

Σ

T

Υ

Λ

O

Σ



S

T

Y

L

O

S

ISSN 0327 – 8859

E-ISSN 2683-7900

INSTITUTO DE ESTUDIOS GRECOLATINOS PROF. F. NÓVOA

UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

BUENOS AIRES

**INSTITUTO DE ESTUDIOS GRECOLATINOS PROF. F. NÓVOA
UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
BUENOS AIRES**



S T Y L O S

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES**

RECTOR: MIGUEL ÁNGEL SCHIAVONE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DECANA: OLGA LUCÍA LARRE

DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS: MARÍA LUCÍA PUPPO

INSTITUTO DE ESTUDIOS GRECOLATINOS Prof. F. NÓVOA

REVISTA *STYLOS*

DIRECTORA: IVANA COSTA

COMITÉ EDITORIAL

Gisele Amaral (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); Hugo Bauzá (Universidad de Buenos Aires); Oscar Beltrán (Universidad Católica Argentina); Marcelo Boeri (Universidad Católica de Chile); María Delia Buisel (Universidad Nacional de La Plata); Rodolfo Buzón (Universidad de Buenos Aires-Universidad Católica Argentina); Miguel Castillo Didier (Universidad de Chile); Pablo Cavallero (Universidad de Buenos Aires, Universidad Católica Argentina); Carmen Codoñer Merino (Universidad de Salamanca); Laura Corso (Universidad Católica Argentina); Valentín Cricco (Universidad de Morón); Juan Cruz Cruz (Universidad de Navarra); Marisa Divenosa (Universidad de Buenos Aires); Jorge Ferro (Universidad Católica Argentina); Alfredo Fraschini (Universidad de Buenos Aires); Renan Frighetto (Universidade Federal do Paraná); Ana María González de Tobía (Universidad Nacional de La Plata); Florencio Hubeňák (Universidad Católica Argentina); Emmanuelle Jouët-Pastré (Université de Lorraine); Paula Pico Estrada (Universidad del Salvador); Claudia Mársico (Universidad de Buenos Aires); Ilaria Ramelli (Università Cattolica del Sacro Cuore); Paolo Siniscalco (Sapienza Università di Roma); Eduardo Sinnott (Universidad del Salvador); Mario Trajtenberg (Universidad de la República); Natalia Zorrilla (Universidad de Buenos Aires).

ISSN 0327-8859

E-ISSN 2683-7900

PUBLICACIÓN ANUAL

Correspondencia, libros para reseñar, canjes a nombre de
INSTITUTO DE ESTUDIOS GRECOLATINOS

© INSTITUTO DE ESTUDIOS GRECOLATINOS Prof. F. NÓVOA
Alicia Moreau de Justo 1500 – 1107 Buenos Aires – Rep. Argentina
institutonovoa@uca.edu.ar

Stylos. 2023; 32 (32); pp. 1-6; ISSN: 0327-8859; E-ISSN: 2683-7900

SUMARIO

<i>SOKRATIKOÍ LÓGOI – PLATONIKOÍ LÓGOI</i>	6
<i>Marcelo D. Boeri</i> Poetología, persuasión y conocimiento en Platón	7
<i>Rodrigo Illarraga y Alexis Robledo</i> Sombras socráticas en la segunda sofística. Modos y alcances del retrato de Platón y Jenofonte en <i>Noctes Atticae</i> 14.3	47
ANEXO - TRADUCCIÓN	
<i>Alexis Robledo</i> Aulo Gelio, <i>Noctes Atticae</i> 14.3 ¿Acaso Jenofonte y Platón fueron rivales y enemigos entre sí?	73
DOSSIER <i>LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO Y EL LATÍN EN EL SIGLO XXI</i>	79
<i>Ignacio Armella</i> La revolución de los Clásicos: breve perfil de la Academia <i>Vivarium novum</i> y sus métodos didácticos	81

<i>Claudia Mársico</i> Herramientas para el griego vivo	91
<i>Marisa Divenosa</i> Perspectivas académicas de la enseñanza del griego	95
<i>Fátima Colombo</i> Los Bachilleratos Humanistas de Salta	101
<i>Colloquia Bonaurensia</i> Latín en latín: una experiencia de taller de latín oral y escrito	111
<i>Leonel Guillén y Eliseo Koval</i> En primera persona: dos experiencias en la Academia <i>Vivarium novum</i>	125
RESEÑAS	
Platón, <i>Ion</i> (traducción, introducción y notas de J. P. Domínguez Valdez y J. A. Giménez Salinas), Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 2020. <i>Valentín Zabala</i> .	135
NORMAS DE PUBLICACIÓN	139

SOKRATIKOÍ LÓGOI, PLATONIKOÍ LÓGOI

El Instituto de Estudios Grecolatinos Prof. Francisco Nóvoa, conjuntamente con la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires y equipos de la Universidad de Buenos Aires, organizó a fines de 2022 las Jornadas *Sokratikoí lógoi, Platonikoí lógoi. Argumentación y racionalidad, entre filosofía, poética y política*. En ellas participaron reconocidos especialistas en la obra de Platón y en la de diferentes miembros del círculo socrático. En el número 31 de *Stylos* se publicaron los trabajos de Louis-André Dorion (Université de Montréal) e Irmgard Männlein-Robert (Universität Tübingen), traducidos al castellano. En esta segunda parte del *dossier* se retoman, reformulados, los aportes de Marcelo Boeri (Universidad Católica de Chile) y de Rodrigo Illarraga y Alexis Robledo (Universidad de Buenos Aires). A ellos se integra la traducción de un extracto de las *Noches Áticas* de Aulo Gelio, que vuelve sobre la rivalidad intelectual entre las dos principales líneas de transmisión de la enseñanza socrática: Jenofonte y Platón.

POETOLOGÍA, PERSUASIÓN Y CONOCIMIENTO EN PLATÓN

MARCELO D. BOERI¹

RESUMEN: El propósito de este artículo es (i) mostrar que en los diálogos hay algunos detalles dramáticos que con frecuencia adelantan el argumento filosófico (y su comprensión) y que (ii) el tipo de explicación que los personajes suministran siempre se da en un trasfondo dramático determinado que no es trivial. Por el lado de la consideración “poetológica” me centraré brevemente en el episodio de las cigarras en el *Fedro* y procuraré mostrar el modo en el que ese episodio sirve de introducción al debate filosófico sobre la persuasión y el valor del conocimiento y la verdad para un procedimiento persuasivo correcto. Sostendré que Platón está interesado no sólo en examinar cuáles son las condiciones de un discurso persuasivo legítimo, sino también en mostrar que no cualquier tipo de discurso es persuasivo para cualquier persona. Aunque en su opinión la “verdadera” retórica se identifica con la dialéctica, Platón es consciente de que la retórica (y, por ende, la persuasión), tal como se la entendía en el discurso público, puede ser más “práctica” que la dialéctica tal como el mismo Platón la comprende (en el *Fedro* y otros diálogos).

Palabras clave: Platón, persuasión, conocimiento, drama, poesía.

ABSTRACT: The purpose of this article is (i) to show that in the dialogues some dramatic details often advance the philosophical argument (and its understanding) and that (ii) the kind of explanation that the

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: mboeric@uc.cl.

Fecha de recepción: 27/1/2023. Fecha de aceptación: 3/4/2023.

DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p7-46>

characters provide is always given against a particular dramatic background that is not trivial. On the side of the "poetological" consideration, I will briefly focus on the episode of the cicadas in the *Phaedrus* and try to show how this episode serves as an introduction to the philosophical debate on persuasion and the value of knowledge and truth for a correct persuasive procedure. I will argue that Plato is interested not only in examining the conditions of legitimate persuasive discourse, but also in showing that not any kind of discourse is persuasive to any person. Although in his view "true" rhetoric is identified with dialectic, Plato is aware that rhetoric (and thus persuasion), as it was understood in public discourse, may be more "practical" than dialectic, as Plato himself understands it (in the *Phaedrus* and other dialogues).

Keywords: Plato, persuasion, knowledge, drama, poetry.

Es probable que el *Fedro* (junto con el *Simposio*) sea uno de los dos diálogos en los que Platón despliega con mayor intensidad y elegancia sus dotes de artista literario y de filósofo. Con singular maestría es capaz de combinar los aspectos más poéticos de su prosa y varias de sus características filosóficas más destacadas, tanto desde la perspectiva de la riqueza de ideas y recursos literarios como desde el punto de vista argumentativo. Para quien suele abordar los textos platónicos esperando encontrar ideas filosóficas que sugieran el modo de entender un problema, esta combinación de elementos, aparentemente antitéticos, a veces puede resultar decepcionante. Pero si se hace el esfuerzo

por tratar de evaluar de un modo balanceado ambos ingredientes de la prosa platónica y de entender el sentido en el que son constitutivos de su modo de hacer filosofía esa decepción inicial se disipa rápidamente.

La presencia de referencias literarias (tanto de citas de otros escritores como de estilos literarios) no debería sorprender, ya que, como se sabe, Platón conocía toda la literatura griega que lo precedía y, sin duda, permanentemente se sirve de ella.² Se trata de referencias de las que, en la mayor parte de los casos, Platón saca provecho para su argumento; esas referencias no sólo están ahí para hacer gala de su inmenso conocimiento de la rica literatura griega ya existente, sino también para reforzar una idea o un argumento.³ Es paradójico el

² En las últimas décadas han aparecido varios estudios importantes que han subrayado la presencia no sólo de autores filosóficos en los diálogos platónicos, sino también literarios (para la presencia de Hesíodo en Platón, cf. GRAZIOSI, 2010 y FORD, 2010). GIULIANO (2005) ha explicado con enjundia y claridad el problema del “entusiasmo” poético y el rol que a veces desempeña en algunos pasajes platónicos relevantes; cf. especialmente GIULIANO (2005: 137-218) y *Phdr.* 263d2, donde Sócrates dice que “por estar entusiasmado” o “poseído por un dios” –διὰ τὸ ἐνθουσιαστικόν–, no se acuerda bien –οὐ πᾶν μὲμνημαι– si en ese momento definió o no el amor. Por su parte, Halliwell sugiere que la práctica de Platón como escritor se nutre de ideas, personajes y temas, generalmente tomados de autores literarios y en su diversidad narrativa, dialógica y mitopoética toma prestados, adapta y “transmuta conscientemente” elementos tomados de diversas fuentes literarias y retóricas, que incluyen la poesía homérica, trágica y cómica; cf. HALLIWELL (2002: 84); cf. también (2002: 111-112), donde enfatiza que la presencia de la tragedia opera como una suerte de subtexto a sus observaciones sobre psicología. La presencia de Esopo en Platón ha sido analizada por ZAFIROPOULOS (2015: 196-211). Sobre los “trasfondos poéticos” del *Teeteto*, cf. TULLI (2011).

³ En su influyente y aún importante libro de 1996 C. Kahn sugiere que Platón contaba con las dotes dramáticas de un Sófocles o un Eurípides, pero decidió explotárselas en una forma literaria diferente. De un modo aún más enfático sugiere

hecho de que, a pesar de ser un severo crítico de la poesía, Platón sea probablemente el autor que más citas, explícitas e implícitas, hace de escritores “poéticos” en su propia obra (y no siempre para objetarles algo). Este hecho seguramente no es casual, sino que tiene que ver con el propósito de mostrar que los grandes educadores de Grecia (a la cabeza de los cuales seguramente está Homero, el poeta más citado y, a la vez, criticado por Platón)⁴ con frecuencia dicen o sugieren enormidades que de ninguna manera pueden ser apropiadas para la educación.⁵

que fue al representar a Sócrates en sus escritos que Platón “pudo desplegar sus poderes dramáticos al servicio de la filosofía” (KAHN, 1996: 36). Este modo de formular el problema describe una subordinación de lo literario a lo filosófico; quizá ésta es la lectura correcta para quien cree, como creo, que Platón fue primariamente un filósofo (aunque el portentoso despliegue de recursos dramático-literarios muestra que también le interesaba exhibir sus dones –*gifts*, como escribe Kahn– como “literato”).

⁴ Solamente en la *República* y las *Leyes* pueden encontrarse casi dos decenas de citas explícitas de Homero (varias de ellas son citas textuales; cf., por ejemplo, *R.* 334a-b, 363a-c, 364d, 377d, 378d, 379c-d, 388a-b, 389a, 391a, 393a-b. *Lg.* 624b, 651b, 658b, 680b-c, 681e, 706d-707a, 804a, 858e).

⁵ En *R.* 334a-b, por ejemplo, Platón nota que Homero sugiere que una persona justa es una especie de ladrón (idea que también atribuye al poeta Simónides); en *R.* 377d acusa a Homero, junto con Hesíodo, de haber compuesto mitos falsos; en 379c-d subraya que en su polis no se admitirán el *error* (ἁμαρτία) de Homero y de otros poetas acerca de los dioses. PLANINC (2003: 8) observa que en la conclusión del *Fedro* Sócrates sugiere que sus argumentos deben usarse para determinar si alguno de los que se cree que es sabio es digno del nombre “filósofo” (el nombre de “sabio” sólo es apropiado al dios 278d4-5). Luego de mencionar a varios candidatos (Lisias, Homero, Solón, Isócrates) Platón concluye –piensa Planinc– que sólo Homero merece ese honor, ya que él solo es un amante de la belleza y la música y un “hombre erótico”, lo cual muestra que la filosofía y la poesía están reconciliadas y ya no hay conflicto entre ellas. En el texto del *Fedro*, sin embargo, Platón pone a Homero en el segundo lugar después de Lisias y no dice de manera explícita que únicamente Homero merezca el honor de ser llamado “filósofo”.

Los personajes de los diálogos platónicos contienen numerosos ingredientes poéticos que Platón parece haber tomado de los grandes poetas a los que a veces critica (cf. *Smp.* 178a-180b).⁶ Esos ingredientes adquieren tonos encendidos, a tal punto que puede decirse que son “poética y literariamente” inspirados. Al menos algunos de los cinco discursos del *Simposio* corresponden a un estilo discursivo-literario: Fedro es un retórico aficionado, Erixímaco es el médico teórico, Aristófanes el poeta cómico y Agatón el poeta trágico.⁷ Pero el talento literario de Platón es capaz de hacer dialogar en un marco general de un argumento filosófico a todos esos personajes. Algunos intérpretes recientes han sugerido que, dado que Platón parece estar abogando por una nueva clase de poesía, quería reemplazar las obras de Homero (y, tal vez, también las de otros poetas) por su filosofía y que, por ende, lo que hace es presentar su propio arte literario como una suerte de nueva poesía.⁸

Mi propósito en este artículo es doble: por el lado de la consideración “poetológica”, procuraré mostrar que hay ingredientes literarios en los diálogos de Platón (y por lo que aquí interesa especialmente en el *Fedro*) que a veces son relevantes para el argumento filosófico

⁶ Para una brillante y pormenorizada discusión acerca de la presencia de los poetas en la composición de algunos personajes platónicos especialmente poéticos cf. SHEFFIELD (2006: 17-20).

⁷ Cf. ROWE (1998: 9-10); ROWE (1998a: 33-44); CENTRONE (2009: XXV-XXVI).

⁸ HALLIWELL (2002: 93-94); DESTRÉE-HERRMANN (2011: xiii). Atractiva e interesante como se ve esa sugerencia, creo que debe ser evitada: si se la admite, hay un sentido en el que habría que reducir la filosofía de Platón a una especie de “nueva poesía”, pero eso valdría solamente para los diálogos especialmente “poéticos”, como el *Simposio* y el *Fedro*, pero no para otros diálogos más “áridos” desde el punto de vista literario-filosófico (como el *Parménides*, el *Teeteto*, el *Filebo*, o el *Sofista*), en los que los ingredientes “poéticos” son menos prominentes.

y que, si eso es así, puede ser importante procurar balancear la presencia y eventual impacto de lo literario en lo filosófico en un contexto determinado (al analizar el episodio de las cigarras –*Phdr.* 258e-259d– sugeriré cómo lograr ese balance). Por otro lado, en el contexto de carácter más filosófico”, sostendré que Platón está interesado en mostrar que no cualquier tipo de discurso es persuasivo *para cualquier persona*. Aunque en opinión de Platón la “verdadera” retórica parece identificarse con la dialéctica, fue consciente de que la retórica (y, por ende, la persuasión), tal como se la entendía en el discurso público, puede ser más “práctica” que su propia dialéctica.⁹

I. FILOSOFÍA Y POETOLOGÍA EN EL *FEDRO*

Desde la Antigüedad se ha discutido si los discursos que Platón pone en boca de oradores consagrados (como los que le hace pronunciar a Lisias en el *Fedro*, o a Agatón, que ganó el certamen trágico en las fiestas Leneas, en el *Simposio*) efectivamente pertenecen a esos oradores o si, en realidad, son del propio Platón. La razón para esto es relativamente sencilla: sus dotes literarias le permitían parodiar casi cualquier estilo literario, de manera que eso es suficiente para generar dudas razonables respecto de si un discurso reproducido y atribuido a un

⁹ El orador, advierte Platón, no está interesado en persuadir acerca de temas triviales, sino acerca de los asuntos más importantes (lo justo, lo injusto, lo noble, lo vergonzoso; *Phdr.* 263a6-10). Pero, precisamente, por ser objeto de persuasión los temas más importantes Platón sostiene, en contra de la posición de Fedro (que representa el “sentido común” en materia de oratoria), que el orador debe conocer la verdad de aquello acerca de lo cual está hablando (*Phdr.* 259e8-260a4; 260d5-e5; 262a2-b3).

orador en un diálogo perteneció o no a dicho orador. Las páginas iniciales del *Fedro* (227a-230e), antes del discurso de Lisias pronunciado por el personaje Fedro, son de una complejidad literaria inusitada. En esas páginas Platón recurre a todo tipo de giros y estilos (entre ellos, se nota la presencia de una parodia propia de la oratoria forense¹⁰ – 228c– y de tropos como la metonimia), evoca divinidades, un médico (Acumeno, pariente de Erixímaco, quien tiene un rol relevante en el *Simposio* como vocero de la medicina), el orador Epícrates (227b) y de inmediato el orador Lisias (cuyo discurso reproduce Fedro a partir de *Phdr.* 230d),¹¹ ninfas como Farmacia (229c), seres mitológicos como los Hipocentauros y las Quimeras (229d). Más aún, desde el comienzo Fedro advierte a Sócrates que lo que va a oír sin duda es de su interés, pues el discurso que va a pronunciar trata sobre Eros, y Sócrates declara que es “un experto en asuntos eróticos” (τὰ ἐρωτικά).

Pero después de hacerle decir a Sócrates que, dado que él no se conoce a sí mismo, sería ridículo examinar cosas que le son ajenas y que deberá ponerse a indagar acerca de sí mismo (*Phdr.* 229e-230a), Platón interrumpe de modo repentino el hilo de este debate que parece introducirnos a uno de los temas centrales del diálogo y hace una observación, aparentemente trivial, sobre un árbol y el paraje en el que dicho árbol se encuentra (230a-b). De pronto, el personaje Sócrates ha

¹⁰ Cf. SANTA CRUZ-CRESPO (2007: 50; n. 35).

¹¹ También en el *Simposio* es el personaje Fedro el primero en pronunciar su elogio o alabanza a Eros (ἐπαινος Ἐρωτος; *Smp.* 171d2-3). Unas pocas líneas después Platón le hace decir a su Sócrates que él no sabe ninguna otra cosa más que “asuntos eróticos” (τὰ ἐρωτικά; 177d7-8; claro que Agatón también es un experto en esos asuntos –*Smp.* 193e–, aunque en él esa pericia es menos llamativa, ya que el personaje Sócrates suele decir que no sabe nada). Ésta es una de las pocas cosas que el personaje Sócrates de los diálogos platónicos declara saber; cf. ROWE (1998: 136).

dejado de hablar del autoconocimiento (un tema que, como filósofos, siempre encontramos relevante) y se pone a describir un plátano que se encuentra en el paraje en cuestión. Claro que no es cualquier plátano, sino uno muy frondoso y alto. Pero cuando uno sigue leyendo advierte, una vez más, que este episodio trivial que súbitamente había interrumpido una discusión importante no tiene nada de banal. En efecto, junto al plátano hay un agnocasto (ἄγνος), un arbusto aparentemente insignificante pero que tiene un cierto halo sagrado y, paradójicamente, efectos *antiafrodisiacos* cuando se está por comenzar a hablar acerca de τὰ ἐρωτικά. Es como si Platón estuviese advirtiéndonos que cuando hay que tratar los asuntos de Eros debe evocarse una suerte de “disposición no afrodisiaca”, o, dicho de otro modo, una disposición erótica pero no en el sentido habitual en el que Alcibíades en el *Simposio*, por ejemplo, entiende su atracción sexual hacia Sócrates, porque el Eros del que va a hablar no es, precisamente, el que evoca un estado pasional descontrolado. Creo que es claro que aquí Platón está adelantando el tema, explicado con cierto detalle en *Phdr.* 238a-c, de que hay cierto tipo de deseo que tiraniza al sujeto, es decir, el deseo (ἐπιθυμία) que “desproporcionadamente” (ἄλόγως) arrastra a la persona hacia los placeres (238a1-2). Es el deseo que, desprovisto de razón, gobierna en nosotros de modo tiránico cuando somete al juicio que impulsa a lo que es recto (238b7-8). Considerada toda la situación desde esta perspectiva, la interrupción súbita de la conversación sobre el autoconocimiento no tiene nada de trivial; más bien, es la manera en la que Platón anuncia que el debate que se avecina es algo serio y, en cierto modo, desprovisto de ingredientes afectivos.¹²

¹² Griswold va más lejos y sugiere que en *Fedro* 229e-230a, cuando aparece por

Toda la sección introductoria de *Phdr.* 230b-d, llena de ingredientes poéticos, seguramente no es simple ni son triviales los giros dramáticos que conducen a los personajes de estar tratando el autoco-
nocimiento a comenzar a hablar de un plátano. Sócrates se detiene a describir el formidable entorno geográfico y sus implicancias poético-
filosóficas: el plátano es muy frondoso y la altura y sombra del agno-
casto son muy hermosas, ya que se encuentra en plena floración (la
que contribuye a impregnar el ambiente de su fragancia; 230b5-6).
También hay una encantadora fuente con agua muy fresca, como pue-
de comprobarlo Sócrates con su pie desnudo (230b6-7), lo cual vuelve
a recordarnos que está descalzo y que el ambiente es relajado y propi-
cio para la conversación, es decir, para el diálogo. En 230c se mencio-
nan al pasar las cigarras, que luego desempeñan un papel tan relevante
en el mito que presenta Platón asociado a ellas y que se anticipa nada
menos que con la afirmación de que el hecho de escribir discursos no
es en sí mismo algo innoble (aunque sí lo es no hacerlo bien, es decir,
de manera innoble y mal; *Phdr.* 258d1 ss.). Esta anticipación no puede
ser casual, ya que cuando comienza el mito de las cigarras (258e6)
Sócrates recuerda que “tienen tiempo” (258e6: Σχολή μὲν δὴ) y que
las cigarras, mientras cantan sobre sus cabezas, “dialogan entre sí”
(259a1: ἀλλήλοις διαλεγόμενοι). El episodio es de una enorme inten-
sidad dramática: si mientras las cigarras “cantan sobre sus cabezas,
dialogan entre sí” y ven que Sócrates y Fedro toman una siesta y no
conversan, se reirán de ellos con razón, ya que los considerarán unos
esclavos cuyo único propósito era dormir, como suelen hacer las per-

primera vez el tema del autoconocimiento, Platón ya está anunciando el *problema central* del diálogo (*i.e.*, el autoconocimiento; GRISWOLD, 1986: 2).

sonas vulgares en un día sofocante de calor. Pero si las cigarras ven que Sócrates y Fedro están conversando *quizá* los favorecerán, complacidas, con el don que los dioses han permitido a las cigarras dar a los seres humanos (259a-b).

Enseguida regresaré al mito de las Musas y las cigarras; por el momento sólo quiero indicar que esta colosal introducción, un bellissimo y bien armado preámbulo al diálogo antes del discurso de Lisias, lleno de referencias mitológico-poéticas, también contiene una impresionante cantidad de guiños que adelantan los temas filosóficos más relevantes del *Fedro*. El primero de esos temas se relaciona con el problema de la ignorancia, el conocimiento y, más importante aún, con el autoconocimiento, que seguramente constituye uno de los temas centrales del diálogo. El primero que hace referencia a la cuestión del conocimiento es el personaje Fedro cuando, después de ser instado por Sócrates a pronunciar su discurso, declara que, por ser un profano (un “amateur”: ἰδιώτης) en el arte de la palabra, no cree poder pronunciarlo de memoria (*Phdr.* 228a2-3). Aquí, como es obvio, aparecen dos detalles centrales de los debates epistemológicos de Platón: el conocimiento y la memoria. Este segundo aspecto sin duda está adelantando el regreso de Platón en el *Fedro* al papel fundamental de la reminiscencia (ἀνάμνησις) en el examen filosófico del conocimiento. La primera vez que aparece el término ἀνάμνησις en el *Fedro* lo hace después de la detallada explicación de la afirmación de que es ley que el alma que pierde sus alas y cae a la tierra no debe implantarse (μὴ φυτεῖσθαι) en una naturaleza bestial.¹³ Luego de explicar el juicio de

¹³ No es menos relevante, claro está, el lugar que ocupará el alma filosófica: el primer lugar, desde luego. En segundo lugar, Platón ubica el alma de un rey (248d4;

las almas y el destino que le depara a cada tipo de alma según haya vivido injusta o justamente, y de decir que “al llegar el milenio” (χιλιοστῷ) ambas almas escogen su segunda vida ya que son libres de escoger el estilo de vida que desean (αἰροῦνται ὃν ἂν θέλη ἕκάστη; 249b2-3),¹⁴ argumenta Platón:

“Ahí puede suceder que un alma humana llegue a la vida de una bestia y que, quien alguna vez fue un ser humano, vuelva a pasar de bestia a hombre. En efecto, el [alma] que nunca haya visto la verdad no pasará a esta figura,¹⁵ pues es necesario que el hombre comprenda (συνιέναι) [algo] de acuerdo con la llamada Forma (κατ’ εἶδος λεγόμενον), cuando va de múltiples percepciones hacia una unidad que reúne gracias al raciocinio (εἰς ἓν λογισμῷ συναιρούμενον). Y eso es una rememoración (ἀνάμνησις) de aquellas cosas que nuestra alma vio en algún momento cuando se desplazaba junto con el dios y miraba con desprecio (ὑπεριδοῦσα) las cosas que ahora decimos que son, y levantaba la cabeza hacia lo que *realmente es* (τὸ ὃν ὄντως)”. (*Phdr.* 249b3-c4; mi traducción).

Este pasaje no sólo es de una enorme intensidad filosófica (un εἶδος es la *unidad* que reúne la multiplicidad, probablemente perceptible, y lo

“nacido de las leyes”; εἰς βασιλέως ἐννόμου); el tercero está reservado al político o administrador, o a una persona de negocios; el cuarto es para un gimnasta; el quinto para quien se dedica a la adivinación o a los ritos de iniciación; el sexto para el poeta (una vez más, ¡Platón es poco generoso con los poetas!); el séptimo para el artesano y el campesino; el octavo para el sofista o demagogo; y el noveno para el tirano (*Phdr.* 248d-e). Los pasajes más importantes y más claramente argumentados por Platón en favor de la tesis de que el aprendizaje no es más que rememoración se encuentran en *Phd.* 73c-d; 74a; d. 76a-b.

¹⁴ Sobre este detalle cf. Platón, *R.* 617d.619c.

¹⁵ A la forma humana.

que posibilita que uno “comprenda” o entienda algo), sino que además aparece formulado después del relato cuasi-mítico del derrotero que seguirán los distintos tipos de alma según haya sido el estilo de vida que hayan tenido cuando estaban encarnadas. Más aún, si se avanza en la lectura del texto, se advierte rápidamente que el propósito es mostrar que lo justo es que únicamente la mente (διάνοια) filosófica “llegue a ser alada” (περοῦται) ya que, gracias a su memoria (μνήμη), siempre, *en la medida de lo posible*, se encuentra junto a aquellas cosas por las cuales un dios es divino. El giro “en la medida de lo posible” (κατὰ δύναμιν) sin duda es relevante, ya que quien califica como verdadero “filósofo platónico” es un individuo extraordinario, pero sigue siendo un ser humano con las limitaciones propias de su humanidad. Ni siquiera un filósofo platónico es capaz de moverse pura y exclusivamente en el dominio de lo que “realmente es”; es más, cuando el filósofo hace un uso *correcto* de sus recuerdos (ὑπομνήμασιν ὀρθῶς χρώμενος) de los objetos inteligibles, sólo en ese caso, se convierte en un individuo “realmente perfecto” (τέλεος ὄντως μόνος γίγνεται; *Phdr.* 249c8). Desde luego que habría que sospechar que si alguien es un filósofo platónico debe al menos ser capaz de usar correctamente sus recuerdos acerca de esas realidades noéticas, las Formas, pero el texto también parece sugerir que ese uso puede no ser correcto, si no en todos los casos, al menos en algunos. Eso, tal vez, no desacredita a alguien que, de todas maneras, califica como “filósofo”, pero muestra que ni siquiera el filósofo es una especie de dios o de superhombre, como erróneamente, a mi juicio, parecen sugerir algunos intérpretes.¹⁶

¹⁶ Cf. ROSEN (2005: 81).

Regresemos ahora brevemente al episodio de las cigarras y, antes de él, al pasaje en que se las menciona al pasar (*Phdr.* 230c). Esta anticipación de las cigarras (en 230c2) probablemente forme parte del plan de Platón para comenzar a oponer la filosofía o dialéctica a la retórica. Como he mencionado antes, al principio del mito (258e6) Sócrates recuerda que ellos (Fedro y Sócrates) tienen mucho tiempo y que las cigarras, mientras cantan sobre sus cabezas, “dialogan entre sí” (259a1). Este diálogo de las cigarras puede estar anticipando que la retórica genuina debe presuponer algunas condiciones que pertenecen a la dialéctica o, más precisamente, puede estar estableciendo de qué manera la retórica debe adaptarse a la dialéctica platónica para constituir una técnica legítima de persuasión. Es claro que, si las cigarras, mientras cantan sobre las cabezas de Sócrates y Fedro, dialogan entre sí y ven que ellos se duermen y no conversan, se burlarán con razón. Pero si ven que conversan tal vez los favorezcan con el don que ellas han recibido de los dioses (259a-b); las cigarras, una vez que han nacido, no necesitan nunca alimento, por lo que pueden cantar desde que nacen hasta el momento de su muerte sin comer ni beber. A diferencia de los humanos, las cigarras pueden estar conversando *todo el tiempo*, sin detenerse a atender cosas tan “triviales” como comer o beber. Las Musas inspiran el canto de las cigarras, por lo que tal vez este canto pueda compararse con la conversación filosófica: (i) nunca termina y (ii) proviene de divinidades (las Musas). Cuando las cigarras mueren, le cuentan a Calíope, la más antigua de las Musas, y a su compañera Urania, sobre aquellos que pasaron su vida ejercitando la filosofía y honrando su particular tipo de música. Así, concluye Sócrates, “hay muchas razones para hablar y no dormirse al calor del mediodía” (259d8-9). Ahora está mucho más claro por qué Sócrates afirma (en

258e7) que ellos “tienen tiempo”. Entiendo que el comentario de Sócrates de que “tienen tiempo” (258e6) se refiere a la tesis platónica, también presente en *Tht.* 201b, de que una conversación filosófica no se rige por el tiempo que impone la clepsidra (un guiño platónico para rechazar el discurso forense y abrazar el filosófico).

Claro que podría pensarse que el “tenemos tiempo” no necesariamente se propone recordarnos que una conversación filosófica siempre “tiene tiempo”. Al fin y al cabo, es verano, hace mucho calor, Sócrates está descalzo y moja sus pies en el agua para refrescarse. Es evidente que quien puede hacer todo eso “tiene mucho tiempo”. Creo, sin embargo, que Platón está contrastando la posición de los que nunca tienen tiempo cuando hablan, “porque el flujo del agua en el reloj siempre los apura” (*Tht.* 172d) con la de quienes piensan que una conversación filosófica es una empresa interminable. Los argumentos de los primeros se refieren siempre a un compañero esclavo, dirigidos a un déspota, allí sentado siempre con algún castigo en la mano (172e5-7). En estos pasajes del *Teeteto* y el *Fedro*, el “amo siempre con algún castigo en la mano” es la multitud, a la cual le basta con lo que *aparenta* ser justo, bueno o malo, y no apunta a lo que *es* tal.

II. PERSUASIÓN, CONOCIMIENTO, ENGAÑO Y VERDAD EN EL *FEDRO*

Una tesis central de Platón (desde el *Gorgias*) es que la retórica bien entendida y ejercitada debe ser capaz de persuadirnos sólo si ella se funda en el conocimiento y, por tanto, en la verdad, lo cual garantizaría que puede enseñar (*Grg.* 453d-455a). Pero para que eso sea posible, sugiero, la persona que va a ser persuadida debe tener la compe-

tencia cognitiva que le permita distinguir lo verdadero de lo falso. En este sentido sostengo que no todo tipo de discurso es igualmente persuasivo para cualquier tipo de persona (después de todo, como afirma el personaje Sócrates al comparar la medicina con la retórica –cf. *Phdr.*270b7-9–, en el caso de la retórica se emplean discursos para dar al alma las convicciones que se quieran y prácticas lícitas para volverla virtuosa).

Como he señalado antes (cf. *supra* n.9), Platón es consciente de que los oradores no están interesados en persuadir sobre asuntos triviales, sino sobre los que son más importantes. Esos temas particularmente importantes son lo justo y lo bueno, nociones evaluativas que Platón distingue de otras de carácter puramente descriptivo (como “hierro” o “plata”; *Phdr.* 263a6-10). Desde luego es un detalle importante cuando se trata de explicar el engaño así como qué procedimientos pueden fomentarlo y cuáles evitarlo, ya que cuando alguien dice “hierro” o “plata” todo el mundo está de acuerdo; pero cuando dice “justo” o “bueno” todos discrepan en cuanto al significado, no sólo entre sí sino también uno mismo consigo mismo. Pero dado que nadie se pone de acuerdo sobre el significado de “justo” o “bueno”, nosotros mismos, al no estar del todo seguros, somos más propensos a ser engañados. Si, como sostiene Platón, el engaño puede verse favorecido por cosas que difieren poco entre sí (*Phdr.* 262a2-b3), el engañador debe estar atento a aquello que difiere menos y a la semejanza y disemejanza entre las cosas. Sin embargo, esto es posible sólo si quien engaña conoce la verdad de cada cosa, lo que muestra que el engaño – o más bien el ser capaz de engañar– presupone conocimiento. No puede ser cierto, entonces, lo que Fedro ha oído (*Phdr.* 259e8-260a4): que la verdad de aquello acerca de lo cual va a persuadir no debe estar pre-

sente en la mente del orador. También es evidente por qué Platón señala (a través del personaje Fedro) que la verdad no es relevante para el orador si lo que importa es lo que “*parece* o (a)*parece* a la multitud” que está escuchando.¹⁷ Pero si lo que el orador dice para persuadir no se basa en la verdad y el público conoce el asunto sobre el que el orador trata de persuadir, será mucho más difícil para el orador engañar a su auditorio.

Como he señalado, Platón advierte que es mucho más probable que se dé el engaño respecto de cosas que revelan sólo una *pequeña diferencia*. Por eso hay que evitar abordarlo a “grandes saltos”. Entonces, si uno está dispuesto a engañar a otra persona sin engañarse a sí mismo, debe conocer las semejanzas y desemejanzas de las cosas.¹⁸ Pero para poder distinguir una similitud en otras cosas, sean grandes o pequeñas, es necesario conocer la verdad de cada elemento; de lo contrario, no se podrá discernir ninguna similitud. Por ende, para quienes se forman opiniones falsas y se equivocan, es evidente que este estado afectivo (πάθος; “estar en el error”) se ha insinuado en ellos debido a ciertas similitudes.¹⁹ El tema del error es clave en toda la discusión re-

¹⁷ Escribo (a)parece para mostrar el doble valor (fenoménico y cognitivo) de δόξαντ' ἄν (en *Phdr.* 260a2-3) y de δόξει (en *Phdr.* 261d3). Para la proximidad semántica entre δόξα y φαντασία (y sus cognados: δοκεῖ-φαίνεται) cf. *Tht.* 152a6, 162a y *R.* 361b, 602c. Especialmente significativo es el pasaje de *Tht.* 174c5-6 (“su terrible desvergüenza produce una apariencia de necesidad”), donde es evidente que δόξα sólo puede significar “apariencia”.

¹⁸ Más sobre este importante detalle puede verse en RHODES (2003: 526-527).

¹⁹ Sostener opiniones falsas (es decir, opiniones “contrarias a lo que es el caso”: παρὰ τὰ ὄντα) y ser engañado es un “estado afectivo” (τὸ πάθος τοῦτο) en el sentido de que es lo que uno experimenta en el ámbito de sus estados mentales privados (*Phdr.* 262b2-3). Esto es así, incluso si uno no es consciente de que está siendo en-

lativa al contraste entre retórica y filosofía; hay buenas razones para sospechar que cuando Platón identifica la retórica con una técnica cuya finalidad es persuadir a como dé lugar, lo que está sugiriendo es que el orador recurrirá a cualquier medio, incluso al engaño, que le permita convencer a su auditorio. Pero Platón también parece advertir que el engaño puede no llegar tan rápido a cualquier persona; aquellos cuya capacidad cognitiva y de discernimiento esté mejor entrenada serán sin duda más difíciles de convencer. Platón pone de relieve el proceso psicológico que subyace al “ser engañado”; es un proceso que tiene que darse gradualmente y que debe centrarse en las semejanzas más que en las desemejanzas. Si no se hace así, será más difícil engañar. Por eso es más fácil engañar cuando el que se empeña en hacerlo no avanza “a grandes saltos”, sino que se centra *gradualmente* en pequeñas diferencias (entre lo que es verdad y lo que no lo es, o entre lo que “convincientemente” se ve como cierto y entre lo que no). Parece, entonces, que en el engaño intervienen dos ingredientes: uno que depende de quien engaña, ya que quien lo hace debe tener cuidado de avanzar gradualmente. El otro ingrediente pertenece a la persona a la que el orador intenta engañar: si quien recibe el discurso del orador carece de experiencia y es completamente ignorante acerca del tema del que versa el discurso, es bastante fácil que sea persuadido y acabe siendo engañado. El estado cognitivo del oyente, por lo tanto, es relevante de varias maneras: (i) si quien recibe el discurso tiene cierta formación platónica, puede exigir al orador que dé razones más sólidas

gañado; normalmente, la persona que se equivoca no es consciente de que está equivocada. Sobre el error como *πάθος*, véase también *Tht.* 187d1-6.

das.²⁰ (ii) Quien escucha el discurso del orador puede exigir (en la privacidad de su pensamiento o a viva voz si el orador se atreve a abrir el debate) que también se tomen en cuenta sus razones. (iii) El “mejor” estado cognitivo es *conocimiento*, pero lo que uno sabe es, en realidad, muy poco: no es posible saberlo todo y, si uno cree que lo sabe todo (o que sabe algo, pero no tiene razones suficientemente poderosas para dar cuenta de ese conocimiento), puede estar experimentando una “ilusión de conocimiento”, la que puede entenderse como una forma de autoengaño. Esto puede aplicarse al retórico que, como observa Platón en *Phdr.* 260c6-7, puede desconocer el bien y el mal, o puede creer que lo conoce sin conocerlo realmente. Parece evidente entonces que Platón entiende que quien está interesado en persuadir sin atender a la verdad también puede estar interesado en engañar. Si esto es así, se entiende por qué la verdad es irrelevante para el retórico. Pero si ese es el caso, a quienes se dirige el discurso del orador no conocen la verdad de lo que éste afirma ni están en principio interesados en conocerla. Por lo tanto, si el propósito del orador es engañar, se aprovechará seguramente del estado de ignorancia de su auditorio y no hará ningún esfuerzo por revelar la verdad (en caso de que la conozca) a quienes desea persuadir.

En el *Fedro* Platón está presentando el tipo de oratoria que ataca como la clase de discurso que se emplea en el debate público. De

²⁰ En una situación real, quienes forman parte de un auditorio no se ponen a pedirle razones a quien hace su discurso. Pero, aunque uno de hecho no diga nada, sí puede estar pidiéndole mejores razones en el interior de sus estados mentales, las mismas que *uno se pide a sí mismo* cuando piensa. Después de todo, pensar es un diálogo o discurso interior de uno consigo mismo, y ese discurso se refiere *a lo que uno está examinando* (*Tht.* 189e6: Λόγον ὄν αὐτῇ πρὸς αὐτὴν ἢ ψυχῇ διεξέρχεται περὶ ὧν ἂν σκοπῆ; cf. también *Sph.* 263e4-6).

hecho, en 261d3 Sócrates le recuerda a Fedro que cuando el orador habla en el dominio público (ἐν δημηγορίᾳ... τῇ πόλει), puede intentar que sus conciudadanos vean las mismas cosas *unas veces* como buenas y *otras* como malas. Pero dado que para Platón lo que es *realmente* bueno o justo no puede ser *a veces* bueno y justo y *a veces* malo e injusto, en el caso de que algo sea realmente bueno o realmente justo (260a1-3: τὰ τῶ ὄντι δίκαια ... τὰ ὄντως ἀγαθά) sólo puede “dejar de ser” bueno y “empezar” a ser malo gracias al procedimiento retórico que conduce al oyente hacia lo que el orador quiere convencerlo. No obstante, si algo es realmente bueno y el orador convence a su auditorio de que es malo, es porque ha tenido éxito en su engaño. Quienes litigan en los tribunales (ἐν δικαστηρίοις οἱ ἀντίδικοι)²¹ pronuncian discursos “controvertidos” (261c4-5: ἀντιλέγουσιν); su controversia se centra en lo justo y lo injusto (esto recuerda los temas sobre los que hablan los oradores cuando pronuncian sus discursos; *Phdr.* 260a). Así, quien es hábil en esto y lo lleva a cabo teniendo una pericia cognitiva (τέχνη) consigue que la misma cosa *parezca* a veces justa y a veces injusta, *siempre que lo desee*. Ésta es una afirmación clave en el contexto, ya que Platón indica que un orador es capaz de hacer que *las mismas cosas* parezcan a veces justas y a veces injustas *a las mismas personas* (261c10-d1: ποιήσει φανῆναι τὸ αὐτὸ τοῖς αὐτοῖς τοτὲ μὲν δίκαιον... ἄδικον). A mi juicio, no hay duda de que esto sólo es posible con personas cuyo estado cognitivo es especialmente débil (o ig-

²¹ El discurso público que, de acuerdo con Fedro, es el lugar natural de la oratoria.

norante del tema en cuestión); de lo contrario, no se dejarían manipular tan fácilmente ni cambiarían de opinión tan rápidamente.²²

Según los polemistas, el orador puede persuadir porque posee una *τέχνη* (*Phdr.* 261c10: ὁ τέχνη τοῦτο δρῶν), una “pericia técnica”, lo cual significa que posee un conocimiento experto que le permite manipular a su auditorio de manera que lo bueno “parezca” malo o que lo malo bueno. Esto se repite de nuevo más adelante (*Phdr.* 267a6-7), cuando Sócrates le recuerda a Fedro que Tisias –un exitoso polemista en el campo jurídico– y Gorgias avalan los argumentos que derivan de la *probabilidad* en lugar de los que lo hacen de la *verdad* (πρὸ τῶν ἀληθῶν τὰ εἰκότα), y utilizan el poder del discurso para hacer que las trivialidades parezcan importantes y las cosas importantes triviales.²³ Pero el personaje Sócrates quiere mostrar que el arte de la controversia (*i.e.*, la capacidad de argumentar acerca de una misma cosa en sentidos opuestos: ἀντιλογική) no sólo se da en los tribunales y asambleas populares, sino también en *todos* los discursos, *incluidos los que son privados*. Esto contribuye a disipar la sorpresa que siente Fedro (*Phdr.* 261a) cuando Sócrates describe la retórica como una

²² Esto recuerda que para Platón la opinión verdadera (δόξα ἀληθής) es un estado cognitivo débil, ya que quien la posee puede ser fácilmente persuadido a cambiar de opinión. Esta es una posición que aparece en *Men.* 96e-97c; 99a-b y que Platón sigue manteniendo en *Ti.* 51d6-e4.

²³ Platón ejemplifica el caso de los polemistas con “el Palamedes eleático” (Zenón de Elea), que hablaba hábilmente, de modo que a quienes lo escuchaban les parecía afirmar que las mismas cosas eran semejantes y desemejantes, una y muchas, en reposo y en movimiento (*Prm.* 127e; 128a-d). El argumento debe leerse en el contexto más amplio del debate monismo-pluralismo; la referencia al Palamedes de Elea en el *Fedro* probablemente pretende mostrar que un hábil argumentador como Zenón puede probar que lo desemejante/diferente es semejante y que lo semejante es desemejante/diferente.

forma de conducción de las almas (*ψυχαγωγία*) a través de *λόγοι* que tiene lugar *tanto en ámbitos públicos como privados*. Es evidente que Sócrates pretende mostrar que la práctica del arte de la controversia (“si es que realmente es un arte”; *Phdr.* 261e2: *μία τις τέχνη, εἴπερ ἔστιν*) pertenece a los oradores, cuya finalidad es hacer que lo mismo parezca *a la vez* una cosa y su contraria. La *ἀντιλογική* es la técnica de hacer que cualquier cosa se parezca a cualquier cosa, un procedimiento que permite el engaño y que puede aplicarse tanto al discurso público como al privado. La referencia a Zenón y a ese arte debe entenderse, entonces, como una estrategia para demostrar que, contra lo que afirma Fedro (en *Phdr.* 259e), hay razones para suponer que el orador debe tener conocimiento: si el principal interés de un orador es engañar, y si el engaño no puede producirse a menos que quien engaña conozca la verdad, entonces lo que Fedro escuchó es erróneo y el orador debe conocer la verdad. Así, el conocimiento del orador le permite distinguir cosas que son similares y manipular a su auditorio, lo cual indica que el engaño presupone estar en posesión de conocimiento. El problema para Platón, sin embargo, es que la supuesta *τέχνη* del orador no puede ser un conocimiento en sentido estricto si se utiliza para engañar; por eso cree que los oradores no poseen un verdadero arte.

El tema de la manipulación se sigue de todo el argumento en el que se explica el engaño, y es un problema que permite volver a ubicar a Platón en el debate contemporáneo. En vista de la brevedad, omitiré discutir este importante detalle.²⁴ Platón sin duda estaría de

²⁴ Sólo recordaré que en años recientes MERCIER - SPERBER (2017: 189) han observado que “la comunicación humana no se limita a temas de interés común en los que la veracidad y la confianza son mutuamente ventajosas”. Uno puede usar a voluntad las señales lingüísticas *para informar o engañar*, ya que no hay ninguna señal lin-

acuerdo con la idea de que la comunicación humana es una empresa compartida, ya que la investigación involucrada en un diálogo filosófico es siempre conjunta,²⁵ lo cual significa que en la investigación compartida cada parte controla la calidad de las razones que la otra parte aporta y adapta sus razones a las objeciones que se le plantean.²⁶ Este tipo de procedimiento, sin embargo, es completamente ajeno a la relación orador-auditorio, ya que, al menos en principio, el auditorio está condenado al silencio o a no dar razones. El otro detalle relevante (conectado con el problema del embuste y el engaño) tiene que ver con el hecho de que la manipulación también puede hacerse “en vista de lo mejor”; ése sería el caso de la “noble mentira”. Dicho de otra manera, un orador filosófico en un sentido platónico también podría manipular a su auditorio, aunque dicha manipulación fuera en vista de lo mejor.²⁷

güística que por sí misma sea completamente fiable. La mentira y el engaño, entonces, son parte del repertorio de recursos que uno puede usar para comunicar cosas. Pero dado que la comunicación es una empresa que presupone dependencia entre las personas, quienes están involucrados en procesos comunicativos siempre están expuestos a ser engañados y manipulados.

²⁵ Cf. *Cr.* 46d, 48d; *Chrm.* 158d; *Prt.* 330b; *Tht.* 151e; *Phlb.* 26e; *Sph.* 218b, *et passim*.

²⁶ MERCIER - SPERBER (2017: 228-231 y 261).

²⁷ Para no extenderme en demasía, sólo dejo sugerido el problema, pero recuerdo que varios de estos pasajes del *Fedro* evocan el *Gorgias* (especialmente 502e-503a), donde Platón sugiere que la retórica dirigida al pueblo ateniense no habla de lo que es mejor, sino que sólo le interesa gratificar a los ciudadanos y tratarlos como niños (los niños, claro está, son personas que aún no han desarrollado correctamente sus facultades cognitivas). Para un tratamiento detallado de la “noble mentira”, cf. *R.* 414b-c y SCHOFIELD (2006: 284-309).

III. LA RETÓRICA “GENUINA” COMO CONDUCCIÓN DE ALMAS Y EL PAPEL DEL CONOCIMIENTO

Platón sugiere que la nueva visión de la retórica que propone es una “conducción del alma” (*ψυχαγωγία*; *Phdr.* 261a8; cf. también 271c10-d2). Cuando esta palabra aparece por primera vez en el diálogo (261a10) aún tiene un carácter neutro; no es buena ni mala en sí misma, todo depende de cómo y con qué fines se la utilice.²⁸ A Fedro no le interesa determinar si la retórica es “una habilidad técnica que conduce al alma a través de los discursos”, sino si, en realidad, actúa en los tribunales, en otras reuniones públicas y en las privadas. Esto último constituye para él una novedad que apunta a la diferencia entre el discurso público y el que puede darse en un contexto dialéctico privado, en el que uno también intenta persuadir a su interlocutor, pero no usando el embuste o el engaño, sino mejores razones.

Si Platón piensa que “el poder del discurso es una conducción del alma” (*Phdr.* 271c10-d1) y, si el alma puede ser conducida correcta o incorrectamente, cabe suponer que entiende la retórica genuina como una técnica interesada en guiar (correctamente) a las almas hacia el conocimiento e incluso hacia el autoconocimiento: una vez que la propia alma ha sido correctamente guiada y se ha entendido por qué ese tipo de guía es apropiado, uno puede comenzar a guiar por sí mismo su alma en la dirección correcta. Éste es el proceso que seguramente prelude el trabajo en uno mismo y en el autoconocimiento, lo

²⁸ Platón explícitamente afirma (*Smp.* 180e4-181a4) que no hay ninguna actividad que, por sí misma, sea buena o mala (o “noble” o “vergonzosa”: καλή οὔτε αἰσχρά): es correcta si se la realiza bien y del modo correcto (καλῶς... ὀρθῶς). Si no se la realiza así, es mala (αἰσχρόν).

cual puede revelarse como una condición del conocimiento: si la persona no se conoce a sí misma, no puede pretender investigar o conocer lo que es ajeno a sí misma (*Phdr.* 229c-230a). Entonces, si el poder del discurso es *ψυχαγωγία*, el orador debe prestar atención a cuántas clases de alma hay, qué clase de personas producen, qué clase de discursos hay y qué clase de persona es persuadida por qué clase de discurso (*Phdr.* 271b1-5). Desde luego que el orador también debe entender los momentos oportunos para hablar (*εὐκαιρία*) y para callar (*ἄκαιρία*), y solo él puede decir que tiene el arte de retórica (*Phdr.* 272a5-7).²⁹

Seguramente, para poder conducir de manera apropiada el alma de las personas se debe tener una formación filosófica adecuada, lo cual explica que Sócrates exija a Fedro que deje de ser un lego en filosofía y se vuelva hábil en el uso correcto de la argumentación (*Phdr.* 261a4-5). Aunque no está dicho en forma explícita en el *Fedro*, creo que Platón estaría de acuerdo con la sugerencia de que el conocimiento implica responsabilidad. A diferencia de la retórica tal como Fedro la entiende (como lo que “le (a)parece a la mayoría”), la retórica filosófica debería depender de la capacidad de producir un pensamiento fundado en razones.³⁰ Desde luego que son o pueden ser razones muy

²⁹ Estos requisitos pueden considerarse como la forma en que Sócrates entiende que debe proceder una “retórica filosófica”, ya que “la dialéctica es la manera de hablar más apropiada para comprometer a los demás”, PLANINC (2003: 66); cf. también RHODES (2003: 532-533).

³⁰ La forma más refinada de diversión, sostiene Platón, se produce cuando el dialéctico toma “un alma apropiada (*λαβὼν ψυχὴν προσήκουσαν*) y planta y siembra en ella palabras o argumentos *acompañados de conocimiento*” (*μετ’ ἐπιστήμης λόγους*; *Phdr.* 276e5-277a1). Estas palabras son capaces de “ayudarse a sí mismas”, presu-

objetables, pero nunca son “razones definitivas” que no sean susceptibles de un nuevo examen. A diferencia del engañador, que posee un conocimiento para producir su engaño, un conocedor platónico, no estará interesado en engañar a su auditorio y, si es posible, lo ayudará a mejorar su comprensión de lo que se está discutiendo.³¹

IV. LA LOGOGRAFÍA Y LAS CONDICIONES DE UN BUEN DISCURSO

Cuando Sócrates concluye su elocuente palinodia a Eros con una ple-garia, Fedro parece especialmente impresionado: alaba la belleza del discurso de Sócrates y comenta que ahora le parece que el discurso de Lisias resultará comparativamente “mediocre” (ταπεινός) (257c3-4). Estas líneas son importantes porque en ellas aparece la primera referencia a la logografía, y ella es especialmente significativa porque permite a Platón introducir la opinión de Sócrates de que “escribir discursos no es en sí mismo algo vergonzoso”. Lo vergonzoso no es hablar o escribir bien un discurso (τὸ μὴ καλῶς λέγειν τε καὶ γράφειν), sino hacerlo no sólo vergonzosamente sino también mal (ἀλλ’ αἰσχρῶς τε καὶ κακῶς; *Phdr.* 258d4-5). La afirmación de Sócrates pa-

miblemente porque las personas que las tienen son capaces de proporcionar buenas explicaciones.

³¹ Según Platón, la buena retórica debe estar guiada por el conocimiento. Sin embargo, al principio del diálogo (*Phdr.* 229e-230a) el personaje Sócrates reconoce que no se conoce a sí mismo y que, si es así, sería ridículo pretender investigar cosas que le son ajenas. Eso sugiere la inquietante posibilidad de que en su estado actual el personaje Sócrates no pueda aún practicar la “buena retórica”.

rece ser una respuesta a la sospecha de Fedro de que Lisias podría ser acusado de sofista debido a su escritura.³²

IV.1. LOS REQUISITOS DE LA PERSUASIÓN LEGÍTIMA

Las dos posiciones en pugna en el *Fedro* son (i) el punto de vista de Sócrates, que sostiene que la persona que va a pronunciar un discurso *bien y bellamente* debe tener en su mente el conocimiento de la verdad de lo que pretende hablar (τὴν τοῦ λέγοντος διάνοιαν εἰδῶσαν τὸ ἀληθές; *Phdr.* 259e5-7). (ii) La otra posición es la de Fedro, quien sostiene que la persuasión no proviene de lo que *es* verdadero, sino de lo que *parece* serlo. No es necesario, entonces, que quien va a pronunciar un discurso comprenda lo que *es realmente* justo (τὰ τῷ ὄντι δίκαια μανθάνειν), sino sólo lo que le parece a la mayoría (τὰ δόξαντ' ἂν πλήθει ... οὐ δὲ τὰ ὄντως ἀγαθὰ ἢ καλὰ ἀλλ' ὅσα δόξει), que es quien decidirá si el discurso es persuasivo o no. Si esto es así, entonces la verdad es irrelevante para la persuasión. En opinión de Platón, siempre es mejor la palabra hablada, que garantiza un intercambio vivo entre dos personas interesadas en alcanzar la verdad en un escenario dialéctico cuyo propósito no es convertir el debate en un campo de batalla. Nada de esto es posible en el ámbito de la palabra escrita. Si esto es así, la retórica *more platonico* no puede ser una técnica alejada de la dialéctica.

Ya he discutido algunos de los argumentos que el personaje Sócrates proporciona a favor de su posición; enseguida me centraré en otros dos, pero antes puede ser interesante mencionar algunos temas

³² Véanse *Phdr.*257d y McCoy (2008: 168-169).

que están implícitos en esas líneas. En primer lugar, debe destacarse el hecho de que Fedro “ha oído” (259e7: ἀκήκοα) que no es importante para el orador conocer la verdad si va a persuadir. ¿De quién ha oído esto? El contraste entre “es” y “(a)parece” evoca a la sofística. Este detalle quizá también sugiere que él es parte de quienes están felices de seguir las prácticas retóricas que eran populares en el momento y que muestran algunos rasgos sofísticos (como la relevancia de lo que le parece a “la multitud”). Más tarde Fedro responde a la pregunta de Sócrates de si esto es lo que ha oído sobre la retórica diciendo que no ha oído eso en absoluto. El contexto deja claro que Fedro no habría oído nada de esto porque el tipo de retórica que le interesa es la que se emplea en el dominio público, cuyo objetivo principal es persuadir al auditorio. Por eso es tan importante complacer al público, independientemente de que lo que diga el orador sea cierto o no. Como puede advertirse, de nuevo hay un contexto dramático de cierta intensidad que “preludia” un tema filosófico de crucial relevancia: persuadir a como dé lugar o hacerlo partiendo de lo que se sabe.

Con la distinción entre “lo que *parece* y lo que *es* tal y tal” (cf. *Phdr.* 259e-260a) Platón vuelve a recordarnos el contraste entre opinión y conocimiento de *R. V.* “Parece” puede significar “me parece”, “creo” (en el sentido restringido de lo que uno cree y de las potenciales fallas y limitaciones cognitivas de la perspectiva de la primera persona). Aunque Platón es consciente de que cuando la cuestión involucra nociones evaluativas hay un desacuerdo casi unánime (*Phdr.* 263a6-10), favorece la idea de que debería ser posible determinar lo que *realmente* es bello o vergonzoso, justo o injusto. Pero lo que le parece a alguien es siempre una opinión, la cual puede ser verdadera o falsa. El conocimiento, sin embargo, es siempre verdadero y no puede

depender de una opinión subjetiva. Si es razonable sugerir que el estado mental que se asocia con “me (a)parece” está anclado en la opinión y no en el conocimiento, y si la opinión no puede identificarse con el conocimiento, parece razonable pensar que es más fácil persuadir a la multitud, especialmente si esa “multitud” no está formada por personas que tienen conocimiento en sentido platónico.³³ Este detalle adquiere especial significación en el pasaje del *Fedro* en el que el núcleo del problema es sobre todo reconocer los procedimientos genuinos de persuasión, evitar el engaño y dar al auditorio la posibilidad de discernir entre lo que es verdadero y lo que es falso.

IV.2. OTROS ARGUMENTOS CONTRA LA TESIS DE QUE LA RETÓRICA

NO REQUIERE QUE LA MENTE DEL HABLANTE ESTÉ EN LA VERDAD

A continuación, discuto brevemente otros dos argumentos en contra de la posición de Fedro, los cuales recurren a aspectos literarios que sirven para introducir aspectos más filosóficos del *Fedro*.

ARGUMENTO DEL ASNO (*Phdr.* 260b1-c5): supóngase que el sujeto 1 (S^1) pretende persuadir al sujeto 2 (S^2) de que S^2 debe conseguir un caballo para defenderse de alguien. Si ni S^1 ni S^2 saben qué es un ca-

³³ En *Phdr.* 259e-260a el interés de Platón por distinguir lo que algo *es* de lo que *parece serlo* evoca el *Gorgias*, donde el personaje Sócrates afirma que el único testigo de lo que argumenta Polo es el propio Polo, no una multitud de “testigos respetables” (471e2-472a5; 472b6-c1; 474a5-b1). Sin embargo, respecto de la verdad (ἀλήθεια) este tipo de “refutación” no tiene ningún valor (*Grg.* 471e7-8: οὗτος δὲ ὁ ἔλεγχος οὐδενὸς ἄξιός ἐστιν), pues hay ocasiones en que una persona puede ser condenada falsamente por una multitud de testigos que también *parecen* respetables.

ballo y uno de ellos piensa que un caballo es un asno, entonces eso sería ridículo, ya que estarían aproximándose a un asno como si fuera un caballo y le estarían atribuyendo las propiedades que esperan encontrar en un caballo (su ventaja para usarlo en la guerra, su capacidad para cargar equipaje, etc.). Fedro reconoce que esto sería ridículo, Sócrates aprovecha este acuerdo y afirma que tal vez sea mejor ser ridículo y amistoso (γελοῖον καὶ φίλον) que hábil y hostil (δεινόν τε καὶ ἐχθρόν; *Phdr.* 260c3). Sócrates señala entonces que cuando un orador que ignora el bien y el mal encuentra una ciudad en las mismas condiciones y trata de persuadirla para que tome un determinado curso de acción haciendo un elogio de lo que es malo como si fuera bueno, entonces, habiéndose familiarizado con la opinión de la mayoría, podría realmente persuadir a la ciudad para que haga algo malo en lugar de bueno. Entonces, si un orador que ignora lo que es bueno y malo obtiene el poder en una ciudad que se encuentra en el mismo estado de ignorancia, intenta persuadirla para que actúe mal en lugar de bien y tiene éxito, “la cosecha de las semillas será muy pobre” (*Phdr.* 260c6-d1).

El modo en que Platón asocia las palabras δεινός y ἐχθρός parece sugerir que, una vez más, está pensando en los sofistas³⁴ y parece decir que los pequeños errores cometidos por alguien amigable y abierto al diálogo son menos perjudiciales que los de un orador hostil lo suficientemente inteligente como para ocultar su ignorancia y evitar el ridículo.³⁵ Pero un “orador” platónico no necesita ocultar su igno-

³⁴ La palabra δεινός en Platón habitualmente se refiere a los sofistas y, especialmente, a Protágoras (véase *Prt.* 341a9; *Tht.* 154d-e; 164c-d).

³⁵ Este es el modo en que HACKFORTH (1997: 120, n.1) sugiere leer estas líneas.

rancia, sino admitirla en el caso de que, al cabo de una conversación dialógica, haya tomado conciencia de que es ignorante. Si la alternativa es ser ridículo o ser inteligente/hábil y hostil, cuando un orador que ignora lo que es bueno y malo encuentra una ciudad en la misma condición (*i.e.*, sin saber ni lo que es bueno ni lo que es malo) e intenta persuadirla, puede hacerlo para que actúe mal en lugar de bien. Según esta primera conclusión,³⁶ Fedro debería admitir que, si no hubiera conocimiento en la mente del orador, podría terminar persuadiendo a la ciudad para que actúe mal en lugar de bien. Hay que volver a señalar que, para ser persuasivo, el orador deberá haberse familiarizado con la opinión de la multitud (*Phdr.* 260c9: δόξας δὲ πλήθους μεμελετηκώς), lo que confirma que el procedimiento retórico, tal como lo entiende Fedro, opera en el plano de la opinión. Sin embargo, las personas no suelen estar dispuestas a aceptar que su ciudad actúe mal en lugar de bien, por lo que hay que admitir la relevancia de que el orador debe conocer la verdad de aquello acerca de lo cual se propone convencer. Esto explica por qué la retórica como la entiende Fedro “no cosecha un buen fruto”.

Esta sección del diálogo hace avanzar la discusión hacia el procedimiento que Platón recomienda para establecer definiciones y, cabría pensar, para conocer cualquier cosa. La *división* significa “cortar” un género por sus articulaciones naturales hasta obtener el *definiendum*. Si “reunión” significa poner juntas multiplicidad de “cosas” dispersas, pero que pertenecen al mismo género, aunque la *reunión* no proporcione una definición, constituye un camino necesario por el que

³⁶ Si se puede ignorar la diferencia entre un asno y un caballo y, por lo tanto, se puede atribuir a un asno las propiedades del caballo, entonces, análogamente, también se podría tratar algo malo como si fuera bueno.

se puede obtener una definición. Además, si uno no puede distinguir conceptualmente un caballo de un asno y, sobre todo, lo que es justo de lo que no lo es, no podrá explicar por qué, en lo que parece ser una redefinición de la retórica por parte de Platón, ésta debe referirse a la verdad y no a la apariencia (que puede ser verdadera o falsa). Tampoco se podrá explicar por qué su función no es persuadir a toda costa sino enseñar.

El pasaje del asno también es significativo porque Platón combina dos elementos básicos de su forma de hacer filosofía: un elemento literario (centrado en el humor) y un elemento más filosófico relacionado con el argumento. La humorada de la probable confusión entre el asno y el caballo quizás sirva para llevar el debate a un plano más amigable y, al mismo tiempo, mostrarle a Fedro que ha dicho con excesiva confianza que el orador no necesita conocer la verdad para persuadir. El argumento, por su parte, muestra por qué no se debe confundir una cosa con la otra: la sugerencia de que se puede confundir un asno con un caballo es ridícula para cualquiera; sin embargo, implícitamente, también es útil, ya que muestra a través del humor lo absurdo de afirmar que no es necesario que el orador conozca la verdad. En resumen, detrás de la sugerencia humorística hay un problema serio que Platón se propone discutir. Combinar un chiste con un tema serio es un recurso cuya finalidad puede ser examinar una cuestión en tono amistoso entre personas que no compiten por ganar la discusión, sino que están interesadas en dar con la verdad.

ARGUMENTO DE LA PERSONIFICACIÓN DE LA RETÓRICA (260d): Para añadir un poco más de dramatismo al argumento, Platón “personifica”

a la retórica y la hace decir que ella no obliga a nadie a hacer discursos sin conocer la verdad (*Phdr.* 260d5 y ss.). Mediante “la voz” de la retórica, Platón sugiere que el modo de Fedro no es el único de ejercer la retórica y que, de hecho, es una manera inapropiada de practicarla. A través del personaje Sócrates, Platón afirma que, si alguien va a pronunciar un discurso para persuadir a un público, primero debe conocer la verdad. Sin embargo, si el orador no tiene en cuenta la retórica como técnica que garantice que el discurso esté “científicamente” estructurado, ni siquiera el orador que conoce la verdad podría persuadir con arte (*Phdr.* 260d8-9). Esto significa que un buen orador debe conocer tanto la verdad que va a pronunciar como la retórica en tanto técnica para emplear el discurso “de manera artística”, es decir, con conocimiento. Así, quien posee una τέχνη también está en posesión de cierto conocimiento experto, lo que implica que la retórica puede dar cuenta racionalmente de la verdadera naturaleza de las cosas. Platón vuelve a recordar que, “según algunos”, la retórica no es una τέχνη sino una τριβή, una rutina o especie de pasatiempo que no tiene en cuenta los principios del arte. Esta observación vuelve a evocar la discusión de Platón en el *Gorgias*, donde el ataque de Sócrates procede del hecho de que (i) la retórica es sólo una rutina y de que (ii) pretende ser un arte cuando no lo es (464c), lo que significa que hace trampa. Si la retórica sólo apunta a lo que es placentero y no a lo que es mejor, no es una τέχνη, ya que no puede dar una explicación racional de la naturaleza de las cosas y no puede explicar las causas (465a-b). La retórica es sólo una lisonja (como la repostería; 463a), ya que persigue el placer y no se preocupa por el bien. Si es así, sólo produce un cierto tipo de gratificación y placer; éste es, sin duda, también el mensaje de Fedro en el diálogo homónimo, donde lo único relevante

es saber lo que gratifica a la multitud, de modo de persuadirla más fácilmente.

Cuando el personaje Sócrates afirma que no hay arte de hablar sin captar la verdad (*Phdr.* 260a), es claro que lo que está sugiriendo es que, si hay un “arte de la palabra”, ese arte debe captar la verdad. La personificación de la retórica aconseja que alguien la asuma sólo después de captar la verdad; su observación importante (τόδε μέγα) es que, sin ella, se puede tener conocimiento de cómo son las cosas, pero no se podrá persuadir con arte (260d7-9). Esto plantea la posibilidad de que haya dos artes: uno que proporciona conocimiento de la verdad y otro que enseña técnicas de persuasión independientemente de la verdad. Sin embargo, Sócrates objeta que esto sólo podría ser correcto si la retórica fuera una τέχνη (260e). Cuando la retórica recomienda que sus posibles adeptos comprendan la verdad antes de comprometerse con ella, la sugerencia es que se la considere como un procedimiento que muestra un cierto tratamiento de “conocimiento sistemático”, no una destreza no sistemática o una experiencia sin arte. Ésa es la razón, creo, por la que la retórica termina diciendo que “incluso alguien que sabe lo que es el caso (τὰ ὄντα) no podría persuadir con arte (πείθειν τέχνη) sin ella” (*Phdr.* 260d8-9). Éste puede verse como un segundo argumento contra Fedro y su opinión de que no es necesario poseer la verdad para persuadir.

V. EPÍLOGO: ARGUMENTACIÓN EMOCIONAL Y RACIONAL³⁷

Un procedimiento persuasivo puramente basado en emociones mueve más a las personas que un procedimiento mayormente fundado en razones. Claro que un procedimiento persuasivo que tenga ingredientes emocionales puede ser muy racional; pero lo que este contraste puede mostrar es qué es lo que ocurre con los procedimientos que recurren a cualquier medio para convencer a su auditorio, incluidos los que son puramente emotivos (no es casual que Aristóteles dedique el libro II de la *Retórica* al examen de los estados emocionales). Eso no significa que los mecanismos racionales no puedan nunca recurrir a recursos emocionales para convencer, pero, a ojos de Platón, si el auditorio no es capaz de distinguir estados emocionales de buenas razones, una persuasión completamente basada en emociones muy probablemente no será legítima.

La tesis de Fedro de que el orador no necesita conocer la verdad para persuadir describe el modo en que la retórica de hecho opera en el debate público; la posición de Sócrates, en cambio, es la de la filosofía platónica (*Phdr.*259e-262a), a la que no le interesa mayormente todo aquello que sea efectista o “útil” para convencer *a como dé lugar* al auditorio. El enfoque de la filosofía, defendido por el personaje Sócrates, está interesado en dar buenas razones, le importa lo que es realmente bueno o justo, porque el procedimiento dialéctico presupone que el interlocutor es una persona cautelosa, que es capaz y está dispuesta a evaluar razones y, de ser necesario, a aceptarlas, aun cuan-

³⁷ La redacción de este apartado final debe mucho a una sustanciosa conversación con Javier Aoiz.

do no coincidan con sus creencias iniciales. Sócrates está en lo correcto cuando afirma que lo justo o lo bueno, son nociones que, por tener un carácter evaluativo, son siempre debatibles. Pero eso, implícitamente sugiere Fedro, ya está *de facto* establecido en cada comunidad política. Lo justo no es lo mismo en todas partes, pero en todas partes hay algo que se establece (y con el uso se practica) como justo.

Pero esta antítesis, en cierto modo radical, muestra que Platón fue completamente consciente de ambas posiciones y de las dificultades que implican. En *Phlb.* 58a-b, por ejemplo, recuerda, a través de su personaje Protarco, que Gorgias solía decir que el arte de persuadir (ἡ τοῦ πείθειν; 58a8) supera mucho a todos los demás, ya que *voluntariamente*, y *no por la fuerza*, podría esclavizar a todos. Lo que Platón está sugiriendo, una vez más, es que el poder de la retórica que él está atacando (en el *Fedro*) puede tener un poder omnímodo. Si la expresión “lo que es realmente justo o bueno” es una manera de referirse a la Forma de Justicia y a la Forma del Bien, se podría pensar que la posición de Fedro evoca la crítica de Aristóteles a la Forma del Bien (que no es practicable ni susceptible de ser adquirida por un ser humano; *Ética a Nicómaco* 1096b32-34). Pero Platón es consciente de que los bienes humanos y *el* Bien no se identifican. Aunque la norma más alta de lo que es bueno es la Forma del Bien, Platón advierte que la persona justa lo será en el sentido habitual de cumplir un juramento, no cometer robos, hurtos, ni traiciones a los amigos, evitar el adulterio, la falta de respeto a los padres y el descuido de los dioses (*R.* 442e-443b).

Más aún, según Platón, la norma legal está en cierto modo subordinada a que la persona sepa lo que es la justicia *para* la ciudad. Lo crucial, entonces, no es que las leyes prevalezcan (ἰσχύειν), sino que

lo haga “la persona regia que posee la sabiduría” (*Plt.* 294a7-8). La ley no puede abarcar con exactitud lo que es mejor y más justo para todos, ya que nada permanece estable en el ámbito humano. Por el contrario, la ley, “como una persona obstinada e ignorante” (*Plt.* 294c1-2: ὥσπερ τινὰ ἄνθρωπον ἀυθάδη καὶ ἀμαθῆ), alcanza una simplicidad que no cabe en los asuntos humanos. Por eso la ley es inútil sin una persona que posea sabiduría.

Para concluir, en un citado y comentado pasaje de *R. X* (606e-607a), después de haber censurado duramente a Homero y sus enseñanzas, Platón parece querer resarcirse con el poeta cuando afirma que, “en lo que se refiere a la administración y educación de los asuntos humanos” (πρὸς διοίκησιν τε καὶ παιδείαν τῶν ἀνθρωπίνων), Homero es digno de que se lo considere para el estudio y “debemos disponer toda nuestra vida según lo que prescribe este poeta [...] y convenir [...] en que Homero es el más grande poeta (ποιητικώτατον) y el primero entre los trágicos (καὶ πρῶτον τῶν τραγωδοποιῶν), pero [...] en lo que respecta a la poesía solamente deben admitirse en nuestra polis los himnos a los dioses y las alabanzas a los hombres buenos”. Platón aclara enseguida que esto lo dice “como su defensa” (607b1; ἀπολελογήσθω ἡμῖν) al regresar a la poesía por haberla desterrado de la ciudad, ya que “la disputa entre la filosofía y la poesía es de larga data” (607b5-6: παλαιὰ μὲν τις διαφορὰ φιλοσοφία τε καὶ ποιητικῆ). Si, como ha sugerido Gaiser,³⁸ el componente poético y artístico de los diálogos no sólo se manifiesta en la forma, sino también y *sobre todo* en el efecto que provoca en el lector, uno puede entender mejor por qué primero había que censurar y desterrar de la ciu-

³⁸ GAISER (1984: 41).

dad a Homero, y luego pedirle disculpas y admitir “solamente” los himnos a los dioses y las alabanzas a la gente buena. Es como si Platón estuviera diciendo que, dado que sus obras, por el solo hecho de ser “prosa dialogada” y estar redactadas en clave dramática, no podían sino estar llenas de “registros poéticos” (en los que hay pasos de comedia y de tragedia), aunque, a diferencia de la poesía tradicional de Homero y Hesíodo,³⁹ la suya no podía sugerir tales enormidades en almas jóvenes que no son capaces de distinguir correctamente un mensaje alegórico del que no lo es. Más aún, quizá el mensaje de Platón es que, si lo que uno desea es producir un efecto en sus lectores, la prosa dialogada es el mejor medio, ya que puede ser capaz de hacer que un lector se involucre a tal punto en lo que lee que llegue a asumir alguna de las posiciones que defiende algún personaje.⁴⁰ Además, el hecho de que la prosa dialógica como método para hacer filosofía permita que los personajes intercambien sus roles siempre genera una nueva perspectiva en el diálogo como método de investigación conjunta, ya que cuando uno cambia de papel quizá puede apreciar mejor el punto de vista de su interlocutor (aun cuando no lo comparta).

Las últimas secciones de este ensayo se han centrado espe-

³⁹ Poesía tradicional que a veces compone fábulas falsas, en las que se sugiere que una persona justa es una especie de ladrón o en las que los dioses son presentados padeciendo estados pasionales (como la venganza), confabulándose y haciéndose la guerra unos a otros, todas acciones más propias de humanos que de dioses (a este respecto cf. el paradigmático pasaje de *R.* 377a-379b).

⁴⁰ ROSSETTI (2007: 47) ha hecho la interesante sugerencia de que parte de la magia de los escritos de Platón “debe muchísimo a su plausibilidad psicológica”, lo cual, creo, contribuye a que uno como lector esté dispuesto a adoptar la posición de alguno de los personajes.

cialmente en los aspectos filosóficos del *Fedro*, en los que Platón despliega los argumentos para tratar de mostrar por qué la retórica “a la Fedro” es tan nociva. Pero como he procurado mostrar en la primera parte, Platón hace un esfuerzo consciente por mostrar que los ingredientes dramático-literarios son relevantes para introducir el problema filosófico central que será objeto de discusión. Sin cigarras que nos “amenacen” con burlarse de nosotros si nos sorprenden durmiendo la siesta en un agobiante día de calor y no conversando, quizá no es posible tomar consciencia de la importancia de insistir, permanentemente, en la posibilidad del diálogo, la única herramienta legítima para combatir el a veces demoledor efecto de “lo que le parece a uno” por la simple razón de que “le parece”.⁴¹

BIBLIOGRAFÍA

- BOERI, M. D., *¿Serías capaz de hablar si nadie te respondiera? Filosofía y drama en Platón*, Berlin: Logos Verlag, 2023.
- CENTRONE, B., “Introduzione”: V-LX. En M. NUCCI, *Platone. Simposio* (Testo a fronte. Traduzione e commento di M. N. Introduzione di B. C.), Torino: Einaudi 2009.
- DESTRÉE, P., HERRMANN, F.-G. (eds.), *Plato and the Poets*, Leiden-Boston, Brill, 2011.
- FORD, A. L., “Plato’s two Hesiods”: 133-154. En G. BOYS-STONES, J. H. HAUBOLD (eds.), *Plato and Hesiod*, Oxford: Oxford University Press, 2010.

⁴¹ Este artículo es un resultado parcial del proyecto Fondecyt 1200213 (Chile) y una reelaboración parcial de BOERI (2023), cap. 8, y otras secciones de ese libro.

- GAISER, K., *Platone come scrittore filosofico. Saggi sull'ermeneutica dei dialoghi platonici (Con una premessa di Marcello Gigante)*, Napoli, Bibliopolis, 1984.
- GIULIANO, F. M., *Platone e la poesia. Teoria della composizione e prassi della ricezione*, Sankt Augustin: Academia Verlag, 2005.
- GRAZIOSI, B., 2010. “Hesiod in classical Athens: Rhapsodes, orators, and Platonic discourse”: 111-132. En G. BOYS-STONES, J. H. HAUBOLD (eds.), *Plato and Hesiod*, Oxford: Oxford University Press.
- GRISWOLD, C. L. JR., *Self-Knowledge in Plato's Phaedrus*, New Haven and London: Yale University Press, 1986.
- HACKFORTH, R., *Plato's Phaedrus* (Translated with an Introduction and Commentary by R. H.) Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- HALLIWELL, S., *The Aesthetics of Mimesis*, Princeton: Princeton University Press, 2002.
- MCCOY, M., *Plato on the Rhetoric of Philosophers and Sophists*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- MERCIER, H., SPERBER, D., *The Enigma of Reason*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2017.
- PLANINC, Z., *Plato through Homer. Poetry and Philosophy on the Cosmological Dialogues*, Columbia and London: University of Missouri Press, 2003.
- RHODES, J. M., *Plato's Erotic Dialogues*, Columbia and London: University of Missouri Press, 2003.
- ROSSETTI, L. “Il dialogo socratico come unità comunicazionale ‘aperta’”: 33-52. En G. MAZZARA, M., NARCY, L., ROSSETTI, (eds.) *Il Socrate dei dialoghi* (Seminario palermitano del gennaio 2006), Bari: Levante Editori, 2007.
- ROWE, C. J., *Plato. Symposium* (Edited with an introduction, translation and commentary by C. J. R.) Bristol: Aris & Phillips, 1998.

- ROWE, C. J., *Il Simposio di Platone (Cinque lezioni sul dialogo con un ulteriore contributo sul Fedone e una breve discussione con Maurizio Migliori e Arianna Fermani)*, Sankt Augustin: Academia Verlag, 1998a.
- SANTA CRUZ, M. I., CRESPO, M.I., Platón, *Fedro* (introducción, traducción y notas de M. I. S. C. y M. I. C.), Buenos Aires: Losada, 2007.
- SCHOFIELD, M., *Plato. Political Philosophy*, Oxford: Oxford University Press, 2006.
- SHEFFIELD, F.C.C., *Plato's Symposium. The Ethics of Desire*, Oxford: Oxford University Press, 2006.
- TULLI, M., "Platone, il proemio del *Teeteto* e la poetica del dialogo": 121-133. En M. TULLI (a cura di) *L'autore pensoso. Un seminario per Graziano Arrighetti sulla coscienza letteraria dei Greci*, Pisa-Roma: Fabrizio Serra Editore, 2011.
- ZAFIROPOULOS, C.A., *Socrates and Aesop. A Comparative Study of the Introduction of Plato's Phaedo*, Sankt Augustin: Academia Verlag, 2015.

**SOMBRAS SOCRÁTICAS EN LA SEGUNDA SOFÍSTICA.
MODOS Y ALCANCES DEL RETRATO DE PLATÓN Y JENOFONTE
EN *NOCTES ATTICAE* 14.3**

RODRIGO ILLARRAGA Y ALEXIS ROBLEDO¹

RESUMEN: Este trabajo se propone presentar un análisis de un pasaje clave relativo a las relaciones entre socráticos: la descripción que hace Aulo Gelio de la relación entre Platón y Jenofonte en *Noctes Atticae* 14.3. Gelio describe allí la percepción habitual sobre el vínculo entre ambos socráticos, una supuesta rivalidad, y busca brindar una explicación para esta animosidad que es puesta en tela de juicio. Para abordar esta cuestión el artículo recorrerá una serie de problemas: el biografismo de Gelio, el agonismo intelectual de la segunda sofística, el léxico de la rivalidad y el impacto académico de *Noctes Atticae* 14.3.

Palabras clave: Socráticos, segunda sofística, agonismo, Platón, Jenofonte, Aulo Gelio.

ABSTRACT: The paper presents an analysis of a key passage regarding the polemics between Socratics: Aulus Gellius' description of the relationship between Plato and Xenophon in *Noctes Atticae* 14.3. Gellius describes the usual perception of the link between the two Socratics, their supposed rivalry, and seeks to provide an explanation for this animosity that is questioned. To address this question, the article will go through a series of problems: Gellius' biographism, the intellectual

¹ Illarraga: Universidad de Buenos Aires, Conicet, Bar-Ilan University; e mail: rodrigoillarraga@gmail.com. Robledo: Universidad de Buenos Aires, Conicet; e mail: alexiserobledo@gmail.com.

Fecha de recepción: 12/12/2022. Fecha de aceptación: 10/11/2023.

DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p47-72>

agonism of the Second Sophistry, the lexicon of rivalry, and the academic impact of *Noctes Atticae* 14.3.

Keywords: Socratic, Second Sophistic, agonism, Plato, Xenophon, Aulus Gellius.

INTRODUCCIÓN

Noches Áticas 14.3 constituye uno de los más intrigantes momentos de la doxografía socrática. Allí Aulo Gelio busca explicar la supuesta rivalidad en aquellos dos que la tradición ya tempranamente identificó como “socráticos mayores”: Platón y Jenofonte. El breve capítulo está plagado de curiosidades que destacan tanto por agudeza como por peculiaridad. Solo por nombrar algunos ejemplos: (i) no se duda en afirmar que la rivalidad entre Platón y Jenofonte es un dato sabido por cualquier persona culta, aunque el mismo Gelio es una de las primeras fuentes explícitas relativas al conflicto entre estos socráticos; (ii) se sostiene que ambos autores tuvieron grupos de seguidores, cuando no hay registro alguno respecto de algo así como una “escuela jenofon-tea” o siquiera; (iii) se propone una lectura de las de *Ciropedia* y *Leyes* como textos en explícito diálogo; (iv) se mantiene, de forma más o menos novedosa, que la *República* de Platón habría tenido una primera versión, más breve, circulada previamente. Cada pequeño detalle es, sin lugar a duda, un océano que llama a ser explorado en busca de detalles submarinos.

Como veremos, recurriendo a Platón y Jenofonte, Aulo Gelio habla de muchas cosas y proyecta tantas otras. Por un lado, es indudable que *Noches Áticas* 14.3 es un ítem destacadísimo del conocimiento del vínculo entre los dos socráticos, aún pese a la distancia que media entre la vida de ambos y la composición de la obra. Testimonio de esto, se mostrará, es el profundo impacto de las afirmaciones vertidas

por Gelio en los estudios estilométricos y cronológicos de la obra platónica y sus vínculos con la jenofonte. Por otro lado, la sombra que proyectan los socráticos sobre la Roma Imperial sirve a Gelio para, por contraste, arrojar luz sobre su propio tiempo: como en un juego de máscaras (y atravesado por su propia construcción como autor e intelectual de la escena romana) Gelio disfraza el panorama agonístico de su tiempo, de la segunda sofística, en las figuras protagónicas de Platón y Jenofonte.

El objetivo de este trabajo es, en buena medida, uno de escoliastas: nos proponemos analizar los puntos antes mencionados para habilitar una lectura más completa de un pasaje famoso pero relativamente poco investigado en su doble cara. Si bien Gelio ha sido abordado por su peso específico y si bien el capítulo a ser tematizado se ha constituido como fuente doxográfica, no hay (al menos hasta dónde llega nuestro conocimiento) un abordaje que, al modo de un Jano bifronte, observe ambas aristas del problema para presentar una lectura coherente. Por tanto, tras parcelar los elementos de análisis que deben ser trabajados de forma individual, nuestras conclusiones propondrán una interpretación que cumpla en informar sobre el texto y contexto de Gelio, pero también sobre los socráticos por él evocados.

1. BIOGRAFISMO A TRAVÉS DE LA AUTOBIOGRAFÍA: CUESTIONES DE GÉNERO

Aulo Gelio² es un autor cuya biografía nos es escurridiza; solo podemos intentar asirlo mediante la lectura de los *commentarii*³ en sus

² Su fecha de nacimiento es discutida. MARSHALL (1963), tras la retomar los argumentos de diferentes críticos que analizan diferentes *commentarii* de *Noctes Atticae*, propone como fecha de nacimiento aproximadamente el 130 d.C. HOLFORD-STREVENS (1977; 2003: 16), en cambio, retrae la fecha entre los años 125 y 128.

³ Por lo general, Gelio refiere a su obra colectivamente como *commentarii* y utiliza el singular para los capítulos individuales (cf. Gel. *Praef.* 3, 13, 15, 20, 22, 25). Para

Noctes Atticae, publicada a mediados del siglo II de nuestra era.⁴ Por eso, intentar encontrar la verdadera identidad de Gelio en su texto es como mirar en un espejo roto cuyo reflejo nos devuelve una imagen distorsionada.⁵ Sin embargo, esta composición miscelánea⁶ puede ser entendida como una autobiografía;⁷ de aquí sabemos la existencia de

el siglo II d.C., el vocablo *commentarius* podía significar “diario privado o notas” (OLD s.v. *commentarius* 1), “actas oficiales” (OLD s.v. *commentarius* 2), o bien “un libro o tratado publicado” (OLD s.v. *commentarius* 3). Pero, comprendía, a su vez, la variedad de significados de los términos griegos ὑπομνήματα y ἀπομνημονεύματα. En consecuencia, abarcaba el sentido de “un tratado o un libro de contenido erudito”, el de “un comentario” o bien “memorias o una colección de notas privadas” y, de ahí, “una colección de cosas memorables” (VARDI, 2004: 162). Entonces, mediante los *commentarii*, Gelio pretendía ejercer la autoridad cultural a través del control de la memoria colectiva del pasado, al modificarla y transformarla con el objetivo de afirmar su propia autoridad para el presente y el futuro (KEULEN, 2009: 37).

⁴ VARDI (2004: 166). De acuerdo con HOLFORD-STREVEENS (1977; 2003: 15-22), Aulo Gelio toma la toga viril hacia el 143, realiza sus estudios en filosofía para el 146, a comienzos del 150 se desempeña como juez, y, finalmente, publica su obra en el 177 o poco después.

⁵ GUNDERSON (2009: 13).

⁶ En este género literario, se reúnen diversos tipos de conocimientos (*doctrina*) “soldados entre sí” de manera –aparentemente– desordenada y discontinua, sin pretensión de exhaustividad, presentando a los lectores una serie confusa de discusiones aisladas y particulares (VARDI, 2004: 161, 166). En esa secuencia aleatoria e intermitente radica, en principio, su distinción del género enciclopédico, que aglomera y acumula documentación a partir de *excerpta*, tendiendo al orden y a la sistematización (VELAZA, 2012: 34). El género misceláneo ofrece una extensa variedad de temas, que abarcan todos los campos tradicionales de la ἐγκύκλιος παιδεία, incluyendo algunos que normalmente no formaban parte del aprendizaje romano, como la música, la geometría, la fisiología y otros de la “filosofía natural”, junto con los siempre populares asuntos mitográficos y los *mirabilia* (VARDI, 2004: 168).

⁷ En la Antigüedad, se presenta una gran cantidad de registros textuales que dan cuenta de la narrativa personal; entre ellos se hallan la *Carta VII* de Platón y *Anábasis* de Jenofonte, las *Res gestae* de Augusto o las *Meditaciones* de Marco Aurelio y, ya en la Antigüedad tardía, las célebres y reconocidas *Confesiones* de Agustín.

sus hijos mencionados en el prólogo,⁸ su participación en la vida pública como juez,⁹ sus maestros y su círculo de amigos.¹⁰

Pero cabe aclarar que la concepción de qué es la “vida” (βίος) en Gelio se inclina más por tópicos en relación con sus lecturas, con las personas con las que dialogó y con aquello que es digno de recordar y de ser transmitido. De aquí que se genere la sensación de que lo que leemos es un retrato de “su vida en libros”, un enlazamiento entre vida y literatura que resulta modelado tanto por la diversidad textual que ha leído e incorporado, como por las prácticas culturales de su círculo intelectual. Con todo esto, hallamos una elisión estratégica entre los límites de vida y literatura en donde la segunda impregna la primera.¹¹

A su vez, este texto de Gelio ha servido como un mapa para intentar reconstruir el ambiente cultural, filosófico y literario de la Roma antonina y de la Grecia imperial. Desde época flavia y posteriormente en tiempos de Adriano (117-138), ante la expansión del im-

⁸ Si bien es cierto que obras de diversos géneros cumplen con la dedicatoria a los hijos, en Gelio conviene mantener el prefacio al margen del tópico, ya que no tiene el carácter de dedicatoria (VELAZA, 2012: 32-33). Más allá del prólogo, el destinatario al que Gelio tiene en mente es siempre un lector, caracterizado por ser un hombre de negocios y educado con un gran interés por la vida intelectual (REID, 2001: 125).

⁹ Gel.11.3; 12.3; 14.2.

¹⁰ Durante su adolescencia, conoció en Roma a Frontón y sus maestros de retórica fueron Antonio Juliano y Tito Castricio. Tan pronto tomó la toga viril (GEL. 18.4), se relacionó con el gramático Sulpicio Apolinar de Cartago. Por otra parte, Calvisio Tauro, filósofo, maestro y amigo de Aulo Gelio, lo habría acompañado a los juegos Píticos en Grecia (GEL. 12.5); estando allí, con frecuencia fue el invitado del rico y poderoso Herodes Ático. Favorino es otro filósofo, historiador y sofista cercano a Gelio, quien influyó profundamente en su personalidad. Cf. BALDWIN (1973); HOLFORD-STREVEENS (2003: 12-15); CASQUERO Y DOMÍNGUEZ GARCÍA (2006: 10-22).

¹¹ GUNDERSON (2009: 14). Sin embargo, como principio de investigación, MARS-HALL (1963: 143) sostiene que, aunque el marco de *Noctes Atticae* es en gran medida ficcional, Aulo Gelio no transgrede, conscientemente, la precisión histórica de los sucesos.

perio, se promovió la cultura greco-oriental, cuya consecuencia fue un renacimiento helenístico fiel a las prácticas literarias de la Atenas de los siglos V y IV a.C. Esto influyó directamente sobre los escritores de la época de Domiciano (69-96), último emperador de la dinastía Flavia, y de Trajano (98-117), segundo emperador de la *gens* Antonina.¹² Durante los posibles años de vida y producción de Gelio, tenemos a los emperadores Antonino Pío (138-161) y Marco Aurelio (161-180), quienes continuaron la profundización de los modelos helenísticos.

Asimismo, en este marco histórico, es necesario considerar el desarrollo de la segunda sofística¹³ como un fenómeno cultural de gran impacto en los escritores de los primeros tres siglos de nuestra era.¹⁴ Este movimiento, cuyo nombre fue dado por Filóstrato,¹⁵ designaba, en parte, al profuso desarrollo de la oratoria epidíctica, alimentada por la teatralidad, la erudición y la *imitatio* en los sectores de habla griega del imperio romano; estos reflexionaban activamente sobre su propia herencia cultural.¹⁶ En cuanto al plano intelectual, se identifica el abordaje de contenidos históricos, en lugar de asuntos filosóficos. De acuerdo con Cassin,¹⁷ el lugar de la filosofía es ocupado por la historia y el de la sofística, por el de la retórica. Otra cualidad de la segunda sofística es su carácter mimético, en el que la poesía, la filosofía, la historia, la retórica, junto con esta última la deliberación política, quedan asimiladas como especies de un género casi universal constituido por la retórica general. Asimismo, lo propio de este fenó-

¹² Cf. CASQUERO Y DOMÍNGUEZ GARCÍA (2006: 9).

¹³ En la actualidad, la crítica post-estructuralista entiende que la segunda sofística es un período de crecimiento literario, donde el término “sofista” se une a sofisticación literaria, mientras que “segunda” a intertextualidad, alusividad y autoconciencia literaria. Cf. WHITMARSH (2001: 44).

¹⁴ WHITMARSH (2005: 3).

¹⁵ *Vidas de los sofistas* 481; 507.

¹⁶ WHITMARSH (2001: 42-43 y 2005: 1, 9).

¹⁷ CASSIN (2008: 276).

meno es la producción de la novedad, su carácter inventivo y creador, del que surge, entre todos los géneros, la novela, que llegará a ser la literatura por excelencia.¹⁸

2. RIVALIDAD: EL PRINCIPIO AGONÍSTICO EN LA BASE Y EL META-CONOCIMIENTO DE GELIO

Es de importancia entender que dentro de este fenómeno de la segunda sofística cobra relevancia el elemento agonístico para el desarrollo y el desempeño en el rol social y para los duelos literarios.¹⁹ A causa de esto, cabe considerar que los sofistas eran medios para la representación de la identidad griega de élite así como agentes individuales que luchaban entre sí con el fin de forjar sus propias identidades distintas. Sumado a lo anterior, siempre la cultura griega ha sido competitiva, viéndose reflejada esta cualidad no solo a través de actividades atléticas y venatorias o preparatorias para la guerra, sino también a través de las contiendas judiciales.²⁰ De esta manera, en la oratoria forense y diversas actividades declamatorias, el desarrollo de la sofística proporcionó un escenario, una “arena” donde los aristócratas podían competir entre sí por el capital cultural;²¹ como resultado, esto creaba la impresión de un sistema móvil y meritocrático de distribución del estatus entre los oradores.

El propio Gelio, como autor, también participó en la “arena” imperial, donde las pugnas culturales se vinculaban con las negocia-

¹⁸ CASSIN (2008: 276-291).

¹⁹ Cf. GLEASON (1995: 72).

²⁰ WHITMARSH (2005: 37-38). El advenimiento del imperio romano agregó una nueva ventaja a la competitividad de la aristocracia griega: el deseo de la ciudadanía romana y, a partir de eso, la promoción dentro de las jerarquías del gobierno que representaban un potente motor para la ambición personal.

²¹ BOURDIEU (1977: 171-183).

ciones de autoridad y de poder. Ejemplo de esto es la *Praefatio*. 6-11: allí Gelio polemiza con rivales del género misceláneo, buscando delimitar su posición de superioridad y el carácter novedoso de su obra.²² De esta manera, es posible leer las *Noctes Atticae* como una reivindicación de la autoridad cultural legítima, a la vez que establece un programa educativo para la identidad romana que demuestra la superioridad del capital cultural y mejora el estatus de su autor dentro de la élite imperial.²³ Para esta afirmación del capital cultural romano en un contexto de pugna, se observa que las lecturas y el desarrollo de los temas principales en la obra de Gelio se centran en cómo los diversos materiales (literarios o no) del pasado pueden ser examinados cuidadosamente en búsqueda de pruebas de la historia cultural y lingüística de Roma. El amplio espectro, casi caleidoscópico, de esta práctica de selección y recopilación abarca prácticamente todos los ámbitos de la erudición para ese entonces: entre la fonética, la morfología y la lexicografía, desde la filosofía hasta la estética y el derecho y desde la mitología y la religión hasta la historia, atravesando la música y la geometría.²⁴ La crítica ha denominado esta vasta práctica selectiva como

²² Cf. KEULEN (2009: 9); VELAZA (2012: 37-40).

²³ En la cosmovisión de Gelio, la cultura romana se extendía por todo el imperio, incluida Grecia. Bajo la consideración de que las *Noctes Atticae* representan la perspectiva cultural de la clase dirigente latina, en consecuencia, Grecia también es Roma. En la época de este autor, “volverse griego” era una forma de afirmar la identidad romana. Sin embargo, configurar la propia identidad como griega en todos los aspectos podría comprometer su autoridad (KEULEN, 2009: 5-6).

²⁴ Con respecto a la filosofía, CASQUERO Y DOMÍNGUEZ GARCÍA (2006: 26) concuerdan con Kuklica, al señalar que los intereses de Gelio en relación con la doctrina filosófica se dirigen a la aplicación utilitaria de la retórica. Como consecuencia del carácter variopinto y de la *variatio* de la segunda sofística, el autor presenta definiciones y nociones ligeras y superficiales, sin la obligación de profundizar en la argumentación y escudriñar en las razones últimas de los planteamientos filosóficos y sus consecuencias. Por ello, en ciertas ocasiones ofrece simplemente resúmenes ex-

“anticuarística” (*antiquarianism*).²⁵ Pero, a este despliegue erudito, lingüístico, histórico, cultural y filosófico-literario, se le añaden regularmente ciertos comentarios que enmascaran un juicio de valor. Por ello, cada material tomado del pasado vale en el presente de composición de una manera particular; en otras palabras, la forma en que Gelio presenta y utiliza ese material resulta de mayor interés que el tema en sí.

En términos de Howley,²⁶ este es el programa de “metaconocimiento” (*meta-knowledge*) de Gelio en el cual las *Noctes Atticae* funcionan como una invitación a que los lectores se hagan más preguntas, sin ser una fuente enciclopédica de respuestas a esas mismas preguntas. El autor, sobre todo en medio de discusiones filosóficas, se adentra en la “anticuarística” para plantear preguntas que no se responderán.²⁷ Por lo tanto, todos los insumos que Gelio consulta del pasado griego y romano son estímulos que favorecen e incitan la reflexión sobre el comentario anecdótico mediante procesos mentales e intelectuales que los receptores deben llevar adelante. En su conjunto, este mecanismo reflexivo logra que las *Noctes Atticae* se centren primordialmente en su tiempo de composición y en el lector romano del siglo II, más de lo que podría sugerir su temática “anticuaria”.²⁸

Observado desde el momento de composición del *commentarius* 14.3, Jenofonte y Platón son presentados como dos filósofos en disputa que intentan configurar sus propias identidades dentro de la esfera filosófico-literaria, en donde sus “seguidores” (*favisores*)²⁹ acu-

tensos sobre las diversas doctrinas filosóficas. Pero no es de menor importancia que las temáticas de mayor interés para este autor sean las morales.

²⁵ MOMIGLIANO (1950); VELAZA (2012); STEVENSON (2004).

²⁶ HOWLEY (2018: 3).

²⁷ MORGAN (2004: 187).

²⁸ KEULEN (2018: 3).

²⁹ Un *favisor* es un “un partidario”, “un simpatizante” o “un seguidor” de determinada facción o ideología. Por ello, cabe señalar que la rivalidad o envidia entre Platón

den al chisme ligero devenido en anécdota sórdida a fin de enemistarlos, según el relato del propio Gelio. Por lo tanto, no debe sorprender el elemento agonístico que se destaca a lo largo de todo el *commentarius*. En este sentido, recuperar el enfrentamiento entre Jenofonte y Platón permitirá realizar la siguiente pregunta: ¿qué es lo que, mediado a través de las palabras de Gelio, se disputa entre ellos? La presente comunicación desarrollará que este autor romano, por medio del meta-conocimiento que subyace en su programa literario, plantea el principio de la agonística, el de la discusión, el del disentimiento, el del desacuerdo. Asimismo, se demostrará de qué manera el empleo del léxico agonístico permite proponer un acercamiento a este principio y, a su vez, cómo los lectores deben estar atentos a lo que el entorno, opinión mediante, puede provocar en este contexto de la diferencia.

3. LA ESTETIZACIÓN DEL DISCURSO Y LOS ENGAÑOS DE LA OPINIÓN: ¿PLATÓN VERSUS JENOFONTE?

Discursivamente, se trae a la memoria de los lectores la reconocida contienda entre Platón y Jenofonte y, por medio de ella, se legitima, de manera estratégica, el principio agonístico. El *commentarius* tejerá en dos niveles esta coyuntura, colocando al lector en una situación aporética:³⁰ superficialmente, nos presentará una anécdota en donde el conflicto pareciera resolverse y reconciliarlos en una “apariencia de competencia y rivalidad” (14.3.11: *simulacrum [...] contentionis aemulae [...]*); pero, en la profundidad, la pregunta planteada en el inicio

y Jenofonte en la búsqueda de un mayor renombre no se habría iniciado con ellos, ya que tales sentimientos son ajenos a la filosofía, sino que sus *favisores* suscitaron una rivalidad que luego contagió a los sujetos en cuestión. El resultado habría sido que devinieron en rivales, puesto que sus partidarios los trataban así (HOLFORD-STREVENS, 2003: 268-269).

³⁰ Cf. KEULEN (2009: 221-222).

del texto como título –“¿Acaso Jenofonte y Platón fueron rivales y enemigos entre sí?” (*An aemuli offensique inter sese fuerint Xenophon et Plato*)– se ve reforzada, en la medida en que el meta-conocimiento del *commentarius* acentúa el principio agonístico de estos autores con la implementación de un léxico que condensa el enfrentamiento.³¹ A continuación, se presentarán una serie de términos que, a lo largo del texto, son parte del plan de la estetización del discurso geliano, pero, a su vez, confluyen en la presentación del principio agonístico.

Desde la apertura del texto, se pone de manifiesto el tácito enfrentamiento de Jenofonte y Platón:

Qui de Xenophontis Platonisque vita et moribus pleraque omnia exquisitissime scripsere, non afuisse ab eis motus quosdam tacitos et occultos simultatis aemulationisque mutuae putaverunt et eius rei argumenta quaedam coniectaria ex eorum scriptis protulerunt.

(14.3.1).

“Quienes escribieron de manera muy meticulosa prácticamente todo sobre la vida y las costumbres de Jenofonte y de Platón pensaron que no se habían alejado de ellos *ciertos sentimientos tácitos y secretos de animosidad y de rivalidad mutua* y extrajeron *ciertos argumentos conjeturales de esa cuestión* a partir de sus escritos.”

Los términos de interés para este trabajo son *simultatis* (*simultas*) y *aemulationis* (*aemulatio*). El primero refiere al estado de animosidad que parte a causa de la similitud entre ambos y no de la diferencia. Cabe destacar que en la raíz de este sustantivo se encuentra el adjetivo

³¹ Gelio puede ser entendido como un *iudex* que busca dirimir el conflicto entre estos dos filósofos. Cf. KEULEN (2009: 221).

similis, que permite establecer una comparación por vía de la identidad, de la semejanza y de la igualdad. Asimismo, esta relación de equidad que lleva a disparidad hace eco en la siguiente palabra: *aemulatio*; esta conlleva la idea de ambicionar la igualdad o bien superar a un otro mediante la emulación. Esta última palabra proviene del verbo deponente *aemulor* que se emplea para cuando alguien, en principio, emula o imita las acciones de una persona y, de ahí, deviene la idea de competir o rivalizar. Gelio emplea este mismo verbo en el cierre de su comentario.

*Proinde igitur et Xenophon et Plato, Socraticae amoenitatis
duo lumina, certare aemularique inter sese existimati sunt...*
(14.3.11)

“En consecuencia, por lo tanto, no solo Jenofonte sino también Platón, dos luminarias del encanto socrático, se creía que *discutían y rivalizaban entre sí...*”

Aquí el infinitivo *aemulari* conlleva el sentido de “estar animado por la rivalidad dirigida hacia una persona” o “bien tener celos o envidia de alguien”, donde ese alguien aquí es recíproco: *inter sese* (“entre sí”). Gelio, de esta manera, establece un doble movimiento: por una parte, compone el *commentarius* con la estructura en anillo, donde la pregunta, en lugar de ser respondida, nos devuelve al inicio; por otra, como parte del programa de meta-conocimiento, se desprende el principio agonístico, donde la rivalidad, marcada por la semejanza y la identidad y no tanto la diferencia, es lo que cierra y empieza el texto. En simultáneo, esa competencia es alimentada por sentimientos de celos o envidia. En esta conclusión, también Gelio permite a los lectores entender la rivalidad por emulación entre ambos, ya que son diferentes caras que tienen un término en común, Sócrates: *Socraticae amoenitatis duo lumina* (“dos luminarias del encanto socrático”). El

otro infinitivo que marca la disputa es *certare*, cuyo primer significado es *competir con un adversario por la superioridad en cualquier ámbito*; específicamente remite a una batalla o una lucha entre ejércitos durante una contienda bélica o una confrontación violenta entre grupos; también aplica para al ámbito deportivo; y, por supuesto, la contienda también puede ser de carácter argumentativa. Por último, no es menor destacar que el sintagma *certare aemularique inter sese* retoma el propio título del *commentarius* mediante el recurso de la *variatio* y acentúa el hiato belicoso entre ambos, puesto que ahora “discuten” o “riñan entre sí” (*certare*) y “están animados por la rivalidad”, “tienen celos o envidia de ellos mismos (*aemulari*)”.

El texto, en otras oportunidades, presenta variaciones de estas palabras. Por ejemplo, el término *certatio* (“contienda”) figura en 14.3.7: *causam equidem esse arbitror non obtreccionis nec invidiae neque de gloria maiore parienda certationis* (“ciertamente considero que no es la causa de la injuria ni de la envidia ni de la **contienda** sobre dar a luz³² una gloria mayor”); luego, se encuentran *certamen* (“certamen”) y *aemulandus* (“rivalidad”):

Tum postea ex alieno certamine ad eos quoque ipsos contagium certationis adspirat, cursusque eorum ad eandem virtutis calcem pergentium, quando est comprar vel ambiguus, in aemulandi suspiciones non suo, sed faventium studio delabitur. (14.3.10)

“Entonces, luego a partir de otro *certamen* inspira también a esos mismos el contagio de la *contienda*; y la carrera de esos que avanzan hacia la misma meta de la virtud, cuando es equi-

³² Crear intelectual o artísticamente (cf. OLD s.v. *pario* 4). Se debe tener en cuenta el sentido de la mayéutica de la filosofía platónica en la que se da a luz un conocimiento ya existente.

tativa o ambigua, cae hacia sospechas de *rivalidad* no por el suyo, sino por el afán de los seguidores.”

Aquí se emplea la metáfora de la carrera de carros (*certamen*) en la que un participante cae (*delabitur*) de él, así como Platón y Jenofonte habrían caído en una condición de enemistad a causa de los dichos de sus seguidores (*favisores*). En este pasaje, también, se halla la idea de “la similitud”, “la correspondencia” o “la semblanza” (*compar*) y de ahí “equidad” entre las partes; pero, en simultáneo, aparece la “ambigüedad” (*ambiguus*) que debe ser entendida a partir de una batalla u otra competencia —en este caso, la competencia de carros— cuya resolución está en duda, es decir, falta un resultado definitivo. Esta analogía de la carrera de carros descoloca al lector, puesto que lo que en apariencia se resolvería por vía de la equidad —el empate—, sin embargo, permanece ambiguo. Esto mismo se enfatizará a continuación, ya que las opiniones conjeturales no permiten arribar a conclusiones.

Por último, ha de ser destacado que esta competencia es infundada por los propios seguidores que, en apariencia, crearon esta rivalidad; lo que deriva, en consecuencia, en la peligrosidad de la opinión, la conjetura, la δόξα. En el pasaje ya citado en 14.3.1 [...] *eiusrei argumenta quaedam* coniectatoria (“ciertos argumentos *conjeturales* de esa cuestión”), se encuentra el adjetivo *coniectatoria*, de cuño geliano, que significa que los argumentos son conjeturales, es decir, se basan en inferencias. A partir de aquí —es decir, desde el inicio del texto—, todo lo que se despliegue en torno a la *fama* de Platón y de Jenofonte será de carácter conjetural. Esto acentúa la condición de δόξα que tendrá el *commentarius* en torno a la discusión biográfica de estos pensadores; Gelio no llegará a conclusiones claras porque este tipo de conocimiento parte de la δόξα y termina en la δόξα. Al final del texto, Gelio afirma que toda discusión y rivalidad entre las dos luminarias socráticas era “porque a partir de estas cosas se discutía junto a otros cuál de los dos era superior y porque dos eminencias, cuando brillan al

mismo tiempo juntas en la altura, *dan a luz una cierta apariencia de competencia y rivalidad*” (14.3.11: *quia de his apud alios, uter esset exsuperantior, certabatur et quia duae eminentiae, cum simul iunctae in arduum nituntur, simulacrum quoddam contentionis aemulae pariunt*). Aquí ya no se da a luz (*pariunt*) un conocimiento verdadero – no hay mayéutica socrática–, sino a una apariencia, un *simulacrum* que surge a partir de la δόξα o de la *fama* de los filósofos en cuestión. Gelio recurre a una ingenuidad que ni siquiera le permite resolver el problema, porque no habría sido digno de los filósofos dejarse llevar por entusiasmos, sentimientos de celo o envidia que deberían haber frenado.³³

6. EL IMPACTO DE AULO GELIO: LA HIPÓTESIS DE UNA PROTO-REPÚBLICA

Una parte fundamental de las investigaciones sobre la obra platónica durante la institucionalización de la filosofía y filología en un proceso que abarcó las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX fue la revisión de lo que se ha denominado la labor editorial de Platón: cuándo fueron escritos los textos. Esta tarea, que involucró a los más destacados helenistas de su tiempo, no es menor: definir el momento en que Platón escribió sus obras, ordenar su producción en el tiempo, es una de las bases para sostener distintas interpretaciones de los vínculos entre diálogos. Así, este trabajo sobre lo que llama “cronología absoluta”, atiende especialmente a las lecturas evolucionistas o *en etapas* del pensamiento platónico.

Un punto central de este proyecto fue (y sigue siendo en tanto base de la mayor parte de los estudios sobre la obra de Platón) el método estilométrico, un aparato hermenéutico que revisa las

³³ HOLFORD-STREVENS (2003: 269).

continuidades y divergencias sintácticas y léxicas a lo largo del *corpus* para ordenar los distintos textos. Este abordaje de génesis decimonónico tiene a Campbell como padre y nace como respuesta para su edición del *Sofista* y el *Político*;³⁴ Dittenberger y Lutoslawsky, por su parte, van a refinar la estilometría para volverla una piedra angular de la datación platónica.³⁵ Guthrie describe el método como uno signado por “la asunción de que sobre un período de tiempo suficientemente largo el estilo y lenguaje de un autor estará sujeto a cambios, algunos deliberados, algunos inconscientes”.³⁶

La ambición de encontrar una herramienta fidedigna que permita crear una cronología escrituraria de la obra platónica, con un aspecto potente en la creación de incipientes bases de datos, índices y matematización, responde a un clima de época. La profesionalización de las Humanidades en tiempos de positivismo como norte de la ideología científica marca un horizonte de metodologías semejantes a la de las ciencias exactas, y aquí la estilometría se ajusta a la perfección.

La propuesta de un método estilométrico con técnicas “duras”, que producen resultados consistentes y reproducibles, pasibles de ser aplicadas al universo de obras habitualmente asociadas al mundo “blando” de la filosofía, sigue aún viva en los últimos trabajos sobre estilometría a fines de la década de 1980. Destaca la perspectiva científicista en el estudio de Ledger, innovador por el uso de algoritmos para la detección de patrones literarios en la obra de Platón. Aquí el elemento técnico, mediado ahora por lo que luego sería llamado “Humanidades digitales”, se presenta como garantía de resultados consistentes.³⁷

³⁴ CAMPBELL (1867); cf. BRANDWOOD (1990: 3).

³⁵ DITTENBERGER (1881) y LUTOSLAWSKY (1897). Cf. BRANDWOOD (1990: 11 ss. y 123 ss.).

³⁶ GUTHRIE (1975: 48).

³⁷ LEDGER (1989).

El capítulo de Aulo Gelio que hemos trabajado ocupa un lugar de privilegio en estos estudios; en particular, en los atinentes a la *República*, dado que es una fuente externa que indica la posibilidad de un diálogo intertextual y, por tanto, funciona como punto de referencia externo para la datación de la obra. Tengo presente este dato y regresemos sobre el nacimiento de los estudios estilométricos, ahora con la mirada puesta en *República*, punto especialmente debatido por su arquitectura literaria: por un lado, el libro I y X presentan diferencias con el resto de *República*, mientras que por otro los libros II, III y V también tienen cierta unidad que los diferencia del resto de la obra.

Las lecturas decimonónicas que seccionan a *República* se remontan a 1839, cuando K. F. Hermann propone leer el libro I como un diálogo temprano, llamado *Trásimaco* a sazón de su personaje principal,³⁸ noción que se extiende y construye la imagen de un diálogo compuesto en diferentes tiempos, lo que habilitaría la idea de distintas versiones de *República* diferentes a las que hoy conocemos, que se habrían ido modificando con el pasar de la vida de Platón. Así, Hussey en 1896 sostiene que el texto está conformado a partir de la sumatoria de distintas obras, menores en tamaño y más tempranas en su redacción,³⁹ y es seguido en esta línea interpretativa por Hirmer en *Entstehung und Komposition der Platonischen Politeia*.⁴⁰ Es en 1927 cuando Gelio cobra protagonismo en la hipótesis de Post, el primer autor en realizar un relevo en detalle de las propuestas mencionadas, cuyo mérito consiste en sumar fuentes y testimonios que incluyen, más allá de la obra platónica, referencias externas a ella para sostener la idea de una edición temprana de *República*; la primera, en importancia, es el efecto la de Aulo Gelio:

³⁸ Véase HERMAN (1839: 537-541).

³⁹ HUSSEY (1896).

⁴⁰ HIRMER (1897). Contra, cf. KAHN (1993).

“(i) Una afirmación de Aulo Gelio; (ii) evidencia interna basada en estilo y temática; (iii) la evidencia de una comedia; (iv) la evidencia de lo afirmado en la *Carta VII*; (v) la evidencia del *Busiris* de Isócrates; (vi) la evidencia de la introducción al *Timeo*.⁴¹

Pero el “giro estilométrico” se detiene aquí: la posguerra traerá trabajos centrados en cuestiones más ligadas a los problemas analíticos del texto, alejados de temáticas literarias, cronológicas o contextuales. Los estudios a este respecto, interrumpidos en su gran mayoría, serán retomados por uno de los filólogos más relevantes para el estudio de Platón, H. Thesleff. En efecto, en 1982,⁴² y con renovado impulso en 1989,⁴³ abordará el problema de la constitución del texto de la *República*, nuevamente con la idea de una concepción previa a la hoy conocida, a la que denominará exitosamente *proto-República*. Aquí, como en 1927, *Noctes Atticae* 14.3 aparece como un testimonio clave.

Basado en la anécdota de Gelio, Thesleff sostiene que la edición temprana de *República* habría sido un texto al modo de libelo o panfleto, un programa de reforma política sintético y con propuesta prácticas elementales, circulado previo al viaje a Siracusa y la posterior fundación de la Academia. Este material, que tendría como programa las propuestas elaboradas en los libros II, III y V atinentes a las reformas cívicas necesarias para el establecimiento de un nuevo orden político, habría sido de hecho la razón del viaje a Sicilia: *Carta VII*, para el autor, testimonia cómo Platón se vio involucrado en polémicas que lo alentaron a un autoimpuesto exilio. Referencias sutiles en el *Busiris* de Isócrates y temáticas compartidas con la

⁴¹ POST (1927: 41).

⁴² THESLEFF (1982) = THESLEFF (2009).

⁴³ THESLEFF (1989).

Ciropedia de Jenofonte también contribuyen a abonar esta hipótesis. No obstante, el punto central radica en las conexiones directas, intertextuales, con *Asambleístas* de Aristófanes: la propuesta de Thesleff permite comprender cómo la comedia, datada antes de la edición definitiva de *República*, contiene alusiones al diálogo de Platón. En efecto, un texto previo y reducido en circulación habría sido parodiado por el comediógrafo, quien se habría centrado en las propuestas relativas a la organización de la familia, los matrimonios y la propiedad.⁴⁴

El trabajo realizado por Thesleff inauguró que en palabras de una de las académicas que siguió sus pasos, Nails, se puede identificar como “el minado filológico de Thesleff sobre el evolucionismo”; la inclusión del andamiaje intertextual y contextual, donde el testimonio de Gelio es central, rompe las lecturas estilométricas más cerradas y construye un panorama novedoso:

(i) Platón ya había escrito su obra en la década del 390, pero la forma final de los diálogos fue establecida luego de la fundación de la Académica en 387; (ii) debates dentro de la Academia influyeron en lo que Platón había escrito; (iii) Platón revisó sus diálogos; (iv) Miembros de la Academia escribieron algunos diálogos en nombre de Platón; y (v) los trabajos tardíos fueron fuertemente editados por otro único autor.⁴⁵

El alcance de esto señalado por Nails es profundo. Howland en su artículo respecto de la cronología absoluta en Platón directamente sostiene que el “resultado de las reflexiones estimuladas por la reciente revitalización de los estudios en cronología platónica”, signada por Thesleff, supone la revisión de nuestra manera de

⁴⁴ Véase THESLEFF (1982, 1989, 1997).

⁴⁵ NAILS (1995:116).

comprender la datación y autoría de los textos platónicos.⁴⁶ En este sentido, el autor marca las falencias científicas de la estilometría, i.e, precisamente aquel punto en donde esta metodología aspira a construir su potencia argumental. A diferencia de los estudios al modo de Thesleff, para Howland el método estilométrico está asentado en un argumento circular por el que ya se asumen algunos puntos básicos, imposibles de ser refrendados por fuentes o textos externos a la misma teoría, cayendo en *petitio principii*.⁴⁷ Desde una mirada popperiana, la teoría detrás del proyecto estilométrico es imposible de ser falseada: los resultados de las investigaciones de ese año son exitosas sí y solo sí confirman anteriores resultados ya aceptados, que funcionan como apelaciones a la autoridad.⁴⁸

Si bien en este embate referido a los principios epistémicos de la estilometría como herramienta de datación elaborado por Howland ya no está presente el testimonio doxográfico geliano clave para Thesleff, lo cierto es que en la base de estas revisiones aparece *Noctes Atticae* como un punto de partida, una referencia ineludible y poco común respecto de las prácticas escriturarias de Platón que contradice –o, al menos, problematiza– la rígida visión evolucionista construida en el siglo XIX.

CONCLUSIÓN

Mirar el enfrentamiento de Platón y Jenofonte a través del espejo distorsionador de Aulo Gelio devuelve al lector sólo un reflejo aún más alterado y trastocado. Sobre todo, cuando ya desde el inicio es el mismo Gelio el que advierte de lo conjetural del asunto; en este *commen-*

⁴⁶ HOWLAND (1991: 189 n. 1).

⁴⁷ Véase HOWLAND (1991: 206).

⁴⁸ HOWLAND (1991: 211). Cf. NAILS (1995: 97 y ss., y 114).

tarius no se obtienen respuestas de quiénes fueron, sino la acentuación del hiato, de la cesura intelectual, del principio agonístico bajo el programa de meta-conocimiento geliano; es una escisión identitaria entre dos filósofos que discutieron sobre la *paideia*, o, al menos, esto es lo que Gelio quiso que sus receptores, en tanto lectores “anticuaristas” de su obra y en búsqueda de la cultura,⁴⁹ conservaran, bajo el tono de una anécdota sórdida o un chisme ligero en alguna cena, encuentro o mesa (con vino en mano, probablemente), acerca de los personajes que él construyó con cada una de las fisuras en el espejo. De esta manera, vida, biografía, literatura, filosofía, educación, política se confunden, se superponen, se mezclan y se fisuran en el cuerpo de un comentario (del ayer y del hoy) para establecer la identidad de la contienda.

¿Qué nos enseña *Noctes Atticae* 14.3? Ante todo, que Platón y Jenofonte, tal y como su maestro, son para la segunda sofística personajes que, por su carácter paradigmático, contienen en sí la potencia para tematizar el presente mediante el pasado. Este juego de disfraces es tanto una forma de hablar del contexto cultural que habita Aulo Gelio como una modalidad de construcción de los modos de inculcar conocimiento: podemos aventurar que el plan meta-cognoscitivo de Gelio funciona solo a través de figuras que, por lo espectacular de su lejanía temporal y de la cercanía de su *auctoritas*, disimulan las estrategias pedagógicas gelianas.

A su vez, en la ya señalada ambivalencia de Gelio respecto de la rivalidad entre los dos socráticos mayores, que se apoya a su vez en una dudosa lucha entre *favisores*, hay un gesto que no debe ser entendido como movido por la ignorancia o el desconocimiento. La alusión a una confrontación que todo romano culto conocía es probablemente cierta: aquellos formados en la cultura clásica, con profusas lecturas socráticas, habrían seguramente notado lo mismo que hoy vemos dos

⁴⁹ La cultura se vive en intercambios cultos, se adquiere leyendo y anotando; la cultura es una inmersión en el mundo de los libros (GUNDERSON, 2009: 23).

mil años después, esos silencios y ausencias tan sugerentes en los *corpora* de los dos discípulos de Sócrates. Frente a esto, el signo de Gelio parece ser la hábil construcción de una indeterminación que oscila: va desde la armonización entre figuras líderes hasta la pregunta que se mantiene abierta y apoyada en un léxico claramente agonístico. Esta duplicidad no debe ser entendida como un error o falta de definiciones: más allá del rol que la ambivalencia juegue como relato sobre el propio tiempo de Gelio, habla también de la imposibilidad de extraer conclusiones fuertes a partir de fuentes insuficientes. Hay, allí, otro rasgo del programa de meta-conocimiento del autor, donde el estímulo intelectual que lleva a la formulación de preguntas toma la forma, eventualmente, de *aporía*.

Por último, cabe notar el peso de esta sección de *Noctes Atticae* en los estudios intertextuales, estilométricos y de datación de la obra de Platón y, en concreto, en *República*. Como expusimos, una importante corriente que comienza a fines de siglo XIX recupera a Aulo Gelio como un testimonio central para pensar la construcción textual de los textos socráticos, tanto platónicos como jenofonteos. El testimonio de la obra de Gelio, en conjunto con otros, habilita tanto la hipótesis de una proto-*República* como de un diálogo, a través de las obras de sus corpus, entre Platón y Jenofonte, intercambio imposible de rastrear de otra manera. En ese panorama, marcado por el debate epistemológico relativo a la escasa solidez de los modos para abordar la producción textual platónica, reaparece sugerente la propuesta meta-cognoscitiva geliana: antes que ofrecernos verdades claras y cerradas, el texto de Gelio nos invita a reflexionar, a debatir, a enfrentarnos con la incertidumbre de la pregunta que acaso no tenga respuesta y que, por ello mismo, valga la pena realizar.

BIBLIOGRAFÍA

- BALDWIN, B., “Aulus Gellius and his circle”, *Acta Classica* 16, 1973: 103-107.
- BRANDWOOD, L., *The chronology of Plato's dialogues*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BOURDIEU, P., *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: CUP, 1997.
- CASQUERO, M. Y DOMÍNGUEZ GARCÍA, A., *Aulo Gelio, Noches Áticas Vol. I-II*, Salamanca: Universidad de León, 2006.
- CASSIN, B., *El efecto sofístico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- CORNFORD, F., *Plato's Cosmology, The Timaeus of Plato*, Indianapolis: Hackett, 1997.
- DITTENBERGER, W., “Sprachliche Kriterien für die Chronologie der platonische Lehre”, *Hermes* 16, 1881: 321-345.
- GLARE, P. G. W. (ed.), *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Oxford Clarendon Press, 1985.
- GLEASON, M., *Making Men: Sophists and Self-presentation in Ancient Rome*, Princeton: Princeton University Press, 1995.
- GUNDERSON, E., *Nox Philologiae: Aulus Gellius and the Fantasy of the Roman Library*, Madison: The University of Wisconsin Press, 2009.
- GUTHRIE, W., *History of Greek Philosophy. Plato, the Man and his Dialogues: Earlier Period*, Cambridge: CUP, 1975.
- HERMANN, K. F., *Geschichte und System der platonische Philosophie*, New York: Arno Press, 1976.
- HIRMER, J., “Entstehung und Komposition der Platonischen *Politeia*”, *Jahrb. f. cl. Phil., Supplement band 23*, 1897: 579–678.
- HOLFORD-STREVENSON, L., “Towards a Chronology of Aulus Gellius”, *Latomus* 36, 1977: 93-109.

- HOLFORD-STREVEENS, L., *Aulus Gellius: An Antonine Scholar and his Achievement*, Oxford: OUP, 2003.
- HOWLAND, J., "Re-reading Plato: The Problem of Platonic Chronology Reconsidered", *Phoenix* 45.3, 1991: 189-214.
- HOWLEY, J., *Aulus Gellius and Roman Reading Culture: Text, Presence, and Imperial Knowledge in the Noctes Atticae*, Cambridge: CUP, 2018.
- HUSSEY, G., "The Incorporation of Several Dialogues in Plato's Republic", *Classical Weekly* 10.2, 1896: 81-85.
- KAHN, C., *Plato and the Socratic Dialogue*, Cambridge: CUP, 1996.
- KEULEN, W., *Gellius the Satirist: Roman Cultural Authority in Attic Nights*. Leiden: Brill, 2009.
- REID, S., *Language and the Value of Intellectual Inquiry: Themes in the Noctes Atticae of Aulus Gellius*. PhD thesis, University of British Columbia, 2001.
- ROLFE, J. (trad.), *The Attic Nights of Aulus Gellius Vol. I-III*. Great Britain: G. Putnam's Sons, 1928.
- LEDGER, G.R., *Re-counting Plato: A Computer Analysis of Plato's Style*, Oxford: Clarendon Press, 1989.
- LUTOSLAWSKY, W., *Origin and Growth of Plato's Logic*, Nueva York: de Wincenty, 1897.
- NAILS, D., "Platonic Chronology Reconsidered", *Bryn Mawr Classical Review* 3, 1993: 314-327.
- NAILS, D., "Plato's Middle Cluster", *Phoenix* 48, 1994: 62-67.
- NAILS, D., "The Dramatic Date of Plato's Republic", *The Classical Journal* 93.4, 1998: 383-396.
- MARSHALL, P., "The Date of Birth of Aulus Gellius", *Classical Philology*, 1963: 143-149.
- MOMIGLIANO, A., "Ancient History and the Antiquarian", *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes* 13. 3/4, 1950: 285-315.

- MORGAN, T., “Educational Values”: 187-205. En L. HOLFORD-STREVEN Y A. VARDI (eds.), *The Worlds of Aulus Gellius*, Oxford: OUP, 2004.
- POST, L. A., “An Attempt to Reconstruct the First Edition of Plato's *Republic*”, *The Classical Weekly* 21.6, 1927: 41-44.
- PRESS, G., *Plato's Dialogues, New Studies and Interpretation*, New York: Rowman & Littlefield, 1993.
- STEVENSON, A., “Gellius and the Roman Antiquarian Tradition”: 118-156. En L. HOLFORD-STREVEN Y A. VARDI (eds.), *The Worlds of Aulus Gellius*, Oxford: OUP, 2004.
- TARRANT, H., “A Six-Book Version of Plato's *Republic*: Same Text Divided Differently, or Early Version?”: 1-7. En: A. MACKAY (ed.), *ASCS 32 Selected Proceedings*, 2011.
- TARRANT, H., “The Origins and Shape of Plato's Six-Book *Republic*”, *Antichthon* 52, 2013.
- TAYLOR, A. E., *A Commentary on Plato's Timaeus*, Oxford: OUP, 1927.
- TAYLOR, A.E. *Plato, the Man and his Work*, London: Methuen, 1955.
- THESLEFF, H., *Studies in Platonic Chronology*, Helsinki: Societas Scientiarum Fennica, 1982.
- THESLEFF, H., “Platonic Chronology”, *Phronesis* 34.1, 1989: 1-26.
- THESLEFF, H., “The Early Version of Plato's *Republic*”, *Arctos* 31, 1997: 149-174.
- THESLEFF, H., *Studies in Plato's Two-Level Model*, Helsinki: Societas Scientiarum Fennica, 1999.
- THESLEFF, H., *Platonic Patterns*, Las Vegas: Parmenides Publishing, 2009.
- VARDI, A., “Genre, Conventions, and Cultural Programme in Gellius' *Noctes Atticae*”: 159-186. En L. HOLFORD-STREVEN Y A. VARDI (eds.), *The Worlds of Aulus Gellius*, Oxford: OUP, 2004.

- VELAZA, J., “Hacia una nueva edición comentada de Aulo Gelio: la *praefatio* de las *Noctes Atticae*”, *A. Filol. Antiq. Mediaevalia* 2, 2012: 11-48.
- WHITMARSH, T., *Greek Literature and the Roman Empire: The Politics of Imitation*, Oxford: OUP, 2001.
- WHITMARSH, T., *The Second Sophistic*. Oxford: OUP, 2005.

ANEXO

TRADUCCIÓN

ALEXIS ROBLEDO¹

NOCTES ATTICAE 14.3

¿ACASO JENOFONTE Y PLATÓN FUERON RIVALES Y ENEMIGOS ENTRE SÍ?

[1] Quienes escribieron de manera muy meticulosa prácticamente todo sobre la vida y las costumbres de Jenofonte y de Platón pensaron que no se habían alejado de ellos ciertos sentimientos tácitos y secretos de animosidad y de rivalidad² mutua y extrajeron ciertos argumentos conjeturales³ de esa cuestión a partir de sus escritos. [2] Esto es cierta-

¹ Universidad de Buenos Aires, Conicet; e mail: alexiserobledo@gmail.com.

Fecha de recepción: 12/12/2022. Fecha de aceptación: 10/11/2023.

DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p73-77>

² A lo largo de este *commentarius* de *Noctes Atticae*, Aulo Gelio profundizará la supuesta relación de enemistad y rivalidad entre los filósofos Platón y Jenofonte. Para ello, recurrirá a diversos vocablos que reflejan la proximidad de este campo semántico a través de las palabras: *simultas* (“animosidad”), *aemulatio* (“rivalidad”), *certatio* (“contienda”), *contentio* (“competencia”), *certamen* (“certamen”), *aemulandus*, *-a*, *-um* (“rivalidad”).

³ La palabra *coniectatorius*, *-a*, *-um*, de cuño geliano, significa que los argumentos son conjeturales, es decir, se basan en inferencias. Cf. OLD *s.v.* *coniectarius*, *-a*, *-um*. A partir de aquí, todo lo que se despliegue en torno a la *fama* de las figuras de Platón y de Jenofonte será de carácter conjetural. Esto acentúa el carácter de *δόξα* (“opinión”) que tendrá el *commentarius* en torno a la discusión biográfica de estos pensadores, que terminará de la misma manera; Gelio no llegará a conclusiones claras porque este tipo de concomitamiento parte de la *δόξα* y termina en la *δόξα*. De aquí, como señala MORGAN, T. (2005), Gelio, en medio de un discusiones

mente de esta manera: el hecho de que no fuera hecha la mención de Jenofonte en ninguna parte por Platón en tantos libros ni que tampoco por el contrario (la mención fuera hecha) por ese (Jenofonte) en sus libros de Platón, aunque uno y otro, y principalmente Platón, recuerda⁴ a muchos discípulos de Sócrates en los diálogos⁵ que escribió. [3] Además, creyeron que el hecho de que Jenofonte se opuso a aquella reconocida obra de Platón, la que fue escrita acerca del estado óptimo de la república y de la administración de la ciudadanía, apenas habiendo sido leídos dos libros de esa (obra), los primeros que habían salido al público,⁶ y compuso⁷ un género opuesto sobre la administración de un reino, que se tituló *Ciropedia*. [4] Una vez hecho y escrito eso, cuentan que Platón se perturbó hasta el punto de eso que en un libro habiendo sido realizada la mención⁸ del reino de Ciro para disminuir y alivianar su obra, dijo que ciertamente un varón como Ciro había sido diligente y enérgico, “pero que no alcanzaba en absoluto la

filosóficas, se adentra en el “anticuarismo” y, en distintas oportunidades, plantea preguntas que no puede responder.

⁴ *Commeminerit* (morfológicamente es un futuro perfecto). Cf. OLD s.v. *commemini* 2 (con genitivo de persona) GEL.14.3.2.

⁵ *Sermo*, *-onis* aquí significa una discusión sobre asuntos filosóficos en la forma de diálogo, propia de la obra platónica. Cf. *quamquam Socraticis madet sermonibus* Hor. *Carm.* 3.21.10 (cf. Hor. *Carm.* 1.29. Cabe destacar que Horacio concebía a Sócrates como patriarca de todas las escuelas filosóficas entendidas como una “familia”); *–neque sermo ille Platonis uerus est*; Cic., *de Orat.* 3.129.

⁶ Esto es *De republica*.

⁷ En este pasaje, el autor se vale de varios verbos de carácter retórico (*opposuit contra conscripsitque*) a fin de reforzar el trabajo compositivo-argumentativo de la obra de Jenofonte a la vez que crea un nuevo tipo textual para refutar la obra platónica. Cf. OLD s.v. *conscribo* 4c: componer un trabajo literario (sobre) *ut de ratione dicendi conscriberemus Rhet. Her.1.1; quin... conscribis de iure ciuili...?* Cic., *Leg.* 1.13; Apul., *Apol.* 40.

⁸ Cf. OLD s.v. *habeo* 19: Ejercitar, llevar adelante, ejecutar (con sustantivos deverbales u otros que expresan una acción, sentimiento, de parte del sujeto).

educación de manera correcta”;⁹ en efecto, estas palabras sobre Ciro son de Platón. [5] Además, piensan que eso también se añade a aquellas cosas que dije: el hecho de que Jenofonte, en los libros que compuso como comentarios de los dichos y de los hechos de Sócrates, niega que Sócrates alguna vez haya discutido acerca de las causas y las razones del cielo y de la naturaleza, y que tampoco haya tocado o aprobado las restantes disciplinas que los griegos llamaban “matemáticas”, las cuales no estaban dirigidas a vivir bien y felizmente, y por esa razón dice que mienten vergonzosamente esos que atribuyeron a Sócrates disertaciones de ese tipo.¹⁰[6] “Sin embargo, —dicen— cuando Jenofonte escribió esto, señala evidentemente a Platón en cuyos libros Sócrates diserta sobre la física, la música y la geometría.” [7] Pero, en efecto, si se debe creer o sospechar esto sobre varones óptimos y sumamente solemnes, ciertamente considero que no es la causa de la injuria ni de la envidia ni de la contienda sobre dar a luz¹¹

⁹ La cita se halla en *Lg.* 694c: “Ateniense. — Adivino ahora acerca de Ciro que si bien era un buen general y amante de la su ciudad, en absoluto se ocupaba de la buena educación ni prestaba ninguna atención a la organización de la casa” (μαντεύομαι δὴ νῦν περίγε Κύρου, τὰ μὲν ἄλλ’ αὐτὸν στρατηγὸν τε ἀγαθὸν εἶναι καὶ φιλόπολιν, παιδείας δὲ ὀρθῆς οὐχ ἤφθαι τὸ παράπαν, οἰκονομίᾳ τε οὐδὲν τὸν νοῦν προσεσχικέναι.). En *Lg.*, el marco de la mención de Ciro versa sobre las consideraciones estructurales de las formas históricas de estado, principalmente, sobre los principios de la organización estatal: autoridad (principio monárquico, representada por los persas) y libertad (principio democrático, representada por los atenienses). En este diálogo, la educación de los persas habría quedado a cargo de las mujeres y los eunucos (695a), criando jóvenes a los que no les hacía falta nada para alcanzar la felicidad, que, de acuerdo con la filosofía platónica, se logra a través del proceso educativo. De aquí que, ante la carencia de educación, los hijos de Ciro resultaran τρυφῆς μεστοὶ καὶ ἀνεπιπληξίας (“lentos de afeminamiento y libertinaje” 695b).

¹⁰ Cf. Xen., *Mem.* 1.1.11. Cabe destacar que ya en *Nubes* de Aristófanes el personaje de Sócrates se lo presenta como profundamente atraído a los temas sobre física.

¹¹ Crear intelectual o artísticamente (cf. OLD *s.v. pario* 4). Se debe tener en cuenta el sentido de la mayéutica de la filosofía platónica en la que se da a luz un

una gloria mayor; estas cosas, pues, distan lejos de las costumbres de la filosofía, en las que aquellos dos sobresalieron para juicio de todos. [8] Por lo tanto, ¿cuál es la razón de esa opinión? Ciertamente es esta: en general una misma comparación¹² y la igualdad¹³ de virtudes similares¹⁴ entre sí,¹⁵ aunque el afán y la voluntad de competencia están ausentes, sin embargo, crean una apariencia de rivalidad. [9] Pues, cuando ciertas grandes cualidades de dos o de muchos, en el afán de esa misma cuestión, o son por la fama de los que se destacan o son próximas a su igual, surge junto a varios de sus seguidores¹⁶ una competencia por valorar¹⁷ la actividad (laboriosa) y el elogio. [10] Entonces, luego a partir de otro certamen inspira¹⁸ también a esos mismos el contagio de la contienda; y la carrera de esos que avanzan hacia la misma meta de la virtud, cuando es equitativa¹⁹ o ambigua,²⁰ cae²¹

conocimiento ya existente. Cf. *peperit ipse* (sc. *Plato*)... *aliud quoddam nouum in confinio tempus*; Gel. 7 (6).13.11; Apul., *Met.* 1.

¹² OLD s.v. *aequiparatio*, -onis: capacidad de ser comparado, cualidades comparables, igualdad de estatus o fuerza. *rex de numero exercitus sui ac de aestimanda –aequiparatione quaesiuerat*; Gel. 5.5.7; (con genitivo) Gel. 14.3.8.

¹³ OLD s.v. *parilitas*, -atis: *in amoris parilitatem congermanescenti mecum... 'pereo', inquam*, Apul., *Met.* 2.10; *sine...mensurae parilitate* Apul., *Soc. Pr.* 3.

¹⁴ OLD s.v. *consimilis*, -e: (coninter se) *stellas... consimiles inter sese*, Hyg., *Fab.* 14.33; Gel. 14.3.8.

¹⁵ Ante la diferenciación entre uno y otro, a partir de los dichos y, de ahí, la alteridad; Aulo Gelio insiste en términos que remarcan la mismidad entre ambos filósofos (*aequiperatio*, *parilitas*, *consimilium*).

¹⁶ OLD s.v. *favisor*, -oris: un partidario, simpatizante: Gel. 14.3.9; *concordiae... auctor, conciliator, favisor*; Apul., *Apol.* 93.

¹⁷ *Aestimo* (*aestumo*).

¹⁸ OLD s.v. *aspiro* 8b: inspirar, influenciar (con *ad*), Gel.14.3.10.

¹⁹ OLD s.v. *compar*, -ris 2: Gel.14.3.10.

²⁰ La ambigüedad debe ser entendida a partir de una batalla u otra competencia (en este caso, la competencia de carros) cuyo resolución está en duda, es decir, falta un resultado definitivo. Cf. OLD s.v. *ambiguus*, -a, -um 4: Gel.14.3.10 y Virg., *Aen.* 5.326 y ss.

hacia sospechas de rivalidad no por el suyo, sino por el afán de los seguidores²².²³ [11] En consecuencia, por lo tanto, no solo Jenofonte sino también Platón, dos luminarias del encanto²⁴ socrático, se creía que discutían y rivalizaban entre sí, porque a partir de estas cosas se discutía junto a otros cuál de los dos era superior y porque dos eminencias, cuando brillan al mismo tiempo juntas en la altura, dan a luz una cierta apariencia de competencia y rivalidad.²⁵

²¹ OLD s.v. *delabor* 4: ser traído por las circunstancias, caer (de una actividad) Gel.14.3.10.

²² Aulo Gelio, previamente, utilizó el sustantivo *favisores* (“seguidores”), que proviene del verbo *faveo* (“ser favorable”, “favorecer”). Aquí, haciendo uso de la *variatio* o figura etimológica, emplea el participio presente (*favens*) del mismo verbo.

²³ En este pasaje se emplea la metáfora de la carrera de carros (*certamen*) en la que un participante cae (*delabitur*) de él, así como Platón y Jenofonte habrían caído en una condición de enemistad a causa de los dichos de sus seguidores.

²⁴ OLD s.v. *amoenitas*, *-atis* 1c (acerca del estilo literario) seducción, atracción, encanto: Gel. 6 (7).7.1 y 14.3.11.

²⁵ Cf. n. 11. Aquí ya no se da a luz un conocimiento verdadero, sino a una apariencia, un *simulacrum* que surge a partir de la *δόξα* (“opinión”) o de la *fama* de los filósofos en cuestión.

DOSSIER
LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO Y EL LATÍN EN EL SIGLO XXI

Que el aprendizaje de las lenguas clásicas suele verse amenazado por distintos fenómenos no es nuevo. El apremio de asignaturas como Griego y Latín en escuelas y universidades, en beneficio de saberes capaces de garantizar beneficios o lucro a corto plazo, fue una constante a lo largo del siglo XX. Y no cesa. Hace algunos años surgió una impugnación más novedosa en ámbito universitario, sobre todo en campus norteamericanos, en los que se ha buscado reducir las disciplinas ligadas al estudio del mundo grecolatino acusándolas de ser refractarias a la diversidad, sea étnica, sexual o sociocultural. Reproche que implica una profunda incompreensión del espíritu que anima a la formación humanista. Y también (tal como advirtió algunos meses atrás el historiador Santiago Peña, en su artículo “Heródoto descolonizado”, disponible en línea), una manifiesta “renuncia al universalismo en favor de un nuevo tipo de segregación identitaria”.

A este paisaje de recurrente nubosidad se debe añadir, no obstante, una serie de experiencias educativas que alumbran formas renovadas de aprender las lenguas clásicas, en prácticas de genuina inclusión. Por eso este dossier de *Stylos*, que busca poner de relieve la vitalidad de algunas prácticas docentes actuales. Si bien en ellas la enseñanza del griego y del latín se proyecta más allá del plano universitario, sus raíces encuentran su alimento en el cultivo académico y en la discusión científica acerca de valores, propósitos y metodologías del aprendizaje de las lenguas.

En las páginas que siguen, la palabra de los expertos. La recuperación de técnicas de aprendizaje *activo* y *natural* del griego y el latín, en la Academia *Vivarium novum*, contada desde sus fundamentos teóricos por uno de sus directivos, Ignacio Armella. También, el relato de dos de los estudiantes argentinos de la Academia: Leonel Guillén y Eliseo Koval. Docentes, traductoras y especialistas en la enseñanza del Griego Filosófico, Marisa Divenosa y Claudia Mársico comentan la bibliografía empleada en este ámbito, y en sus reflexiones proponen líneas de discusión sobre los diversos marcos metodológicos de la didáctica de las len-

guas. Especialmente sobre la necesidad de no clausurar los enfoques complementarios que algunos de ellos presentan.

A propósito del método, Wolfgang Schadewaldt contaba una anécdota de Ulrich von Wilamowitz que ilustra su visión del tema. Dos muy respetables colegas lo habían elogiado porque –decían– él sí había alcanzado “el método filológico”. A eso, Wilamowitz replicó con ironía que las ballenas se pescan con arpón, el arenque con red y la trucha con mosca, comparando la adquisición del *método* con la advertencia de Ovidio al final del libro primero del *Arte de amar*. “Estos peces con lanza, aquellos con gancho, esos otros tirando de las cuerdas”. Porque al igual que en esa otra forma más elemental de la caza y la pesca, para la correcta comprensión, interpretación y traducción de los antiguos es imposible recomendar (o seguir) un único camino.

Hoy, cuando la inmensa mayoría de los estudiantes sólo pueden acceder a las lenguas antiguas al llegar a la universidad, un panorama de iniciativas que procuran facilitar ese encuentro de manera sistemática desde la escuela. Profesora de Griego y directiva del Bachillerato Humanista Moderno, Fátima Colombo detalla las alternativas de la creación de programas de enseñanza de los clásicos dentro de la educación pública salteña. Una experiencia elaborada sobre la huella de los reconocidos bachilleratos que vienen alentando la cultura grecolatina desde hace décadas en ámbito confesional y que buscan extender sus alcances.

Por último, Francisco Ananía, Sergio Antonini, Gisela Carrera Fernández, Verónica Díaz Pereyro, Milagros Perín y Andrés Leonardo Reyes, de la carrera de Letras Clásicas de la Universidad de Buenos Aires, comparten los resultados del taller de extensión universitaria *Latín en latín*, dedicado a la enseñanza de la lengua oral y escrita, a estudiantes de diversos niveles de educación formal. El compromiso profundo que revela cada una de estas propuestas recuerda, nuevamente, a Wilamowitz. En una conferencia dictada en 1908 y publicada ese mismo año, tomando prestada su imagen de la poesía –de Homero, esta vez–, escribió que para volver a la vida a los fantasmas del pasado es necesario verter sobre ellos la propia sangre.

**LA REVOLUCIÓN DE LOS CLÁSICOS:
BREVE PERFIL DE LA ACADEMIA *VIVARIUM NOVUM*
Y SUS MÉTODOS DIDÁCTICOS**

IGNACIO ARMELLA¹

Hoy día, cuando casi todos llevan en el bolsillo un dispositivo que permite acceder a una cantidad de información equivalente a n veces la biblioteca de Alejandría, y que es potencialmente capaz de traducir y producir textos en cualquier idioma, incluidos los extintos o no existentes, la pregunta surge espontánea: ¿hay todavía necesidad de aprender las lenguas clásicas? Y, de manera más urgente: ¿a qué destino se encamina su enseñanza? Para dimensionar la situación, basta percatarse de que el método imperante en escuelas y universidades por poco más de un siglo está basado en habilidades que, hoy por hoy, podrían ser fácilmente automatizadas con la ayuda de sencillos algoritmos.² A final de cuentas, el análisis gramatical que, según el método por todos conocido (y por muchos padecido), precede a cualquier ensayo de traducción y comprensión del texto, se reduce al desciframiento del mismo mediante la verificación de hipótesis que el estudiante va formulando una tras otra a partir de ciertas normas generales. *E.g.*: la palabra ‘*cum*’ puede ser una preposición o una conjunción; si hay un ablativo cerca, la primera conjetura adquiere mayor probabilidad; si no, la segunda da pie a otras, y así sucesivamente... El ejemplo es trivial, pero cierto; y, lo que es más, el acercamiento que generaciones de estudiantes han tenido a las grandes obras de la literatura antigua ha estado en gran medida determinado justo por este proceso, es decir, el mismo que utiliza una máquina cuando aprende a jugar ajedrez.

¹ Academia *Vivarium novum*.

E-mail: armella@vivariumnovum.net

DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p81-90>

² *Vid.* A. MURRAY (2020); E. ROSS (2023), 143-161; y P. BURNS (2023).

Ahora bien, a menos que hayamos superado el test de Turing a la inversa, y que, sin darnos cuenta, nuestras expectativas de lo que es el intelecto humano se hayan depauperado al extremo de no distinguirlo más de una máquina pensante, creemos que hay buenas esperanzas para suponer que ningún docente de literatura pensará que su trabajo se agota en una suerte de gimnasia mental que, por si fuera poco, el creciente uso de la inteligencia artificial está volviendo obsoleta. Aun así, antes de siquiera comenzar el debate sobre la vigencia de las Letras clásicas, es preciso constatar que, a menos que se logre un contacto real e inmediato con los autores de la antigüedad, toda discusión al respecto estará irremediablemente sesgada. No podemos escuchar lo que alguien tiene que decir, si nos hemos vuelto sordos a sus palabras. Y esto por no hablar del estigma de inutilidad y desprestigio que pesa sobre los *studia humanitatis* en un mundo en que palabras como ‘*management*’ y ‘*profit*’ son la única moneda corriente, y cuando todo parece plegarse al mandamiento de ‘*update or die*’. Después de todo, hay que recordar que la filología clásica, en la definición de Nietzsche, es el arte de leer con lentitud; dos cosas para las que la ultramodernidad en que vivimos no parece tener tiempo.

Lo sabemos: el diagnóstico de esta problemática es complejo, y sería ingenuo esperar una panacea que lo resuelva todo. Sin embargo, si creemos que los clásicos todavía tienen algo que decir a nuestro convulso presente, hoy más que nunca es necesaria una propuesta que no haga de su enseñanza un remedo del pensamiento automático y que, en última instancia, apunte a rescatar lo que hay de verdaderamente *humano* en las humanidades. Y, puesto que ‘*initium est salutis notitia peccati*’, sería pertinente comenzar por reconocer que la pedagogía ‘tradicional’ de las lenguas antiguas se ha demostrado ineficaz para garantizar un acceso íntimo y directo a las fuentes del pensamiento clásico, y que esta carencia, como no podía ser de otra manera, ha

venido minando los fundamentos mismos de nuestras disciplinas desde hace algún tiempo.³

Fue justamente esta la premisa que llevó a la fundación de la Academia *Vivarium novum* cerca de tres décadas atrás, antes de que a la tecnología le fuese concedida la ubicuidad voyerista de la que ahora goza, y cuando todavía generaba escándalo el intento de reducir la educación pública a una iniciación al mercado representada por las llamadas STEM (ese *quadrivium* sin alma de la sociedad de consumo). Desde sus comienzos, esta institución ha hecho de la renovación de la didáctica de las lenguas clásicas una de sus banderas, y lo ha hecho con un método alternativo que, aunque en esa época era poco conocido, ha ido ganando simpatizantes desde entonces.⁴ En pocas palabras, se trata de las antípodas del método comúnmente considerado tradicional. Su objetivo: llegar a una comprensión del texto inmediata, sin pasar por la traducción. Su metodología se basa en el aprendizaje *activo* de las lenguas clásicas, fomenta su uso y la interacción de enseñantes y estudiantes, se sirve de ejercicios que conducen a la comprensión de la gramática por vía gradual e inductiva (*more socratico*,

³ Por si la común experiencia de los enseñantes de latín y griego no bastara para sustentar esta afirmación, citamos aquí las palabras de la *commission* a la que, en 1905, el Ministerio de Educación italiano dio el encargo de evaluar los resultados del método de gramática y traducción, que había sido introducido poco antes en consonancia con la ‘vanguardia’ liderada por la filología alemana: “*Il método adottato nelle scuole italiane per l’insegnamento delle lingue classiche è il più difficoltoso e il meno redditizio; serve poco alla conoscenza della lingua, serve anche meno alla conoscenza dello spirito letterario*” (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Commissione reale per l’ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma, 1909; citado en G. PITTÀNO (1978: 35).

⁴ Para una historia detallada del *Vivarium novum*, cosa que no podemos presentar en estas pocas líneas, sugerimos al lector de visitar el apartado de la página de internet, en la cual se presentan las diversas facetas que la institución ha tenido desde sus inicios. Falta, sin embargo, una descripción detallada de los años más recientes, cuando el *Vivarium novum* obtuvo la sede de la Villa Falconieri en Frascati (Roma).

como amaba decir W. H. D. Rouse, uno de los exponentes del método en su versión moderna).⁵ En niveles más avanzados, llega incluso a la reproducción de algunos elementos retóricos y estilísticos utilizados por los autores clásicos (la *imitatio* recetada por Quintiliano), con el fin de alcanzar una compenetración más directa, profunda y significativa con el discurso de los clásicos. Naturalmente, todos estos son elementos que se antojan más bien extravagantes, dado que el imaginario popular suele relegar el latín y el griego al cementerio de las lenguas muertas. Sin embargo, es preciso recordar que el latín fue la lengua en que la cultura occidental tuvo su medio de expresión más común hasta bien entrado el siglo XIX, y que, por innovador que parezca, las diversas reencarnaciones del método inductivo-contextual (que es así como lo llamaremos de aquí en adelante, para distinguirlo del método natural *stricto sensu*) han sido más bien la norma que la excepción en la didáctica de las lenguas clásicas por varios siglos.

Sus raíces pueden rastrearse ya en obras tan antiguas como los *Hermeneumata Pseudodositheana* (difundidos alrededor del s. III d.C.)⁶ y, más tarde, en los diálogos medievales de Aelfrico y su discípulo Batta. En tiempos más recientes, fueron los maestros humanistas de finales del siglo XIV quienes dieron la pauta para una verdadera revolución en la didáctica de las lenguas clásicas, la cual desembocaría en la explosión cultural que conocemos como Renacimiento europeo. En efecto, con la llegada de Emanuel Crisoloras y otros doctos bizantinos en Italia a partir de 1397, los humanistas italianos, deseosos de leer las obras de Platón y de buscar en ellas nuevas luces para iluminar un panorama cultural que consideraban decadente, comenzaron a explorar técnicas para aprender el griego que fueran más directas que la traducción interlinear a la que estaban acostumbrados (y esto en

⁵ W. H. D. ROUSE, R. B. APPLETON (1925).

⁶ G. GOETZ (1965), vol. III. Una edición más reciente es la de E. DICKEY (2015).

el mejor de los casos).⁷ Estas nuevas técnicas eran ejecutadas con la ayuda de hablantes nativos que se adaptaban al nivel del estudiante (un *comprehensible input ante litteram*); incluían la elaboración de diálogos sencillos, pero vívidos, fácilmente representables, compuestos de un vasto contenido lexical presentado según campos semánticos (enfoque contextual). Más adelante, estas mismas técnicas serían implementadas desde muy temprana edad y aplicadas también a la enseñanza del latín, que atravesaba por una fuerte crisis en las instituciones oficiales. En efecto, escuelas a veces improvisadas como la *Ca' Zoiosa* de Vittorino de Feltre fueron el escenario donde generaciones de jóvenes aprendieron con estas técnicas a amar a los autores latinos y griegos, a entablar un diálogo con ellos, a hacerlos parte de su vida y de su forma de interpretar el mundo. En definitiva, fueron estos los *contubernia* de cuyas filas saldrían personajes de la talla de Pico de la Mirandola, Juan Luis Vives y Erasmo de Rotterdam.

Esta, pues, fue la revolución pedagógica que el *Vivarium novum* tomó como modelo, y a la cual ha tratado de incorporar los más recientes descubrimientos en el campo de la lingüística y la didáctica, como las técnicas de *storytelling*, *total physical response*, *suggestopedia* y otras similares. En particular, un curso para aprender latín publicado en 1965 por Hans Ørberg⁸ se demostró desde muy temprano compatible con la didáctica que Luigi Miraglia y otros fundadores del *Vivarium novum* se habían propuesto a seguir, ya que, en muchos aspectos, resultó ser el avatar más reciente de la misma. Pero aquí es preciso hacer un *distinguo*, ya que, aunque a menudo es llamado ‘método natural’, ni el libro de Ørberg ni el método utilizado en el Vi-

⁷ Vid. L. MIRAGLIA (2015); F. CICCOLELLA Y L. SILVANO (2017).

⁸ La primera edición en absoluto es H. H. ØRBERG (1965). Tras algunas reediciones, fue publicada con la forma definitiva: *Lingua Latina per se illustrata*, Domus Latina, Copenhagen, 1990. Esta versión, a partir del 1999, es publicada por Edizioni Accademia Vivarium novum.

varium novum deben de ser confundidos con este. De hecho, el método inductivo-contextual tiene muy poco de natural, si por natural se entiende el proceso con que los hablantes nativos aprenden su lengua materna desde niños. En efecto, los niños no siguen reglas ni técnicas específicas; simplemente son expuestos a la libre interacción con otros hablantes. Al contrario, el método inductivo es artificial, en cuanto obedece a reglas y preceptos que son fruto de una meticulosa reflexión: presenta la gramática y el vocabulario de manera gradual, según el criterio del *comprehensible input*; explica los elementos nuevos a partir de los ya conocidos, siguiendo cabalmente el principio pedagógico de *ex notis ad ignota*; intenta crear situaciones *ad hoc* que permitan a los estudiantes practicar de manera activa contenidos precisos de la gramática, situaciones que pueden ir desde una simple conversación que requiera la correcta declinación de casos (e.g. ‘*Ubi est liber discipuli?*’, ‘*Liber eius in mensa est!*’, ‘*Ecce! Librum in mensa video...*’), hasta la descripción de imágenes que incorporen la suma del vocabulario y sintagmas complejos, previamente estudiados en clase. En este contexto, las prácticas tradicionalmente utilizadas en las escuelas de retórica durante siglos siguen ofreciendo una riquísima gama de ejercicios por explorar: *ecphrasis*, *imitatio*, *variatio*, *amplificatio*, *interpretatio*...⁹ Todas estas son técnicas que, hechas las debidas adaptaciones, permiten que los estudiantes tengan un acercamiento más vivo, más propio, más directo a las lenguas clásicas, sin la necesidad de pasar por esa práctica árida y mecánica de una traducción que no es más (como toda buena traducción debería de ser) la justa transposición de una idea en otra lengua, sino la deconstrucción del texto original para solo así lograr medio entenderlo en el propio idioma.¹⁰ En resumen, el método inductivo-contextual tiene más de *ars* que de *natura*, pero, como toda buena arte, es también una imitación

⁹ Cf. “Oltre la traduzione: altre tipologie di esercizi” en MIRAGLIA (2015: 125-166).

¹⁰ D. HOYOS (1993: 126-130); W. GARDNER HALE (1887).

de la naturaleza. El elemento natural del método estriba sobre todo en la consciencia del hecho de que toda lengua es un medio de comunicación, y que justamente a través de la comunicación activa el aprendizaje de una lengua se potencia al máximo. Como ya decían los antiguos: *usus est magister optimus*.

Hasta ahora nos hemos ocupado de la enseñanza de las lenguas clásicas, la cual, ciertamente, está a la base de la actividad del *Vivarium novum*, pero no es su misión última: en realidad, se trata solo de la puerta de entrada, la *ianua linguarum*, que da acceso a la *Res publica litterarum*, donde un coro de escritores y pensadores, filósofos y poetas de todas las épocas están presentes y listos para ayudarnos a responder a las preguntas que, aun a siglos de distancia, siguen estando íntimamente ligadas a nuestra experiencia humana. Como los maestros del Renacimiento, también la Academia *Vivarium novum* trata de promover un enfoque de las *bonae litterae* que ponga al centro la dimensión moral y espiritual del ser humano, y que intente contrarrestar las tendencias trans-humanísticas y post-humanísticas (que, bien vistas, son en realidad anti-humanísticas) que amenazan con hacernos creer que todo lo humano que hay en nosotros está irremediablemente condenado a volverse obsoleto, y que el mercado es el valor último al que todo y todos han de doblarse. La apuesta es grande, pero no carece de precedentes históricos: también durante el ‘otoño de la Edad media’ –para usar la famosa expresión de Huizinga– la ciencia institucional de la escolástica, agangrenada como estaba en un sistema de saberes técnicos y abstractos que excluían con su jerga iniciática al hombre común y corriente, había forjado una jaula demasiado estrecha para las aspiraciones que bullían en el espíritu de la época. Tampoco las instituciones políticas, caídas en una encarnizada y solipsista lucha por el poder, parecían dar el ancho a la problemática de los tiempos. Se respiraba una mezcla de decadencia y expectativa, de catástrofe inminente y ansias de salvación. En semejante panorama, fue justa-

mente a través del regreso a los antiguos que un pensador como Petrarca intentó revitalizar la cultura de su época.¹¹ Buscó en las páginas de Tito Livio ejemplos de virtud y excelencia política; releyó a Virgilio para devolverla poesía a una época que la tachaba de poco científica;¹² conversó ante todos con Cicerón, y de él aprendió a amar el diálogo y el discurso, y a comprender que la vida humana está compuesta de unos cuantos *demonstrabilia*, y de muchos *probabilia*.

Volver al pasado para renovar el presente: la estrategia, a decir verdad, no era del todo intuitiva. Sin embargo, ¿no es justo este el sentido más profundo de la ‘revolución’? Cuando Copérnico (otro hijo favorito del Renacimiento) escribió el *De revolutionibus orbium caelestium*, dejó bien en claro que la inspiración le había venido de sus lecturas de Plutarco, donde había descubierto ciertas teorías pitagóricas sobre el movimiento de la Tierra y la existencia de un fuego central en el universo. El ejemplo es paradigmático: la transformación en los *studia humanitatis* terminó por revolucionar desde sus cimientos incluso las ciencias naturales. Pero hay más: Leonardo da Vinci se había propuesto convertirse en el nuevo Arquímedes; León Baptista Alberti quería imitar y superar a Vitruvio; Marsilio Ficino estaba convencido de que, al filosofar, no hacía sino recibir la antorcha de una larga sucesión de sabios antiguos, cuyo portaestandarte indiscutido era el divino Platón... Está claro, pues, que toda revolución, para ser fecunda, debe implicar un regreso a las raíces, no para agazaparse o retraerse en ellas, sino para encontrar la fuerza y firmeza que permitan desplegar con mayor respiro la fronda hacia lo alto. Si el pasado es (como ciertamente es) el fundamento del presente, su estudio debe siempre realizarse en aras del futuro.

¹¹ J. HANKINS (2021).

¹² Es de notar que uno de los apelativos que los humanistas preferían para denominarse a sí mismos era el de *poetae* y *oratores*, en contraposición con los *dialectici* de la escolástica; cf. CAPPELLI (2017: 21-38).

Esta es la misión que el *Vivarium novum* se ha propuesto desde sus inicios, y es de ella que trae la inspiración para llevar a cabo día con día su labor didáctica y cultural. Los más de cincuenta alumnos que, provenientes de todas partes del mundo, conforman cada año la comunidad residente en la villa Falconieri de Frascati (no muy lejos del lugar donde Cicerón tuvo su famoso *Tusculanum*), trabajan intensamente para entablar un diálogo con los autores clásicos, y encontrar en ellos una luz con que iluminar nuestro presente. Este diálogo, para ser eficaz, debe comenzar por el lenguaje; y es justamente después de apropiarse de las lenguas que los grandes pensadores del pasado han usado como medio de expresión que los alumnos pueden experimentar el verdadero milagro de la comunicación y entender que los clásicos son tales porque hablan a las fibras más profundas de nuestra humanidad, que, más allá de las diferencias que nos hacen únicos, es una sola y la misma para todos. Mensajes estos, creemos, de los cuales estos tiempos de angustia y división están cada vez más necesitados.

BIBLIOGRAFÍA

- BURNS, P., *How much Latin does ChatGPT 'know'?*, <https://classicalstudies.org/scs-blog/patrickjburns/blog-how-much-latin-does-chatgpt-%E2%80%9Cknow%E2%80%9D>, 2023 [consultada por última vez el 14.1.2024].
- CAPPELLI, G., “Una modernità (im)possibile”, *Quaderns d'Italia* 22, 2017: 21-38.
- CICCOLELLA, F. Y SILVANO, L., *Teachers, students, and schools of Greek in the Renaissance*, Leiden: Brill, 2017.
- DICKEY, E., *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*, 2 vol., Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

- GARDNER HALE, W., *The art of reading Latin – How to teach it?*, Boston: Ginn & Co., 1887.
- GOETZ, G., *Corpus glossariorum Latinorum*, 3 vol., Amsterdam: Verlag Adolf M. Hakkert, 1965.
- HANKINS, J., “How to build your own Renaissance”, *Public discourse* 2021 (July 28).
- HOYOS, D., “Decoding or sight reading? Problems with understanding Latin”, *The Classical Outlook*, 1993 (Summer): 126-130.
- MIRAGLIA, L., *Nova via - Latine doceo: Guida per l'insegnanti*, Roma: Edizioni Accademia Vivarium novum, 2015.
- MURRAY, A., *Artificial intelligence in ancient Latin*, 2020.
- PITTÀNO, G., *Didattica del latino*, Milano: Mondadori, 1978.
- ØRBERG, H. H., *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, Natur metod ens Sproginstitut: Copenhagen, 1965, y reed.
- ROSS, E., “A new frontier: AI and ancient language pedagogy”, *The Journal of Classics Teaching* 24. 48, 2023: 143-161.
- ROUSE, W. H. D. Y APPLETON, R. B., *Latin on the direct method*, London: University of London Press, 1925.

HERRAMIENTAS PARA EL GRIEGO VIVO

CLAUDIA MÁRSICO¹

A propósito de:

M. Balme, G. Lawall, T. F. Bórri, L. Miraglia, *Athènaze*. Introduzione al Greco Antico I. Edizioni Accademia Vivarium novum, 2015, ISBN 978-8895611495.

A. Barbone y T. F. Bórri, *La tavola di Cebète*, Edizioni Accademia Vivarium novum, 2009, ISBN 978-1104985158.

La categoría de “lenguas muertas” pesa sobre las lenguas antiguas. La curiosidad arqueológica que puede despertar riñe, las más de las veces, con la repugnancia que la finitud produce en una cultura que trata de ignorarla por todos los medios. En este contexto, el ejercicio de revivirlas muestra una perspectiva diferente que suspende la distancia y la sensación de tiempo perimido. Este ejercicio se realiza hace años en la Academia *Vivarium novum*, en las afueras de Roma, que reúne humanistas y jóvenes entusiastas y curiosos respecto de la tradición. El griego antiguo revive en esta comunidad que elige no solo leerlo sino también hablarlo, convirtiéndolo en el instrumento de comunicación cotidiana que fue hace siglos. Pero este breve comentario no trata de esta experiencia sino de algunos de los materiales que se usan en esta institución para introducir a los estudiantes en el griego antiguo como lengua de uso total.

Mencionemos en primer lugar la versión italiana de *Athenaze*, la conocida obra que M. Balme publicó en 1979 y que tras una revisión con G. Lawall se publicó en Oxford University Press en 1990. Las revisiones y traducciones son índice de su éxito más allá del ambi-

¹ Universidad de Buenos Aires, Conicet, ANCBA.
E-mail: claudiamarsico@gmail.com.
DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p91-94>

to angloparlante. Esta obra tiene dos características principales. Por un lado, se basa en el método inductivo. Esto significa que presta especial atención a la lengua como fenómeno vivo, buscando desarrollar en el estudiante capacidades de análisis e interpretación sobre casos que ilustran mecanismos generales. Las ventajas de este enfoque han sido enfatizadas a menudo y justificadas en estudios sobre adquisición de la lengua y aprendizaje profundo, por lo cual no hace falta aquí reiterar estas ideas. Sin embargo, tal vez convenga agregar que en el nivel didáctico este enfoque provee herramientas útiles para despertar la curiosidad y entrenar las estrategias hermenéuticas imprescindibles para el dominio de una lengua y que redundan en las capacidades de aprendizaje en general.

El segundo rasgo que se debe mencionar es que esta variante de método inductivo busca replicar los mecanismos de adquisición de las lenguas “vivas”. Por ello, si bien el objetivo es la lectura de textos antiguos, no duda en comenzar con textos redactados a la medida de las necesidades gramaticales de cada paso. Si bien la historia que se cuenta capítulo a capítulo está centrada en la trayectoria de una familia campesina de época clásica, lo cual permite recorrer diversos tópicos de la cultura de ese entorno, el contacto con textos atestiguados se demora. En el mismo sentido, el tipo de enfoque trata de economizar lo más posible las sutilezas del análisis gramatical para reducirlo a su mínimo indispensable. Si lo que se busca es entrenar la mirada filológica en ambientes universitarios, en este punto reside el aspecto más problemático del enfoque, especialmente por el tiempo limitado con que se cuenta en la mayoría de los programas curriculares. Al contrario, si los alumnos son más jóvenes y el objetivo es la adquisición rápida y efectiva de la lengua, este enfoque es a todas luces adecuado.

Dicho esto sobre la obra inglesa original, cabe agregar que la versión italiana que se debe al trabajo de Luigi Miraglia y Tommaso Bórri ha mantenido la estructura general introduciendo algunos cambios importantes. Las unidades están en esta nueva versión más inte-

gradas, lo cual facilita la lectura de los pasajes en griego y la ubicación de las distintas secciones. Los textos complementarios son mayores y se han variado estrategias para la fijación del vocabulario, con un mayor apoyo en imágenes como recurso mnemotécnico. Esta versión amplía y profundiza el concierto de referencias gramaticales. Si en la versión inglesa este punto es más limitado y, según notábamos, en este aspecto pueden residir sus inconvenientes, la versión italiana es notablemente más detallada e introduce aspectos de gramática histórica que son útiles para el pasaje a un acceso filológico ulterior a la lengua.

Junto a esta obra, queremos mencionar otra, que complementa la primera y constituye un acierto remarcable. Nos referimos a *La tavola di Cebète*, de Alessandro Barbone y Tommaso Bórri, publicada igualmente en Edizioni Accademia Vivarium novum en 2008. En efecto, *La tabla de Cebes* es una obra que ha caído en abandono, después de haber conocido momentos de gran reconocimiento. Su historia accidentada la hace especialmente interesante. Atribuida a Cebes de Tebas, el colorido personaje que aparece como uno de los interlocutores principales del *Fedón* de Platón, hay consenso general en que el estilo sugiere una composición bastante más tardía y por tanto un autor diferente. Se trataría, por tanto, de un texto apócrifo posiblemente ligado a la práctica del plagio invertido, por la cual se apelaba al nombre de autores antiguos famosos para mejorar su difusión o para lograr su venta a las bibliotecas que en la época helenística competían entre sí por la fama de sus colecciones.

Más allá de eso, su estructura lo hace atractivo. Un relator anónimo describe a viajeros también desconocidos una pintura alegórica de la vida humana que crea la oportunidad para discurrir sobre la educación, la mentira, la suerte, los éxitos, los fracasos y el escarpado camino hacia la felicidad que pocos encuentran. El lector no hallará sesudos argumentos ni teorías, pero sí una serie de tópicos caros a la reflexión práctica antigua. No sorprende por eso que durante el Renacimiento y la Modernidad se lo haya traducido a menudo y haya for-

mado parte también a menudo de la formación clásica inicial. Los caprichos de la mirada más filológica del XIX lo relegaron a un lugar oscuro de donde vale la pena rescatarlo, especialmente por su curiosa función en la tradición que nos une con la época antigua.

Por otra parte, como ya había sido bien visto en este proceso, constituye una obra con rasgos especialmente valiosos para la trasposición didáctica, que esta versión aprovecha muy bien, ofreciendo un texto integral con comentario y notas. El diseño contiene referencias explícitas a los capítulos del segundo volumen de *Athènaze*, de modo que puede servir como complemento para la ejercitación de esas secciones, reforzando el contacto con las obras antiguas transmitidas. El texto sigue la edición de K. Praechter de 1893 publicada en Leipzig por la editorial Teubner con algunos cambios. Está acompañada de notas laterales que facilitan el acceso al vocabulario a través de la misma lengua griega, junto con notas al pie de página que explican otros fenómenos en italiano. Igual que en la versión de *Athènaze*, el uso de imágenes se usa asimismo como guía hacia el significado de nuevas palabras, lo cual enriquece el diseño de un texto que versa sobre un cuadro y donde, por tanto, la dimensión pictórica cobra un valor inusitado.

En suma, la combinación de ambas obras resulta un recurso precioso para la formación de estudiantes de lenguas clásicas. El enfoque es en sí mismo consistente y los desarrollos de la versión italiana de *Athenaze* y su complemento resultan sumamente aptos para los objetivos de la Academia *Vivarium novum*, pero también invitan a explorar su uso también en el ámbito universitario a través del fortalecimiento de los aspectos que hacen del griego una lengua viva.

PERSPECTIVAS ACADÉMICAS DE LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO

MARISA DIVENOSA¹

A propósito de:

Alessandro Barbone, Ἐφώδιον (*Ephódion*) y Ἐφώδιον β (*Ephódion II*), *Antologia di autori greci*. Roma, Edizioni Accademia Vivarium novum, 2015 y 2023. ISBN 978-8895611129 y 978-8895611204.

Presentamos aquí dos volúmenes de antologías de textos griegos que forman parte del método de estudio del griego, en el marco de la formación integral en lenguas clásicas que se lleva a cabo en la Academia *Vivarium novum*. En ella se propone a estudiantes de todo el mundo, dispuestos a desarrollar una formación humanística integral, aprender griego y latín con métodos renacentistas de estudio. Los residentes, que permanecen en la *Accademia* al menos durante un año, estudian las lenguas clásicas en modalidad de inmersión: el griego y el latín son las únicas lenguas en que pueden comunicarse en su vida cotidiana. La primera obra que comentamos, realizada por Alessandro Barbone, Ἐφώδιον (*Ephódion*), *Antologia di autori greci* (Roma, Edizioni Accademia Vivarium novum, 2015; 93 p.), y la segunda, producida por el mismo Alessandro Barbone en colaboración con Gerardo Guzmán Ramírez, Ἐφώδιονβ' (*Ephódion II*), *Antologia di autori greci: Apollodoro – Erodoto – Senofonte – Giamblico* (Roma, Edizioni Accademia Vivarium novum, 2018; 301 p.) forman parte del material de estudio en este proyecto.

En el volumen Ἐφώδιον, el autor propone una selección de textos de complejidad media, articulada en cinco secciones. La primera

¹ Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús.

E-mail: mdivenosa@gmail.com.

DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p95-99>

acerca al estudiante a las fábulas de Esopo. Luego de proporcionar algunos datos en italiano sobre la naturaleza general de las fábulas y sobre Esopo, se introducen diferentes narraciones en versiones que nunca sobrepasan una docena de líneas. Los textos están acompañados por ilustraciones y por acotaciones sobre su léxico. En los márgenes del texto el autor retoma la forma nominativa de los sustantivos que podrían resultar menos familiares para el estudiante, marcando la pertenencia a una declinación o mostrando, por medio de un pequeño dibujo, lo que designan. Otro tanto sucede con las formas verbales: el autor aclara su flexión y muchas veces también incluye sus particularidades semánticas. Todos los textos son presentados en su versión griega, sin traducción, y son remitidos, en el índice general del volumen, a distintos capítulos del libro *Athènaze*. Las obras que comentamos acompañan, refuerzan y completan este último libro, que contiene la presentación teórica, ejercitación primera y habilitante para encarar estas lecturas. Se justifica así el nombre elegido para nuestras obras, pues *ephódion* es precisamente un “recurso para el viaje”, un “viático” o “provisión” con la cual hacer frente a un camino –en este caso, de aprendizaje.

Ἐφώδιον presenta luego un segundo grupo de textos integrados por material bíblico, bajo el título *Tà Euangelía. La Introduzione* a esta sección, presentada en italiano y centrada básicamente en comentar el contenido de los Evangelios, está constituida por un grupo de pasajes de los evangelistas y del Apocalipsis. Cada uno de los textos, que no supera nunca la quincena de líneas, tiene en sus márgenes aclaraciones relativas al léxico, referencias geográficas y particularidades de lo propuesto, tal como encontrábamos en la selección de Esopo. La tercera sección está conformada por sentencias de Menandro. Los apartados cuarto y quinto ponen frente al estudiante pasajes de *Il Romanzo di Alessandro* –obra atribuida a Alejandro y datada en el s. II a.C.– y una pequeña selección de textos filosóficos (fragmentos atribuidos a Anaximandro, a Pitágoras, a Heráclito, recortes del *corpus* de

Hipócrates y del *Corpus Hermeticum*). El volumen termina con unas pocas páginas de “Vocabulario Greco-Italiano”. La naturaleza de los textos seleccionados está evidentemente guiada por supuesto de que los estudiantes poseen ya conocimientos sobre particularidades morfológicas de participio de aoristo, de formas de aoristo segundo, de estructuras sintácticas de relativo, entre otras.

El segundo volumen que comentamos, Ἐφώδιονβ’ (*Ephódion II*), consiste en una antología de textos de cuatro autores griegos. A diferencia del volumen anterior, en este caso las introducciones a cada sección se desarrollan en griego. La selección, que se presenta en cuatro sub-secciones, comienza con una serie de pasajes de la *Biblioteca* de Apolodoro. Belerofonte, Hermes y las vacas de Apolo, Alceste, las serpientes de Melampo, Orfeo y Eurídice, entre muchos otros, son los protagonistas de esta sub-sección. Los textos son más extensos que los del volumen anterior, pero mantienen el formato que introduce en los márgenes aclaraciones léxicas y gráficos relativos a los mitos presentados.

La segunda sub-sección trae pasajes de la obra de Heródoto, y las siguientes acercan al estudiante a textos de Jenofonte y al manuscrito de Jámblico *Vida pitagórica*. No se explicitan objetivos específicos a observar en cada autor o texto, sino solo la transcripción del escrito griego con una breve introducción. Mientras que el desarrollo que presenta a cada autor está en griego, un pequeño anclaje de cada pasaje seleccionado se presenta con unas palabras en italiano. Además del “Vocabulario Greco-Italiano” que también encontramos en el volumen Ἐφώδιον –aunque ahora sustancialmente más extenso–, este libro incluye una serie de mapas de la región helénica.

La metodología pedagógica que se desprende de estas dos obras y de su relación con el volumen *Athènaze* apunta a un tipo de aprendizaje del griego que habilita al estudiante no solo a un conocimiento de los autores clásicos, helenísticos y bíblicos, sino a una lec-

tura corriente del ático. Evidentemente, el material presente en estas selecciones, las representaciones marginales que acercan al estudiante a la cotidianeidad del mundo griego y el abultado contenido textual que proponen estos *ephódia* dan indicios de que el objetivo es la comprensión global de las historias y la adquisición de un nutrido vocabulario. En la perspectiva general del programa de la Academia *Vivarium novum*, donde los jóvenes son puestos en situación de hablar el griego clásico, estos volúmenes de Ἐφώδιον ofician de “libros de lectura”, donde el estudiante encuentra modelos de habla que debe asimilar y, más tarde, aplicar. Llegar a esta aplicación será prueba suficiente de su aprendizaje.

Este estilo de enseñanza del griego es sustancialmente diferente de los que se proponen en general en ámbitos universitarios tradicionales, donde la prioridad suele ser el reconocimiento de fenómenos morfo-sintácticos, la sensibilidad del estudiante acerca de estilos de autor y la perspectiva que las lenguas clásicas ofrecen para reflexionar sobre las lenguas modernas. En ningún caso las propuestas académicas de nuestras universidades se preocupan por la producción *en* la lengua clásica y, si se propone esporádicamente algún tipo de ejercitación como la retroversión –traducir oraciones sueltas o pequeños textos, de la lengua moderna al griego clásico–, es solo con fines de concientizar al estudiante de particularidades morfológicas o sintácticas puntuales del griego. Por otro lado, en nuestros programas académicos suele priorizarse la explícita graduación en la propuesta, de manera que puede verse claramente una línea de progresión: el estudiante aborda primero los casos más sencillos y frecuentes y solo después de haber internalizado el funcionamiento de estos aborda excepciones y particularidades. Las selecciones textuales que trabaja no contienen sino aquello sobre lo que se quiere que integre. Adicionalmente, los métodos universitarios suelen seguir en sus desarrollos las propuestas de las gramáticas tradicionales (Smyth, Goodwin) e intentan que el estudiante llegue a traducciones pensadas y críticas del material trabaja-

do. Finalmente, la evaluación del aprendizaje también variará en este caso, pues no consistirá ya en articular en griego lo que se desea comunicar, sino en reconocer el valor e implicaciones de lo escrito por un autor antiguo, y llegar a una traducción que refleje –con la dificultad que esto implica– su estilo y pensamiento.

Es ciertamente enriquecedor poder observar estas diferencias metodológicas, que se sustentan en objetivos y en entornos de producción diferentes. En todos los casos, la pasión por la cultura clásica y la convicción de que la formación humanística integral sigue sosteniendo la filosofía, la literatura y la historia genera espacios para mantener vivas las culturas que, desde el pasado, siguen dando sentido a nuestros presentes.

LOS BACHILLERATOS HUMANISTAS DE SALTA

FÁTIMA COLOMBO¹

En 2010, el entonces gobernador de Salta, Dr. Juan Manuel Urtubey, firmó un decreto que implementó el único Bachillerato Humanista estatal. Esta decisión suscitó una gran polémica que se registró en diferentes medios de la ciudad. Los tradicionales cultores del laicismo estatista cargaron contra esta inspirada medida, tachándola de anacrónica, elitista y perturbadora de la praxis docente local, al haber incorporado una modalidad vetusta que incluía el peso de dos lenguas muertas en su diseño curricular.

Estas críticas, impregnadas de una fuerte carga ideológica, fueron descartadas por la opinión pública mayoritaria que apoyaba la iniciativa gubernamental, corriente que provenía de un pueblo que conocía los beneficios de la educación clásica y que basaba sus contundentes respuestas en datos y en resultados objetivos del sistema de educación humanista existente en la provincia.

Entre los datos positivos esgrimidos por este contingente mayoritario, surgieron los que eran de conocimiento público y notorio. El primero se fundaba en la distinguida actuación que lograban en el seno de la sociedad los egresados del Bachillerato Humanista Moderno:² no sólo en la arena política (los tres últimos gobernadores de la provincia, incluyendo el actual, la presidente de la Corte de Justicia, funcionarios y legisladores), sino también en el ámbito de las ciencias – incluyendo las disciplinas duras–, los bachilleres humanistas se desta-

¹ Vicedirectora del Bachillerato Humanista Moderno.

E-mail: faticolombo@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p101-110>

² Institución creada en 1952 por el primer Arzobispo de Salta, Monseñor Roberto José Tavella.

caban nítidamente. Ellos sobresalieron tanto en los estudios universitarios –en Universidades nacionales y extranjeras– como en el desempeño de sus profesiones.

En 1988, la Universidad Católica de Salta realizó un estudio para identificar de qué colegios provenían los mejores alumnos de las diferentes carreras durante los veinte años previos. El resultado fue que los promedios excelentes en todas las disciplinas pertenecían a los egresados del Bachillerato Humanista Moderno (BHM). Se demostró entonces que la peregrina teoría del “elitismo” es falsa: la modalidad humanista simplemente es mejor para todos porque ofrece una educación de excelencia y fue creada para todas las personas que poseen condiciones intelectuales y morales para aprender con disciplina y responsabilidad. Su inspirador, Monseñor Tavella, aseguró que el acceso al BHM fuera universal y libre y que no dependiese de condiciones económicas privilegiadas, o de una selección clasista de los aspirantes. Él, incluso, buscaba a los mejores estudiantes de diferentes instituciones para invitarlos a estudiar –becados si era necesario– en el Colegio por él fundado.

La creación del Bachillerato Humanista estatal, en 2011, legitimó esta modalidad que se incluyó en la Ley Provincial de Educación. De esta manera se afianzó esta magnífica singularidad educativa de Salta que cuenta hoy en día con siete bachilleratos humanistas que conservan los rasgos esenciales de la primera institución que funciona desde hace más de 70 años.

EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES

Si nos remitimos a la fuente más general, a la definición de la RAE, una de las acepciones para el vocablo “humanismo” es: “*movimiento renacentista que propugna el retorno a la cultura grecolatina como medio de restaurar los valores humanos*”. Implica además, poner al

hombre en el centro del cosmos, tal como Leonardo Da Vinci lo representó en el *Hombre de Vitruvio*. El cristianismo enseña que Dios se encarnó asumiendo la condición humana para redimirnos. La historia no registra otra tradición religiosa que implique una mayor exaltación del ser humano y de su dignidad que la que implicó este gesto divino que corrobora la centralidad del hombre como creatura privilegiada.³

La tradición griega exalta el pensamiento racional, nos ofrece el tesoro de la primera reflexión filosófica y política, la definición de los valores esenciales del individuo y la sociedad, desarrolla el arte sobre un concepto puro de la belleza, de la captación de las formas que el espíritu humano es capaz de concebir y realizar y nos propone un modelo humano al que se llega con una esforzada *paideía*. Esta tradición no puede ser olvidada por la cultura de Occidente, su genuina heredera. La cultura romana asume el núcleo filosófico y cultural de Grecia al que le agrega el esplendor del derecho, de la literatura de un Virgilio, que explica el sentido de la historia romana, de un Horacio, Ovidio o un Catulo, que inspiraron por siglos a los más grandes poetas.

Los aportes sobresalientes de estos grandes monumentos culturales son las que los bachilleratos enseñan con la profundidad requerida para su correcta valoración. La *Ilíada* y la *Odisea*; las grandes obras de Platón, Jenofonte, Aristóteles; las obras de Heródoto y Tucídides, de Esquilo, Sófocles y Eurípides, han llegado hasta nosotros, en griego. En latín tenemos también un riquísimo patrimonio, que incluye obras de Cicerón, Julio César, entre otros nombres de una extensísima cantera literaria.

El Dr. Héctor Jorge Padrón, doctor en Filosofía y profesor de la universidad Nacional de Cuyo sostiene, refiriéndose a las humanidades clásicas:

³ Los Bachilleratos Humanistas de Salta –a excepción del estatal, de carácter no confesional– asumen integralmente la cosmovisión cristiana clásica.

“No podemos perder de vista que el pasado, la antigüedad clásica, se plantea como el principio de una tradición de la que somos herederos. Rechazar el pasado buscando romper con el sentido del tiempo solo puede llevar a una superficial búsqueda por la “novedad” de lo moderno”.⁴

Existe un núcleo viviente en la tradición, que es eterno y debe ser redescubierto y recreado por el hombre constantemente. La modalidad humanista contempla el estudio de la cultura grecolatina, pero también las lenguas clásicas, cuya posesión es imprescindible para poder entender el lenguaje en que la Antigüedad plasmó su expresión. Las humanidades son una invitación al conocimiento, para alcanzar una familiaridad con los grandes hombres del pasado a través de su palabra, de su pensamiento y de sus acciones con una inteligencia crítica.

Recordamos al RP Leonardo Castellani, que conoció el BHM en su estadía en Salta. El sabio sacerdote promovía el estudio del latín en la escuela media, argumentando que el principal de los instrumentos intelectuales de la vida es el lenguaje y nuestro lenguaje deriva del latín. El estudio de esta lengua exige un tipo de ejercicio mental, que, gracias a la rigurosidad y el método que implican su aprendizaje-obliga a disciplinar la mente. El latín y el griego contribuyen a desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas y mediante ellas, las habilidades del pensamiento.

La educación humanista atraviesa mi vida de manera absoluta,⁵ por lo que a esta altura de la exposición, deseo transmitir –desde una visión personal– mi profunda convicción de que se trata de la herramienta formativa más valiosa posible. El humanismo clásico nos sumerge en una experiencia reflexiva del aprendizaje que nos aleja de lo

⁴ PADRÓN (1981: 11).

⁵ Cursé mi secundario en el Bachillerato Humanista Moderno; luego estudié Letras en la UCA. Al volver a Salta di clases de griego. En 2022 volví al Humanista Moderno como vicedirectora. Actualmente curso la Maestría en Estudios Clásicos de la UBA.

banal. Lejos de aquella opinión que tilda de “inútil” el estudio del latín y del griego, diremos que la educación humanista nos aleja del “totalitarismo de lo útil,” al formar mentes claras, ampliar los horizontes culturales y brindar a sus estudiantes las pistas para que cada uno de ellos encuentre el sentido de su propia vida.

HISTORIA DE LA CREACIÓN DE LOS BACHILLERATOS

El Bachillerato Humanista Moderno de Salta fue el primero que existió en Argentina. Nació por la visión de Monseñor Tavella,⁶ un obispo visionario y humanista. En su momento fue un desafío y siguió siéndolo en las diferentes circunstancias que atravesó el país en materia de legislación educativa. La actual ley de educación de la Provincia de Salta reconoce la modalidad humanista como una de las orientaciones del Nivel Medio.

TAVELLA Y EL HUMANISMO

Luego de un viaje a Europa en su visita “*ad limina apostolorum*”, Monseñor Tavella reflexiona sobre los sistemas de educación obser-

⁶ Roberto José Tavella fue el primer arzobispo de Salta, (desde 1934 hasta 1963). Dedicó su vida, además de su tarea de pastor, a la educación. En 1927 fue director del Colegio San Nicolás de los Arroyos, primer establecimiento educativo fundado fuera de Italia por los seguidores de Don Bosco. En 1931 fue director del Colegio Santa Catalina, institución en la que se había graduado en 1914 como Profesor Normal en Letras y Ciencias. Trabajó incansablemente por fortalecer las tradiciones y las instituciones salteñas. Fundó en 1937 el Instituto de Estudios Históricos San Felipe y Santiago, el Bachillerato Humanista Moderno y, en 1963, la Universidad Católica de Salta. En 1977 se designa al BHM como colegio mayor de la Universidad Católica de Salta.

vados y comprende las bondades de la educación humanista impartida en el liceo clásico para preparar al niño para la vida y para formar integralmente al hombre.

En 1949, mediante decreto arzobispal, creó el Instituto de Humanidades que articuló estudios superiores humanistas con la Universidad de Tucumán y brindó a los salteños la posibilidad de cursar estudios universitarios en su provincia. En el seno del Instituto de Humanidades fundó, en 1952, el Bachillerato, único en su género en el país, que fue reconocido por decreto del P.E N° 3663 del 22/02/1952.⁷

Por razones políticas, en el año 55 cerró sus puertas. Los estudiantes se vieron obligados a continuar sus estudios en colegios nacionales o escuelas normales, donde se distinguieron como los mejores alumnos. En 1956 reabrió sus puertas y, en 1958 se aprobó definitivamente el plan de estudios.

La ley de Educación Provincial 7546 ha establecido como modalidad en la jurisdicción para los niveles primario y secundario, en el marco de la ley de Educación 26.026, la denominada “educación humanista moderna”. Este acto legislativo inspiró iniciativas semejantes en distintas jurisdicciones del país.⁸

Los diferentes colegios que incorporaron en Salta el plan humanista son:

- Colegio Gral. Manuel Belgrano N° 5095: la ex “Escuela Normal de Maestras” funcionaba desde el año 1881. Es la única institución pública que funciona como bachillerato Humanista desde 2011.
- Instituto Bicentenario María Reina N° 8215 (Barrio el Tribuno): fue establecido en 2009 por el Obispado de Salta.

⁷ El presidente Juan Domingo Perón, alentó la iniciativa de este plan.

⁸ Desde el año 2006 existe una Federación de Bachilleratos Humanistas con sede en Salta. Véase G. BARBARÁN (2018: 54-60). En el año 2008, la Ley Provincial de Educación debía adecuarse a la Ley Nacional 26.206. En la provincia de Salta existían cinco colegios con ese plan. En la elaboración del anteproyecto se realizó una consulta a la población y se observó una gran aceptación de la modalidad.

- Escuela Parroquial N° 8079, “Nuestra Señora de la Merced”: es un colegio de gestión privada. Funciona en el centro de la ciudad.
- Colegio San Buenaventura: el Seminario Metropolitano de Salta fue fundado en 1874 para formar a los futuros sacerdotes de la diócesis. Actualmente, al colegio del seminario “San Buenaventura” no solo concurren quienes aspiran al sacerdocio, sino también jóvenes con diferentes vocaciones.
- Instituto Humanista de la Santísima Trinidad (San Lorenzo): está dirigido por la congregación religiosa de los legionarios de Cristo. Comenzó a funcionar en 2005.
- Colegio Mayor Monseñor Roberto José Tavella (Metán): es un colegio secundario, creado en 1990.

Los siete colegios que adoptaron esta modalidad asumen en su plan un trayecto de siete años para la educación secundaria – comenzando en sexto grado de nivel primario– y una fuerte carga horaria de lengua y cultura clásicas.⁹ Se estudia Latín y Griego los siete años: entre diez y doce horas cátedra los cinco primeros años y seis horas en los dos últimos.

La revalorización de los estudios humanistas no se opone a la contemplación de los valores universales presentes en la cultura contemporánea. La literatura universal, nacional y regional, la filosofía, la ciencia política, las lenguas modernas se integran de manera armoniosa en el plan de estudios. No se descuida el conocimiento científico, saber fundamental para poder analizar la realidad con mirada crítica e interpretar el mundo. La modalidad humanista, a través del estudio de disciplinas como Matemática, Física, Química y Ciencias Naturales, promueve el amor por la investigación y el pensamiento riguroso.

⁹ Algunos de los colegios toman exámenes obligatorios para todos los alumnos –con una instancia oral y otra escrita– en Latín, Griego, Lengua (los tres primeros años, o Literatura, de cuarto a sexto) y Matemática (de primero a quinto, que se cambia por Filosofía en los dos últimos años).

También la educación artística, fundamental para promover el pensamiento creativo, se aborda desde la plástica, la música, el teatro y la historia del arte.

El humanismo, las artes y las ciencias se articulan en el plan humanista en una secuencia que respeta la especificidad de cada disciplina, con el objetivo de entrenar en el alumno progresivamente su capacidad de organización, su responsabilidad y la integración de los diferentes conocimientos.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Haber sido alumna del Bachillerato Humanista de Salta dejó una huella profunda en mi espíritu. Desfilan por mi mente, al recordar esos siete años de estudio –entre 1993 y 1999– mil imágenes que atesoro con nostalgia: las interminables lecciones de latín y de griego, los silenciosos pupitres de madera, la disciplina de cada día en la formación de las mañanas, los profesores, muy formales, los nervios del examen de ingreso y de “las obligatorias” –cuatro exámenes escritos y orales que debíamos rendir todos los alumnos a fin de año frente a un tribunal–. Recuerdo los esfuerzos por memorizar verbos, declinaciones, pronombres, los fragmentos de la *Guerra de las Galias*, o de las *Bucólicas* de Virgilio; las traducciones –que implicaban un serio desafío–; la lectura de la *Odisea* o de la *Divina Comedia*, guiadas por excelentes profesores, maestros cabales comprometidos en transmitirnos su amor por el mundo clásico.

Decidí estudiar Letras en Buenos Aires y, al volver a Salta, fui profesora en el Colegio del que había egresado, y luego en el bachillerato público de la “ex Normal”. En mi experiencia educativa en colegios humanistas he podido comprobar y valorar la excelencia del bachillerato. He sido testigo de la disciplina de los alumnos, del silencio de los pasillos en horas de clase, de la pulcritud del edificio y de los

uniformes de los chicos. Ciertas condiciones materiales deben darse para que la enseñanza de las humanidades sea posible: una “atmósfera de belleza” que tiene que ver con la creación de un ambiente donde reina el espíritu de recogimiento, un ambiente alejado de la “civilización del ruido” que destruye “*la posibilidad del signo más hondo del hombre: la palabra*”.¹⁰

Estas condiciones son indispensables para el estudio metódico que es preciso para afrontar la dificultad del aprendizaje del latín y del griego. Castellani comparaba esta tarea con el alpinismo: a diferencia de otros estilos educativos donde se “hace turismo” y se desparrama el saber, el estudio de los textos clásicos implica el esfuerzo concentrado y continuo, una experiencia auténtica de esfuerzo serio y ordenado a un fin preciso y exigente.

El humanismo implica, en general, una actitud vital basada en la concepción integradora de la persona y de los valores humanos universales cuyo fin último es hacer al hombre plenamente humano. Me enorgullece que en Salta sea posible hoy –en un mundo que parece abocado a la comodidad, al abuso de la tecnología, al culto por la imagen y al endiosamiento de los bienes materiales– una educación que apuesta por nutrir a los estudiantes en las fuentes valiosas de un saber profundo, en las raíces de nuestra cultura; una educación que busca el asombro por las grandes obras, la contemplación de la verdad, en lugar del deslumbramiento de lo pasajero que deja vacía el alma. Una educación que busca, además, desarrollar las complejas habilidades lingüísticas, vehículo del pensamiento y generar hábitos virtuosos para la vida. Una educación que nos recuerda, en definitiva, que “somos hombres”, tal como reza el lema del Bachillerato Humanista: *sciant se homines esse*, sepan que son hombres.

¹⁰ PADRÓN (1981: 9).

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV., Boletín 52, Instituto de San Felipe y Santiago de Estudios Históricos de Salta, Virtudes, ed. Universitaria, 2018.
- BARBARÁN, G., “Creación del Bachillerato Humanista Moderno y su difusión como modelo educativo virtuoso en Salta”, *Boletín del Instituto de San Felipe y Santiago de Estudios Históricos de Salta* 52, 2018, 54-60.
- BARBARÁN, G., “El derrotero de la modalidad humanista moderna”, en <https://www.foropatriotico.com/post/el-derrotero-de-la-modalidad-humanista-moderna>, 2021.
- CAMUSSO, M. y BORDÓN, B., *Doscientos años del humanismo cristiano en la Argentina*, Buenos Aires, EDUCA, 2012.
- CASTELLANI, L. *Decíamos ayer*, Buenos Aires, Sudestada, 1968
- CASTELLANI, L. *La reforma de la enseñanza*, Buenos Aires, Vórtice, 1993.
- JAIM ETCHEVERRY, G., *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Diseño Curricular de la Modalidad Humanista Moderna. Publicado el 30 de enero de 2012. Modificado el 27 de septiembre de 2018.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación- Plan de estudios y programas del Bachillerato Humanista Moderno de Salta. Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 3663/9508. 1959.
- PADRÓN, H. J., “La urgencia de las humanidades”, *Mikael - Revista del Seminario de Paraná* 27, 1981, 3-34.

**LATÍN EN LATÍN:
UNA EXPERIENCIA DE TALLER DE LATÍN ORAL Y ESCRITO**

COLLOQUIA BONAURENSIA¹

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de la actividad de extensión “Latín en latín: taller de latín oral y escrito”, que tuvo como objetivo fundamental que los participantes se iniciaran en la adquisición de la lengua latina mediante la ejercitación y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, activas y pasivas, como lo propone el método “natural” y comunicativo de Hans Ørberg. La actividad fue impulsada desde la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) durante el primer cuatrimestre de 2021.

Esta experiencia de latín en latín tiene varios antecedentes coordinados por nuestro equipo dentro de la Facultad, en el marco de diversos proyectos UBACyT dirigidos por la Prof. Mariana Ventura:² los *Colloquia Bonaurensia I y II* (2017-2018), talleres del Instituto de Filología Clásica (FFyL-UBA); los *Colloquia Latina*, I Encuentro Nacional de Inmersión en la Lengua Latina (2019), organizado conjuntamente con la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata;³ y el primer “Latín en latín: taller inicial de latín oral y escri-

¹ El equipo está conformado por Francisco Ananía, Sergio Antonini, Gisela Carrera Fernández, Verónica Díaz Pereyro, Milagros Perín y Andrés Leonardo Reyes (FFyL, UBA). E-mail: colloquiabonaurensia@gmail.com.

DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p111-123>

² “Didáctica del latín: el problema de la traducción” (2014-2017); “Didáctica del latín, ayer y hoy: contextos, actores, métodos, materiales” (2018-2019); “La enseñanza del latín en la Argentina, ayer y hoy” (2020-2021).

³ Para una reseña del encuentro y las actividades allí desarrolladas, cf. MEYNET (2020).

to”(2019), para la Secretaría de Extensión (FFyL-UBA).⁴ En ese taller, el alto número de inscriptos (167) superó nuestras expectativas. A pesar del interés demostrado por los participantes en la continuación del proyecto, debimos suspenderlo en 2020 a raíz de las excepciones que impuso la emergencia sanitaria.

Durante el primer cuatrimestre de 2021 pudimos finalmente reanudar las actividades con el taller en el cual se centrará este trabajo. Desarrollaremos aquí algunas cuestiones vinculadas con la planificación del curso, su puesta en práctica y sus actores, y luego presentaremos algunas consideraciones sobre los resultados obtenidos en esta experiencia.

MARCO TEÓRICO

Como es bien sabido, el método más difundido actualmente en la Argentina para la enseñanza del latín, en todos los niveles educativos, es el de gramática-traducción (conocido también como “tradicional”) que, a partir del análisis morfosintáctico busca arribar a una traducción con el uso del diccionario. Este, sin embargo, no es el único método disponible ni tampoco el más antiguo.⁵ Más allá del uso activo ininterrumpido de la lengua latina en el ámbito escolástico medieval, los humanistas recomendaban que los estudiantes pasaran cuanto antes al uso activo de la lengua y, entre ellos, Erasmo abogaba por una in-

⁴ Estos antecedentes prácticos dieron pie, a su vez, a algunos trabajos de comunicación académica (ANTONINI Y DÍAZ PEREYRO, 2020; lectura de la reseña “De ratione Ørbergiana ad linguam Latinam discendam in Argentina” de Antonini y Díaz Pereyro, en el evento internacional “*Cursores lampada tradunt: in occasione dei cent'anni dalla nascita di Hans H. Ørberg*”, organizado por la Academia *Vivarium novum* el 21 de abril de 2020).

⁵ Recomendamos consultar la tesis de LÓPEZ DE LERMA (2015) para ampliar la información sobre el tema.

mersión plena, sin recurrir a la lengua vernácula en ningún momento. Estos principios fueron recogidos por los jesuitas, que tuvieron un importante rol educativo hasta la disolución de la orden (1767).

Hacia esta época, la implementación del método conocido como “de Port Royal”, que busca racionalizar el estudio de las lenguas a través de la explicación de las reglas gramaticales en lengua vernácula, desplaza paulatinamente el uso del latín como lengua de comunicación erudita. Esta racionalización se ve profundizada con el surgimiento del positivismo, y en la primera mitad del siglo XIX el alemán Heinrich Ollendorff pone los cimientos de un método que, apuntalado por los avances contemporáneos de la filología romántica alemana, termina imponiéndose como la alternativa erudita y prestigiada, a pesar de las duras críticas que suscitó por las dificultades que suponía para los estudiantes. Para fines del siglo XIX, el latín ya había quedado relegado a la educación de la élite,⁶ con la que aún hoy se lo asocia, y este es uno de los motivos por los que en Argentina ha sido cada vez más restringido en la currícula, o directamente eliminado de los planes de estudio.⁷

Como contrapropuesta al método dominante y como consecuencia de nuevas teorías sobre la adquisición de segundas lenguas, comienzan a desarrollarse a fines del siglo XIX los métodos conocidos como “naturales”, que buscan recuperar el uso activo de la lengua. Entre ellos, ya a comienzos del siglo XX, el método directo de William Rouse, cofundador de la *Loeb Classical Library*, procura que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para leer a simple vista cualquier texto en latín, sin necesidad de recurrir constantemente a diccionarios y gramáticas. Posteriormente, en el método “de inmersión repetitiva” de los sucesores de Rouse, si bien la información gramatical se proporciona en lengua vernácula, el aprendizaje de los conteni-

⁶ Cf. AGUIRRE (2015: 86); KITCHELL (2015: 168).

⁷ Cf. DEL COL (1998: 10-26).

dos se realiza de manera inductiva a partir de la audición y lectura reiterada de los textos, que presentan vocabulario y construcciones gramaticales fundamentales.

En la segunda mitad del siglo XX, las nuevas perspectivas lingüísticas y las contribuciones de Chomsky y Vygotsky vinieron a apuntalar teóricamente las prácticas de los métodos naturales. Surge así un nuevo enfoque comunicativo para el aprendizaje de segundas lenguas, sustentado científicamente, tanto por su marco teórico como por el análisis de sus resultados. Esta perspectiva busca desarrollar competencias lingüísticas funcionales en situaciones comunicativas que estimulen e involucren emocionalmente al estudiante, mediante el uso de dramatizaciones, juegos de rol y otros ejercicios que impliquen el uso activo de la lengua. Las complicaciones en la aplicación de este enfoque a las lenguas clásicas son básicamente dos: en primer lugar, que el estudio de estas no apunta fundamentalmente a la comunicación sino a la lectura de un corpus de textos no contemporáneos, y en segundo lugar, los problemas que supone la recreación de un latín coloquial en un contexto comunicativo contemporáneo.

El método que intenta salvar estas dificultades es el llamado inductivo-contextual. A partir de un texto meticulosamente elaborado, propone un contexto tanto lingüístico como cultural para las situaciones comunicativas de la ejercitación. Por otro lado, pone el foco y confía en las capacidades del participante para incorporar las estructuras de la lengua mediante su frecuentación. El ejemplo más difundido de este método es la obra de Hans Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata*,⁸ estructurada en dos partes. En la primera, *Familia Romana*, un relato de la vida cotidiana del siglo II de nuestra era sumerge paulatinamente al lector en la lengua y en distintos aspectos de la cultura. Los ejercicios que acompañan cada capítulo apuntan a fijar el vocabu-

⁸ Editada primeramente en 1956, ha sido revisada y reeditada en varias oportunidades por el autor (1981, 1983, 1989 y 1991).

lario, a afianzar las estructuras gramaticales, y a verificar la comprensión del texto. Al concluir esta parte del curso, se espera que el estudiante haya incorporado un léxico fundamental de 1.500 palabras y lo esencial de la morfosintaxis. La segunda parte, *Roma Aeterna*, presenta un recorrido por la historia de Roma a través de pasajes de textos clásicos que, capítulo a capítulo, van dejando atrás las adaptaciones hasta llegar a su forma original hacia el final del libro. Al concluirlo, el estudiante maneja 2.500 palabras más.

A pesar de las resistencias y críticas que suscita –muchas veces por prejuicio o desconocimiento–, es innegable el impacto y la difusión que el método Ørberg está alcanzando en Europa y Estados Unidos, sobre todo en la educación media. Y esto no responde a apreciaciones subjetivas sino a resultados comprobables. Según algunos lingüistas, la efectividad del método se explica por el uso de frases breves que contienen las estructuras-objetivo y que se basan en un léxico frecuencial. Está diseñado de modo tal que no transgrede jamás la hipótesis del *input comprensible* ($i + 1$) de Stephen Krashen: progresa mediante la introducción de contenidos levemente más complejos que los ya afianzados.⁹ Esto hace que el estudiante, al sentirse capaz de comprender el mensaje, esté mejor predispuesto emotivamente, lo que facilita y agiliza el aprendizaje.

Por estas razones, la propuesta de Ørberg fue la elegida por nuestro equipo, desde su conformación en 2017, como método de enseñanza-aprendizaje del latín en todas las actividades llevadas a cabo.

RELATO DE LA EXPERIENCIA

Las clases de nuestro taller se extendieron del 8 de mayo al 31 de julio de 2021, en encuentros virtuales los días sábados. De los 217 alumnos

⁹ Para ampliar esta cuestión remitimos al trabajo de RICUCCI (2013).

inscriptos en el curso, 149 se matricularon en el aula abierta en el campus virtual de la Universidad, y después de un encuentro general en el que se presentó el taller y se explicó brevemente la modalidad de trabajo, los alumnos se dividieron en *greges*, reservando uno para aquellos que tuvieran algunos conocimientos previos de la lengua. Así, el taller quedó organizado en tres grupos: el primero, a cargo de Ananía y Perún; el segundo, a cargo de Reyes y Carrera Fernández, y el tercero, a cargo de Díaz Pereyro y Antonini.

A lo largo del curso, cada grupo desarrolló un ritmo de trabajo y una identidad particular, encuadrados, no obstante, en los lineamientos generales del marco teórico adoptado.

La virtualidad trajo consigo algunos inconvenientes, pero también insospechadas ventajas, como la participación de alumnos de diversas partes del país, y la valiosa participación de algunos profesores desde el extranjero. Sin ella, no habríamos podido sostener la modalidad de taller para tantos inscriptos. Respecto a los inconvenientes, el paso a la virtualidad implicó, lamentablemente, dejar de lado elementos fundamentales del método, como el uso de la música y el canto, por un lado, y la puesta en escena de diálogos y representaciones teatrales, por otro.

En relación a las particularidades de cada grupo, en los dos primeros, como ya señalamos, la mayor parte de los integrantes no había tenido ningún contacto previo con la lengua latina, o había recibido nociones mediante el método tradicional. En el *primus greges*, heterogéneo en su conformación por las edades y profesiones de los estudiantes, la participación continua y activa en cada clase sobrepasaron las expectativas, ya que considerábamos, por experiencias previas, que la virtualidad dificultaría la comunicación y fluidez necesarias para la implementación de un método eminentemente oral. Sin embargo, el grupo comenzó a desenvolverse con un ritmo propio al que los docentes nos adecuamos. Con el transcurrir de las semanas, el entu-

siasmo seguía intacto y comenzamos a recibir pedidos para la apertura de un segundo nivel.

Una de las características más notables del *secundus grex* fue su constancia y participación sostenida: de los 42 alumnos iniciales concluyeron el curso 31, y esta baja tasa de deserción también fue determinante para la continuación del taller en el segundo cuatrimestre. Al igual que en el grupo anterior, la variedad de rangos de edad fue otro rasgo destacado. Este nos llevó a buscar un perfil de clase que, equilibrando lo lúdico con lo serio, se adaptara a esa diversidad y previniera la desmotivación. Es ilustrativo el caso de dos alumnos de generaciones distintas: un padre y su hija que, sin conocimientos previos, lograron progresos notables.

El *tertius grex* era el conformado por personas que ya tenían conocimientos previos de la lengua (entre ellas, docentes o estudiantes de Letras Clásicas), pero poca o nula experiencia con el método. Si bien se comenzó por las primeras páginas de *Familia Romana*, al finalizar las clases, este grupo había completado el “Capitulum octavum”, y los *Colloquia personarum* correspondientes a cada capítulo. Además de realizar ejercitaciones vinculadas con los temas gramaticales y de vocabulario, se hizo hincapié en otras actividades destinadas a afianzar las habilidades de oralidad y escritura. Observamos que los participantes no sólo adquirieron admirable fluidez en la lectura y comprensión de los textos de Ørberg, sino que también desarrollaron confianza para producir discursos orales y escritos.

ACTORES, VALORACIÓN, RESULTADOS

A los 63 alumnos que completaron la cursada (22 del *primus grex*, 31 del *secundus* y 10 del *tertius*) se les envió una encuesta orientada a re-

cabar información sobre la experiencia, las características del alumna-
do y sus motivaciones para acercarse al latín con este método en parti-
cular. En total se recibieron 36 respuestas, y su análisis arroja los si-
guientes resultados.

Respecto al lugar de residencia, el 100% de los alumnos que
completaron la encuesta viven actualmente en Argentina: en Provincia
de Buenos Aires (67,6%), CABA (23,5%), y las provincias de Córdo-
ba (2,9%), Misiones (2,9%) y Santa Fe (2,9%). Según su edad, el
52,8% de los alumnos tienen entre 31 y 60 años; el 22,2%, entre 20 y
30; el 19,4%, entre 61 y 80, y el 5,6% son menores de 19 años.

Los niveles de educación alcanzados corresponden al universi-
tario completo (58,3%); universitario incompleto (27,8%); superior no
universitario completo (8,4%); secundario completo (2,8%), y secun-
dario incompleto (2,8%). El 44,4% de los alumnos afirma haber reali-
zado estudios previos de latín, todos ellos según el método gramática-
traducción. Por otro lado, el 55,6% de los alumnos estudia o ha estu-
diado en la UBA, entre los cuales el 63,9% lo ha hecho en la Facultad
de Filosofía y Letras, en las siguientes carreras: Filosofía (46,2%);
Historia (15,4%); Letras Modernas (15,4%); Bibliotecología (15,4%),
y Edición (7,7%). En estos casos, Latín es una asignatura optativa en
un 60%, y no está contemplada en el plan de estudios en el 40%.

Las áreas de aprendizaje que supusieron una mayor dificultad
al comienzo del curso fueron: hablar (58,3%), escribir (47,2%), com-
prender la gramática (36,1%), entender lo que otros decían (22,2%),
leer (5,6%) y encontrar tiempo para repasar (2,8%). Al terminar el
curso, los alumnos manifestaron haber experimentado una mejora en
las siguientes habilidades, entre otras: lectura (72,2%), entender cuan-
do otros hablaban (61,1%), hablar (44,4%), comprender la gramática
(38,9%), y escribir (33,3%). Se observa que tanto las personas que
tenían conocimientos previos de la lengua como aquellas que no, se-
ñalaron entre sus mayores avances la lecto-comprensión.

Respecto a la modalidad, la gran mayoría de los alumnos (91,7%) expresa que la virtualidad favoreció su cursada, y los restantes, que no la perjudicó ni la favoreció (5,5%) o bien que la perjudicó (2,8%). La modalidad virtual resultó beneficiosa por razones de disponibilidad horaria (48,5%), lejanía geográfica (18,2%) o ambas (27,3%), o por el contexto de emergencia sanitaria (6%). Al 69,4% de los estudiantes, la modalidad virtual no le significó un problema en el desarrollo del curso, pero al restante 30,6%, sí, sobre todo por dificultades técnicas (conexión, 25%; toma de palabra y audio, 25%; acceso al campus, 15%; plataforma, 10%; carencia de conectividad, 5%), y en menor medida, porque favorecía la distracción (2%).

La motivación principal ha sido, en la mayoría de los casos, la curiosidad, que aparece en el 83,3% de las respuestas: en primer lugar, por la lengua latina; en segundo lugar, por la cultura y/o historia romana, y por último, una curiosidad general. Por otro lado, un 33,3% expresó que el curso respondía a su deseo de continuar estudios anteriores. Un 11,1% manifestó de alguna manera que el latín era “una asignatura pendiente” en su vida.

Por otra parte, en relación a aquello que más habían disfrutado del curso, las respuestas enfatizan distintos aspectos: el desempeño de los docentes (16), el método aplicado (13), el grupo humano (10), la lengua latina (7), los logros alcanzados (6) y la cultura romana (5), con expresiones como “disfruté todo”; “el formato de la clase [...] y la alta participación de los alumnos”; “empezar a comprender la lengua”; “aprender mediante el lenguaje la visión de la sociedad romana”; “los temas filosófico-histórico-culturales que se comentaban en clase”; “el entusiasmo de estudiantes y profesores”.

Por último, acerca de lo que podría mejorarse, 16 personas respondieron que no cambiarían nada; 10 manifestaron la necesidad de mayor ejercitación (la mitad de ellos, en la práctica conversacional; otros, en la producción escrita, y actividades online); 6 propusieron aumentar el tiempo del taller (ya sea a través de la carga horaria o de

su continuidad en próximos niveles). El resto sugirió añadir soportes audiovisuales o tratar temáticas más actuales. He aquí algunas de las respuestas: “Personalmente, creo que el curso estuvo excelentemente dictado dado su carácter online. Tal vez algo que podría agregarse fuera una mayor cantidad de tareas de producción de texto como fue el caso de las *fabulae* exigidas. Es un método muy útil para afianzar vocabulario”; “Sólo le agregaría más niveles para poder continuar con el aprendizaje por mucho tiempo más”; “Que se siga dando de forma virtual para que más personas de todas partes puedan seguir accediendo”.

CONCLUSIONES

A partir de la información recabada en las encuestas y de nuestra propia experiencia en el desarrollo del curso, podemos arribar a algunas conclusiones.

Con respecto a los alumnos, observamos que se acercaron en igual proporción personas que no tenían estudios previos de latín y personas que sí (en este último caso, habían estudiado con el método de gramática-traducción), motivadas mayormente por una curiosidad por la lengua o por la cultura latinas. Llama la atención que ese deseo de tomar contacto con el latín y la civilización clásica encuentra una respuesta en la educación no formal, sea por la metodología aplicada, o porque esos espacios no existen en otras carreras. En este sentido, destacamos que la extensión universitaria, al satisfacer demandas como esta, cumple sus objetivos fundacionales.¹⁰

El aura exclusivista y de tedioso estudio que el latín ha cobrado en algunos contextos y que en ciertos ámbitos pervive no es obra del azar, y tal vez nosotros como docentes no hemos hecho lo suficiente para desvanecerla. Por razones que habrá que investigar, las

¹⁰ Para el caso de la UBA, remitimos a UBA (1957).

aproximaciones generalmente utilizadas no han sido reevaluadas ni modificadas, y en la educación formal escasean las propuestas que despierten y aprovechen el goce de los alumnos.

En el nivel medio, el método inductivo-contextual ha demostrado ser efectivo para hacerlo en un número de instituciones creciente a nivel global. La adopción de esta metodología representa sin dudas un desafío para los docentes, pues supone, por un lado, el desarrollo de competencias poco utilizadas, y por el otro, enfrentarse a estructuras y exigencias curriculares que tampoco han sido replanteadas. Sin embargo, sería inestimable allanar el proceso de aprendizaje a los estudiantes haciéndolo más seguro y gratificante; en especial, a los jóvenes que tienen esta materia como obligatoria y podrían llegar a considerarla su área de dedicación en el futuro.

En las carreras universitarias con orientación al latín, es claramente discutible la pertinencia de la aplicación plena y/o exclusiva de este método, y la cuestión ameritaría una investigación complementaria. Sin embargo, *quae cum ita sint*, no podemos negar que hay aspectos de la metodología predominante que resultan expulsivos, y que adoptar algunos rasgos del enfoque comunicativo podría dinamizar el proceso de aprendizaje de la lengua y tornarlo más inclusivo. Por otro lado, aunque no conocemos trabajos de investigación sobre los resultados del método de gramática-traducción en el desarrollo de la competencia fundamental, esto es, comprender autónomamente los textos clásicos, podemos afirmar, como graduados o graduandos, que tal adquisición por esta vía es poco económica, por no decir sumamente costosa e incluso incierta.

En este sentido, tal vez el método Ørberg pueda adecuarse mejor a las necesidades de carreras de otras orientaciones, que requieran simplemente desarrollar habilidades básicas de lecto-comprensión de textos latinos. Consideramos relevante dar continuidad a estos talleres, y seguir indagando, mediante la experimentación metodológica, cómo optimizar el aprendizaje del latín en los diferentes niveles educativos.

Por último, no sabemos todavía qué transformaciones sufrirán las propuestas educativas luego de la experiencia de virtualidad generalizada; todo indica que no serán menores, y las metodologías, incluso las más comunicativas, tendrán que adaptarse a ellas y desarrollar nuevas estrategias y herramientas. En un punto, como nuestros estudiantes destacan, la virtualidad parece ser una ventaja para algunos aprendizajes, y tal vez pueda facilitar nuevos cauces para que el latín siga interesando, seduciendo, conmoviendo, como lo ha hecho por siglos.

BIBLIOGRAFÍA

- DEL COL, J. J., *¿Latín hoy?* Bahía Blanca: Instituto Superior «Juan XXIII», 1988. http://www.culturaclasica.com/lingualatina/latin_hoy.pdf
- KITCHELL, K. J. JR., “‘Solitary perfection?’ The past, present, and future of elitism in Latin education”. En ARCHIBALD, E. *et al.* (eds.), *Learning Latin and Greek from Antiquity to the Present*, 163-183, Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- LÓPEZ DE LERMA, G., *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, 2015. <<http://hdl.handle.net/2445/102093>>
- MARTÍNEZ AGUIRRE, C., *La extraña odisea: Confesiones de un filólogo clásico*. Almería: Círculo Rojo, 2015.
- MEYNET, C., “Crónica de los ‘Colloquia Latina: I Encuentro Nacional de Inmersión en la Lengua Latina’, San Miguel, 29 de julio a 2 de agosto de 2019”, *AUSTER* 25, 2020: 113-115.
- RICUCCI, M., “Ørberg per se e per alios illustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale”. *Letras Clásicas* 17. 2, 2013: 31-51.
<<https://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/download/107926/106271>>

UBA, 1956-1957. *Un año de extensión universitaria*. Buenos Aires: Publicaciones del Departamento de Extensión Universitaria, 1957. <<https://uba.ar/50nbl/archivos/TEXTO 2.pdf>>

**EN PRIMERA PERSONA:
DOS EXPERIENCIAS EN LA ACADEMIA *VIVARIUM NOVUM***

LEONEL GUILLÉN Y ELISEO KOVAL¹

I. PROSPERIDAD INTELECTUAL Y HUMANA

Luego de haber estudiado durante algunos años en las universidades de General San Martín y de Buenos Aires el latín y el griego a través del método de análisis sintáctico-gramatical y luego de haber notado la escasa capacidad de comprensión de los textos originales que los alumnos alcanzaban a través del mismo (es decir: en su contexto histórico y cultural), empecé a investigar la manera más eficiente para tratar a los autores sin la necesidad de recurrir al diccionario cada vez que me topaba con una nueva palabra. La capacidad lecto-comprensiva, que había adquirido a través del método sintáctico-gramatical de ninguna manera favoreció el aprendizaje de las lenguas, sino más bien de sus estructuras y reglas gramaticales. Por otra parte, cabe destacar que el aprendizaje de la gramática latina y griega ha facilitado entender el aspecto teórico de la lengua desde el punto de vista morfológico y sintáctico.

Como es bien conocido en nuestras universidades, el método inductivo de análisis sintáctico-gramatical tiene como fundamento entender los sintagmas de las lenguas clásicas interpretándolos a través de las nociones gramaticales de nuestra lengua nativa y tiene como fin elaborar traducciones al español, que en la mayoría de los casos implica traducir sin contexto frases u oraciones del griego o del latín. El ejercicio de la traducción es el más usitado y propuesto para el estudio de las lenguas clásicas. Además de la práctica mnemotécnica de la

¹ Academia Vivarium novum; e mail Guillén: Guillenleonel16@gmail.com; e mail Koval: eliseokoval1@gmail.com.
DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p125-133>

morfología, otro de sus fundamentos principales es percibir, por medio de nuestra estructura de categorías gramaticales, las funciones sintácticas de cada uno de los sintagmas que se presentan en las oraciones de griego o latín: el fin es descubrir y explicar el significado de las frases, como si se tratase de un enigma que ha de ser resuelto o como si fuese el fin que ha de seguirse con los estudios de las lenguas clásicas.

Perdiendo de vista el motivo por el cual los estudios clásicos me parecían interesantes y atractivos, en el transcurso de los años pasados en las universidades sólo me dedicaba a la traducción de oraciones, frases y párrafos del griego o del latín al español. Pero a causa del malogro y frustración por el hecho de no comprender ni pensar profundamente lo que estaba traduciendo, habiendo ya iniciado un camino de búsqueda más eficaz para el aprendizaje de las lenguas clásicas como instrumento de acercamiento a los textos, porque estaba interesado en la filosofía y literatura antigua, conocí la academia *Vivarium novum* de estudios humanísticos, que desde hace tiempo tiene como objetivo principal emplear un método inductivo a través de la inmersión contextual de la terminología y vocabulario para la comprensión efectiva de los textos. El método, que en la academia se utiliza, versa su principio de aprendizaje, su *modus operandi*, en el empleo de la lengua en todos los ámbitos de la cotidianidad desde el inicio. De este modo la metodología se complementa con las clases, que a través del libro *Familia Romana* explica gradualmente *per se* las nociones lingüísticas e introduce las lecciones ordenadamente, de manera que la morfología y sintaxis puedan ser percibidas fácilmente, ya que el significado de las palabras y el uso gramatical vienen acompañados de imágenes claras con definiciones sencillas en el contexto de la oración.

La diferencia de los métodos inductivos consiste en el punto de partida: 1) el método sintáctico-gramatical parte de las estructuras regulativas de la gramática española para arribar a la latina o griega con

el fin de descubrir el sentido de las oraciones; 2) el método contextual tiene como principio el uso de la lengua en todos los ámbitos sin perder de vista las nociones y reglas que conforman a la lengua para llegar a leer los textos. Desde mi experiencia, la capacidad lecto-comprensiva que he adquirido dependió del método utilizado, porque el mismo implicaba la relación conmigo y establecía las reglas con las cuales el estudio se transmitía. Es decir, las técnicas que se aplicaban para leer a los autores eran deficientes, ya que no se entendían los textos en su lengua original, sino a través de traducciones.

Respecto a la vida de la academia en la espléndida villa decorada por Borromini, que representa la belleza del siglo XVII en su expresión más amena no sólo por su decoro barroco, sino también por la ubicación circundante de los montes de Frascati, antiguo Tusculum, nuestra convivencia se convierte en el ocio ideal para los estudios clásicos.

A nosotros estudiantes se nos asigna la tarea de percibir la belleza de la vida en el patrimonio cultural que los antiguos nos han legado por medio de la poesía, filosofía u obras literarias y arte. De este modo, tendemos a creer que la erudición llevada a cabo a través de los estudios clásicos no puede tener como fin un *deleite* meramente personal, sino más bien la meta es encontrar esa belleza y solidaridad de un bien común que ha de ser difundido en cada parte de nuestro sufrimiento mundo.

La poesía que cantamos en el coro a la mañana nutre nuestras voces e ilumina nuestras mentes, como el sol con sus radios de luz y el café con su suave aroma. La musa de Safo entona en las oscuras noches los matices de las estrellas más lúcidas. La doctrina de Platón en las clases de filosofía nos transmite ante las adversidades la calma con la cual Sócrates vivió y, con su muerte, legó un ejemplo de dignidad que permanece. La humanidad de Cicerón descrita por nuestro maestro nos congrega en una sociedad más justa y los consejos de Séneca nos permiten encontrar en nuestros vicios indicios de virtud. Los ver-

sos de Virgilio lamentan la pérdida y crueldad de los caídos en la guerra de Troya: para el poeta en aquel entonces no existían vencedores, para nosotros hoy tampoco. La vida en la Academia se manifiesta en la convivencia de los estudiantes de todos los continentes: mis compañeros de China, Nepal, Rusia, Ucrania, Colombia, Estados Unidos con distintas religiones y creencias simbolizan la armonía de la paz que disfrutamos modulando la *concordia mundi* en poesía griega o latina. Mi amigo italiano y yo, argentino de sangre guaraní, terminamos una jornada académica hablando de lógica aristotélica en griego o comentando la tranquilidad de Horacio en latín. Los autores viven cuando ellos nos hablan a través de su obra y cuando los comentamos en su lengua original. No hablamos inglés, no hablamos italiano, no hablamos español sino para urgencias.

Si tuviera que describir las sensaciones que irrumpen mi mente cuando pienso lo que vivo en la Academia, las palabras reflejarían ineficaces intentos de transmitirles mis emociones. En las bibliotecas los estudiantes con los autores hablan en latín o griego de disciplinas que nunca he investigado: uno me comenta que la música expresa sinfónicamente la gramática de las notas, como la sintaxis de un texto denota la distribución de los sintagmas; otro arguye que las leyes de la física revelan los secretos de la naturaleza de las cosas en las ideas concretas del hombre; él alega que la razón de la disposición de los libros catalogados, como orden del mundo, sólo puede ser obra de un demiurgo. Pero un artista me hace imaginar que para concebir la distancia entre lo divino y lo humano, basta perderse en las sombras de los colores garabateados en una pintura, que con su mano y pinceles delicados tiñó: los puntuales detalles de una simetría alusiva en su obra de arte figuran el límite.

Personalmente, lo descrito representa mi experiencia en un ambiente donde estudiamos latín y griego, porque no son sólo lenguas pretéritas o remotas en libros impenetrables, como podría creerse, sino

un hábito de extravagante prosperidad intelectual, por sobre todo humana.

Leonel Guillén

II. CRÓNICA DE APRENDIZAJE Y VIDA COSMOPOLITA

Si bien tengo experiencia de haber estudiado varios idiomas de forma tradicional en institutos o con profesores privados, debo decir que ninguno se compara con la eficacia del método adoptado por la Academia *Vivarium Novum* para aprender latín y griego clásico.

El procedimiento de aprendizaje se basa en el método inductivo contextual y su objetivo es la inmersión total del alumno en el idioma. Normalmente suele ser difícil crear esta inmersión, ya sea por el entorno que nos rodea o por falta de material adecuado. En ese sentido, el mayor logro de la Academia es haber creado un ambiente donde la vida cotidiana se desenvuelve tanto en el latín como en el griego antiguo. Las clases, los descansos, las comidas del día, todo está agendado en una rutina que comienza desde la mañana con el ejercicio de nuestro coro hasta la cena.

Los estudiantes vivimos en la sede de la Academia y hacemos una vida común en todos los ámbitos. Esto significa que los alumnos estamos expuestos al latín en todo momento con un cronograma extenso, incluso hasta en los recreos. Desde las cosas más complejas, como las clases de filosofía antigua, arte poética y literatura hasta las más sencillas, como preguntar dónde está la biblioteca o en qué salón tenemos tal clase: la comunicación pasa únicamente por estos dos idiomas. Esto es posible dado a que antes de comenzar el año académico todos los estudiantes pasamos por un examen de nivelación. Los estudiantes como yo, que no han tenido experiencia previa con el idioma, reciben un curso de introducción a la lengua, que consiste en

reuniones diarias de una hora por dos semanas. En el curso se aprenden las nociones básicas para iniciarse en el latín, como, por ejemplo: decir nuestro nombre, lugar de origen y necesidades básicas de comunicación. Además, ayuda a familiarizarse con la pronunciación del idioma y el material que se utiliza a lo largo del año.

A su vez, todo nuestro entorno nos convoca al estudio por su pasado histórico. En nuestro espacio se encuentran muchísimas piezas de época romana, dado a que la villa Falconieri se construyó sobre lo que antiguamente era una villa romana. Así podemos ver y tocar con nuestras propias manos columnas y capiteles, estatuas, una fuente de agua, un mosaico y muchas otras cosas más genuinamente romanas que han sobrevivido al paso del tiempo. Desde la academia tenemos una vista panorámica de la hodierna Frascati, hermosa localidad situada en la vetusta región de Tusculum, lugar donde nacieron hombres, como Catón el viejo, de importantísima relevancia para el curso de la historia romana. Más allá de Frascati se puede ver Roma, la *urbs aeterna*, y la cúspide de la cúpula de la iglesia de San Pedro en la ciudad del Vaticano. A tan sólo unos pocos kilómetros de distancia se sitúa el parque arqueológico de Tusculum antiguo, zona repleta de historia cuyo inicio mitológico se remonta a Telégono, hijo del astuto Ulises y la maga Circe, o a Silvio Latino, hijo de Eneas. Allí también se pueden encontrar ruinas de construcciones propias de la arquitectura romana, como el anfiteatro de época republicana.

Cicerón tuvo su villa de ocio vacacional a nuestro alrededor, ¿a quién, entonces, no podría erizarse la piel pensando que está caminando en los lugares donde Cicerón escribió parte de sus obras filosóficas? ¿Qué mejor presente podemos compartir entre nosotros, cuando apasionados intentamos expresar nuestras ideas en ese latín ciceroniano tan elegante?

Recorrer el Foro, el Panteón, el Coliseo, caminar por la vía Sacra en la ciudad de Roma sumergiéndonos en la profundidad de su historia con arqueólogos, historiadores, latinistas eruditísimos como gu-

ías toca el sublime de nuestros sentidos. Aunque en lo personal ya había visitado Roma con mi familia, transitarla junto a la Academia en latín me pareció una experiencia excepcional e inigualable. Desearía tener la capacidad retórica para poder narrar al menos un poco de lo que sentimos aquel día al momento de recitar el proemio del poema de Lucrecio, elogio a Venus y a su potencia creadora, frente al templo de la diosa en el Foro romano. Esta es una de las tantas formas que demuestran cómo hacemos del latín una lengua viva y no algo áspero o duro que ha de ser disecado en fragmentos dentro un laboratorio de idiomas.

El hecho de que los estudiantes vengan de distintas regiones del mundo no sólo corresponde a los principios humanistas de la Academia y a uno de sus objetivos, que es la unión del género humano a pesar de sus diferencias, sino también fomenta el uso del latín y el griego. Puesto que, si alguno de nosotros decidiera no usar estos idiomas para comunicarse, estaría renunciando a la oportunidad de interactuar con el resto, ya que no todos hablan el mismo idioma. Esta es la manera por la cual pensamos que aprender latín y griego no corresponde a la satisfacción de un provecho personal, sino también consideramos que estas lenguas son un medio comunicativo para vincularse con el otro. En este sentido, recuerdo muy bien durante mis primeros días cuando a duras penas podía hablar el latín. Estaba sentado en el jardín tomando una taza de café, bajo los rayos del sol con mis compañeros de México, Francia, Irlanda, Holanda y Brasil; observaba con entusiasmo cómo personas apasionadas por las humanidades intercambiaban entre sí nombres de autores y títulos de libros de lo más variopintos; me intrigaba saber sobre sus experiencias de su vida personal a través de fotos e historias. Al principio puede parecer difícil, sobre todo para aquellos estudiantes que no tuvimos experiencias previas con el estudio del latín o el griego antiguo, pero con paciencia en poco tiempo se logran resultados muy eficaces.

A su vez, el hecho de hablar estos idiomas durante nuestro transcurso académico nos brinda muchísimas ventajas a la hora de comprenderlos. En parte nos permite entender mejor sus variaciones fonéticas, gramaticales, su naturaleza misma. También interiorizamos el idioma a tal punto que no debemos pensar en nuestra lengua nativa. A la hora de aprender un idioma muchos solemos pensar cómo podemos traducir de nuestro idioma nativo al latín o al griego, pero esto puede generar dificultades si queremos progresar en el idioma. Por supuesto que los primeros días uno suele extrañar la fluidez que se tiene en el idioma natal, las referencias culturales, las locuciones cotidianas. Pero esto se va resolviendo a medida que uno va leyendo textos de distintos autores y a su vez va incorporando su forma de hablar. En definitiva, adquirimos conocimientos que consienten articular el lenguaje de una manera idónea con la facilidad de entender lo que estamos comunicando.

Paulatinamente el latín y el griego antiguo pasan a ser parte de nosotros, como cualquier otra lengua moderna. A pesar de que son lenguas clásicas, es posible utilizarlas sin dificultades para narrar y debatir sobre una vastedad de argumentos diversos, incluso tópicos de la actualidad. En nuestras conversaciones los alumnos solemos usar adagios y locuciones de todas las épocas, autores y estilos. En lo personal disfruto mucho de la poesía de Catulo, por lo que no rara vez utilizo muchas de sus frases divertidas y jocosas. Esto sería completamente impensable en cualquier otro contexto fuera de la Academia. Es decir, sería imposible concebir la idea no sólo de comunicarse en latín, sino también la idea de hacerlo a través de oraciones claves extraídas de distintas obras pertenecientes a una variedad de autores de todos los ámbitos. Vivir de esta forma cotidianamente alimenta nuestro ánimo de pulcra disciplina.

En conclusión, la funcionalidad de leer, hablar y escribir todo el tiempo en estas lenguas es acelerar su proceso de aprendizaje y entender su verdadera naturaleza como idioma y no como una mera pie-

za de museo. Pero el principal de los objetivos es compartir y difundir entre estudiantes y nuestra sociedad los valores, enseñanzas y sabiduría que los antiguos escritores plasmaron en su legado artístico. Esta es la manera en la cual se vive el latín y el griego clásico en la Academia *Vivarium novum*.

Eliseo Koval

RESEÑA

Platón, *Íon* (traducción, introducción y notas de Patricio Domínguez y José Antonio Giménez), Santiago de Chile: Universitaria, 80 pág, 2020.¹

*I'm torn between the light and dark
where others see their targets in divine symmetry*
David Bowie, «Quicksand»

La nueva edición del *Ion* platónico publicada por la editorial Universitaria de Chile presenta una excelente oportunidad para seguir trabajando a este antiguo filósofo cuyos textos, todavía hoy, siguen sin agotar sus sentidos de lectura. A cargo de Patricio Domínguez y José Antonio Giménez, este volumen breve y compacto incluye una introducción de treinta páginas, la traducción del texto y un aparato crítico compuesto por más de noventa notas al pie. Ellas brindan tanto repeticiones idiomáticas como culturales, y acercan al lector de hoy elementos que en las coordenadas de producción del texto se presentaban como evidentes. Además, el libro cuenta con un recorrido bibliográfico para aquellos que deseen seguir investigando este diálogo.

Esta edición busca difundir el texto platónico de una manera concisa y acertada. La introducción se encarga de reponer la discusión sobre la autenticidad del *Ion*, brindar algunas claves de lectura y sistematizar la estructura de las discusiones dentro del diálogo. Aunque poco es dicho sobre el resto de su obra, el lector rápidamente podrá ubicar al *Ion* dentro de las disquisiciones platónicas, ayudado por los

¹ DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p135-138>

lazos que los editores tejen hacia la *Apología*, el *Fedro*, la *República* y las *Leyes*.

La traducción, por su parte, presenta algunos giros novedosos con respecto a las anteriores traducciones castellanas de este diálogo. Siendo el *Ion* un tratado sobre el carácter absoluto del arte (nada menor en un filósofo que posiciona dentro del todo el conocimiento de lo idílico), la traducción de los neutros se torna de suma importancia. En uno de los pasajes, Sócrates supone que el arte poético lo conoce absolutamente todo, sorteando las especificidades propias de las otras artes, poniendo en jaque la pulsión artística de Ion. «ποιητικὴ γὰρ πῶς ἐστὶν τὸ ὅλον» (532c), dice el filósofo. En una traducción tradicional, como la de Lledó en Gredos, se espejaba en tanto «pues en cierta manera la poética es un todo». Sin embargo, en esta nueva edición, Domínguez y Giménez traducen el neutro τὸ ὅλον como un adverbio, agregando el limitante «como» antes de «un todo», resultando: «existe un arte poético como un todo». Este giro hacia un valor existencial del verbo ἐμὶ y la inclusión de ese adverbio suaviza la fuerza de la palabra socrática que tal vez, en estas coordenadas del texto y teniendo en cuenta la casi ridiculización que se hace de Ion, sí quiera afirmar que la poética es un todo, y no compararla con ese todo. Es una delgada y crucial línea; en ella, Platón se pone en discusión con otros teóricos estéticos, dialoga con otros artistas y se pregunta por la manera que tenemos de comprender el mundo y su particular forma de inserción en la temporalidad. Es una discusión abierta con Flaubert, con T. S. Eliot, con Benjamin, con Proust, donde la traducción acogida no resulta indiferente, y este significativo cambio se revela como crucial para lectores provenientes del campo de la literatura o de las artes.

Son curiosas las distintas lecturas del *Ion* por sus diferencias, amplitudes y posicionamientos. Bien puede leérselo como un auténtico tratado estético de la antigüedad, y en tal sentido dialogar con los formalistas rusos, la obra de Adorno o la de Derrida. El platonismo, aquí, concentra la existencia del artista en su visión particular, en la

percepción de un fulgor divino que lo dispara al todo. Como un joven Proust que recorre por primera vez los pasillos de las catedrales francesas y vive para contarlos, así Platón señala la trascendencia, indica con su dedo otra forma de temporalidad, encabeza un contacto con lo divino en la *manía* que produce la *mímesis* artística. Ese ajuste metafísico bien podría ser aproximado a la imagen de la línea dividida o a la alegoría de la caverna para comprender las cualidades de lo trascendental, una y otra vez más, en la filosofía platónica, no solo por la constatación de las Ideas sino también por la aproximación a una simbiosis divina producida en el pulso artístico.

Este diálogo también acelera sus lecturas en una clave política. Sócrates subvierte el cuasi monopolio pedagógico y cultural de los rapsodas, evidenciando sus fallas, sus carencias y, sobre todo, la mixtura que presentan entre su poca capacidad y su preocupante arbitrariedad enunciativa. Casi de forma irónica, como un perfecto artista, Sócrates corre los velos de la sociedad y señala allí justo donde nadie más ve. Y, un tanto en consecuencia, el *Ion* incluye disquisiciones gnoseológicas: la profundidad del debate se da por la distinción entre verdad y opinión, aunque ésta última se valide por su popularidad y su firme penetración en el imaginario social. En estas lecturas, el problema del *Ion* se aproxima al de *República*, donde se discute el valor del artificio y la censura de aquellos discursos que, por una mala transmisión de lo verdadero, incurren en ingenuas y dañinas falsedades. El artificio siempre se rescata: la ficción es una de las grandes encargadas de la transmisión de lo verdadero y, en última instancia, la mentira noble siempre permanece una mentira bella.

En último lugar, el *Ion* podría estar en consonancia con el *Fedro* y el *Banquete* si de erotismo se trata: la admiración que Sócrates admite sentir por el rapsoda rápidamente se licúa en el desarme del objeto deseado, en el juego de su carencia, y, en última instancia, en la ruptura de la identidad de ese otro que se define por algo que, en verdad, no posee: un arte. ¿No hay acaso un espejismo entre ese todo que

Ion no posee y la carencia que pronto lo sitúa lejos de ser un objeto plausible de deseo? Tal vez este diálogo sea uno más en que Eros bulle y se filtra por donde menos lo vemos; tal vez una relectura de estos pasajes en consonancia con otras imágenes helénicas pueda seguir desandando la compleja trama del dulce-amargo en la cultura occidental.

Múltiples puntas de lectura para un texto que, aun veinticinco siglos más tarde, tiene mucho para decir y mucho para ser trabajado. En todo caso, una demostración más de la grandeza poético-filosófica de Platón: sus sentidos estallados, la potencia de sus escenas, la significancia de su vocabulario, el asombro que sigue despertando su palabra, tan lejana y cercana a la vez. Esta nueva edición nos lo acerca, nos lo presenta y nos invita a zambullirnos otra vez en esa particular visión platónica.

Valentín Zabala²

² Universidad de Buenos Aires; e mail: valentin.zabala@hotmail.com.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

OBJETIVO DE LA REVISTA. *Stylos* publica trabajos originales e inéditos sobre temas del mundo griego y latino antiguos. El interés también se extiende a temas de la cultura grecolatina en otras épocas y a estudios de comparación o de influencia del mundo clásico en producciones posteriores. Eventualmente, a estudios sobre pueblos antiguos relacionados con griegos y romanos. La revista recibe escritos en español, inglés, francés, italiano y portugués. Publica artículos de investigación, traducciones anotadas de textos griegos o latinos (el equipo editorial puede evaluar traducciones de escritos originalmente en otras lenguas, de tema estrechamente vinculado al mundo grecolatino), *dossiers*, notas críticas o reseñas bibliográficas. Las contribuciones propuestas para su evaluación no pueden estar simultáneamente en evaluación en otra publicación.

PRESENTACIÓN. Las propuestas se presentan en formato digital, en Word y PDF. Deben traer adjunto un resumen de entre 150 y 180 palabras, y cuatro palabras clave, tanto en la lengua del trabajo como en inglés. La extensión de los artículos es de hasta 7000 palabras; la de las notas críticas, hasta 3.000 palabras; la de las reseñas bibliográficas, hasta 2.000 palabras.

RECEPCIÓN DE COLABORACIONES. Los originales se reciben hasta el 31 de agosto de cada año para considerar su publicación en la revista del año en curso, que se edita en diciembre.

PROCEDIMIENTO DE ARBITRAJE. Las colaboraciones serán sometidas a evaluación a cargo del Comité Editorial, compuesto por especialistas reconocidos en ámbito internacional, el cual constituye un órgano de carácter consultivo. Participa en la sugerencia de ejes temáticos para las convocatorias y de pares evaluadores de los artículos. Colabora con la primera lectura de los trabajos recibidos y, asimismo, asesora a la Dirección en caso de que se presenten situaciones conflictivas que así lo requieran. Todos los contenidos recibidos son leídos por la Dirección, la Secretaría, miembros del Comité Editorial, o cualquier combinación de ellos. Los trabajos seleccionados también son revisados con las herramientas de software antiplagio empleadas en las revistas UCA. El rechazo de un trabajo puede obedecer a razones científicas o formales.

FORMATO DEL TEXTO. Las propuestas enviadas se deben ajustar a estas indicaciones formales. El texto debe incluir, en este orden:

- **Título del trabajo (artículo o nota):** centrado, en negrita y versalita.
- **Nombre y apellido del autor:** alineado a la derecha, en versalita.
- **Resumen y palabras clave:** en la lengua del trabajo y en inglés.
- **Cuerpo del trabajo:** se inicia a dos espacios del resumen. Cada párrafo comienza con una tabulación, a excepción del que sigue a un subtítulo. Los subtítulos de primera jerarquía van junto al margen izquierdo, en negrita y en versalita. Los subtítulos de segunda jerarquía van junto al margen izquierdo y en versalita. La distancia entre el último párrafo y los subtítulos es de dos espacios. Texto en fuente Times New Roman 11.

- **Notas:** a pie de página, sin espacio previo, fuente Times New Roman 9. Las referencias bibliográficas se consignan aquí con apellido del autor en versalita y, entre paréntesis, el año y la página de la referencia, separados por dos puntos. Ejemplo: ¹ FREDE (1997: 290 y 293).

- Las **citas de autores modernos**, siempre entre comillas. Las citas de autores clásicos, si superan las dos líneas, van en párrafo aparte, con tabulación equivalente a la sangría. Toda **supresión de texto**, ya sea de la cita, en su interior o al final de la misma, se indica con corchetes que encierran tres puntos suspensivos. Las palabras o frases transliteradas del griego, en itálica, según ALA-LC (<https://www.loc.gov/catdir/cpsd/romanization/greek.pdf>), cambiando ϵ y ω por η y ω ; incluyendo iota suscripta, y con tildes, si el texto está en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros:

- apellido e inicial del nombre del **autor**, en versalita.
- **título**, en cursiva; si el libro es una compilación de trabajos, y se desea citar aquel que corresponde al autor introducido, el título del trabajo irá en redonda entre comillas y seguido de dos puntos, luego se darán los números de las páginas que abarca dicho trabajo. A continuación seguirá la referencia bibliográfica de la compilación.

Stylos. 2023; 32 (32); pp. 139-141; ISSN: 0327-8859; E-ISSN: 2683-7900

- **lugar** de edición: a continuación del título y seguido de dos puntos (si no es posible determinar el lugar de edición, se pondrá la abreviatura latina s.l. entre corchetes).

- **editorial** o responsable de la publicación: a continuación del anterior (si no es posible determinar responsable de la publicación, o imprenta, se pondrá la abreviatura latina s.n. entre corchetes).

- **año**: a continuación. Si la obra consta de más de un volumen, se indicarán el primero y el último año, separados entre sí por un guion.

- **primera línea** sin tabular; las siguientes, tabuladas.

Ejemplos:

GIULIANO, F. M., *Platone e la poesia. Teoria della composizione e prassi della ricezione*, Sankt Augustin: Academia Verlag, 2005.

CHARLES, D., "Definition and explanation in the *Posterior Analytics* and *Metaphysics*": 286-322. En CHARLES, D. (ed), *Definition in Greek Philosophy*, Oxford: Oxford University Press, 2010.

Artículos en revistas:

- **apellido e inicial del nombre** del autor, seguido de coma.

- **título del artículo**: en redonda y entre comillas.

- **nombre de la revista**: en cursiva; la indicación de número, volumen y/o época se consignan a continuación del nombre de la revista, con separación de puntos.

- **año**: a continuación, y seguido de dos puntos.

- **páginas**: se dan la primera y la última página del artículo (sin la abreviatura p.), separadas por guion.

Ejemplo:

GODEL, R., "Rudis et Graecis Intacti Carminis Auctor (Horace, *Serm.* I 10, 66)", *Museum Helveticum* 30.2, 1973: 117-21.