teórico que estructura y da consistencia a la Pedagogía.

Kant en sus lecciones sobre Pedagogía habla de cuidados, disciplina, instrucción para hacer alusión a la educación. Los cuidados son los previos de la educación y tiene como finalidad salvaguardar la vida de los menores y la educación —dice Kant— se conforma de disciplina e instrucción. Estos conceptos, junto con la categoría de sujeto, podemos decir que sirven de base al discurso pedagógico. Estas nociones hoy aparecen eclipsadas por otras terminologías —autoestima, aprendizaje por competencias, habilidades— que han terminado por desdibujar el discurso pedagógico y un desentendimiento en torno a la función de la educación que no es otra que la transmisión de recursos culturales para inscribirse en el marco social. Tanto es así que hablar hoy de disciplina e instrucción son conceptos que chirrían, por decirlo de alguna manera, cuando se utilizan para hablar de educación.

No obstante, revisando a lo que se refiere Kant al hablar de disciplina y de instrucción no es difícil darse cuenta de que se trata de las condiciones mínimas para que cualquier ser humano se pueda desarrollar. Así al hablar de disciplina Kant se está refiriendo a la regulación de lo pulsional que el niño ha de poder lograr, pero que no puede hacerlo sino es con ayuda del

adulto. Por eso, el mismo Kant, dice que ésta es la parte negativa de la educación “porque es la acción por la que se borra al hombre la animalidad” (1983, p. 30). Al contrario que la disciplina, la instrucción es la parte positiva de la educación. Positiva porque trata de los aprendizajes que han de hacer los niños para inscribirse en una tradición cultural: aprender a leer, a escribir, a contar, hacer deporte, música, etc.

Con respecto a la Pedagogía Kant insiste —al igual que lo hará después Herbart— que, ante la complejidad de la empresa educativa, ésta ha de ser “razonada” (p. 34). Como eje de la construcción de una práctica razonada para Kant resulta fundamental hacerse de una Idea¹³¹ matriz de educación porque ésta funge como punto estructural a partir del cual se abre un campo de posibilidades; y sirve, a su vez, tanto para guiar la praxis pedagógica como para tomar posición con respecto a las finalidades de la educación que permiten, a su vez, elaborar un ejercicio crítico con otros postulados (Kanz, 2001, pp. 4-5).

Todo y que en la lectura de las lecciones de Kant sobre Pedagogía se respira un cierto optimismo pedagógico — que bien mirado resulta lógico en relación al contexto y a las ideas de la época— el filósofo de Königsberg delimitó los intentos de llevar a cabo una racionalización de los distintos ámbitos de la vida y, en este sentido, colocó también límites a las posibilidades y al ejercicio de la educación. A través del reconocimiento de la subjetividad y los límites que ésta representa para un conocimiento total del sujeto, defendía la idea de que los propios sujetos toman parte en sus procesos educativos y que, por tanto, la educación siempre puede hacer algo, pero no puede pretender solucionar todo. Y a esto añade que, por la misma razón, ni los procesos educativos ni los sujetos han de ser instrumentalizados ni por el Estado, ni por la familia, ni por el educador mismo.

Por otro lado Herbart, de quien no podemos dejar de señalar —por lo significativo que resulta para nuestro tema— la vinculación que hace entre su amor a la educación y la poesía¹³² y además, para él, la instrucción educativa habría de tener dos vertientes principales: poesía y matemáticas como ejes para orientar el entendimiento de los estudiantes. Así que esa fase

¹³¹ La Idea, según Kant, no es sino el concepto perfecto de una cosa que aún no ha sido llevado a la experiencia. Las ideas son, pues, aquello que nos permite acceder a aquello que todavía no hemos experimentado físicamente y constituyen —por decirlo de alguna manera— el impulso hacia aquello que, luego, puede materializarse en la experiencia: “Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección que aún no se encuentra en la experiencia”.

¹³² “A la *Odisea* debo una de las más deleitosas experiencias de mi vida y, en gran parte, mi amor a la educación” (Herbart, 1983, p. 18)

instructiva consistía en una preparación lingüística y un prominente conocimiento de la historia y la literatura antigua que se complementaba con una sólida formación matemática e incluso una iniciación en los métodos experimentales de las ciencias naturales que apenas comenzaban a emerger en el siglo XIX.

Herbart entendía que no podía haber educación sin instrucción, esto es sin un mínimo ejercicio de enseñanza anclado en la transmisión de los recursos culturales de época sin olvidar aquellos saberes clave de la tradición, como señalábamos anteriormente. Con esta afirmación Herbart hace imprescindible que la educación se centre en un tercer elemento que medie entre el sujeto de la educación y el agente de la educación. Se trata, con todo, de que no puede producirse un efecto educativo sin una materia para el estudio, sin que se coloque algo sobre la mesa como ejercicio para el estudio y el aprendizaje.

Aunado a esto, en la concepción de la educación de Herbart se produce, a mi entender, un desplazamiento de la mirada al separar gobierno de instrucción. La finalidad de la educación es la formación del carácter, pero la formación del carácter, por decirlo de alguna manera, es un efecto de la instrucción. Por eso la instrucción no puede tener como finalidad “hacer un hombre”; sino más bien se trata de que lo que se configura a través de la instrucción no es sino un “círculo ideas¹³³” que permita una intelección mayor del mundo y ayude a determinar la acción. La educación, como efecto de la instrucción, abre una ventana por donde poder mirar y recrear el mundo.

En lo que se refiere a la Pedagogía Herbart defiende —al igual que Kant— que ésta ha de ser un ejercicio razonado principalmente porque si nos dejamos llevar solamente en la experiencia de nuestra propia educación y, a la vez, prescindimos del ejercicio de articular un saber que nos permita mirar un poco más allá de nuestros haceres cotidianos, no es posible pensar que la práctica educativa intencionada produzca efectos más allá de los que ya producen las rutinas establecidas. En este sentido, insiste en que para llevar las prácticas educativas a buen puerto la Pedagogía necesita de ciencia y reflexión.

¹³³ Fröebel habla de manera similar a través de su “modelo de educación esférica” que a grandes rasgos consiste en que la enseñanza está regida por la ley de la “cosa” y que la conciencia de mundo, por decirlo de alguna manera, sólo se produce por interacción entre uno y la “cosa”, la realidad se conforma en esa interacción. Véase, Heiland, 1993, pp. 501-519).

Podría decirse que para Herbart la Pedagogía necesita, en realidad, dos ojos. Uno, de gran alcance, para que sea capaz de pre-ver los efectos —es decir, cómo y porqué se llegarían a producir ciertos cambios— que hipotéticamente se podrían derivar de la práctica educativa. Y el otro ojo capaz de teorizar y elaborar prácticas educativas, es decir elaborar modelos educativos, que sean capaces de despertar el interés del niño y propiciar ciertos cambios que tengan como base una acción intencionada.

Se trata, en todo caso, de una formulación que consiste en separar las teorías y las prácticas de los efectos que hipotéticamente se derivan de éstas, pero que no son, en realidad, determinantes. No puede establecerse en los procesos educativos una relación de causalidad entre las prácticas y los efectos, principalmente porque el sujeto de la educación decide sobre su propio aprendizaje, pero también porque los efectos de la educación siempre se sitúan dilatados en el tiempo, pues como señala el propio Herbart, no es sino hasta la edad adulta cuando el “ensayo pedagógico” puede darse por concluido.

Por estas razones se puede inferir que la Pedagogía no puede (pre)ocuparse en construir un saber con lo que pasa *a posteriori* de la acción educativa puesto que resulta casi imposible que los efectos puedan ser medidos, esto es que sean observables y cuantificables. Donde el trabajo pedagógico ha de hacerse con eficacia y rigurosidad no es sino *a priori* construyendo su propio saber (teorías) y formulando prácticas educativas que contribuyan a la construcción del *círculo visual* del que nos habla Herbart.

No obstante que los efectos de la educación se producen (muy) *a posteriori*, y por ello aparecen minados por el tiempo, el azar y la decisión del sujeto con respecto a su aprendizaje; todo “ensayo pedagógico” implica una ética, una responsabilidad, con respecto tanto a las teorías que elabora y a las prácticas que formula como ante los sujetos de la educación.

Para terminar con estos autores, cabe señalar que entre Kant y Herbart es posible establecer una cierta línea de continuidad. Herbart, por ejemplo, sigue a Kant al hablar de cuidados, gobierno e instrucción como cuestiones necesarias para que la educación se produzca. Y ambos autores insisten en la idea de que no se puede pretender educar para el mundo vigente —para el mundo ya conocido, lo familiar y lo próximo—, sino que la educación guarda más bien la forma de una promesa: se educa siempre para un mundo que está por-venir. Por eso ambos autores sitúan al sujeto en relación al aprendizaje de recursos culturales y establecen

así una separación entre educación e instrucción. La educación es un efecto que se produce de la instrucción, es decir de los procesos de transmisión-adquisición de recursos culturales que permiten, por decirlo de alguna manera, se amplié nuestra mirada de mundo¹³⁴.

Aunque no resulta sencillo en la configuración actual de la época —basada en la inmediatez y la eficacia— retrotraer dichas cuestiones que podemos considerar como clásicas de la Pedagogía, que dan sustento a la labor pedagógica y sentido para hablar de educación, no por ello hay que renunciar a la responsabilidad ni a la complejidad que supone el ejercicio de la educación.

No obstante a las pretensiones de la Pedagogía de constituirse como un ejercicio riguroso no habría que olvidar que una de sus mayores dificultades, y que constituye por así decirlo una marca fundacional, se debe al hecho de que históricamente ha sido cuestionada en lo que respecta a su estatuto epistemológico. Cuestionada tanto en lo que se refiere a su “carácter”, que deviene “general y enciclopédico”, como por si el tipo de saber que produce puede ser considerado científico (Luzuriaga, 1981, pp. 9-17).

Respecto a éstas dos cuestiones retomamos la advertencia del profesor Lorenzo Luzuriaga (1981) que señala conforme a lo primero, es decir a la formación pedagógica, que ésta ha de ser inevitablemente “general y enciclopédica” puesto que “la educación afecta a la vida total del hombre; por tanto nada de éste podría serle ajeno” (p. 9). Y con respecto a lo segundo, es decir si el tipo de saber que produce, argumenta que la Pedagogía, pese a “lo peculiar de su objeto”, no se ha de abandonar a la superficialidad ni renunciar a buscar una cierta objetividad en sus propuestas: “una cosa —dice Luzuriaga— es su obligada amplitud y otra la innecesaria superficialidad de que adolecen muchos tratados pedagógicos. La extensión del objeto puede ser perfectamente compatible con la concentración del estudio” (p.9). Y eso supone siempre un reto que habría que asumir.

¹³⁴ “Con la instrucción se enseña a recibir, a elaborar (agrupar, descartar) los saberes acerca del mundo. Pero la peculiaridad de Herbart (a diferencia de la papilla pedagógica de los discursos constructivistas al uso), es que esa construcción ha de realizarla el sujeto, no sin cierto esfuerzo, y aprendiendo múltiples saberes. El destino de ellos no se saber a priori, ni son necesariamente inteligibles, ni próximos... Hay que aprender para poder olvidar. Y para saber algo del mundo, y para querer seguir sabiendo... Así, hay que aprender a leer y escribir; a hacer cálculos; a memorizar el alfabeto; etcétera. Los aprendizajes que el niño va realizando van creando ese *circulo de ideas* que le ofrece la posibilidad de una nueva intelección del mundo. He aquí la verdadera dimensión de la autonomía de Herbart: el aprender posibilita crear (re-crear) el mundo. Se trata de una instrucción potente, que tiene fuerza suficiente para dotar al sujeto de recursos culturales capaces de *vencer los elementos desfavorables del medio [y] absorber los favorables*. Fíjense en los alcances del aprender: tomar distancia ante lo familiar, ante el manido entorno de lo próximo...” (Núñez, 1993, p. 22)

En este sentido para Luzuriaga, como para otros autores, la discusión sobre el estatuto epistemológico¹³⁵ de la pedagogía no resulta en absoluto trivial, pues de dicho debate depende la posibilidad de justificar una acción educativa independiente con respecto a las ideologías, las religiones y las ambiciones políticas e incluso personales:

“Si la educación se realiza en vista o sobre el fundamento de la pedagogía como ciencia se eliminará de aquella la intervención de elementos o factores interesados en fines particulares y parciales como son los partidos políticos, las confesiones religiosas o las clases sociales. Si, por el contrario, la educación no tiene una fundamentación científica, estará expuesta a los vientos de todas las ideologías”. (p.22)

Lo que intenta la Pedagogía, por decirlo de alguna manera, no es sino “liberar” a la educación de los constantes intentos de sujeción por parte de los poderes fácticos y, en este sentido, instituye un terreno que se abre para reflexionar sobre los procesos educativos en una esfera diferente a la de la vida política y a la esfera de la vida familiar¹³⁶.

En el sentido de lo anterior abandonar la discusión acerca del estatuto epistemológico de la Pedagogía no parece ser una buena idea para nuestra disciplina. Retomar dicha discusión es lo que permite, de alguna forma, volver a abordar cuestiones relacionadas a “sus fundamentos, sus posibilidades, y sus límites” (Núñez, 2004, p.112). En cierta forma, es lo que permite que se constituya un campo teórico desde el cual postular modelos educativos (teorías y prácticas) para producir, como señalaba Herbart, efectos más allá de los que producen ya las rutinas establecidas.

Siguiendo a Núñez (2004) podemos decir que en cada momento histórico se produce una permanente disputa entre paradigmas que buscan hegemonizar un campo teórico. Un campo, en el sentido que señala Bourdieu (2002), puede pensarse como el espacio de disputa entre

¹³⁵ “Que la pedagogía es una ciencia lo demuestra su propia constitución. Toda ciencia está formada por un objeto propio, por un trozo de realidad que no pertenece al campo de las otras ciencias. La pedagogía tiene su objeto peculiar, la educación, que le corresponde exclusivamente a ella. Toda ciencia debe disponer de una serie de métodos de observación, experimentación, comprensión, interpretación, etc., de la realidad educativa. Finalmente, toda ciencia organiza el resultado de sus estudios en un conjunto unitario de conocimientos en sistema, y la pedagogía dispone también de unidad y de sistema”. (Luzuriaga, 1981, p. 20)

¹³⁶ “Toda función cultural —nos dice Hermann Nohl— se ha tenido que liberar paulatinamente de las sujeciones de la iglesia, del Estado y de la clase social, y luchar por el derecho de su propio ser... Esto se aplica al derecho, a la ciencia o al arte, y sobretodo a la educación. Ésta ha logrado más tardíamente su liberación y aún tiene hoy que luchar por tal reconocimiento de su propio carácter y por la afirmación de su ser, sin lo cual quedaría entregada indefensa a la presión de las otras potencias que la quieren ponerla a su servicio” (Nohl citado en Luzuriaga, 1981, p. 22).

intereses diversos. En este sentido, cada modelo de educación postula una concepción de educación —la idea matriz de la que habla Kant— que estructura diversas prácticas educativas y lo que hace de la Pedagogía un lugar donde convergen postulaciones teóricas y prácticas muy distintas.

Sin ánimo de entrar a discutir los diferentes paradigmas en los que se pueden inscribir los distintos modelos de educación; voy a reducir esta cuestión a dos tipos de modelos que es posible identificar a través de las aportaciones de Richard Sennett. Este autor habla de sistemas abiertos (Linux) y sistemas cerrados (Microsoft) para referirse a dos modalidades de prácticas y que Sennett divide en artesanales y burocráticas. Con respecto a las prácticas burocráticas, es decir a los sistemas cerrado, las define como un sistema en el que “no dan ni un paso sin haber definido de antemano todos los objetivos, procedimientos y resultados buscados. [...] Es un sistema de conocimiento cerrado; es decir, un sistema en el que ya sabes de antemano que éstas haciendo antes de hacerlo, y que se adapta perfectamente al mundo de la burocracia y al poder”. (2013, p. 20)

A las prácticas burocráticas Sennett contrapone la práctica artesanal como signo identitario de los sistemas abiertos en lo que no encontramos a un sólo un par de expertos decidiendo lo que se hace y lo que no sino un comunidad volcada en mejorar el modelo, en hacer un buen trabajo, que no está determinado por un criterio comercial sino desde el interés que tiene cada uno en mejorar las diversas problemáticas que plantea el modelo¹³⁷.

Trasladado esto al terreno de la educación, los sistemas cerrados se podrían considerar como modelos conductuales o cognitivistas, es decir, modelos burocráticos que enfocan su perspectiva en la gestión y en la evaluación de resultados que, en cierto, obvian la decisión y la posición del sujeto de la educación frente a aprendizajes decididos de antemano. Cerrados porque buscan fijar los resultados conforme a un modelos determinado de antemano. Se preocupan y preguntan más por el resultado, pero no se cuestionan las premisas sobre las que se sostiene dicho modelo.

¹³⁷ “En el caso de Linux, pues, estamos ante una comunidad de artesanos a los que se podría aplicar el apelativo de “demiurgos”. Es una comunidad que se preocupa por alcanzar la calidad, por hacer un buen trabajo, lo cuales es la principal seña de identidad del artesano. [...] En este caso no hay una sola persona diciendo “soy un genio”, sino muchos diciendo “esto está bien hecho” (Sennett, 2013, p.18).

En relación a los sistemas abiertos podríamos decir se trata de modalidades de trabajo centradas más en la construcción de un modelo (teorías y prácticas) que preocupadas por el resultado. No se trata de ser indiferentes a los efectos sino de asumir la incertidumbre del camino que decida cada cual. En este sentido se trata de mantener una posición ética frente al trabajo y ante los sujetos. La educación, como de la poesía y el arte dice Steiner en *Gramáticas de la creación* (2011), sólo puede ser regulada por un compromiso ético y no por lo estético, que señala, de alguna manera, el destino, lo que se juzga como el resultado de la acción.

En síntesis podríamos decir que ésta ordenación nos ha servido para entender la Pedagogía como un campo teórico que se ocupa de reflexionar sobre las problemáticas que se suscitan en el ejercicio de la educación. De esta manera, como disciplina teórica ha de ser un lugar desde el cual sea posible plantear alternativas dar consistencia y estructura a prácticas educativas diversas. De la misma manera, entendemos que la práctica educativa se encuentra íntimamente relacionada a la articulación de un discurso que sirve para justificar y sostener una determinada práctica pedagógica.

En este sentido, un discurso pedagógico puede entenderse como un dispositivo epistemológico, como un lugar desde donde ver y entender la complejidad el acto educativo (Núñez, 2004). La articulación de un discurso pedagógico lo que permite no es, pues, sino “acceder a la comprensión” de las prácticas educativas de manera que intenta dar soporte al profesional de la educación “a percibir qué está en juego en lo que hacen, permitirles comprender lo que ocurre ante sus ojos y respaldar su inventiva ante las situaciones que se encaran” (Meirieu, 1988, p.92). Por eso, toda Pedagogía “digna de tal nombre” como señala Steiner —en la cita que encabeza este apartado— es un “ejercicio del ingenio” puesto que se trata de buscar alternativas a los múltiples retos que plantea cualquier proceso educativo y “una disciplina del corazón” porque se ha de saber asumir esa incertidumbre ante los efectos y la decisión del sujeto sobre sus propios aprendizajes.

2. La crisis de la educación en la sociedad contemporánea

Voy a abordar la crisis de la educación en la sociedad contemporánea desde la perspectiva de que ésta se encuentra inscrita una crisis más amplia que no es otra que la crisis de la modernidad. En este sentido, la tesis en este apartado se centrará en señalar que la crisis que se produce en torno al sentido que le damos a la tarea de educar tiene que ver con que en la sociedad contemporánea opera, entre otras cosas, una crisis en la capacidad de discernimiento (Heidegger, 1989); una modificación sustancial sobre la función que se le confiere (tradicionalmente) a la educación (Arendt, 2003); y, por decirlo de alguna manera, una merma en nuestra capacidad de transmitir experiencias (Benjamín, 2008), esto es de contar y narrar historias, que es una de las acciones en la que la tarea de la educación sienta sus bases.

En el sentido de lo anterior, parece posible tomar como marco la crisis de la modernidad y la emergencia de las sociedades de consumo para abordar la crisis de sentido que se produce en torno a la idea de educación como *etapa de preparación para* la vida adulta (Arendt, 2003) que es la idea que, se podría decir, entra en crisis.

Antes de abordar el ya clásico texto *La crisis de la educación* de Hannah Arendt, que sirve para explicar de manera global la crisis por la que atraviesa la educación en las sociedades de consumo y lo que ésta implica para la sociedad en su conjunto, voy a hacer mención a que si continúa vigente una discusión en torno a la crisis de la modernidad se debe principalmente a que aún se mantiene una tendencia que se inicia con la filosofía moderna y que, desde la perspectiva de Heidegger, se caracteriza por una subordinación del mundo y de la vida a las coordenadas trazadas por la ciencia y por la técnica. Dichas coordenadas propician una posición completamente distinta al ser humano en su relación con el mundo y que abren una realidad diferente en la que el mundo es representado como un objeto que hay que transformar, a toda costa. Esta forma de representación —en la que el mundo aparece como un objeto que hay que transformar— eclipsa, por decirlo de alguna manera, otras formas en las que también se da el pensamiento y, por extensión, otras maneras de habitar y de ser-en-el-mundo, por utilizar la terminología heideggeriana.

En una conferencia titulada *Serenidad*, M. Heidegger va a plantear que la paradoja de nuestra época es que “el hombre actual está *en fuga del pensar*” (1989, p.23) precisamente en una época que afirma de sí misma “que en ningún tiempo se ha planeado con tanta amplitud ni se

ha investigado tanto, ni se ha explorado tan apasionadamente como en nuestros días” (p.23). Si la sociedad actual experimenta una carencia de pensamiento se debe principalmente a la excesiva confianza que muestra al decir de sí misma que piensa. Precisamente esa confianza en lo positivo de su afirmación es la que termina por alegrarla del pensamiento.

Heidegger (1989) sitúa el problema de “carencia de pensamiento” que afecta al mundo actual en torno al exceso de confianza en las afirmaciones de la ciencia y de la técnica que configuran nuestra época. El problema en sí no es la existencia de un tipo de “pensamiento calculador”, que es como denomina el filósofo alemán a un pensar que planifica, calcula y avanza con confianza en la dirección de sus afirmaciones, sino que el tipo de pensamiento que hace posible la ciencia instaura “la máxima distancia posible de una reflexión sobre la época” (p.25). Esto quiere decir que, ante la confianza en las afirmaciones de la ciencia, uno no se detiene a reflexionar, a meditar, a preguntar sobre el sentido de tales afirmaciones. No se hace necesario preguntar: ¿qué ha pasado para que tal afirmación, sobre una cosa o sobre otra, haya sido posible?. Por eso es que sin cuestionar dichas afirmaciones avanzamos a toda prisa en “dirección única” sobre una autopista —dice Heidegger— en la que “en la que nada crece” (p.23).

Al “pensar calculador” Heidegger (1989) va a contraponer un tipo de “pensar meditativo” — que es un pensar poético en tanto muestra la posibilidad de lo otro— que, contrario a la metáfora de la autopista, se presenta como un campo de cultivo, es decir como un terreno sin edificar y en el que es posible que, sabiendo esperar y labrando, se de algún fruto para el pensamiento. El “pensar meditativo”, en este sentido, se caracteriza por ser un pensamiento que flota, que requiere de tiempo y dedicación y que no se hace precisamente de un objeto para transformarlo sino que ha de saber esperar a que algo brote. En cierta forma se diría que no fija en torno a una afirmación y que resulta un tanto inútil desde la perspectiva de la vida cotidiana, pues no sirve para resolver problemas. El “pensar meditativo” resulta más bien ser de difícil acceso, primordialmente, porque requiere cuidados y ejercicio. No obstante a esto, no deja de ser accesible a cualquiera que se disponga a adentrarse en “los caminos de la meditación”:

El pensamiento reflexivo reclama a veces mayor esfuerzo. Exige un adiestramiento más prolongado. Precisa de un cuidado todavía más fino que el de toda otra auténtica obra de artesanía. Pero además

debe saber esperar, lo mismo que el labrador, a que la siembra brote y a que llegue a su madurez. (p. 24)

En cierta forma se podría decir que el “pensar meditativo” es un tipo de pensamiento poético en tanto que se contrapone a un pensar meta-físico, es decir de lo que está más allá, e intenta pensar lo más próximo, es un pensamiento del presente, de lo que nos concierne aquí y ahora, pero que, contrario a las prisas de hoy¹³⁸, hace y da tiempo, a la vez, que requiere del estar presentes en lo que vemos, en lo que hacemos.

La actitud de huir ante el “pensar meditativo” Heidegger lo sitúa como uno de los efectos de la filosofía moderna en tanto que ésta siembra la actitud de no pararse a pensar en el sentido de las afirmaciones que hace y en los sistemas modernos de educación. Por eso podríamos decir también es un problema que atañe a los sistemas de educación modernos que se basaban, en su mayor parte, esa idea de Razón y Progreso que distingue a la modernidad.

La problemática actual de ser capturados por las tecnologías sin replantearnos el sentido del uso que les damos ya la percibía Heidegger (1989) como uno de los problemas centrales de un mundo que no deja de caminar en la estela de una “dirección única” y que se mueve bajo una sola forma de representación del mundo, esto es del “pensar calculador” que amenaza en quedarse “como *única* en vigencia y ejercicio” (p.28):

Pero el desarrollo de la técnica se efectuará cada vez con mayor velocidad y no podrá ser detenido en parte alguna. En todas las regiones de la existencia el hombre estará cada vez más estrechamente cercado por las fuerzas de los aparatos técnicos y de los autómatas. Los poderes que en todas partes y a todas horas retan, encadenan, arrastran y acosa al hombre bajo alguna forma de utilillaje o instalación técnica, estos poderes hace ya tiempo que han desbordado la voluntad y capacidad de decisión humana porque no han sido hechos por el hombre [...] Lo verdaderamente inquietante, con todo, no es que el mundo se tecnifique enteramente. Mucho más inquietante es que el ser humano no esté preparado para esta transformación universal; que aún no logremos enfrentar meditativamente lo que propiamente se avecina en ésta época. (p. 24-25)

¹³⁸ Nuestra civilización es, sin duda, la de la instantaneidad y la prisa como el modo en que los sujetos modernos viven su tiempo. Nos domina la cultura del just in time, tan presente en toda la retórica del consumo (“¡no esperes a pagarlo, disfrútalo ya!”) y de los avances tecnológicos (“la información en tiempo real”) como una aportación específica de este nuevo siglo, marcado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

<http://www.lavanguardia.com/vida/20160728/403486280899/el-divan-psicologia-prisa-espera-inmediatez.html>
[20/08/16]

A la actitud propia del “pensar meditativo”, que reflexiona sobre el sentido tanto de lo que hacemos y afirmamos como sobre la forma de relación que establecemos con las cosas del mundo, Heidegger la denomina como “Serenidad ante las cosas” y “apertura al misterio” que son una y la misma cosa, pero mediante cada una descubrimos, por así decirlo, cosas distintas.

Tener “Serenidad ante las cosas” es lo mismo, podríamos decir, que ejercitarse en la capacidad de discernimiento puesto que se trata de estar en la posibilidad de decidir sobre la manera en cómo usamos los “objetos de la técnica” y no quedar sometidos a ellos. Se trata, con todo, de una forma de colocarse en el mundo:

Podemos, ciertamente, servirnos de los objetos técnicos y, no obstante y pese a su conveniente utilización, mantenernos tan libres de ellos que queden siempre en desasimiento de nosotros. Al usar los objetos técnicos, podemos tomarlos como deben ser tomados. Mas al propio tiempo podemos dejar a esos objetos residir en *sí* mismos como algo que no nos atañe en lo más íntimo y propio. Podemos dar el *sí* a la ineludible utilización de los objetos técnicos y podemos a la vez decir *no* en cuanto les prohibimos que exclusivamente nos planteen exigencias, nos deformen, nos confundan y por último nos devasten. (p.27)

A la par de eso en todo proceso del mundo y en todo proceso técnico —dice Heidegger (1989)— domina un sentido que, en cierta forma, impone unas formas de hacer y dejar de hacer. Pero ese sentido no es una construcción o una articulación humana sino que es un sentido que se produce en el mismo proceso, pero se esconde a nuestra mirada: “el sentido del mundo técnico se oculta” (p.27). La forma que tenemos para que ese sentido se muestre, para que se deje ver, o al menos intuir, es lo que Heidegger llama “apertura al misterio”. Tener la actitud de “apertura al misterio” y “Serenidad ante las cosas” tiene que ver más con “la posibilidad de permanecer en el mundo por entero diferente”, es decir con pararse y detenerse a pensar, que con dejarse gobernar por una tendencia que se desplaza en “dirección única”.

En otros términos diríamos que las condiciones de época tienden a homogeneizar las maneras de habitar en el mundo y a producir un declive en la capacidad de discernimiento. Esto no significa que pensamos menos, o que seamos menos inteligentes que en épocas anteriores, sino que “simplemente” evitamos pensar, o al menos no buscamos ejercitar-nos otras maneras en que se puede dar el pensamiento.

Hannah Arendt podríamos decir coincide en el diagnóstico con Heidegger: las “nuevas” condiciones que instauran las sociedades de consumo producen efectos sobre la capacidad de discernimiento. Heidegger lo identifica con que evitamos, rehuimos, pensar. De la misma forma Hannah Arendt localiza que la crisis de la educación se produce principalmente porque ha operado un cambio sustancial de actitud que pasa por un declive en la capacidad de juzgar que, en términos generales, consiste en el rechazo sistemático de la tradición y la aceptación sumisa y sin crítica alguna de lo “nuevo” por el simple hecho de presentarse como “novedad” (1989, pp. 272-276).

Se podría decir que entorno a ese cambio de actitud: rechazo sistemático de la tradición por considerar que se trata de “lo viejo” y de entusiasmo sin discernimiento alguno por “lo nuevo”; Hannah Arendt sitúa el eje de su análisis sobre la crisis de la educación que, en cierta forma, puede decirse que también es una crisis de la poesía, como intentaremos mostrar más adelante.

Para esta autora la crisis que afecta a la educación se alimenta de dos factores que han terminado por desdibujar la función¹³⁹ que tradicionalmente se le había asignado a la educación “en todas las culturas” (p. 285) y que no es otra que preparar a las nuevas generaciones lo mejor posible para la vida adulta¹⁴⁰.

Uno de esos factores que contribuye a desdibujar dicha función tiene que ver con que ha operado un cambio de actitud que se basa en el rechazo sistemático a la tradición —esto es, de renegar de lo “viejo” simplemente por el hecho de ser “viejo”—, y que provoca también

¹³⁹ Tomamos el término función en el sentido que le da Elliot cuando habla de la función social de la poesía: “Quan parlem de la funció d’alguna cosa, el més probable és que estiguem pensant en el que aquella cosa huria de fer més que no pas en el que fa o ha fet. [...] És clar que és possible que en el futur la tasca de la poesia sigui diferent de la del passat, però encara que sigui així, val la pena decidir primer quina funció ha tingut en el passat, en qualsevol temps, en qualsevol llengua i a tot arreu” (Elliot, 1999, p.15)

¹⁴⁰ Todo y que la concepción de Arendt de la educación como *preparación para* la vida política podría generar confusión con respecto a si la educación consiste en educar a los niños *en las formas* de la vida política, es decir lo que hoy se entendería como educar *en y para* la democracia —por poner sólo un ejemplo—, nos estaríamos equivocando gravemente si llegáramos a percibirlo de esta manera. Si afirmo esto es porque para Arendt, en realidad, la educación sólo tiene sentido si se lleva acabo en una esfera separada de las pretensiones, es decir de las creencias y los ideales, que mueven a la vida política. Al menos este es el sentido que se puede inferir cuando afirma taxativamente que: “la educación no debe tener un papel en la vida política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas” (2003, p.274), es decir con aquellos que, por el hecho de ser adultos, ya poseen “el derecho a participar en la gestión de los asuntos públicos” (p. 189). En este sentido, preparar para la vida política no quiere decir, bajo ninguna de las maneras, que se puede usar la educación como una herramienta de la política ni que la política pueda entenderse como una forma de educación. Como tampoco, dicho sea de paso, quiere decir que los adultos no pueden continuar haciendo aprendizajes.

una deriva también en la figura de la autoridad que son los dos pilares básicos —la tradición y la autoridad— sobre los que se sostiene el papel que ha de cumplir la educación y que es inherente a “la obligación que la existencia de niños implica para todo el grupo social” (p. 285).

El segundo factor que contribuye a desdibujar la función de la educación posee, al menos, dos aspectos¹⁴¹.

El primero de ellos, se debe a que en el proceso de emergencia de una sociedad de masas (Arendt, 2003, pp.141-147) se produce una modificación sobre la idea rectora de educación y que tiene que ver, en cierta forma, con las ideas de democratización e igualdad en torno a las que se configura dicho proceso. El problema es complejo de situar porque no consiste en rechazar las ideas de democratización o igualdad que en sí, puesto que para un proceso político guardan cierta positividad; sino en identificar los puntos estructurales que dan paso a que se reconozca una crisis de la educación.

De hecho —como señala Arendt— la democratización y la igualdad, como conceptos no pueden ni son la base de dicha crisis, pero lo que sí ocurre es que la agravan. La agravan porque se incluyen conceptos que sirven para la vida política, pero que trasladados a al ámbito de la educación, sin ninguna reflexión previa, producen efectos negativos en lo que respecta a la educación de las infancias. Si esto sucede se debe a que a través de la inclusión de un concepto como la igualdad, que busca borrar las diferencias entre los más y los menos favorecidos en el terreno de lo político, trasladado a la educación significa que: termina tanto por borrar las diferencias entre los profesores y los estudiantes, los adultos y los niños; como por separar el mundo infantil del mundo adulto, bajo la premisa de reconocer un “mundo infantil” y un “mundo adulto” autónomo en sí mismos (p.279).

Esto agrava la crisis porque borrando la figura del adulto los niños quedan a merced de sí mismo y sin adultos que medien en las relaciones de poder que también se establecen entre los niños quedan, a la vez, sometidos al gobierno de la tiranía infantil y de la mayoría que siempre es mas fuerte que cualquier niño. Para Arendt esto no es poca cosa y ella incluso se

¹⁴¹ No debemos olvidar que Arendt se está refiriendo a la crisis de la educación en el contexto de la sociedad estadounidense, pero ella misma comentaba que dicho análisis de la crisis se podría extrapolar a nivel planetario.

atreve a formular la hipótesis de que ésta podría ser una de las causas de los síntomas de violencia y de abandono de los estudios que tan presentes son hoy en día en la realidad educativa.

El segundo aspecto se sitúa en la adopción de “teorías educativas modernas que [...] bajo el estandarte de la educación progresista” pretendieron llevar a cabo una “revolución radical del sistema educativo” y que se llevaron a la práctica “de un modo menos crítico y más servilmente” (pp. 275-277). Adopción que se alimenta de ese entusiasmo por lo nuevo y rechazo sistemático de la tradición hasta tal punto que:

Se desterró por completo, de un día para otro, todas las tradiciones y todos los métodos de enseñanza y aprendizajes establecidos [...] El hecho significativo es que, a causa de ciertas teorías, buenas o malas, se rechazaron todas las normas de la sensatez humana. (p. 276)

A lo que Arendt hace referencia cuando señala que a causa de “ciertas teorías” dejó de regir “la sensatez humana” es a que se produjo en el terreno de la educación —de mano de “la psicología moderna y de una ciencia de la enseñanza”— la pretensión de que se podía enseñar todo, cualquier cosa, bastándose simplemente con dominar un método de enseñanza. Esta operación trajo consigo —de ahí la insensatez— la idea de que no hacía falta dominar una materia para enseñarla y así se sustituyó el aprender, es decir la acto de apropiarse de conocimientos o recursos culturales que son los que permiten andar por un mundo que siempre resulta complejo. Y, entonces fue cuando, de la adquisición de conocimientos se mutó a la idea de que el eje de la educación ha de basarse en el aprendizaje de habilidades y, poco después como sucede en nuestros tiempos, de competencias.

En este sentido, dice Arendt, la crisis nace del reconocimiento de que esos supuestos básicos son destructivos para la educación y de la confusión que se genera en torno al papel que la educación ha de cumplir en un mundo que ha fracturado su lazo con la tradición y disuelto la figura de la autoridad. En este cuadro, el mayor reto supone dotar de sentido al ejercicio de la educación en un mundo que nos ha dejado nos han dejado a la interperie.

Es a partir de este contexto, me parece, que se podría llegar a entender que: la crisis de la tradición y la crisis de la autoridad representan “la verdadera dificultad” a la que se enfrenta la educación moderna.

La autoridad, para Arendt (2003, p. 296), no es sino el “imperativo natural” por la que se rigen las relaciones entre niños y adultos, entre estudiantes y profesores; “natural” porque, en cierta forma, es exigida por la propia condición biológica de los niños —es decir, su indefensión ante el mundo—; e imperativa porque se trata de una “necesidad política” para que el mundo tenga una continuidad que sólo es posible si “sus retoños transitan por un mundo preestablecido, en el que han nacido como forasteros¹⁴²” (p. 146).

La tradición tiene que ver con la memoria y con la herencia. Por ello, se le da el sentido de ser el sustrato necesario para la continuidad del mundo a través de las nuevas generaciones. La tradición —dice Arendt— es “el hilo que nos guiaba” de manera, más o menos, segura por “el vasto reino del pasado” y que, aunque suponía también “la cadena” que nos sujetaba a “un aspecto predeterminado” del mundo, no cumple sino la función de la memoria, es decir de ser el sustrato, donde hurgando y prestando atención quizás, en algún momento, podríamos también llegar a escuchar el fermento de lo hasta ahora inédito (p.149).

El verdadero problema al que se enfrenta la educación en esta crisis que se anuncia es que ésta para cumplir su función, que no es sino la de “renovar un mundo común” (p.301), no puede renunciar a su carácter absolutamente conservador. La educación es conservadora porque su “tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo” (p.295). Y lo que no vale en política, en ocasiones sí es válido para la educación, por eso ha de vérselas con la tarea de cómo no “renunciar ni a la autoridad ni a la tradición” y desarrollarse “en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (p. 299).

¹⁴² Cuando venimos al mundo nacemos, al menos, dos veces, se diría que el niño, el sujeto de la educación, es un ser humano que se encuentra inmerso en un proceso de transformación y de transición hacia el mundo adulto. En este sentido, la infancia es una etapa temporal y de preparación para el mundo adulto, y el niño ahí aparece como un ser que está en camino de convertirse en un ser humano, pero que, en cierto sentido, todavía no lo es o, al menos, no lo es del todo hasta que aprenda a serlo, al igual que un gato todavía no es un gato hasta que no aprende a ser gato. Pero lo que nos diferencia de los animales, además del lenguaje y que somos seres siempre inacabados, es ese segundo nacimiento que solamente ocurre cuando se llega a la edad adulta y se adviene al mundo político. Entre lo biológico y lo político existe un espacio, ese espacio inter-medio es el terreno que ocupa la educación. Por eso Arendt señala como lo fundamental de la idea de educación no es otra cosa sino preparación para *entrar* al mundo adulto, el cual se juega en la esfera de lo político. Lo político para Arendt es el espacio donde los seres humanos se hacen valer por medio de sus palabras y de sus acciones (Arendt, 2003). La educación, desde esta perspectiva, sería el medio por el cual se pretende que eso pueda llegar a cumplirse al máximo posible.

Arendt está convencida de que se ha de separar “la esfera de la educación” de la esfera de la vida política, así hace uso de un concepto restringido de educación al ámbito y al tiempo de la infancia. Dicha restricción en el concepto sirve tanto para darle sentido a la tarea de educar —preparar a las nuevas generaciones— como para señalar un tiempo, la infancia, y un espacio determinado, la escuela, para “ensayar” con los recursos culturales del mundo. Se trata de un “ensayo” porque dicha acción no tiene, por así decirlo, un efecto inmediato sobre el mundo. Y además de esto, también le permite ubicar la responsabilidad a la que convoca a las generaciones adultas el ejercicio de la educación.

A partir de su análisis y de la categoría de natalidad —que es fundamental en su pensamiento— Hannah Arendt da una definición basada en un acto de amor y de responsabilidad. La educación, desde esta perspectiva, resulta ser un acto de amor y de responsabilidad que resulta ser doble, pues, es un acto de amor y de responsabilidad para con el mundo y para con los más jóvenes. En este sentido señala:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y liberarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (p.301)

Ahora bien, recuperando el tema de la autoridad y de la tradición como “la verdadera dificultad” con la que se enfrenta la educación moderna nos podríamos preguntar, quizás, si la crisis de la educación no apunta también a una crisis de la poesía.

Al parecer, la crisis de la educación y la crisis de la poesía apuntan —si seguimos a Benjamin (2010)— a un mismo hecho: en el mundo moderno se acerca el fin del arte de narrar que implica, a su vez, una pérdida en la capacidad de transmitir experiencias (Benjamin, 2010).

Benjamin en el *Narrador* coincide con Heidegger y Arendt en que en el “fenómeno moderno” desplaza otras formas de pensamiento y de estar en el mundo. Para Benjamin (2010) dicho fenómeno resulta fundamentalmente técnico y “ha desplazado muy paulatinamente a la narración del ámbito del habla viva” (p.64). La narración como práctica social tiene alcances no sólo estéticos sino sobretodo éticos, por eso el narrador —para

Benjamin— es un artesano que elabora “la materia prima de las experiencias —ajenas y propias— de forma sólida, útil y única”; y en tanto “tiene consejo que dar” comparte un espacio junto “al maestro y al sabio” (p.95).

El fin del arte de narrar —y junto a ella la capacidad de transmitir experiencias— se acerca porque ésta ha sido desplazada por los modernos medios de comunicación: la novela y la prensa. Para Benjamin, existe una diferencia sustancial entre escuchar una historia y escuchar un tertulia. Aunque ambas se dan por medio de la oralidad la diferencia resulta sustancial porque la información, propia de la tertulia, sólo dura un instante, se impone con explicaciones y de la misma manera sólo se enfoca en señalar lo más próximo. También la narración se diferencia de la novela, en tanto que, ésta depende de manera esencial del libro, no proviene de la tradición oral ni se integra a ella y, de la misma forma, es un ejercicio que implica, a la vez de soledad tanto como si se escribe como si se lee lectura, llevar al punto más alto lo inexplicable de la vida.

El narrador, en cambio, “toma lo que narra de la experiencia; [de] la suya o la referida. Y la convierte en experiencia de aquellos que escuchan su historia. [...] El que escucha una historia, ése está en compañía del narrador” (pp. 65 y p.83).

No obstante, el problema no es la existencia de la información o de la novela sino que éstos como modernos medios de comunicación desplazan y hacen que se desvanezca un mundo. Ocupan y dejan sin espacio al arte de narrar de la misma manera que señalaba Heidegger que sucedía con el “pensamiento calculador” y el “pensar meditativo”.

El problema es que con el desplazamiento del arte de narrar se desvanece un mundo, unas formas de hacer y un tipo de la atención y que, como señala Benjamin, tienen que ver con la práctica de lo artesanal. En lo artesanal trabajan la mano, el ojo y el alma en consonancia. El mundo que se desvanece es un mundo que tiene que precia la memoria, la herencia y, por tanto, la poesía porque la poesía es sobre todo herencia y memoria. Si la crisis de la educación puede vincularse con una crisis de la poesía es porque ambas son una crisis de la tradición y de autoridad, es decir de la memoria y de la figura del narrador que, en el fondo, no es sino un poeta: no un tejedor sino el tejedor de las historias de la comunidad.

El mundo que se desvanece como efecto de los medios de comunicación es el mundo de la crónica y el cuento y de un tipo de atención que pasa por el aburrimiento. La crónica la forma por antonomasia en la que se da la narración, es el espacio en el que las distintas formas de la narración caben; el cuento, consejero de los niños y que antes lo fue de la humanidad. Por su parte el aburrimiento —dice Benjamin— es “el huevo de la experiencia” y con el aburrimiento continúa:

se pierde el don de estar a la escucha, y desaparece la comunidad de los que tienen el oído alerta. Narrar historias siempre ha sido el arte de volver a narrarlas, y éste se pierde si las historias ya no se retienen. Se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se imprime en él lo escuchado. Cuando el ritmo de su trabajo se ha posesionado de él, escucha las historias de modo tal que de suyo le es concedido el don de narrarlas. Así, pues, está constituida la red en que descansa el arte de narrar. Así se deshace hoy por todos sus cabos, después de que se anudara, hace milenios, en el círculo de las formas más antiguas de artesanía. (pp. 70-71)

Desterrando, por así decirlo, el aburrimiento, la memoria, el pensar meditativo, la capacidad de juicio de nuestras ciudades y de nuestra vidas nos permitimos preguntarnos si lo que ocurre en la encrucijada actual no es sino una “nueva” forma de la expulsión de los poetas, es decir de las posibilidades de elaborar un otras ordenaciones de la realidad que pasan en sí por el conocimiento del pasado.

3. ¿Una “nueva” expulsión de los poetas?

“En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como **ornamentos inútiles** por quienes defienden las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y en el corazón de padres e hijos” (Nussbaum, 2010, p. 20)

A partir de la cita Martha Nussbaum (2010) y de lo que hemos tratado en el apartado anterior —la crisis de la educación también es una crisis de la poesía— nos preguntamos si en la actualidad: nos enfrentamos a una “nueva” condena a la poesía, que de novedad tendría, que amplía sus horizontes al situar como “ornamentos inútiles” no sólo a la poesía sino que también a la literatura, al arte, a la filosofía y en sí a los saberes humanísticos.

El planteamiento de fondo sería que hacemos referencia a una “nueva” expulsión de los poetas, en un sentido metafórico, para identificar un gesto que, en mi parecer, se repite en épocas de transición en las cuales se busca configurar una nueva cosmovisión. Proceso que, sin duda alguna, afecta también a los sistemas de enseñanza. En este sentido con esta expresión —expulsión de los poetas— aludimos a un proceso que fundamentalmente intenta vaciar la educación de aquellos recursos culturales que puedan poner en entre dicho la lógica hegemónica de un orden social, político y económico de una época determinada.

Partimos de la cita de Nussbaum porque, a la vez, que busca describir el estado en el que se encuentran las humanidades en los sistemas de enseñanza en “casi todas las naciones del mundo”, por decirlo con sus palabras, muestra también lo que, en su momento, ya había aconsejado Locke en *Pensamientos sobre educación* (1693) a los padres sobre las materias que convienen y las que no para la educación de sus hijos, es decir para la formación del caballero. un gentelman (caballero).

Las palabras de Locke, en el contexto actual, toman relevancia principalmente por dos motivos. El primero de ellos sería que no sólo muestra la desaprobación hacia el uso de la poesía en la educación sino que, sobretodo, dichas recomendaciones son hechas en la época de los albores del capitalismo y, además, porque él como pensador puede considerársele uno

los padres de las filosofías empiristas. El segundo motivo, se basa en que las concepciones del empirismo junto las del positivismo, que aunque desarrollado tiempo después se puede establecer una estrecha relación entre sus planteamientos, se han retrotraído a la actualidad y, se podría decir, que son los elementos base sobre los que se estructura el discurso neoliberal, tal como han señalado autores como Michéa(2002, p.18).

En este sentido, me parece que vale la pena volver a escuchar las palabras de Locke con respecto a la poesía como un saber inútil, que sólo causará tormentos y significará pérdida de tiempo y dinero, y que desde luego no asegurara el éxito, de esas “hojas en blanco” sobre las que hay que escribir que —para Locke— eran los niños:

Si el niño no tiene el genio de la poesía, es la cosa más irracional del mundo atormentarle y hacerle perder su tiempo imponiéndole un trabajo en que no pueden triunfar [...]. Me parece, por el contrario, que los padres deberían desear sofocar y reprimir esta disposición poética todo lo posible; y no veo por qué puede desear un padre hacer de su hijo un poeta, si no quiere inspirarle también el disgusto por las ocupaciones y los negocios de la vida. Pero éste no es el mayor mal. En efecto: si el joven consigue ser un rimador afortunado, y llega a adquirir la reputación de un poeta, que se considere en qué sociedad y en qué lugares perderá su tiempo, probablemente, y también su dinero; porque raras veces se habrá visto que se descubran minas de oro y plata sobre monte Parnaso (1986, p.232).

Locke coincide con Platón con que la poesía es un saber que no encaja en su estructura de mundo y que, en cierta forma, lo distorsiona y lo desmonta porque, por decirlo en palabras de Locke (1986), le inspira “el disgusto por las ocupaciones y los negocios de la vida” (p.232).

Con Platón hemos aprendido que la expulsión de los poetas no implica tanto un destierro literal de los poetas del Estado como sí un cambio de mitología. Lo que opera en el gesto de condena a la poesía en este sentido es un cambio en el contenido de las historias que buscan estructurar la realidad. En este punto, quizás, no esté demás preguntarnos si, en realidad, la pregunta está mal planteada.

Mal planteada porque, por un lado, en una aldea global parece casi imposible desterrar a los poetas —si decimos casi es porque siempre queda el espacio—, pero el caso es que siempre hay y habrá poetas si pensamos en estos como los encargados de diseminar los relatos que buscan estructurar nuestra realidad, es decir entenderlos como medios de comunicación. Y por otro lado, porque si algo parece, en realidad, imposible es que podamos salir de la

estructura del relato, o lo que es lo mismo de la estructura del lenguaje, porque todo parece indicar que nuestra realidad no se estructura sino es en forma de historia.

Si resulta imposible hablar, en cierta forma, de una expulsión de los poetas; lo que sí parece posible plantear es que cuando se condena a la poesía lo que opera es un cambio de contenido en las historias, o lo que es lo mismo un cambio de premisas sobre las que se construye un relato. Un relato para que se disemine necesita en realidad de poetas, porque son los poetas los que cantan y cuentan las historias. Aunque también sabemos, a partir por ejemplo del Banquete de Platón, que no hay un relato sino más bien relatos que buscan seducir a través del relato que nos es contado. Podríamos tomar el Banquete como paradigma de la disputa entre relatos (agon logón) los cuales buscan ser la voz cantante, es decir constituirse como hegemónicos y marcar la tendencia de la época, en lo que respecta a la estructuración de la realidad, por decirlo de alguna manera.

Hoy en día podríamos decir que el relato hegemónico, ese que busca llevar la voz cantante y seducirnos, es el relato neoliberal.

Para analizar cuál es la relación entre las premisas de la visión neoliberal y la reestructuración de los sistemas de enseñanza nos vamos a permitir como ejercicio para el análisis extraer la estructura sobre la que opera el cambio de mitología en la confrontación de Platón con los poetas y que ya hemos abordado en esta tesis. Y esto porque, me parece, a partir de ahí es posible mirar cuáles son las condiciones —es decir, el cambio de premisas— bajo las que se produce la reestructuración de los sistemas de enseñanza en la actualidad. Y que nos lleva a pensar que estamos, otra vez, frente a una operación que busca desalojar saberes como la poesía, la literatura, la filosofía, etc... de los sistemas de enseñanza.

La reforma de Platón se lleva a cabo en un periodo de crisis del régimen político basado en la democracia como forma de gobierno y que tiene como causa la corrupción en sus distintos niveles. Este marco, en realidad, puede considerarse una coincidencia, pero lo que sí es importante de hacer notar es que:

- 1) Dicha reforma se produce en un momento de transición en el modelo de Estado y que, en la actualidad, identificaríamos con un cambio del modelo de Estado social a un modelo de Estado neoliberal.

2) Ese cambio en el modelo de Estado implica un cambio de mitología, esto es un cambio en el contenido del relato hegemónico como, a la vez, un cambio de palabras-clave, conceptos, categorías y premisas sobre las que se estructura el nuevo relato.

3) En tanto que se trata de un periodo de transición también tiene lugar un cambio tecnológico. En la época de Platón fue decisivo el traspaso de la oralidad a la escritura que se terminará convirtiendo a partir de la invención de la imprenta el medio de difusión cultural. Hoy operara un cambio, al menos, similar: se pasa de los medios impresos (libros, periódicos, escritura a mano, etc...) a las tecnologías digitales.

4) Dicha transformación tecnológica también afectas a los modos de conocimiento. Y se produce un enfrentamiento de los nuevos modos de conocimiento con los saberes tradicionales a los que se acusa —y esto sucede igual en Platón— por su ineficacia e invalidez.

5) En el caso de Platón se trataba de una reforma política que se basaba en la defensa de la filosofía como un nuevo modo de conocimiento más válido y más verdadero; y hoy, me parece, también opera una reforma política y que, como es evidente, ejecuta una defensa de las nuevas modalidades de conocimiento y un ataque hacia las formas tradicionales de saber por su inutilidad y su ineficacia.

6) Todo esto, en el caso de Platón, en tanto que se trataba de una reforma política tenía que ver con una modificación de las almas y que hoy denominaríamos como una tendencia a homogeneizar las subjetividades e instaurar una nueva gobernabilidad.

Aunque esto que acabo de hacer pueda parecer arriesgado me parece que, al menos, como ejercicio resulta interesante porque, en cierto sentido, nos permite mirar de una manera quizás más simplificada, pero también más clara los ejes sobre los que opera la reestructuración de los sistemas de enseñanza en nuestros días.

Teniendo en cuenta algunos de estos elementos voy a intentar profundizar un poco más en ese cambio de relato que supone, a través de nuevos mitos un cambio de premisas básicas en lo que respecta al discurso pedagógico, una reestructuración de los sistemas de enseñanza. Y

lo haré apoyándome en autores que mantienen una posición crítica frente a dicho proceso y al que en este apartado aludimos con la pregunta sobre si se está produciendo una “nueva” expulsión de los poetas.

En el sentido de lo anterior, desde las últimas décadas del siglo XX se establece un debate en torno al fin de un modelo de Estado social (Welfare State) y la “necesidad” de un cambio de concepción hacia un modelo de Estado neoliberal que sienta sus bases en la liberalización de la economía y la privatización de los servicios públicos. Se trata de un modelo que presenta la visión neoliberal como inevitable —there is not alternative de M. Thatcher—. Desde el relato neoliberal se habla, entonces, más desde la perspectiva de la “necesidad” —es necesario, porque las circunstancias lo demandan— que desde la perspectiva de quien defiende una convicción ideológica. Este es el sentido en el que Pierre Bourdieu se refiere la ideología neoliberal como el “mito de la mundialización” (Bourdieu, 1999). Mito —dice el sociólogo francés— que se sostiene gracias a la producción de un trabajo simbólico —esto es, poético— en el que participan intelectuales, científicos y medios de comunicación, entre otros, que termina por estructurar “un discurso poderoso, una “idea matriz”, una idea que tiene fuerza social, que se consigue que se crea en ella” (Bourdieu, 1999, pp. 43-50).

La capacidad ganar adeptos que posee el relato neoliberal de la que habla Bourdieu parece hacer referencia a lo que otros autores, como Jorge Alemán, denominan como la doble “bondad” de dicho discurso. Es como si el discurso neoliberal, según explica Jorge Alemán¹⁴³, no fuera sólo una maquinaria que cambia las reglas del juego exigiendo la retirada del Estado de aquellos sectores que considera claves para su desarrollo, como lo pueden ser —y de hecho lo son— los sistemas de enseñanza; sino que sobretodo posee un carácter “constructivo” que es capaz, no sólo de seducir, sino de organizar, a través de un tipo de racionalidad dominante, una nueva “governabilidad”.

Como ejemplo de lo que aquí se está diciendo se podría aludir a un artículo que se publicó en el diario El País en el que el autor, a partir de la declaración de una dirigente del PP, se preguntaba si Andrea Levy tendría razón al afirmar que ahora lo moderno sería, en realidad,

¹⁴³ Neoliberalismo y subjetividad.

<http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.html> Fecha de consulta: 30/07/2016

Capitalismo y subjetividad. <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/elpais/1-297662-2016-04-23.html> Fecha de consulta: 30/07/2016

ser de derechas. El autor, que le da la razón a Levy, explicaba muy bien, me parece, como todo aquello que, en muchos casos, hoy tiende a considerarse como alternativo o subcultura urbana han sido absorbidos, queriéndolo o no, conscientes o no, por los premisas del sistema. Y en este sentido señalaba:

Da la impresión de que las mojigatas e inofensivas subculturas actuales en vez de querer expresar su individualidad frente al *mainstream*, están deseosas de integrarse en él a toda prisa y a toda costa, redes sociales mediante. Fíjense en Josef Ajram, escritor y deportista, un tipo indiscutiblemente *trendy*, de maneras desenfadadas, nombre exótico y cuerpo apolíneo plagado de tatuajes, en cuyo discurso se encuentran las recetas del capitalismo más salvaje: jóvenes, búsquense la vida en la jungla laboral porque no tendrán trabajo fijo en la vida y nadie va a venir a ayudarles. Y jueguen a la Bolsa.

Lo que hoy opera, al parecer, no es sino la producción de “un nuevo tipo de subjetividad” que se tiende a ser homogeneizada a partir de la lógica empresarial: entregarse a la máxima competencia, al riesgo y al marketing personal; y que implica, a su vez, cierto intento de standarización de los modos de vida que se construye en torno a la figura del emprendedor, una vez que ha sido instalada la incertidumbre como premisa base y que ha terminado por modificar nuestro carácter y la forma en cómo abordamos las situaciones de la vida:

Lo que hoy tiene de particular la incertidumbre es que existe sin la amenaza de un desastre histórico; y en cambio, está integrada en las prácticas de un capitalismo vigoroso. La inestabilidad es algo normal [...] es posible que la corrosión del carácter se una consecuencia inevitable. La consigna “nada a largo plazo” desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad de comportamiento. (Sennet, 2000, pp. 31-31)

Lo que parece ocurrir es que la propia flexibilidad del discurso neoliberal —que nada niega, más que la intervención del Estado— más que generar movimientos contestatarios a sus premisas poseyera “la gran capacidad” de absorberlos y que, queriéndolo o no, éstos tarde o temprano terminan adoptando dichas premisas. Se trata, con todo, de una operación sutil —“inteligente” (*smart*), se diría en lenguaje neoliberal¹⁴⁴— que no tiende a la prohibición, a la negación o a la moralización, sino más bien a ser permisiva y afirmativa con todo aquello que décadas atrás —60’s ó 70’s— podría considerarse como contracultural o contestatario.

¹⁴⁴ En este último sentido, autores como Byung-Chul Han hablan del discurso neoliberal, haciendo una translación del término —quizás— más usado por dicho discurso, como si de una *política inteligente* se tratase: “La psicopolítica neoliberal está dominada por la *positividad*. En lugar de operar con amenazas, opera con estímulos positivos. No emplea la “medicina amarga”, sino el *me gusta*. Lisonjea al alma en lugar de sacudirla y paralizarla mediante *socks*. La seduce en lugar de oponerse a ella” (Han, 2014, p.57).

Entre las tentativas de homogeneizar los modos de vida y las subjetividades se podría establecer una estrecha conexión con el proceso de homogeneización que también se produce a partir del relato neoliberal en los discursos pedagógicos. La nueva mitología, por denominarla de alguna manera, tiende a instalar la idea de que las instituciones educativas han de funcionar en sintonía con la lógica de la economía y de la empresa. Por decirlo en pocas palabras, para el relato neoliberal la escuela es una una empresa, tal como ha denunciado Christian Laval (2004).

Este giro, en el que se defiende que las instituciones educativas han de ponerse al servicio de la economía, opera a partir de nuevas premisas desde las que se construye el sentido de la acción educativa y las finalidades que se establecen en lo que corresponde a la educación de los más jóvenes.

Algunos autores (Éliard, 2002; Hirtt, 2003; Laval, 2004; Nussbaum, 2010) sitúan que este giro en lo que respecta a las cuestiones pedagógicas comienza a producirse aproximadamente en las últimas décadas del siglo XX (Michéa, 2002) y se intensifica con la entrada en el nuevo siglo (Nussbaum, 2010, pp.19-31). Independientemente de situar históricamente con precisión este proceso lo que parece claro es que durante este proceso lo que se ha ido postulado es que el objetivo de la educación no ha de ser otro que el de esforzarse en poner la educación al servicio de la economía: “la producció de capital humà per tal d’augmentar la competitivitat econòmica indispensable en el marc de la globalització” (Laval, 2005, p. 6).

Establecer como finalidad el “interés económico” supone una mutación radical tanto en lo que se refiere al modelo educativo como al lenguaje que se emplea. La configuración del un nuevo modelo educativo basado en los intereses de la economía de tipo neoliberal pasa por abandonar la idea de preparar a los sujetos de la educación de la mejor forma posible para ser, en su momento, ciudadanos responsables conforme a derechos y deberes que se establecen en el grupo social del que toman parte; y, en este caso, se postula como ideal pedagógico la figura del trabajador autónomo y flexible que ha de sortear con la encrucijada económica que se presente (p.31).

Esta mutación en el sentido que la acción educativa ha de tener en pos de las nuevas generaciones pasa, como señalábamos anteriormente, por una reforma del lenguaje. Laval

(2004), en este sentido, habla de “La nueva lengua¹⁴⁵ de la escuela” y toma como ejemplos paradigmáticos de la reforma del lenguaje, que se propulsa desde la perspectiva de una escuela puesta al servicio de la economía, los términos de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y las denominadas “competencias” (pp. 84-97).

Ambas nociones apuntan al papel destacado que se le da a la empresa en lo que respecta a las finalidades que se establecen para la educación. Así, hablar de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” hace referencia a que tanto la enseñanza escolar como después la formación continuada han de dirigirse no hacia la adquisición de una cultura general, o más tarde especializada con contenidos más o menos determinados para mejorar su capacidad profesional, sino a mejorar la empleabilidad del trabajador o del futuro trabajador.

La empleabilidad —como señala Nico Hirtt (2003, pp. 56-58)— es un concepto difuso que sirve para justificar el traspaso de saberes a las competencias en el caso de la escuela; y de cualificación profesional a la empleabilidad para el caso del mercado laboral. Este traspaso —de saberes y cualificaciones profesionales a competencias y empleabilidad— resulta importante señalarlo porque, por un lado, se trata de un proceso que tiende a desregularizar un modelo de relaciones de trabajo, pero —cosa más importante para nosotros— se trata, por otro lado, de la reducción de todo aquello que suponga ponerle un freno a las condiciones planteadas desde la lógica neoliberal. Por eso algunos autores como Laval hablan más que de una “crisis pasajera” de una “mutación del capitalismo”:

Mucho más que una “crisis” pasajera, a lo que asistimos es a una mutación del capitalismo. Su objetivo crucial es el debilitamiento de todo lo que contrapesa el poder del capital y todo lo que, institucional, jurídica y culturalmente, limita su expansión social. Todas las instituciones, mucho más que la economía, se vieron afectadas, inclusive la institución de la subjetividad humana: el neoliberalismo aspira a la eliminación de toda “rigidez”, incluso psíquica, en nombre de la adaptación a las situaciones más variadas con las que se encuentra el individuo tanto en su trabajo como en su existencia. La economía ha sido colocada más que nunca en el centro de la vida individual y colectiva; los únicos valores sociales legítimos son la eficacia productiva, la movilidad intelectual, mental y afectiva, y el

¹⁴⁵ Bauman igualmente advierte de que se ha producido un cambio de lenguaje por parte de los líderes contemporáneos, es decir, la élites mundial de la industria, que fijan nuevas pautas de conducta utilizando “los tropos de actividades como la danza y del surf” (2007, p.36). Este nueva forma del lenguaje parece dar más fluidez, más ligereza y más facilidad, no sólo a un lenguaje que puede parecer más poético al hacer uso de las metáforas señaladas; sino que también a la estructura del mundo, es decir para el montaje y desmontaje de estructuras organizacionales que respondan, se adapten, mejor “a la percepción que tienen del mundo que los rodea: un mundo múltiple, complejo y en veloz movimiento y, por lo tanto, ambiguo, enmarañado y plástico, incierto, paradójico y hasta caótico” (p.34).

éxito personal. Eso no puede dejar indemne al conjunto del sistema normativo de una sociedad y su sistema educativo (2003, p.47).

En el sentido de lo anterior, se podría decir que los nuevos mitos que operan en una educación puesta al servicio de la economía tienen que ver, primero, con que se presenta como una reforma de los sistemas de enseñanza no sólo como necesaria —que es lo que se podría discutir: cómo y en qué dirección— sino desde la lógica de que no existe alternativa alguna a la inspiración neoliberal (Michéa, 2002; Éliard, 2002). La educación del trabajador, el traspaso de saberes a competencias —como eje básico del ejercicio de la educación—, el uso de tecnologías digitales¹⁴⁶ y software de aprendizaje como imperativo pedagógico (Hirtt, 2003, pp. 63-66) y, en esta misma línea, la reivindicación de menos aula y menos escuela¹⁴⁷; podrían ser señalados, entre otros, como nuevos mitos que operan en un cambio de relato del que hablábamos más arriba y que identificamos con una “nueva” expulsión de los poetas.

¹⁴⁶ En la obra de Mark Dery titulada *Velocidad de escape*, y que tiene por objeto analizar, a través del estudio de movimientos culturales que se estructuran a partir del uso de los ordenadores(cibercultura), las historias que nos contamos a acerca de la tecnología digital y las ideologías que se ocultan en esas historias; encontramos una advertencia —que se podría calificar de anticipada— sobre los efectos en los modos de vida a partir de la incorporación de la lógica empresarial y las tecnologías digitales como elementos configuradores de la trama de nuestras vidas. Para este autor son dos los extremos más críticos a los que nos puede llevar la “cibercultura” si no existe un análisis de las historias que la configuran. Por un lado, se trata de que las promesas de movimientos “trascendentalistas” que se vierten desde diferentes ámbitos —científico, literatura de ficción, futurologos— puedan instalar la confianza de que es posible escapar de los problemas —políticos, sociales, económicos, ecológicos, etc.— de la Tierra a través la existencia de una “realidad virtual” y de la “aparición de una posthumanidad superevolucionada y mejorada tecnológicamente (1995, p.16-17). Y por otro lado, señala que a través del binomio compuesto por la lógica empresarial y las tecnologías digitales, se podría llegar a la conclusión de que no sería errada la “creencia tácita en un futuro [...] que será delimitado por compañías transnacionales en vez de ser concebido colectivamente por todos lo que un día vivirán en él” (p.21). Si esto podría llegar a ocurrir —decía Dery— es porque tanto la lógica empresarial como la de las tecnologías digitales tienden a unificar los distintos tiempos y los distintos espacios. Llegaría, un momento, en el que cada vez sea más difícil separar el tiempo libre del tiempo destinado al trabajo, y de la misma manera, la frontera del espacio privado “puede ser violada [...] en una cultura cada vez más digitalizada” (p.21). Para ilustrar esto, el autor hace gala de de una serie de chistes que salieron a colisión de las promesas hechas por AT&T —empresa líder de las comunicaciones en EUA— que aparecieron en la revista *Adbusters* —dedicada a la crítica a los medios de comunicación— y que mostraban la premonición de la que Dery sacaba su (fatídica) conclusión: “¿Alguna vez has intentado vivir en un mundo concebido por una gran multinacional? Si a eso lo llamas vivir, lo harás” (p. 21).

¹⁴⁷ “Hoy en día, se abre paso una nueva concepción de la Escuela: ésta debería considerarse como una empresa o un mercado. Nos machacan los oídos con la necesidad de adaptarse a la competencia internacional, con la importancia de las nuevas tecnologías de la comunicación, con la urgencia de conectar cada establecimiento escolar a internet, etc. Los multimedia tomarán poco a poco el lugar del enseñante. Esta filosofía de bazar comunicacional interactivo significa la muerte de la Escuela, pero interesa en el más alto grado a los comerciantes, acuciados para vender ordenadores, programas, CD-Rom, etc. [...] No es cuestión de negar el proceso que suponen las nuevas tecnologías; eso sería absurdo. El riesgo para los alumnos reside en el hecho de que, en lugar de contribuir a mejoras pedagógicas, no sirven más que para sustituir los aprendizajes indispensables por animaciones diversas, poco compatibles con los programas de cada disciplina, que suponen una desestructuración de los currículos” (Éliade, 20203, p.168).

No obstante, para este cambio de relato se haga posible, según señala Michéa (2002), resulta necesario que la reforma de los sistemas de educativos se estructure en torno a dos niveles y a un doble trabajo que requiere de la participación del profesorado. En este sentido señala que, por un lado, la “escuela tradicional” entendida desde la transmisión de saberes, adquisición de cultura y espíritu crítico continuará funcionando, pero lo hará sólo para una élite científico-técnica y seguirá funcionando entorno a esos saberes que se declaran como inútiles¹⁴⁸; mientras que, por otro lado, la escuela de “consumidores de competencias” se estructurará en torno a “un saber utilitario que puede aprenderse solo” y que estará destinado a esa franja de trabajadores flexibles y, en cierta forma, prescindibles de manera que, según Michéa (2002), es en esta escuela, la escuela de la mayoría, “donde deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles”. Enseñanza que “requerirá de reeducar a los profesores, es decir, obligarles a trabajar de forma distinta, bajo el despotismo ilustrado de un ejercicio potente y bien organizado de expertos en “ciencias de la educación””.(pp. 42-43)

Se trata, en todo caso, de un cambio de relato que procura el vaciamiento de recursos culturales y que afecta tanto a la escuela como a la sociedad en su conjunto. En este sentido, se podría explicar la reducción del lugar que han sufrido los saberes humanísticos en las instituciones educativas y en la sociedad en su conjunto como ha señalado Antoine Compagnon en su discurso acerca de la utilidad de la literatura para el mundo actual:

Porque el lugar de la literatura ha mermado mucho en nuestra sociedad desde la última generación: en la escuela, donde los textos documentales la desplazan, o incluso la han devorado; en la prensa, que atraviesa ella misma una crisis quizá mortal y donde las páginas literarias se marchitan; en el ocio donde la aceleración digital recorta el tiempo disponible para los libros (2008, p. 23)

Enfrentar un relato que tiene como eje la expulsión de aquellos saberes que pueden suponer un freno a las conquistas de la visión neoliberal no siempre resulta, en realidad, un ejercicio sencillo ni falto de complejidades. Jose Luis Pardo¹⁴⁹ recientemente ha señalado como la

¹⁴⁸ Exposición en el Museo Reina Sofía sobre la reivindicación de los obreros sobre una educación basada en esos saberes inútiles que no fijan y que no son prácticos. El catálogo de la exposición señala: “La exposición [...] toma como punto de partida la noción de “saber realmente útil”, acuñada a principios del siglo XIX por las organizaciones obreras del Reino Unido para oponerse a la educación orientada a la producción, tal y como la concebía la clase dirigente. Entre 1820 y 1840 dichas organizaciones dirigieron su mirada hacia ciertas disciplinas consideradas “no prácticas”, como la política, la economía y la filosofía, como antítesis a los “saberes útiles” pregonados por los patronos, que comenzaron a incrementar la inversión en sus empresas mediante la financiación de la educación de los obreros en conocimientos “pertinentes” como la ingeniería, la física, la química o las matemáticas.

¹⁴⁹ http://elpais.com/elpais/2016/07/22/opinion/1469176107_799132.html Fecha de consulta: 01/08/2016

dificultad que supone una defensa abierta de los saberes humanísticos, pero sin embargo reivindica dicha posibilidad sin olvidar que, en muchos casos —la expulsión de los poetas—, se trata de un ejercicio sutil, pues, ya no “ataca” sino que, a la vez, que elogia la importancia de los saberes humanísticos para una conciencia crítica, no duda, en cuanto se tiene la ocasión, de abrir la puerta de atrás para estos saberes que “sirven para desarmar y desmontar” dicha operación sutil vayan perdiendo su lugar en las instituciones educativas:

Ustedes han escuchado alguna vez a una autoridad de la administración político-educativa *atacar* a las humanidades? Lo *hacen*, pero no lo *dicen*. ¡Al contrario! Se deshacen en elogios de todas estas disciplinas, se hacen lenguas de su inmensa aportación al capital cultural nacional, y ello no parece impedirles en absoluto desmantelarlas o desalojarlas de sus lugares [...] Quienes han convertido los estudios de filología en poco más que academias de idiomas no han dejado nunca de enaltecer el valor de la literatura para el conocimiento del mundo y para la formación de una conciencia crítica. Los mismos que han marginado el estudio de las lenguas clásicas han aprovechado la menor ocasión para exaltar públicamente el sagrado vínculo que nos une a los clásicos. Así que puede ocurrir que aquí también la mejor defensa sea un buen ataque. A quienes buscan desesperadamente una justificación del valor público de las humanidades les ofrezco esta: que sirven para desarmar y desmontar todos los discursos que “defienden” enfática y grandilocuentemente las humanidades como signo de distinción social y garantía de probidad moral, denunciándolos como baratijas ideológicas encubridoras de objetivos impresentables [...]

4. Retos de la educación en la sociedad contemporánea

“Un día será posible salir del pantano de la estética y de la técnica para devolverle su dimensión original a la condición poética del hombre sobre la tierra”.

(Agamben, 1970, p. 95).

En este apartado voy a enfocarme en ubicar algunos de los retos a los que la educación —entendida como proceso de transmisión-adquisición de recursos culturales— ha de hacer frente en las coordenadas que establecen lo que se ha denominado como sociedades de consumo¹⁵⁰. La tesis de fondo postularía que el reto de mayor envergadura, por así decirlo, al que se ha enfrentar la educación en las coordenadas instauradas por las sociedades de consumo pasa por intentar “devolverle su dimensión original a la condición poética” (Agamben, 1970, p. 96) del ser humano en el mundo, es decir su capacidad de experiencia —esto de usar, habitar y experimentar— con los recursos del mundo, tal como propone la cita que encabeza este apartado.

Para abordar lo que este reto significa y lo que supone a al ejercicio de la educación hace falta, por una lado, recuperar la idea de poiesis como un hacer primordial como aquello que permite abrirse, por decirlo de alguna manera, a la experiencia de “estar-en-el-mundo”. Experiencia que, como procuraremos ver, resulta constantemente negada por la propia lógica bajo la que se mueven las sociedades de consumo (Agamben, 2005). No obstante, para ello resulta necesario también abordar lo que la idea de consumo ha supuesto tanto para las nociones de cultura y educación y, junto a ello, el lugar que ocupan en una sociedad como la actual —entregada al uso de la tecnología y al libre mercado— el conocimiento y la memoria como dos elementos fundamentales sobre los que se efectuaba la tarea de la educación (Bauman, 2007). Aunado a esto señalaré, a través de la reflexión de Benjamin (2010) sobre la reproducción mecánica de la obras de arte, que en las sociedades de consumo también se produce un cambio de percepción a partir de una aceleración de los tiempos y que ha terminado por modificar nuestra capacidad de experiencia (Benjamin, 2010). Las transformaciones aquí mencionadas apuntan a que la condición poética, entendida como un

¹⁵⁰ Algunos autores con los que aquí trabajaremos —como Benjamin— hacen uso del término sociedad de masas; nosotros usaremos indistintamente éstos dos términos.

hacer primordial de lo humano, resulta negada constantemente por la lógica en la que se mueve una sociedad de consumidores.

Comenzando por lo que la idea de consumo supone para las nociones de cultura y educación Z. Bauman ha señalado que una de las características que identifican a la sociedad de consumo es que, en su interior, la noción de cultura ha sufrido una mutación con respecto a lo que había significado en las denominadas “sociedades solidas”. En esta mutación la noción de cultura —en su fase líquida moderna— ha pasado de significar: un conjunto de normas más o menos comunes al conjunto de los ciudadanos de un Estado; a entenderse la cultura como un objeto de consumo que ha de satisfacer las necesidades de los clientes, que no ciudadanos. O dicho en otras palabras, la cultura en tanto objeto de —y para el— consumo se presenta como una oferta individualizada, cambiante y que tiene como misión fundamental satisfacer el gusto y las necesidades de los consumidores. Y por ello Bauman señala:

“Aquesta societat nostra és una societat de consumidors, la cultura esdevé un magatzem de productes previstos per al consum, cadascun competint per la canviant/dispersa atenció dels futurs consumidors a l’espera d’atreure’ls per poder-los retenir per més estona que un simple moment fugaç” (2008. p.9).

El hecho de que, al interior de la lógica de las sociedades de consumo, la noción de cultura haya tornado su sentido y su significado hacia el de producto de consumo resulta un hecho crucial para entender, según señala el propio Bauman, la encrucijada ante la que se encuentra la educación. En esta operación, por medio de la cual la noción de cultura es trasladada a la esfera del consumo, se produce un cambio de actitud que afecta tanto a los “objetos” del mundo como al sentido y al significado que le damos a la experiencia del tiempo.

Según señala Bauman este cambio de actitud consiste fundamentalmente en que los habitantes de las sociedades de consumo prefieren “*comprar* lo que antes había que *hacer*” (2007, p. 19). La acción de “*comprar*” —lo que antes había que “*hacer*”— lo que supone es un intento de franquear cualquier proceso y lo que éstos fundamentalmente éstos implican: tiempo y esfuerzo. De manera que, según explica Bauman, la nueva manera de enfrentar la vida ha traído consigo también una modificación en la percepción del tiempo y que pasa por el hecho de que “ya no es necesario posponer las necesidades. La *espera* [...] ha sido finalmente eliminada (del *deseo* de consumir atún y té helado)” (p.21), pues, podemos tener algo —cualquier cosa— sin la necesidad ni el esfuerzo que supondría hacerlo y podemos

disponer de ello en cualquier momento que nos venga en gana, si es que se me permite decirlo así.

Entorno a estos dos factores —la preferencia de *comprar* por el *hacer* y reducción del tiempo para saciar nuestros deseos o necesidades— el sociólogo polaco sitúa el eje principal a partir se produce una vuelta de tuerca —entendida como una acción que incrementa la presión— sobre las modificaciones sustanciales que vienen afectando a “la esencia misma de la idea de educación”:

Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio lo *invariable* de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis. (p. 27)

El cambio de actitud, que básicamente tiene que ver con franquear cualquier proceso y de convertirlo todo en un producto, es lo que pone en cuestión “lo *invariable* de la idea” de educación; y que no quiere decir otra cosa más que ésta siempre había sido siempre entendida como un proceso y que ahora, en las condiciones instauradas por las sociedades de consumo, la educación tiende a ser entendida como un producto.

Este cambio de percepción resulta un verdadero reto —como situación a la que ha de hacer frente— para el ejercicio de la educación, pues, lo que antes era entendido como un proceso dilatado en el tiempo, que requiere esfuerzo e indicaba un proceso fundamentalmente innacabado; ahora, hoy por hoy, se postula una concepción de la educación como producto de consumo y, por tanto, como algo acabado y que se compra y se adquiere definitivamente en una etapa determinada de la vida (pp. 24-26).

A partir de esto, se puede señalar una relación inherente entre las modificaciones sustanciales en las nociones de cultura y educación con el cambio que se produce en la percepción y el valor que se le da al conocimiento y a la memoria en las denominadas sociedades de consumo. Básicamente podría formularse —a través de los textos de Bauman— que las modificaciones que introducen las sociedades de consumo tienden a borrar —desde el imperativo de la aceleración de los tiempos— cualquier anclaje con lo que puede considerarse como duradero y con cualquier atisbo de la tradición, es decir de la memoria.

Este borramiento supone en sí otro de los retos a los que ha de hacer frente el ejercicio de la educación en tanto que ésta siempre ha sido considerada como una acción que busca conservar algo valioso del mundo para las nuevas generaciones a través del ejercicio en el conocimiento de las cosas del mundo y sobretodo sobre “el deber de memoria”, pues los males actuales —como señala Reyes Mate (2008, p.27) provienen del desconocimiento del pasado como les ocurría a los habitantes de Macondo.

El abandono del conocimiento duradero y la “amnesia planificada” suponen, al menos, dos de los retos sobre los cuales la acción educativa ha de reinventarse y darle sentido a la tarea de la educación para que ésta no sea partícipe de una “amnesia planificada” en tanto que “el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje” (Bauman, 2007, p.33).

La memoria y el conocimiento resulta ser dos elementos sustanciales para esa devolver esa “condición poética” del ser humano de la que hablamos al inicio de éste apartado. Continuando con esta tema vamos a señalar como otro de los retos de la educación en la sociedad contemporánea la imposibilidad de experiencia y de la presencia que nos afecta como habitantes de las sociedades de consumo.

Para ello, haremos referencia a lo que Benjamin identifica como un “cambio perceptivo” (2010, p.18), que se debe a las “condiciones sociales” instauradas por la sociedad de masas, las cuales producen un declive en nuestra capacidad de experiencia de mundo y que afecta a nuestra presencia, a estar presentes, en lo que hacemos.

Benjamin vinculaba dicho cambio en la percepción del mundo con la aceleración de los tiempos que supone, a su vez, el franqueamiento de los procesos. De hecho en su obra, “*La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*”, Benjamin señala que dicho “cambio perceptivo” se produce por la posibilidad de reproducir mecánicamente -esto es, rápida y masivamente— las imágenes.

Esta posibilidad de reproducción rápida y masiva, que produce una aceleración de los tiempos, afecta tanto a la “autenticidad” como al “aura” de la obra. Benjamin entiende por “autenticidad” el “*aquí y ahora* de la obra de arte” (p. 13), es decir su presencia. Y por “aura”

la experiencia de “unicidad y de duración” (p. 18) que se experimenta hasta en los acontecimientos más triviales que tienen lugar en el mundo.

Nos interesa partir de esta reflexión para señalar ese “cambio perceptivo” como un proceso que se produce al interior de la lógica de la “sociedad de masas” y que no es sino, un primer paso, para explorar las condiciones en la que se efectúa la negación de la condición poética del ser humano en el mundo y que mencionábamos anteriormente.

En este sentido, Benjamin señala que los condicionantes históricos que se introducen con la “sociedad de masas” son los que producen dicho cambio en la percepción del mundo y el cual —dice él— “podemos comprender como una decadencia del aura” (p.18). Para Benjamin “el aura” —como señalaba anteriormente— no es sino la experiencia de “unicidad y duración”. Para mostrar más claramente su significado, el autor, compara dicha experiencia con la sensación que experimenta aquel que se permite contemplar “el aura” que trae consigo, por ejemplo, un atardecer, o un acontecimiento tan insignificante como lo puede ser el hecho de contemplar la sombra que arroja una rama:

Contemplar en una tarde de verano el perfil de unas montañas o una rama que arroja su sombra, significa, para el que contempla, respirar el aura de esas montañas, de esa rama. Descrita así, no resulta difícil entender que la actual decadencia del aura se debe a las condiciones sociales o, más precisamente, a dos circunstancias estrechamente vinculadas a la creciente importancia de las masas en la vida de hoy. (pp.18-19)

Las dos circunstancias a las que hace referencia Benjamin tienen que ver con la cancelación de la experiencia del aura, es decir la disolución de esa sensación de unidad y durabilidad, que es introducida por las propias condiciones sociales en las que se desarrolla una sociedad de masas y que, a mi entender, se puede entender también a través de la idea de consumo.

La primera de éstas circunstancias se encuentra vinculada con la “necesidad imperiosa de apropiarse de un objeto” principalmente por medio de la reproducción de la imagen (fotografía-cine). La segunda circunstancia tiene que ver con una aceleración de los tiempos, que es una condición base de la sociedad de masas y de la idea de consumo, pues se trata del traspaso de la sensación de “unicidad y duración” por la experiencia de la “fugacidad y la reproductibilidad”.

La “imperiosa” reproducción de la imagen produce efectos tanto en nuestra experiencia de mundo como sobre el objeto mismo que se intenta reproducir. Benjamin dice que lo que se produce es una pérdida de la presencia; y explica dicha pérdida a partir de la experiencia de una realidad mediada por la cámara en el ámbito del cine. A diferencia del actor de teatro que “presenta él mismo, directa e íntegramente, al público su actuación” (p.30) el actor de cine — explica Benjamin— estando presente en su actuación ante la cámara, al mismo tiempo, ya se encuentra ausente ante su público; y esto porque “el hombre actúa, con todo su ser, pero renunciando a su aura [...] grabado en un estudio, la máquina sustituye al público. Y así el aura del actor se pierde, y con él el del personaje que representa” (p. 32).

En una realidad mediada por la cámara de cine —pero que quizás la podríamos pensar conforme a los dispositivos digitales actuales— la pérdida de la presencia aparece como una condición *sine qua non*. Si esto ocurre se debe a que la representación que se hace, en sí de una realidad, es construida no de acorde por las relaciones y las acciones entre el público y el espectador, entre una y otra persona, sino a partir de las condiciones marcadas por el mercado y lo que éste ofrece al público como consumidores.

La pérdida de la presencia del actor se produce porque la realidad sólo queda sujeta al gusto del espectador y la personalidad del artista, su aura en términos de Benjamin, es producida desde la óptica de adecuar “la realidad a las masas y de las masas a la realidad¹⁵¹”, una unilateralidad de la realidad en función de criterios mercantilistas:

Ante la cámara, el actor de cine es consciente de que, en última instancia, tiene que habérselas con el público: con el público de consumidores que forman el mercado [...] el cine construye artificialmente, fuera del estudio y como alternativa, la “personalidad” del actor. El culto a las “estrellas”, fomentado por el capitalismo de los productores de películas, conserva esa magia de la personalidad que, desde hace tiempo, no es más que el carácter marchito de su carácter mercantil. (pp. 35-36)

En el sentido de lo anterior, se puede especular que lo que ocurre al interior de la lógica de la sociedad de consumo no es sino que los recursos del mundo, por denominar de alguna manera a todo aquello que se produce y sucede en el mundo, es percibido como producto

¹⁵¹ “Sacar al objeto de su halo, destruir su aura, es propio de una percepción, algo semejante a lo que, con el auge de la estadística, podemos observar en el ámbito de la teoría. La adecuación de la realidad a las masas y de las masas a la realidad es un proceso de enorme alcance, que afecta tanto al pensamiento como a la percepción”. (Benjamin, 2010, p.20).

para el consumo. Todo se puede y se debe comprar y todo se puede y se debe medir en criterios en criterios de satisfacción de las necesidades.

Para ilustrar esto Benjamin recupera una cita de Valery que habla —proféticamente, se podría decir— de como llegaremos a ser saciados por a través de imágenes y de sonidos efímeros, fugaces y mil veces reproducibles sin esfuerzo alguno, al igual que abrimos la llave del agua para saciar nuestra sed:

Al igual que el agua, el gas o la corriente eléctrica llegan desde lejos de nuestras casas para satisfacer nuestras necesidades con el mínimo esfuerzo, llegaremos a ser alimentados con imágenes y sonidos, que surgirán y desaparecerán al mínimo gesto, con una simple señal (Citado en Benjamin, 1939, p. 13).

Esta percepción implica que en términos de Benjamin que se destruye el aura de las cosas, es decir la posibilidad de experiencia y de presencia y de durabilidad que guardan los objetos y los acontecimientos del mundo; y en términos de Bauman significaría la lógica que mueve a las sociedades de consumo es el continuo intento de franquear todo proceso, es decir se trata de un *estrechamiento* del tiempo que tiene como eje la nueva actitud que consiste en “*comprar* lo que antes se tenía que *hacer*”.

A partir de aquí podríamos identificar: la destrucción del aura y ese *estrechamiento* del tiempo y el abandono del *hacer* “cosas” con la negación de la condición poética en las sociedades de consumo.

Para ilustrar la negación de la condición poética vamos a hacer alusión a lo que Agamben (2005), en su texto “Elogio de la profanación”, entiende por “Museificación del mundo” y por la condición de separación que ejemplifica a través de la figura del turista. Podríamos señalar, de entrada, que la negación de la condición poética, en cierta forma, coincide con la destrucción de la experiencia que, a su vez, descansa en la “destrucción del aura” y el abandono del “hacer”.

Por “Museificación del mundo” el filósofo italiano entiende un proceso en el que los recursos del mundo —cosas, lugares, animales o incluso personas— son trasladadas a la esfera del consumo y por medio de esta operación se puede decir que éstos son “sustraídos al uso común” (p.96). Que algo sea sustraído al uso común quiere decir que ese algo —cualquier

cosa que sea ese algo— queda, por decirlo de alguna manera, separado e inhabilitado para hacer de ese algo un uso que siempre podría llegar a ser múltiple. En otras palabras se diría, que cuando un algo es trasladado a la esfera del consumo queda habilitado para un sólo y único uso, podríamos decir cultural, porque se traduce, en realidad, en una imposibilidad de uso. En este sentido Agamben (2005) define:

La imposibilidad de uso tiene su lugar tópico en el Museo. [...] Museo no designa aquí un lugar o un espacio físico determinado, sino la dimensión separada a la que se transfiere aquello que en el pasado fue percibido como verdadero y decisivo, y ya no lo es. El Museo puede coincidir, en este sentido, con una ciudad entera (Évora, Venecia, declaradas por eso patrimonio de la humanidad), con una región (declarada parque u oasis natural) e incluso con un grupo de individuos (en cuanto representantes de una forma de vida que se ha extinguido). En términos generales, hoy todo puede volverse Museo, porque éste denomina simplemente la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de experimentar. (p.110)

Para mostrar la forma en la que se da esa “imposibilidad de usar” Agamben (2005) se sirve de la figura del turista como el ejemplo arquetípico de la cancelación de la posibilidad de experiencia. Parafraseando las palabras de Agamben se diría que, hoy por hoy, ser turista significa andar por el mundo como se anda por un museo, es decir sin la posibilidad de tocar, de usar, de experimentar con los objetos que ahí se exponen. Pero el Museo, como explica Agamben, no se reduce a un espacio determinado sino es la condición, por decirlo de alguna manera, en la que como habitantes de una sociedad de consumo estamos en el mundo.

Entre el mundo, las cosas y nosotros hay una separación infranqueable. Infranqueable porque el deseo de posesión del mundo consume al objeto y al deseo mismo¹⁵². A veces se trata de una vitrina, en otras ocasiones funciona como una línea simbólica, que impide que podamos, por decirlo de alguna manera, experimentar, tocar, habitar... el mundo y darle un uso múltiple

¹⁵² El deseo y su inmediata satisfacción no pueden llevarnos a un estado de felicidad como nos muestra Schopenhauer: “El querer y su satisfacción o, en otras palabras, el sufrimiento y el tedio, son los dos extremos entre los que oscila el péndulo de la vida. Mientras queremos, sufrimos por la carencia que ese sufrimiento supone; cuando el querer es satisfecho surge algo peor que el sufrimiento: el aburrimiento, que nos hace sentir el vacío de la voluntad desocupada. Pero la rueda de Ixión nunca se detiene: pronto aparecerá un nuevo deseo con un nuevo dolor, y su satisfacción volverá a mostrarse vana para calmar la sed de la voluntad: una voluntad que nunca encuentra un objeto que satisfaga su querer, porque en realidad no quiere nada y el mundo fenoménico se limita a aparentar un querer” Schopenhauer, A. (2004, p.255). *El mundo como voluntad y representación I*. Madrid: Trotta. p. 255. Ante el vacío que supone no poder satisfacer el deseo, el consumo parece jugar muy bien con la rueda de Ixión cuando cada cierto tiempo renueva lo que tiene que ser visto, puesto, comprado: consumido.

que seguramente se les daba, por ejemplo, a un hacha cuando era hacha y no objeto para ser “apreciado” en un museo.

Por eso para el filósofo italiano lo más distintivo y lo más frustrante de la experiencia de ser turista se debe a que en esta condición los turistas: “celebran sobre su persona un acto sacrificial que consiste en la angustiosa experiencia de la destrucción de todo uso posible”. Pasean sus ojos por el mundo como extraños al mundo que se les presenta, van ahí donde se dice que hay que ir y ven lo que se dice que hay que ver, en la experiencia del turismo se anda —dice Agamben (2005)— de manera similar a como peregrinaban los cristianos que lo hacían como si fueran extranjeros porque “sabían que su patria estaba en el cielo”; hoy en día, ser turista, consiste en algo muy similar ya que se experimenta “la forma pura de la separación” (p.111), la imposibilidad de la experiencia:

Por eso, por cuanto representa el culto y el altar central de la religión capitalista, el turismo es hoy la primera industria del mundo, que moviliza al año más de seiscientos cincuenta millones de personas. Nada es tan sorprendente como el hecho de que millones de individuos se arriesguen a experimentar en carne propia la experiencia quizás más desesperada que sea posible: la de la pérdida irrevocable de todo uso, la imposibilidad absoluta de profanar (p.111).

La imposibilidad de usar, de habitar, de experimentar —es decir, la negación de la condición poética— es lo que mejor define la condición existencial, el punto de partida, en la que nos encontramos los habitantes en las sociedades de consumo. En este sentido, Agamben (2005) va a señalar que uno de los retos más sustanciales —casi se podría decir una necesidad vital— para las próximas generaciones ha de pasar por el intento de “arrancar cada vez a los dispositivos —a cada dispositivo— la posibilidad de uso que ellos han capturado” y, en este sentido señala que: “La profanación de lo improfanable es el deber político de la próxima generación” (p.121).

Profanar lo improfanable lo podemos identificar con lo que dice Agamben en otro texto, *El hombre sin contenido* (1970), donde señala que algún día será posible “devolver su dimensión original a la condición poética”. “Profanar lo improfanable” y “devolver su dimensión original a la condición poética” apuntan, según lo entiendo, a lo mismo. Profanar significa “restituir al libre uso de los hombres” (p.95) lo que ha sido sustraído por un dispositivo de separación que es la lógica en la que se mueven las sociedades de consumo:

“En su forma más extrema, la religión capitalista realiza la pura forma de la separación, sin que ya nada quede por separar” (p.107). En este sentido, la idea de profanar lo improfanable apunta a una praxis que “no significa simplemente abolir y anular la separaciones, sino aprender a hacer un nuevo uso, a jugar con ellas [...] (*implica saber*) desactivar los dispositivos para hacer posible un nuevo uso, para transformarlos en medios puros” (2005, p.114).

Devolver la condición poética al ser humano sobre la tierra pasa, como señalábamos al inicio de este apartado, por recuperar el concepto “original” de poesía, es decir entender que “su dimensión original” apunta a significarla como poiesis. Reubicar el sentido y el significado de la poesía como poiesis tiene que ver con entender ésta en su dimensión antropológica, y no sólo estética, y apunta a la dimensión de un *hacer primordial* que, en palabras de Agamben, “es el nombre del *hacer* mismo del hombre, de ese obrar productivo del que el *hacer* artístico no es más que un ejemplo eminente” (1970, p. 99).

Agamben en *El Hombre sin contenido* (1970) intenta recuperar el sentido de la poiesis como hacer primordial que se basa en una reconstrucción de la unidad del hacer poético que se ha roto en el devenir de nuestra historia: desde Grecia principalmente a partir de Platón y Aristóteles que separan praxis y poiesis¹⁵³; y hasta nuestros días, fundamentalmente a partir de la separación que se introduce desde la revolución industrial (s. XVIII) y de la división del trabajo que entiende por separado el trabajo intelectual y de trabajo manual; y que, de la misma manera, establece una distinción entre los productos de la técnica, destinados al consumo, y los productos del arte, destinados a la esfera de la estética¹⁵⁴ (pp. 113-121).

La posibilidad de devolver a “su dimensión original la condición poética” del ser humano sobre la tierra, y que nosotros entendemos como vinculada a la necesidad vital, por decirlo de alguna manera, de profanar lo improfanable; Agamben la muestra por medio de la operación en la que se basa el arte contemporáneo: ready-made y pop-art. Siguiendo a este autor, lo que opera en el pop-art y el ready-made es una inversión del destino de las obras: lo que es un producto para el consumo —y que, por tanto, se entiende como una producción técnica-manual y de menor valor— el ready-made, por medio de una operación sutil, lo traslada a la esfera de la estética mutando radicalmente su significado; por su parte, el pop-art consiste y

¹⁵³ pp. 113-121.

¹⁵⁴ p. 100

lleva a cabo la operación contraria: un producto de arte lo convierte en producto de consumo mutando igualmente su significado¹⁵⁵.

Lo importante de esto no puede girar en torno a la discusión sobre el valor de dichas operaciones o de los objetos, sino de lo que pone al descubierto. Según Agamben (1970), al apuntar estas operaciones más allá de la esfera de la estética y de la técnica, es decir, al no importar en realidad el destino de las obras humanas ni su valoración como estéticas o productos de consumo, lo que se pone al descubierto dicha operación no es sino el hacer primordial de de lo humano: “la actividad pro-ductiva”, “el estar-en-obra”, pues, “es en la obra donde la *poiesis* realiza todo su poder” (p.107):

En esta dimensión, el estatus poético del hombre sobre la tierra encuentra su propio sentido. En la tierra, el hombre tiene un estatus poético, porque es la *poiesis* la que funda para él el espacio original de su mundo. Sólo porque en la *epojé* poética él vive la experiencia de su estar-en-el-mundo como su condición esencial, se abre un mundo para su acción y su existencia. Sólo porque él es capaz del poder más inquietante, de la pro-ducción en la presencia, es capaz de práctica, de actividad libre y deseada. Sólo porque accede, en el acto *poiético*, a una dimensión más original que el tiempo, el hombre es un ser histórico, es decir, para el que en cada instante se pone en juego su propio pasado y su propio futuro (p. 165-166).

Lo que queda al descubierto no es sino el *hacer pro-ductivo* de lo humano, del estar-en-obra de la obra, en donde no hay distinción entre praxis y poiesis, lo mismo que no hay distinción entre la mano y el intelecto; pues es en es en el espacio de la obra, en el obrar mismo — diríamos, en el hacer antes que en comprar— donde algo del mundo *se* pone en juego y se hace posible también el espacio del propio mundo.

¹⁵⁵ pp. 105-106 y pp. 110-112

QUINTA PARTE

CONCLUSIONES:

1. ¿Poesía y Educación?

Situado al final del proceso de investigación voy a retomar la pregunta sobre la posibilidad de establecer algunas relaciones entre poesía y educación. Cabe recordar que en esta tesis se ha tratado de abordar este tema —el estudio de la noción de poesía y la relación de ésta con la educación— desde una perspectiva que llamamos pedagógica.

Lo que aquí sigue puede leerse como un cierre provisional en el que intentaré aportar algunas tentativas respuestas las inquietudes que dieron origen a este proceso de investigación.

La intención que me ha llevado a investigar sobre la noción de poesía y su relación con la educación se debió a la intuición de que entre estos dos términos, que en nuestra época en ocasiones suelen percibirse como desconectados, parecía ocultarse una estrecha e íntima conexión.

Como resultado del proceso de investigación dicha intuición no se ha sino afirmado. Se ha afirmado de tal manera que, en este momento final, podría aventurarme y señalar que entre poesía y educación es posible establecer una relación que se podría calificar como inherente —esto es, inseparables por la propia naturaleza de ambos términos—. En este sentido, podría señalar como una primera observación que poesía y educación a lo largo de este proceso de investigación se han ido configurado como actividades base —es decir, estructurales y estructurantes de lo humano— a partir de las cuales se conforma y se transforma, a lo largo del tiempo, nuestra concepción del mundo y de la vida.

Dicho esto, con el ánimo de elaborar una serie de conclusiones que sirvan, en este momento, como un cierre provisional, y tal vez, en un futuro, como puntos de partida para situar un nuevo comienzo, en primer lugar, voy a hacer un ejercicio que me permita dar a entender qué he llegado a entender por la noción de *poesía* y como se entreteje ésta con la noción de educación. No con la ambición de abordar la imposible tarea de decir qué es poesía, pero sí

con la intención de localizar esos *puntos nucleares* que me permitan, en este momento, llevar a cabo una serie de afirmaciones consistentes en torno a la estrecha relación que se entreteje entre poesía y educación.

En segundo lugar, voy a presentar un par de textos pedagógicos que apuntan en la dirección de una posible labor pedagógica donde *la voz de la poesía* ocupe un lugar en la acción y en el discurso pedagógico. Si coloco estos ejemplos al final de esta tesis se debe a que pueden considerarse ejemplos paradigmáticos de la enseñanza por medio de la poesía con niños y con jóvenes. En este sentido, dichos ejemplos señalarían una puesta en práctica de la reflexión entre poesía y educación en el campo de la pedagogía.

Finalmente, cerrare con un breve comentario esta tesis.

Una vez señalada la estructura de las conclusiones que aquí se presentan diría que en la actualidad lo que se entiende por poesía: “manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa” (Diccionario de la Lengua Española, 2001); oculta —por decirlo de alguna manera— que la noción de poesía también puede ser entendida en su dimensión de práctica social y no sólo en su dimensión estética que es lo que solemos entender cuando escuchamos la palabra poesía, con una alusión a cierta expresión de la belleza.

En este sentido, podría decir que he llegado a entender que la actividad poética es más es *más* y es *menos* que una práctica estética. Es *mas* porque, según hemos visto, la poesía también cumple una función social y educativa de primer orden; pero también es *menos* porque dicha función se oculta, en ocasiones, debajo de su efecto estético que es lo que comúnmente entendemos por poesía.

Tal vez, podríamos reflexionar sobre esto con un breve poema de José Emilio Pacheco (2009, p.18):

Che

Ellos

al darle muerte

le otorgaron
la vida perdurable.

Podríamos especular que el poeta escribe/escucha/traduce/dice buscando que se manifieste la belleza por medio de la palabra, pero ¿Sólo eso? ¿Puede haber algo más que (sólo) belleza?

Si observamos la noción de poesía en su dimensión de práctica social se percibe que dicha palabra apunta, al menos, en dos direcciones. En un texto muy hermoso titulado *El arte de contar historias* Borges (2001) nos cuenta como en la antigüedad hacer referencia a los poetas tenía, al menos, dos sentidos:

“es una lástima que la palabra poeta haya sido dividida en dos. Pues hoy cuando hablamos de un poeta, sólo pensamos en alguien que profiere notas líricas y pajariles [...]. Mientras los antiguos, cuando hablaban de un poeta —un hacedor—, no lo consideraban únicamente como el emisor de esas elevadas notas líricas, sino también como narrador de historias”. (p.61)

En términos similares Octavio Paz (1990) —un autor que ha sido fundamental en esta investigación— entendía que un poema “en su forma más simple y esencial” no es sino un *canto* que *cuenta*. Un *canto* que *cuenta* una *historia*. Una *historia* donde, al fin y al cabo, *canto* y *cuento* se confunden (p.11-13).

En su raíz etimológica la palabra poeta deriva del término griego *aedo* que, a su vez, alude a tejedor. El *aedo*, es decir el poeta, no es sino el tejedor de historias de la comunidad. Por eso el poeta es visto como un ser que mantiene una relación especial con la memoria; poeta es aquel que recuerda y *re-cordar* no quiere decir otra cosa que volver a pasar, por el corazón y por la mente, las historias que dan fundamento y sentido a la vida de un grupo humano.

Entendida de esta forma, es posible observar que la poesía en tanto que *canta* y *cuenta* una historia tiene ese doble sentido, o esa doble dimensión de práctica estética y práctica social.

Formular que la poesía cumple una función social y educativa de primer orden, como hemos podido observar en esta tesis, resulta más claro en la en la antigüedad (Fränkel, 1993) —de la Grecia arcaica a la Grecia clásica—; y más ofusco en la medida en que nos aproximamos a nuestra época.

Esto lo podemos comprobar si miramos la disputa entre filosofía y poesía en el contexto de la Grecia clásica donde lo que se pone en juego es la hegemonía de un modelo de educación sobre otros que, en el caso que hemos observado, se trata de un modelo de educación basado en la enseñanza de la filosofía que se contrapone a otros modelos de educación que tienen como base la enseñanza por medio de la poesía y la retórica. En este punto, los diálogos platónicos nos han ayudado a observar la función social y educativa que cumplía la poesía en ese contexto y, en cierta forma, nos han ayudado o dado ánimo a seguir investigando en la línea que aquí venimos formulado y que tiene que ver con el lugar que ocupan los poetas, con sus palabras y con sus acciones, en el terreno de la educación y la reflexión pedagógica.

Uno de los efectos de la negación de la función social y educativa que se ha puesto de manifiesto en varios momentos de la cultura occidental —Platón, Descartes, Locke, Rousseau, por mencionar algunos autores relevantes— ha hecho, tal vez, que la poesía sea percibida como una cuestión estética o, en ocasiones, ornamental. La supresión de la función social y educativa que puede desempeñar la poesía podemos comprobarla fácilmente si, por ejemplo, nos ceñimos a las definiciones que nos dan los diccionarios modernos donde poeta es aquel que “hace poesías” o que tiene talento para “hacer poesías”; definiciones que poco o nada nos dicen de la actividad poética, de la poesía o incluso menos de la labor del poeta que queda reducida a alguien que tiene cierta “gracia o sensibilidad poética”.

La presente tesis ha servido, en este sentido, para al menos intentar observar que hay detrás, o por debajo, de la noción de poesía y de la actividad poética que, en muchas ocasiones, se nos presenta como enigmática y, en cierto sentido, nos deja sin palabras o con pocas cosas por decir.

En este marco, se podría llegar a pensar que el poema, que colocamos como ejemplo más arriba, podría llegar a tener una intencionalidad que va más allá de la manifestación de la belleza por medio de la palabra y llegar, quizás, a percibir que el breve poema nos *canta* y nos *cuenta* también una historia, una historia que no es cualquier historia sino que se trata de una narración con la que nos identificamos.

Entendemos pues que la noción de poesía, después de una lectura pedagógica como la que aquí hemos propuesto, puede ser entendida también como una *práctica social* —y no sólo

como una práctica estética— que tiene que ver fundamentalmente con la transmisión de historias cualesquiera sea su forma –narrada, cantada, pintada, esculpida— que identifican a un grupo humano. Entendida en su dimensión de *práctica social* es posible formular que la poesía cumple una función de primer orden en nuestras sociedades y que se retroalimenta con la educación.

Tal como hemos visto algunos poetas como T.S. Eliot defienden que la poesía cumple una función social de primer orden, pues, ya sea de forma directa o indirecta ésta mantiene una conexión con los habitantes de una sociedad o, por decirlo en otras palabras, con todos aquellos hablantes de una lengua.

La función social de la poesía, en este sentido, es una cuestión de primer orden y frente al placer estético no es sino una función secundaria. La función social que cumple la poesía la podemos entender –como plantea T.S. Eliot— si atendemos a que el poeta está indirectamente conectado con su pueblo y directamente conectado con el habla. Esta doble conexión de distinta intensidad se entiende porque los poetas cumplen la doble función de conservar, pero también de ampliar y mejorar, el habla; y por medio de esa labor causan un *impacto colectivo* que termina por afectar al habla misma y a la sensibilidad de todo un grupo humano. Ese *impacto colectivo* se efectúa porque la poesía produce ecos en el habla y su influencia se va propagando desde quien es lector –en sentido amplio de la palabra— de poesía hasta la periferia más lejana, es decir de quienes incluso no son lectores ni conocen los nombres de sus poetas. La poesía produce su efecto más amplio e inmediato en el lector, pero su eco se expande y se difumina de la misma manera que lo hacen las olas cuando se lanza una piedra en un lago (1999, pp.18-25).

Apartando, por un momento, la dimensión estética podemos observar como emerge la función social y educativa de la poesía. Sin embargo, sin la dimensión estética esas historias no serían del orden de lo perdurable. En la noción de poesía habita esa doble dimensión, pues, en el fondo de la palabra, es decir en su raíz etimológica, encontramos que también alude al obrar humano que se identifica con el proceso de creación (*poiesis*) y la *poiesis*, es decir la creación de obras perdurables, como señala Steiner (2011) es la que “permite la insensatez de la esperanza” (p.264).

El concepto de *poiesis* vuelve a aparecer en el último capítulo de la tesis cuando abordo en el terreno de la educación la relación que existe entre una crisis de la educación, que se produce con la emergencia de las sociedades de consumo y la modificación de la idea matriz de educación, y una crisis de la poesía. Poesía y educación en este punto aparecen conectadas a un doble nivel.

Por un lado, tal como hemos observado, la crisis de la educación resulta sobre todo una crisis de la tradición y una crisis de la autoridad. La tradición tiene que ver con la memoria; y la memoria no es sólo el hilo que se nos conecta con el “vasto reino del pasado” (Arendt, 2003) sino que también está vinculada con el arte de narrar, con el arte de contar historias, es decir con la capacidad de transmitir experiencias (Benjamin, 2010). Sin el arte de narrar, es decir sin ese hilo que nos conecta con la memoria del mundo, nuestra idea de mundo queda reducida a la experiencia del presente, a la mitología actual que busca gobernar nuestra mirada. Y entonces sucede que vivimos en una especie de amnesia planificada (Steiner y Ladjali, 2005) donde los males actuales —como señala Reyes Mate (2008)— provienen del desconocimiento del pasado.

Por otro lado, el concepto de *poiesis* remite al obrar humano vinculado a la creación (*poiein*) y, por tanto, a la condición poética del ser humano sobre la tierra (Agamben, 1970). Que la condición del ser humano sobre la tierra sea poética quiere decir que tiene la capacidad de usar, habitar, de experimentar, de resignificar, de asignar nuevos sentidos; en pocas palabras de hacer un uso múltiple de las “cosas” del mundo. Las sociedades de consumo en las que hoy vivimos capturan y reducen la posibilidad de uso, incluido el lenguaje, a un solo y único uso: utilitario, técnico, de consumo.

Tampoco podríamos olvidarnos de señalar una conexión más entre poesía y educación. H. Huizinga (2012) ha señalado en su obra *Homo Ludens* que la poesía, entendida como *poiesis*, siempre cumple una función lúdica; y *ludus* es la palabra latina para escuela. Pero la escuela, en el contexto romano y el contexto griego, tiene el sentido de lugar de ejercicio y de tiempo libre. La escuela, en su función lúdica, descrita por Huizinga tiene la forma de una “esfera temporera” donde la cultura *se* juega. Por eso en el terreno de la educación, si tomamos el término escuela en su sentido más amplio, se produce una especie de tregua con el mundo, una especie de cancelación del mundo cotidiano, un punto cero, donde el mundo o una nueva realidad puede ser articulada otra vez.

Una vez señalado esto, diríamos que una crisis de la poesía y una crisis de la educación, en este sentido, apuntan a una merma en la capacidad tanto de transmitir historias/experiencias como del obrar humano, es decir con un deterioro de la condición poética del ser humano sobre la tierra. Deterioro que, en el fondo, se encuentra vinculado con la capacidad de acción y de palabra que no son sino dos de elementos que estructuran nuestra condición humana y hacen que ésta sea plural.

En el sentido de lo anterior, podemos señalar que la noción de poesía en esta tesis ha sido entendida como práctica social en la que anida una doble dimensión que alude tanto a la capacidad de acción, es decir al obrar humano; como a la capacidad de palabra, es decir al arte de contar historias que no es otra cosa sino la capacidad de transmitir experiencias, porque nuestra experiencia de mundo se da en forma de narración. La dimensión estética de la poesía, en el sentido de lo anterior, es un efecto que se produce de dicha capacidad de acción y de palabra, pero de la cual hacer artístico no es sino un ejemplo eminente (Agamben, 1970).

En otro orden de las cosas, pero insistiendo en esa relación que se entreteje a partir del lenguaje entre poesía y educación.

La noción de educación, según hemos visto, alude a los procesos de transmisión y de adquisición de recursos culturales que posibilitan la incorporación de un sujeto a la actualidad de su época. Se trata de un doble proceso que anida ya en la raíz etimológica de la palabra educación en tanto que proviene de *educare* que tiene el sentido de criar, alimentar; y de *educere* que tiene el sentido de sacar, llevar de dentro hacia fuera.

Para observar como se entrelazan poesía y educación cabe señalar que para los seres humanos siempre se cumple que “*venir al mundo [implica] venir al lenguaje*” (Sloterdijk, 2016).

Que *venir al mundo* implique *venir al lenguaje* quiere decir que cuando nacemos, lo hacemos, al menos, dos veces. Un primer nacimiento se puede denominar biológico y el otro lo podemos llamar cultural o simbólico. Para que seamos introducidos en el mundo humano ambos nacimientos son necesarios y podríamos decir que acontecen *casi* al mismo tiempo.

Si por medio del primer nacimiento somos traídos a la vida; nuestra incorporación a un mundo común se efectúa por medio de una transmisión lingüística. Dicha transmisión lingüística implica que cuando nacemos se nos “ata” a un “mundo lingüístico, a una “lengua materna” que estructura el mundo que nos precede y que no podemos escoger ni podemos pretender hacerlo. Nacemos al lenguaje, pero sobre todo nacemos a un “tipo de lenguaje” que, en cierta forma, es el que domina el ambiente social y familiar. El lenguaje, por decirlo de alguna manera, abre y cierra mundos (Sloterdijk, 2016, pp. 143-146).

En el sentido de lo anterior, tanto en la poesía y como en la educación –en tanto ambas tratan de una transmisión lingüística— se produce un movimiento que podemos llamar paradójico. Paradójico porque al mismo tiempo que se nos introducen en un mundo, que puede ser más o menos reducido, no es sino por medio del ejercicio de la educación y del lenguaje poético que se hace posible ampliar y estructurar de otras concepciones del mundo y de la vida¹⁵⁶.

La práctica educativa como toda práctica social implica un ejercicio de control, pues, en un principio se trata de introducir a un mundo, de transmitir una idea de mundo. No obstante a la acción educativa, como también podríamos pensar en la acción poética, la singulariza los efectos que produce: abre otras posibilidades de leer y de entender el mundo. La paradoja de los efectos de la acción educativa y de la acción poética no se produce por la pura intencionalidad del agente de la educación, o del poeta, sino que la poesía y la educación pensadas como efecto no son sin el resultado de un encuentro. Un efecto que se produce del cruce de dos lógicas distintas (un sujeto que lee un poema, por ejemplo) que abre un nuevo proceso y una nueva manera de mirar que no puede ser previsible ni predecible. En este sentido, la educación como la poesía es un enigma. Un enigma porque la educación no es el ni el sujeto ni los elementos culturales sino el efecto de hibridación que se produce entre ambos. Sucede algo similar a como explica Borges (2012) el enigma de la poesía: “el sabor de la manzana no está en la manzana misma ni en la boca que se la come sino que exige un contacto entre ambas [...] y [así] asistimos a una resurrección del mundo” (p.18). En términos similares, me parece puede ser pensada la educación.

¹⁵⁶ “Quién aprende a hablar poéticamente, aporta desde el inicio también libertad de aliento en ese lenguaje que nosotros experimentamos en virtud de nuestra inserción en el discurso histórico de las transmisiones de violencia. [...] Mientras que toda transmisión positiva de lenguaje estrecha el cerco del mundo, gracias a la función de la promesa se desarrolla un movimiento contrario” (Sloterdijk, 2016, p.153).

Por otro lado y para finalizar de señalar algunas relaciones que se pueden tejer entre poesía y educación señalaría que si la noción de poesía apunta a la transmisión de las historias de un grupo humano; con la poesía, o por medio de la poesía, se abre forzosamente también un proceso de transmisión/adquisición simbólico mediante el cual dichas historias son apropiadas por las generaciones más jóvenes. En este punto, se podría decir que poesía y educación se corresponden y que, además, ambas constituyen una especie de primicia cultural.

Esto que estamos concluyendo en esta conceptualización de la noción de poesía puede que sea más evidente si, en este momento, retomamos las palabras de Octavio Paz (2009) quien estaba convencido de lo primordial de la poesía en la constitución de las sociedades y, por extensión, de todas y cada una de las culturas:

¿Cuándo comenzaron los hombres a componer canciones? Aunque es imposible saberlo, no es temerario suponer que la poesía comenzó cuando comenzó el habla humana. En sí mismo, el lenguaje es ya metáfora, poesía: consiste en designar con el sonido equis al objeto zeta. También desde su nacimiento el lenguaje es rima, aliteración, onomatopeya y, en fin, ritmo. Para comprobarlo basta con oír el habla de los niños. Antes de que los hombres del paleolítico aprendiesen a tallar colmillos de mamut o a decorar con pinturas las paredes de sus cuevas, ya cantaban y bailaban: componían poemas. (pp. 4-5)

Si la poesía alude al comienzo de las sociedades y de las culturas y a la transmisión de las historias que identifican a un grupo humano, la educación puede ser entendida —como planteaba Michael Oakeshott (1981)— como una preparación para tomar parte de esa conversación que “comenzó en los bosques primitivos y se extendió y formalizó a través de los siglos” (p.259). Prepararse para tomar parte de esa conversación implica no sólo aprender a reconocer las distintas voces existentes sino que también es una invitación a tomar la palabra, porque la conversación es el espacio en el que “cada participante es valorado por su presencia” (p.258). Poesía y educación, entendidas en este sentido emergen como prácticas sociales por medio de las cuales se hace posible que un sujeto se constituye como ser capaz de acción y de palabra.

Dos textos pedagógicos que muestran una puesta práctica de la reflexión entre poesía y educación

Pasamos a colocar dos textos pedagógicos en el entramado de estas conclusiones con la intención de mostrar una puesta en práctica de la reflexión pedagógica que se ocupa de las relaciones entre poesía y educación y de buscar un lugar que los poetas con sus palabras y sus acciones puedan ocupar un espacio en el terreno de la educación.

Steiner, G. y Ladjalil, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Barcelona: Siruela

En este diálogo entre Cécile Ladjali, una joven profesora de literatura que busca llevar a sus estudiantes a otros derroteros, y George Steiner, profesor de renombre internacional que los acompaña en esa travesía, encontramos el esbozo de una cierta “filosofía de la transmisión”. Se trata de un intento de *conceptualizar la transmisión* a través del trabajo educativo con textos y recursos clásicos: la lectura, la escritura, el aprendizaje de memoria, la palabra. Un latido de esta fuerza, donde se defiende que *educar es siempre ejercicio a la contra*, un ejercicio contrario a la corriente dominante de la época, no debería pasar desapercibido en un escenario en el que domina un ánimo de desaliento pedagógico.

La obra tiene como eje la marcha, con sus pequeños logros y con sus desencantos, de un ensayo pedagógico ideado por Cécile Ladjali que empeñada en que sus alumnos sean capaces de pensar por sí mismos. Para ello utiliza como recursos la poesía y el teatro para desplegar *una pedagogía de la exigencia*: un ejercicio en contra de la “amnesia planificada” instalada en muchos de los sistemas educativos actuales. Y el “pequeño éxito pedagógico” de Cécile Ladjali merecieron esta reflexión de George Steiner sobre el lugar que habría de volver a ocupar la poesía en el terreno de la educación:

«Para un alumno, un poema representa una dificultad formidable. [...] No deja de ser admirable el hecho de conseguir que un muchacho adquiera la suficiente confianza en sí mismo como para decir: «yo también soy capaz de escribir poesía». Y eso es lo que usted ha conseguido. Todo esto lleva a plantearme lo siguiente: ¿no tendría la poesía que volver a jugar un papel importante en la vida de los jóvenes menos privilegiados, de quienes se mueven en un ambiente de carencias sociales, económicas e ideológicas?» (págs. 75-76).

En este sentido, se defiende la poesía como un recurso válido y exigente para la educación en tanto que es un trabajo que tiene que ver con la memoria, con la gramática —estructura de nuestras representaciones del mundo—, la creatividad y los tiempos y los espacios para el aprendizaje, además de las dificultades que siempre emergen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra: la poesía en la escuela*. México: F.C.E

En esta obra, la docente y poeta Mercedes Calvo comparte y reflexiona con la intención de contribuir a abrirle la puerta de la escuela a la poesía. Su propuesta nace de la idea de que *la poesía no es sino la primera educación* porque aquella nos llega de la mano de las primeras palabras: desde las canciones de cuna y los gestos hasta el aprendizaje de la lectoescritura. Si la poesía es una especie de primera educación la educación no es una cuestión de didáctica sino de relación, de vínculo.

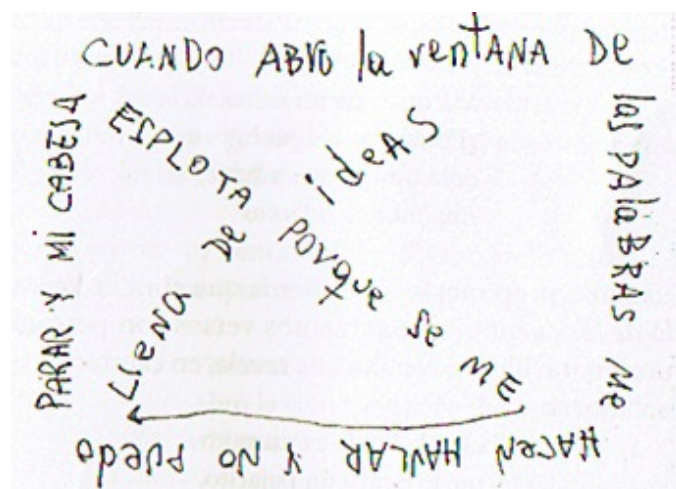
Reflexionando sobre la relación entre escuela y poesía sostiene que la escuela no debe educar para “ganarse la vida sino para “vivir la vida” y esto sólo podría llegar a suceder si procuramos *educar a “seres capaces de tomar la palabra”*. En este sentido: “una educación que persigue como único objetivo la formación de sujetos técnicados y competentes, listos para insertarse en el mercado laboral, no puede perder tiempo en fortalecer el instinto poético del niño (p.20).

En este sentido, la poesía es una fuente de desarrollo de lo humano, es decir de la igualdad y de la singularidad. *La poesía es algo que todos pueden y el poema: la singularidad en la que se encarna la palabra de los niños y las niñas*. La relación entre educación y poesía consiste en una labor pedagógica que se apoya en el lenguaje, en textos que se analizan, se comentan, se trabajan y se conversan.

Para Calvo abrir la puerta de la escuela a la poesía es abrir al estudiante, por pocos años que éste tenga, una puerta a una cultura plural, por ello sostiene que en la escuela no se deben formar:

“sólo lectores sino, fundamentalmente, seres capaces de tomar la palabra. [...] Lo único que la escuela puede —y debe— hacer es ofrecer la posibilidad de que el niño se apropie libremente de la palabra y la utilice para decir aun lo opuesto a nuestro pensamiento” (p.50).

Esa relación entre poesía y educación no aspira a otra cosa que a hacer espacios dentro la escuela misma donde se haga posible que la palabra de los niños y las niñas brote en igualdad y en toda su singularidad, como el poema de Valentina (siete años) y los de sus demás compañeros:



[Fuente: Calvo, 2015, p.163]

A modo de coda,

La lectura pedagógica que aquí se ha propuesto de las relaciones entre poesía y educación ha tenido, primero, tuvo que hacerse de una idea del lugar que ocupan los poetas y su palabra en el terreno de la educación y la reflexión pedagógica. El camino no ha sido fácil ni mucho menos estable y ha tenido que ir articulándose de alguna manera, en ocasiones quizá no de la mejor manera, pero lo que aquí mostramos es un inicio, un aprender a articular nuestras ideas con otros textos y con las ideas de otros.

Una lectura pedagógica tiene la singularidad de intentar elucidar algo de la lógica en la que se mueve el acto educativo y sus hipotéticos efectos, en este sentido la pedagogía es un lugar donde plantear hipótesis de trabajo y preguntas más que respuestas a sobre la educación de lo más jóvenes. Al proponernos estudiar las relaciones que se pueden tejer entre poesía y educación no sabíamos en realidad a donde llegaríamos, pero al final de este estudio entre poesía y educación se teje, como hemos intentado mostrar, una relación íntima en tanto que ambas tienen que ver con lo más propio y más singular de lo humano: la acción y la palabra.

Por eso una posición pedagógica ha de asumir que la educación es un acto siempre inacabado como la poesía que fracasa ahí donde se lo propone y que triunfa a donde nadie esperaba nada. En su relación con la poesía: la educación, la práctica educativa, la acción educativa no puede encerrarse o someterse a los rigores de la institución o a las exigencias se marcan desde los discursos hegemónicos de época. Ha de buscar abrir otros espacios y otros tiempos. En el siglo XVI hacer novillos era ir a las escuelas clandestinas donde enseñaban maestros que querían evitar el pago del canon exigido por los cabildos de las iglesias. La educación y la poesía tiene en común que siempre tienen algo clandestino, algo de acción discreta, de espera discreta y de que no puede someterse a al canon exigido por otros, porque siempre hay que esperar de éstas algo inesperado... Porque la educación y la poesía son como el arco y la lira, siempre en esta metáfora intercambiables,

La lira, que consagra al hombre y así le da un puesto en el cosmos;
el arco, que lo dispara más allá de sí mismo.
(Octavio Paz, 2005, p. 254)

2. Bibliografía

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. México, D.F.: Fondo de Cultura económica.
- Abbagnano, N.; Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía. Sección de obras de filosofía*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Adrados, F. R. (1997). *Democracia y literatura en la Atenas clásica*. Madrid: Alianza.
- Adrados, F. R. (2002). *Humanidades y enseñanza: Una larga lucha: Artículos en periódicos Nacionales, 1970-2001*. Madrid: Taurus.
- Adrados, F. R. (1992). *Palabras e ideas: Estudios de la filosofía griega*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Agamben, G. (1970). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera.
- Agamben, G. (2010). *Ninfas*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Barcelona: Anagrama.
- Aguirre, J. (2013). *Platón y la poesía*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Alegre, A. (1985). *Estudios sobre los presocráticos*. Barcelona: Anthropos.
- Alegre, A. (1986). *La Sofística y Sócrates: ascenso y caída de la polis*. Barcelona: Montesinos.
- Alegre, A. (1988). Los goznes de la tragedia griega: religión, mito, pero política. En: *Revista Faventia*, 1 (10), pp, 7-19.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Argüello, J. (2011). *La Música del mundo: De las verdades verdaderas a las razones razonables*. Barcelona: Galaxia.
- Argullol, R. (2008). *Aventura: Una filosofía nómada*. Barcelona: Acantilado.
- Aristófanes (1997). *Las Nubes, Las Ranas, Pluto* (4.^a ed.). Madrid: Cátedra.

- Aristóteles (2010). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (2005). *Poética*. Buenos Aires: Alianza.
- Bachelard, G. (1982). *La Poética de la ensoñación*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Bárcena, F. (2012). *El Alma del lector. La educación como gesto literario*. Bogotá: Babel libros.
- Bárcena, F. (2014). *Una educación proustiana. Pedagogía more literatura demonstrata*. En: Revista Interuniversitaria, 26 (2), pp. 43–67.
- Barfield, R. (2011). *The Ancient Quarrel between Philosophy and Poetry*. Cambridge University Press.
- Barrios Casares, M. (1992). *Hölderlin y Nietzsche, dos paradigmas intempestivos de la modernidad*. Sevilla: Reflexión (Universidad de Sevilla).
- Basili, S. (1985). *Als joves, sobre la utilitat de la literatura grega*. Barcelona: Fundació Bernat Metge.
- Baudelaire, C., Lemus, R. (2007). *Crítica literaria*. México, D. F.: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento.
- Bauman, Z. (2008). *L'Educació en un món de diàspores. Debates sobre la modernidad*. Barcelona: Edición: Fundació Jaume Bofill.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Baumgarten, A. G. (1975). *Reflexiones filosóficas acerca de la poesía*. Buenos Aires: Aguilar.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Benjamin, W. (2010). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Madrid: Casimiro.

- Bernabé, A. (2008). *Fragmentos presocráticos. De Tales a Demócrito* (3.^a ed.). Madrid: Grupo Anaya Comercial.
- Blanco, J. R. (2014). *Utopías artísticas de revuelta la Ciudad de Sol*. Madrid: Cátedra.
- Bonefoy, Y. (1996). *Diccionario de mitología del mundo antiguo*. (Vol. 4). Barcelona: Destino.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las Vanguardias: Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Bordons, G. (2009). *Poesía contemporània tecnologies i educació*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Borges, J. L. (2012). *Arte poética: Seis conferencias*. Barcelona: Crítica.
- Borges, J. L. (1999). *Prólogos, con un prólogo de Prólogos*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos: Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1930/2002). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. (2^a reimpresión). Barcelona: Anagrama.
- Bourriaud, N. (2009). *Postproducción: La cultura como escenario: Modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo* (3.^a ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bowra, C. M. (2012). *La Atenas de Pericles*. Madrid: Alianza.
- Brandt, W. (1988). *La locura organizada. Carrera armamentista y hambre en el mundo*. Valencia: Círculo de lectores.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Canfora, L. (2014). *El mundo de Atenas*. Barcelona: Anagrama.
- Canfora, L. (2002). *Una Profesión peligrosa : la vida cotidiana de los filósofos griegos*. Barcelona: Anagrama.

- Casullo, N. A. (1998). *Modernidad y cultura crítica*. Barcelona: Paidós.
- Chimal, C. (2001). *Luz interior: Conversaciones sobre ciencia y literatura*. México, D.F.: Tusquets.
- Colli, G. (1991). *El libro de nuestra crisis*. Barcelona: Paidós.
- Colli, G. (2009). *El Nacimiento de la filosofía* (3ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Colli, G. (2011). *Filósofos sobrehumanos*. Madrid: Siruela.
- Colli, G. (2008). *Platón político*. Madrid: Siruela.
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona: Acantilado.
- Crespo, E. (Coord.). (2012) *Obras completas: Sófocles, Eurípides y Esquilo* (3ª ed.). Madrid: Cátedra.
- De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Montaigne, M. (2002). *Ensayos completos*. Barcelona: Omega.
- De Romilly, J. (2011). *La tragedia Griega*. Madrid: Gredos.
- De Romilly, J. (2010). *Los grandes sofistas de la Atenas de Pericles*. Madrid: Gredos.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1977/2013). *Rizoma: Introducción* (8.ª reimpresión). Valencia: Pre-textos.
- Dery, M. (1998). *Velocidad de escape: la cibercultura en el final del siglo*. Madrid: Siruela.
- Descartes, R. (1997). *Discurso del método: Meditaciones metafísicas* (32.ª ed.). Barcelona: Óptima.
- Descartes, R. (2005). *Reglas para la dirección del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Detienne, M. (1985). *La invención de la mitología*. Barcelona: Península.
- Detienne, M. (1982). *Los Maestros de verdad en la Grecia arcaica*. Madrid: Taurus.
- Diccionario de la Lengua española (vigésima segunda edición, 2001). Madrid: Real Academia Española.

- Dodds, E. R. (2000). *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza.
- Droz, G. (1995). *Los mitos platónicos*. Barcelona: Labor.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Éliard, M. (2002). *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón.
- Eliot, T.S. (1999). *Sobre poetas i poesía*. Barcelona: Columna.
- Einstein, A. (2004). *Mi visión del mundo*. (5ª. ed.) Barcelona: Tusquets.
- Enzensberger, H. M. (2002). *Los Elixires de la ciencia : miradas de soslayo en poesía y prosa*. Barcelona: Anagrama.
- Enzensberger, H. M. (2009). *En el laberinto de la inteligencia: guía para idiotas*. Barcelona: Anagrama.
- Fanjul, S.C. (2016, 30 de julio). ¿Lo moderno ahora es ser de derechas? En: El País.
Disponible en http://elpais.com/elpais/2016/07/29/tentaciones/1469799008_642495.html.
- Flaceliere, R. (1967). *La vida cotidiana en Grecia en el siglo de Pericles*. Buenos Aires: Hachette.
- Fernández, A. (2009). *Postpoesía: hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Anagrama.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Feyerabend, P. K. (1991). *Límites de la ciencia: Explicación, reducción y empirismo*. Barcelona: Paidós.
- Fillola, A. M. (1997). *La creación poética en la escuela: Aspectos y orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses, Diputación de Almería.
- Finley, M. I. (1999). *El món d'Ulisses*. Barcelona: Empúries.
- Florencio, I. (1998). *Diccionario griego-español*. Barcelona: Ramón Sopena.
- Foucault, M. (1997). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.

- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia. Pensamiento contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (2006). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas* (4.^a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia* (4.^a ed.). Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías Del Yo*. Barcelona: Paidós.
- Fränkel, H. (1993). *Poesía y filosofía en la Grecia arcaica : Una historia de la épica, la lírica y la prosa griegas hasta la mitad del siglo quinto*. Madrid: Visor.
- Gadamer, H.G. (2001). *El inicio de la sabiduría*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.G. (2011). *La educación es educarse*. En: *Revista de Santander*, (6), pp. 90–99.
- Gadamer, H.G. (1991). *Platón y los poetas*. En: *Estudios de filosofía*, 3. pp. 87-108.
- Galiano, M. F.; Adrados, F. R.; y Lasso de la Vega, J. S. (1955). *El Concepto del hombre en la antigua Grecia : Tres conferencias*. Madrid: Universidad de Madrid.
- García, J. (2011, 20 de julio). *Ezra Pound, el traidor era un espía*. En: El ABC. Disponible en: <http://www.abc.es/20110507/cultura/abcp-ezra-pound-traidor-espia-20110507.html>.
- Gentili, B. (1996). *Poesía y público en la Grecia Antigua*. Barcelona: Quaderns crema.
- Gil, L. (1966). *Los Antiguos y la Inspiración poética*. Madrid: Guadarrama.
- Gil Fernández, L. (2009). *Sobre la democracia Atenienese*. Madrid: Dykinson.
- Gil, L. (1969). *Therapeia : la medicina popular en el mundo clásico*. Madrid: Guadarrama.
- Giuliano, F. M. (2005). *Platone e la poesia: teoria della composizione e prassi della ricezione*. Sankt Augustin: Academia.
- Goff, J. L. (1991). *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Gorri, A. (1999). *Estudios sobre los presocráticos*. Barcelona: Anthropos Research & Publications.

- Grube, G. M. A. (1973). *El Pensamiento de Platón*. Madrid: Gredos.
- Gual, C. G. (2013). *Antología de la poesía lírica griega: (siglos VII-IV a.C.)* (3.^a ed.). Madrid: Alianza.
- Gual, C. G. (2007). *Los Siete Sabios y tres más*. Madrid: Alianza.
- Guthrie, W.K.C. (1990). *Historia de la filosofía griega. Platón, el hombre y sus diálogos: Primera época*. Madrid: Gredos.
- Guthrie, W.K.C. (1992). *Historia de la filosofía griega. Platón, segunda época y la Academia*. Madrid: Gredos.
- Guthrie, W.K.C. (2008). *Los filósofos griegos*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Guthrie, W.K.C. (1984). *Historia de la filosofía griega. Siglo V, Ilustración*. Madrid: Gredos.
- Guzmán, A. (2005). *Introducción al teatro griego*. Madrid: Alianza.
- Haboury, F. (2008). *Le lexis: Dictionnaire Érudit de la langue Française*. Paris: Larousse.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Madrid: Fondo de cultura económica.
- Han, B.C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Han, B.C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Havelock, E. A. (1996). *La Musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.
- Herbat, J. F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.
- Hegel, G.W.F. (1991). *Escritos pedagógicos*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Hegel, G. W. F. (1989). *Lecciones sobre la estética*. Madrid: Akal.
- Heidegger, M. (1996). *Arte y poesía*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Heidegger, M. (2000). *Carta Sobre El Humanismo* (2.^a ed.). Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2002). *De camino al habla* (3.^a ed.). Barcelona: Ediciones del Serbal.

- Heidegger, M. (2013). *Nietzsche*. Barcelona: Destino.
- Heidegger, M. (1989). *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Barcelona: Anthropos.
- Heidegger, M. (1989). *Serenidad*. Barcelona: Ediciones de Serbal.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Heiland, H. (1993). "Friedrich Fröbel." *Perspectivas*. En: *Revista trimestral de educación comparada*, 3-4 (23), pp. 501-519.
- Hesse, H. (1998/2009). *Bajo las ruedas* (9.ª reimpresión.). Madrid: Alianza.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la Escuela*. El negocio de la enseñanza. Madrid: Minor Network.
- Hölderlin, F. (2010). *Hiperión o el eremita en Grecia*. Madrid: Hiperión.
- Homer. (1991). *Iliada*. Madrid: Gredos.
- Homer. (1982). *Odisea*. Madrid: Gredos.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens* (3.ª ed.). Madrid: Alianza.
- Institut d'Estudis Catalans (2007) *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans-Edicions.
- Isócrates. (1979). *Discursos I*. Madrid: Gredos.
- Isócrates. (2008). *Discursos II*. Madrid: Gredos.
- Jaeger, W. (1996). *Aristóteles: Bases para la historia de su desarrollo intelectual* (2.ª ed.). México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Jaeger, W. (1965). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Jaeger, W. (1993). *La teología de los primeros filósofos griegos (Spanish edition)*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia*. México, D.F: Fondo de cultura económica.

- Jean, G. (1996). *La Poesía en la escuela: hacia una escuela de la poesía*. Madrid: De la Torre.
- Jenofonte. (2009). *Apología; Banquete; Recuerdos de Sócrates*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2007). *Crítica del juicio* (12.^a ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, I. (1983) *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kanz, H. (2001). *Immanuel Kant*. En: *Revista trimestral de educación comparada*, 3-4 (23), pp. 1–15.
- Kaufmann, W. A. (1978). *Tragedia y filosofía*. Barcelona: Seix Barral.
- Laerci, D. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza.
- Lain Entralgo, P. (1958). *La curación por la Palabra: En la antigüedad clásica*. Madrid: Revista de Occidente.
- León-Portilla, M. (2012). *La tinta negra y roja*. México, D.F.: Ediciones Era.
- Larrosa Bondía, J.; Skliar, C., y Bárcena Orbe, F. (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Madrid: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Larroyo, F. (1980). *Historia general de la pedagogía*. México, D.F: Porrúa.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Leyra, A. M. (1995). *Poética y transfilosofía*. Madrid: Fundamentos.
- Lledó, E. (2010). *El Concepto “poíesis” en la filosofía griega: Heráclito, Sofistas, Platón*. Madrid: Dykinson.
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres: Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Llovet, J. (2012). *Adéu a la universitat: L’eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Labutxaca.

- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- López Herrerías, J. Á. (2003). *Poesía y educación*. Barcelona: Herder.
- López Quintas, A. (1993). *La formación por el arte y la literatura*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Lozano, C. (1982). *Antología de textos pedagógicos*. Barcelona: PPU Promociones Publicaciones Universitarias.
- Luzuriaga, L. (1966). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1968). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Maillard, C. (2014). *La Baba del Caracol*. Madrid: Vaso Roto.
- Maillard, C. (1992). *La creación por la metáfora: Introducción a la razón-poética*. Barcelona: Anthropos.
- Manila, G. J. (1989). *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona: Aliorna.
- Marrou, H.I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad* (2.^a ed.). Madrid: Akal.
- Martí, A. (2007). *Poética del café: Un espacio de la modernidad literaria europea*. Barcelona: Anagrama.
- Mas, S. (1999). *Hölderlin y los griegos*. Barcelona: Balsa de la Medusa.
- Masschelein, J. (2011). *Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished*. En Revista *Studies in Philosophy and Education*. Consultado el 20 de mayo de 2014. Disponible en <http://doi.org/10.1007/s11217-011-9257-4>.
- Masschelein, J.; Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Leuven: Education, Cultura & Society.
<https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/400685/1/Jan+Masschelein++Maarten+Simons+-+In+defence+of+the+school.pdf>

- Masschelein, J.; Simons, M., y Larrosa Bondía, J. (2008). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.
- Masschelein, J.; Simons, M. (2002). “Who” *Could be opposed to a University of Excellence*.
 En Revista of Philosophy of Education. Consultado el 25 de mayo de 2014. Disponible en <http://inter-disciplinary.net/ati/education/ioe/ioe3/masscheleinsimons%20paper.pdf>.
- Mate, R. (2008). *La Herencia del olvido: ensayos en torno a la razón compasiva*. Madrid: Errata Naturae.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Michéa, J.C. (2002). *La Escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela.
- Miralles, C. (1981). *El Helenismo : Épocas helenística y romana de la cultura griega*. Barcelona: Montesinos.
- Moreno, R. (2016). *La conjura de los ignorantes: De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos Perdidos.
- Morey, M. (1988). *Los presocráticos. Del mito al logos*. Barcelona: Montesinos.
- Morey, M. (2007). *Pequeñas doctrinas de la soledad*. Madrid: Sexto piso.
- Murdoch, I. (1982). *El fuego y el sol: por qué Platón desterró a los artistas*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Neumann, E.; Jung, C. G. (1997). *Círculo eranos*. Barcelona: Anthropos.
- Nietzsche, F. (1972/2009). *Así habló Zaratrusta* (12ª reimpresión) Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2013). *Crepúsculo de los ídolos o cómo se filosofa con el martillo* (3.ª ed.). Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1998/2010). *Ecce Homo* (8ª reimpresión). Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1974). *El libro del filósofo*. Madrid: Taurus.
- Nietzsche, F. (2012). *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo* (3.ª ed.). Madrid:

Alianza.

Nietzsche, F. (2000). *Escritos sobre Retórica*. Madrid: Trotta.

Nietzsche, F. (1999). *Estética y teoría de las artes*. Madrid: Tecnos.

Nietzsche, F. (2003). *La filosofía en la época trágica de los griegos* (3.^a ed.). Madrid: Valdemar.

Nietzsche, F. (2006). *Schopenhauer como educador: Tercera consideración intempestiva* (2.^a ed.). Madrid: Valdemar.

Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (2.^a ed.). Barcelona: Tusquets.

Nietzsche, F. (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Novalis, F. (2000). *Himnos a la Noche: Enrique de Ofterdingen* C Madrid: Cátedra.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. (2004). "Viejos y nuevos paradigmas ¿qué pasa en pedagogía social?" En *Revista Dialnet*. Consultado el 15 de marzo de 2014.

Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1457962.pdf>.

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

Oakeshott, M. (1981). *La voz de la poesía en la conversación universal*. En *Centro de Estudios Públicos*. Consultado el 20 de mayo de 2016. Disponible en <http://www.cepchile.cl/oakeshott-michael/cep/2016-03-23/121758.html>

Otto, W. F. (1998). *Dioniso: Mito y Culto* (2.^a ed.). Madrid: Siruela.

Otto, W. F. (2005). *Las musas y el origen divino del canto y del habla*. Madrid: Siruela.

Otto, W. F. (2003). *Los dioses de Grecia*. Madrid: Siruela.

Pabón, J.M (2006). *Diccionario manual griego: griego clásico-español*. Barcelona: Vox.

- Pániker, S. (2000). *Filosofía y Mística - Una Lectura de Los Griegos* (2.^a ed.). Barcelona: Kairos.
- Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego: Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Parra, N. (1995). *Poemas para combatir la calvicie (4^areimpresión)*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (1997). *Chuang-Tzu* (2.^a ed.). Madrid: Siruela.
- Paz, O. (2014). *La búsqueda del presente*. En *Revista Nobel Lecture*. Consultado el 1 de julio de 2016. Disponible en http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1990/paz-lecture-s.html.
- Paz, O. (2009). *La casa de la presencia: El arco y la lira, Los hijos del limo, La otra voz, Entre uno y muchos*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Paz, O. (2009). *Las palabras y los días: Una antología introductoria*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Paz, O. (1990). *La otra voz: Poesía y fin de siglo*. Barcelona: Seix Barral.
- Paz, O. (2005). *El arco y la lira: El poema, la revelación poética, poesía e historia* (3.^a ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D. (2009). *Mal de Escuela*. Barcelona: Debolsillo.
- Píndaro. (2000). *Obras completas* (3.^a ed.). Madrid: Cátedra.
- Platón. (2011). *Diálogos I. Apología de Sócrates; Critón; Eutifrón; Ion; Lisis; Cármides; Hipias menor; Hipias mayor; Laques; Protágoras; Gorgias; Menéxeno; Eutos; Menón; Crátilo; Fedón; Banquete; Fedro*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2011). *Diálogos II. República; Parménides; Teeteto; Sofista; Político; Filebo; Timeo; Critias o Atlántico*. Madrid: Gredos.

- Platón. (1992). *Diálogos VII. Dudosos; Apócrifos; Cartas*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1999). *Diálogos VIII. Leyes (libros I-VI)*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2000). *Diálogos IX. Leyes (Libros VII – XII)*. Madrid: Gredos.
- Pound, E. (2000). *El ABC de la lectura*. Madrid: Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja.
- Prigogine, I. (1997). *El Fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Proust, M. (2002). *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-textos.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reale, G.; Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico (Vol. 1)*. Barcelona: Herder.
- Reale, G.; Antiseri, D. (1999). *Historia del pensamiento filosófico y científico (Vol. 2)*. Barcelona: Herder.
- Reale, G. (2001). *Platón: En búsqueda de la sabiduría secreta (2.^a ed.)*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez, J. M. (1990). *Antología temática de la poesía lírica Griega*. Madrid: Akal.
- Rousseau, J.J. (1985). *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alhambra.
- Rousseau, J.-J. (2005). *Discursos: Discurso sobre las ciencias y las artes; Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires: Losada.
- Safranski, R. (2003a). *Nietzsche: Biografía de su pensamiento (2.^a ed.)*. Barcelona: Fábula Tusquets.
- Safranski, R. (2012). *Romanticismo: Una odisea del espíritu alemán*. Barcelona: Tusquets.

- Safranski, R. (2003b). *Un maestro de Alemania: Martin Heidegger y su tiempo*. Barcelona: Tusquets.
- Sallenave, D. (1998). *Letras muertas: De la enseñanza de las letras en general y de la cultura general en particular*. Buenos Aires: Losada.
- Santiadrián, P. (2007). *Humanismo y Renacimiento*. Madrid, Alianza.
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns: La sociedad teledirigida* (2.^a ed.). Madrid: Aguilar.
- Sennett, R. (2013). *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo; Hemos perdido el arte de hacer ciudades*. Buenos Aires: Katz.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (3.^a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. The University of Michigan press.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Madrid: Miño y Dávila.
- Shopenhauer, A. (2004). *El mundo como voluntad y representación I*. Madrid: Trotta.
- Sloterdijk, P. (2000). *El pensador en escena: El materialismo de Nietzsche*. Valencia: Pre-textos.
- Sloterdijk, P. (2010). *Temperamentos filosóficos: De Platón a Foucault*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2006). *Venir al mundo, venir al lenguaje: Lecciones de Frankfurt*. Valencia: Pre-textos.
- Solana, J. (2000). *El Camino del ágora : filosofía política de Protágoras de Abdera*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Solana, J. (2013). *Los sofistas testimonios y fragmentos*. Madrid: Alianza.
- Solana, J. (2011). *Protágoras y los poetas*. En *convivium* (24), pp. 5–23.
- Spencer, H. (1977). *El individuo contra el estado*. Madrid: Júcar.

- Spencer, H. (1983). *Ensayos sobre pedagogía*. Madrid: Akal.
- Stanley F. Bonner. (1984). *La educación en la Roma antigua*. Barcelona: Herder.
- Starobinski, J. (1971). *Jean Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*. Paris: Gallimard.
- Steiner, G.; Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid : Siruela.
- Steiner, G. (2011). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (2013). *Heidegger*. (4ª. ed.). México.: Fondo de cultura económica.
- Steiner, G. (2012). *La poesía del pensamiento: Del helenismo a Celan*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los Maestros* (3.ª ed.). Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (2006). *Lenguaje y silencio: Ensayo sobre la literatura el lenguaje y lo inhumano* (2.ª ed.). Sevilla: Gedisa.
- Steiner, G. (2001). *Pasión intacta: Ensayos 1978 - 1995* (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Siruela.
- Szlezák, T. A. (1999). *Leer a Platón*. Madrid: Alianza.
- Tizio, H. (coord.). (2005). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (2º ed.). Barcelona: Gedisa.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma: Para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Tucídides. (2008). *Historia de la guerra del Peloponeso* (6.ª ed.). Madrid: Alianza.
- Valverde, J. M. (1993). *Nietzsche, de filólogo a anticristo*. Barcelona: Planeta.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Colección Idea Universitaria-Educación.
- Vegetti, M. (2012). *Quince lecciones sobre Platón*. Madrid: Gredos.
- Vernant, J.P. (2011). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós.

- Vernant, J.-P. (2002). *Mito y tragedia en la Grecia Antigua*. Barcelona: Paidós.
- Vidal-Naquet, P. (2004). *El espejo roto. Tragedia y política en Atenas en la Grecia antigua*. Madrid: Abada.
- Von Hofmannsthal, H. (2008). *Una carta (de lord Philipp Chandos a sir Francis Bacon)*. Valencia: Pre-textos.
- Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso: El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Barcelona: Tusquets.
- Wasson, R. G.; Ruck, C. A. P., y Hofmann, A. (2013). *El camino a Eleusis: Una solución al enigma de los misterios*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Zambrano, M. (2007). *Algunos lugares de la poesía*. Madrid: Trotta.
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. (4.^a ed.). México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Zambrano, M. (1993). *La razón en la sombra: Antología*. Madrid: Siruela.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método. Enfoques* (Vol. 7). Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (2004). *Razón poética*.
- Zweig, S. (2007). *La lucha contra el demonio*. Barcelona: Acantilado Quaderns crema.
- Zweig, S. (2013). *Tres poetas de sus vidas*. Barcelona: Planeta.