

¿Qué nos pueden enseñar los antiguos? Instrucción y conocimiento en la Grecia y China antiguas

César Guarde-Paz, Universidad de Barcelona, España

Resumen: La actual crisis pedagógica que vive Occidente, constatada por todos aquellos educadores que deben enfrentarse diariamente a unos estándares cada vez más bajos y al consecuente perjuicio en lo que a la autoridad del profesorado se refiere, fue ya profetizada en su momento por Hannah Arendt (“The Crisis in Education”). La educación es uno de los factores más importantes para definir la calidad de vida de un país y, desde esta perspectiva, una crisis educativa es una crisis en todos los ámbitos sociales, económicos y, en última instancia, políticos. El presente artículo intenta exponer cómo la educación y el conocimiento fueron concebidos en la antigüedad a través de dos modelos, Grecia y China, para mostrar así en qué medida los autores clásicos pueden todavía enseñarnos con sentido común a afrontar los problemas metodológicos actuales. Mediante una exposición comparativa, se analizarán las teorías clásicas griegas, así como la epistemología y pedagogía en el confucianismo clásico y tempranomedieval, destacando cómo estos autores confrontaron relativismo, opinión y acumulación vacía de conocimiento, frente a la búsqueda de la verdad y la selección cuidadosa y científica de saber. En última instancia, destacaremos la necesidad de recuperar nuestra tradición clásica para mantener un nivel educativo adecuado.

Palabras clave: educación y formación, filosofía clásica, filosofía china

Abstract: The pedagogical crisis that the West faces today, so brilliantly foreseen by Hannah Arendt in this essay “The Crisis in Education”, is now confirmed by all those educators who must confront daily the result of diluting pedagogical standards and the loss of moral and professional authority. Education is essential in defining a country's quality of life and, therefore, a crisis in education is also a crisis in all spheres, including social, financial and, last but not least, political. The present paper seeks to explore, through two different models –Greece and China–, how education and knowledge were understood in antiquity and to what extent classical philosophers can still teach us, with common sense, how to deal with such methodological problems. Using a comparative approach, we will analyze Greek theories of knowledge and epistemological and pedagogical issues in classical and early medieval Confucianism, emphasizing their strategies to defend against relativism, opinion and empty accumulation of wisdom, and to advocate truth and scientific and meticulous selection of knowledge. Finally, we will stress the urging necessity of recovering our classical heritage in order to properly improve educational standards.

Keywords: Education and Training, Classical Philosophy, Chinese Philosophy

Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual. (Jaeger, 1962: 3)

La actual crisis pedagógica que recorre Occidente, constada por todos aquellos educadores que deben enfrentarse diariamente a la pérdida de autoridad en su profesión, así como a unos estándares educativos cada vez más bajos, fue ya profetizada por Hannah Arendt en su ensayo “La crisis en la educación”. Arendt reconoció ya entonces el importante papel que la pedagogía juega para mantener y definir la calidad de vida de un país, siendo una crisis educativa, a su vez, una crisis en todos los ámbitos sociales, económicos y, finalmente, políticos. Los planteamientos arendtianos en materia educativa esbozan una crítica a los postulados pragmático-funcionalistas introducidos por John Dewey –a quien la filósofa nunca se refiere directamente–, cuyas teorías habrían rechazado “todas las normas de la sensatez humana” siendo aceptadas acrí-



tica y servilmente en Estados Unidos (Arendt, 1996: 190). Los tres puntos fundacionales, de gran actualidad ahora en la Vieja Europa, pueden resumirse así:

1. el alumno es concebido en términos socialistas como oprimido por la autoridad del profesor, equiparable al obrero o la mujer, siendo necesario liberarlo para convertirlo en un ser autónomo e independiente (192-193, 199, 202);
2. el profesor sólo ha de estar “una hora por delante de sus alumnos en cuanto a conocimientos”: no es tan importante saber lo que se enseña como saber enseñar, pudiéndose enseñar sin hacer referencia al objeto de estudio (193-194);
3. únicamente puede aprenderse lo manipulado, lo que uno mismo ha hecho, aumentando el valor del “juego” como medio para extender la infancia/adolescencia y proteger al infante del mundo adulto (194), banalizando así la realidad no experienciada.

Estos tres puntos convergen, en primer lugar, en una pérdida de autoridad: del profesor primero, que ya no es una figura ejemplar erudita a la que el alumno deba obediencia (esfera pública infantil), de la autoridad paterna después (esfera privada infantil) y, finalmente, de la autoridad política (esfera pública adulta). En segundo lugar, esta banalización del conocimiento como algo que sólo es válido en cuanto que “jugado” por un sujeto autónomo subordina la realidad (el mundo adulto transmitido por la tradición) a la opinión del infante e instituye un desprecio por el mundo objetivo, por los datos y por la realidad en sí misma. En este desdén hacia lo real subyace, apuntamos, uno de los gérmenes de esta crisis pedagógica.

El presente artículo intenta exponer cómo la educación y el conocimiento fueron concebidos en la antigüedad clásica para mostrar en qué medida ese “conocimiento muerto” puede todavía enseñarnos a afrontar los problemas metodológicos enunciados por Arendt. Se presentarán dos perspectivas diferentes: la tradición griega que tanto ha influido sobre la formación de las instituciones occidentales y cuyo conocimiento sigue siendo esencial para comprenderlas, y el pensamiento chino confuciano, eje axiomático de China hasta la caída de la dinastía Qing. Mientras la primera ha recibido gran atención, los estudios paralelos en relación a China no sólo son comparativamente más escasos sino que, en lengua española, prácticamente inexistentes. Mediante una exposición comparativa, se analizarán las teorías clásicas griegas, así como la epistemología y pedagogía en el confucianismo clásico y tempranomedieval, destacando cómo estos autores confrontaron relativismo, opinión y acumulación vacía de conocimiento, frente al respeto por la realidad que reclamó Arendt. Se dejará, pues, de lado la cuestión más técnica de cómo reformar los planes de estudio, intentando mostrar qué podemos todavía aprender de lo que la educación pragmática ha excluido de las escuelas.

De Homero a Teognis: la formación del ἀνήρ ἀγαθός

Al hablar de “instrucción” o pedagogía es inevitable referirse a la *paideia* o excelencia educativa cuya finalidad era la adecuada incorporación de los jóvenes a la *polis* como individuos dentro de un orden social complejo y profundamente aristocrático. Este ideal de excelencia se basaba asimismo en un concepto central, la *areté*, desde el que se pretendía posicionar al hombre en el cosmos como ente histórico moldeado por el ideal de belleza transmitido desde la antigüedad, ideal éste no limitado al ámbito estético sino perteneciente a todos los aspectos de la vida helena. El resultado de este proceso educativo era la formación de un ser “antropoplástico”, como Jaeger lo denomina siguiendo la metáfora prometeica elaborada por Goethe (Jaeger, 1962: 2)¹, capaz de automoldearse a través de su espíritu desafiante. La *paideia* no era pues un simple proceso con el que “domesticar” al individuo para convertirlo en un “animal político”, sino que constituía una praxis teleológica (Jenofonte, *Memorabilia*, I.2.20-21) orientada hacia la creación de un tipo de

¹ Su origen debe buscarse en Weiske (1842: 497-499) y remite al poema *Prometheus* de Goethe.

ser humano digno de ese nombre y, frente a la tendencia moderna a entender cultura y antigüedad como extintas ruinas de un pasado que nada puede enseñarnos, canalizada hacia el desarrollo de nuevas actividades de carácter estético.

La cultura es para el pueblo heleno, desde este punto de vista, esa “force vivante qui anime et modè le présent” (Stravinsky, 1942: 39) sin la cual es imposible realizar nada nuevo. El hombre, por su parte, no constituye un ente terminado sino que, para llegar a ser lo que es en sí mismo, debe convertirse en un “varón perfecto” (ἀνὴρ ἀγαθός). El lector moderno no obviará la íntima relación entre la terminología nietzscheana, el superhombre de férrea voluntad, no degenerado, y el concepto de “varón perfecto” defendido por los griegos a través de la *areté*². No en vano Aulo Gelio, hablando de la *paideia*, traduce el término por el latino “humanitas”, no como “filantropía” sino “como educación y formación en las buenas artes”, añadiendo: “quienes sinceramente anhelan y buscan estas artes, esos son sobre todo los más humanos (*humanissimi*)”³.

La idea del ἀνὴρ ἀγαθός tal y como ha sido transmitida por su más ferviente crítico, Sócrates, evidencia cuán importante era Homero para la pedagogía helena. Jenofonte recoge en su *Banquete* una conversación con Nicerato en la que éste asegura que “mi padre, que se preocupaba de que llegara a ser un buen hombre, me obligó a aprender todos los versos de Homero, y aun ahora sería capaz de recitar enteras de memoria la *Ilíada* y la *Odisea*” (III.5-6)⁴, a lo que Antístenes reprocha que los rapsodas, siendo el pueblo más estúpido, son capaces de recitar a Homero. De igual forma Platón define en las *Leyes* a este “varón perfecto” como aquél que “alcanza la excelencia de alma propia del ser humano” (VI.770d), excelencia que debe cultivarse desde la infancia (*Rep.* 558b4).

Esta “excelencia” es particular a un determinado *ethos* que, como sucederá con la filosofía china, es aristocrático y marcial por ser éste el estamento que podía permitirse el registro y composición oral de sus tradiciones y *modus vivendi*. Un *ethos* relacionado en Homero con el valor en el campo de batalla: el ideal del guerrero que le permitía consumir la gloria. Por extensión, siendo el valor lo propio del guerrero, su *areté*, el término se aplicó *mutatis mutandis* a la expresión máxima del propósito del hombre como “ideal agonístico”: el alma helena sólo era feliz cuando alcanzaba el grado superior en aquello que realizaba⁵, algo que en Homero se lograba a través de la “destreza” (ἀπιζῆα) que, compartiendo raíz con *areté*, designaba el momento más álgido de excelencia del guerrero, su enfrentamiento final contra su igual (Menelao-París, Héctor-Áyax, Aquiles contra los troyanos)⁶. Esta *aristeía*, a su vez, era producto de la diosa Discordia, Eris, que más tardíamente designará en Hesíodo a una “discordia buena” que produce la emulación surgida de la envidia en el perezoso ante el éxito de su vecino y lo mueve al trabajo y al esfuerzo⁷. La finalidad de la acción bélica como fenómeno estético y moral es la elegía que cante las virtudes del “varón perfecto” y eleve con el ejemplo al hombre común a imitar sus actos de gloria, educándolo (Svendro, 1976: 141-172). Homero sienta así las bases sobre las que Hesíodo, Tirteo o Teognis podrán reflexionar paidéuticamente sobre el hombre y su papel en el cosmos.

Dentro de la mentalidad helena el segundo gran educador será el beocio Hesíodo y su *Erga*, en donde la *areté* deja de ser una virtud marcial para convertirse en la fuerza del trabajo con la que imponerse sobre la naturaleza, alcanzar la sabiduría y liberarse de la servidumbre. En muchos aspectos los *Erga* son una etiología de la condición humana, mas su función educadora es innegable: el hombre ha descendido a lo largo de diferentes edades hasta el estado actual de sufrimiento y sólo puede recuperar su excelencia a través del trabajo que titula la obra. Como

² Nietzsche subtítulo muy adecuadamente su *Ecce Homo* (1888) adaptando la *Pítica* II.73 de Píndaro: “Wie man wird, was man ist”. Cf. *La gaya ciencia* (FW 270; KSA 3.519).

³ Aulo Gelio, XIII.17 (traducción en Gaos, 2000).

⁴ Para los autores griegos seguimos las traducciones de Biblioteca Clásica Gredos, modificándola cuando el texto reclama una lectura más literal del griego. Si no se indica lo contrario, las restantes traducciones son nuestras.

⁵ Píndaro, *Ístima*, VI.10. Cf. el consejo de Peleo a su hijo Aquiles, *Ilíada*, VI.208: “descollar siempre, sobresalir por encima de los demás”. Marrou (1957: 26) habla de un “agonistische Lebensideal” esencial para el heleno.

⁶ Estas gestas se detallan en los libros III, VII y XX de la *Ilíada*. Cf. Jaeger (1962: 56)

⁷ Hesíodo, *Erga*, 24. Cf. Jaeger (1962: 73); Walcot (1970: 77). Un ejemplo en Homero es la competición propuesta por Odiseo a Eurímaco (*Odisea*, XVIII.366).

Homero (*Od.*, XIV.508), la poesía hesiódica cumple su función a través del ejemplo, del αἶψορ, convirtiendo y adaptando los valores de la *paideia* clásica a un modelo popular.

Frente a la novedad introducida por Hesíodo encontramos todavía dos figuras de imprescindible mención en relación al “varón perfecto”: Tirteo y Teognis. Tirteo, que escribe en la segunda mitad del s. VII a.C., destaca por haber sido exaltado por Platón en sus *Leyes* (II.660e) como modelo educativo. Es autor de varios cantos bélicos (Πολεμιζήπια) de los que se conservan únicamente unos pocos fragmentos pero que, ya en la antigüedad, le ganaron un destacable puesto junto a Homero (Noussia-Fantuzzi, 2010: 74-77). La *areté* defendida en las Πολεμιζήπια debe ser entendida en el contexto de las guerras mesénicas y el intenso sistema educativo-militar espartano establecido por Licurgo: la ἀγυγή o “dirección/guía”, calificada por Jaeger como una “bürgerlichen Arete” (Jaeger, 1962: 94). El “varón perfecto” es descrito por Tirteo como el “hombre bueno/perfecto” (ἀνδρ' ἀγαθόν) que muere por la patria (fr. 10), capaz de soportar la sangrienta matanza del campo de batalla arremetiendo contra el enemigo (fr. 12). Conceptualmente, el ideal homérico se mantiene: un guerrero sólo es bueno si alcanza su excelencia, que es realizar aquello que su nombre denota conforme a su naturaleza. El guerrero, por tanto, sólo es tal si soporta la matanza y se enfrenta a su igual. Esta lección será inmediatamente retomada por Teognis.

Nacido la ciudad de Megara, de Teognis se conservan 1389 versos en dos libros: *Musa Paedica*, que contiene 159 versos de temática homosexual (Calame, 1992: 96, n. 21), y la *Theognidea*, versos paraenéticos dirigidos a su erómenos Cirno (Jaeger, 1962: 184) que pronto será ciudadano griego. Teognis escribe ahora en una época en la que la *areté* se encuentra en crisis. La aristocracia se mide en función de la acumulación de bienes y no a través de los ideales homéricos (vv. 699-700), por lo que el vulgo (κακόρ), hacinadas sus riquezas, está adquiriendo un *status* equiparable al del ἀγαθός mientras éste se hunde en la pobreza o se ve obligado a contraer matrimonio con mujeres del vulgo (vv. 1109-1112, 1117-1118). Para Teognis el “hombre vulgar” jamás podrá alcanzar ese estado moral aristocrático porque su naturaleza, su raza (γενός, vv. 183-193), le impide adquirir la educación y moderación propias del ἀγαθός (vv. 429-438, Cerri, 1968). La *areté* experimenta así un giro copernicano y abandona los excesos homéricos (vv. 885-890) para impregnarse del “buen orden” (εὐνομία) solónico propio del “de buena raza” (εὐγενής). Será precisamente en los simposios en donde el verdadero varón revele su nobilidad al no dejarse controlar por la bebida. La moderación, pues, junto a la justicia y el conocimiento ético, serán las tres cuestiones centrales que vertebrarán la concepción teognídea de la *areté* como desarrollo del hombre en cuanto hombre.

Concordando con Hesíodo, Teognis entiende la justicia como la expresión máxima de la *areté* que todo “varón perfecto” sigue y con la cual se constituye como “justo” (vv. 147-148). Siendo justo, se actuará con moderación y prudencia caminando “como yo, por el camino del medio” (v. 331), sin excesos y con circunspección (vv. 331, 614, 635; Porubjak, 2013). Atrás queda la inclemencia y el distanciamiento homérico. Con Teognis el poeta se convierte en modelo de mesura y conocimiento, en un pedagogo que no sólo canta la *areté* sino que la ejerce en primera persona: su misión es “buscar, iluminar y crear” con su *sofia* (vv. 769-772) y consagrarse como “varón perfecto”, guía de la ciudad:

A nadie similar a mí puedo, buscando, encontrar
que sea fiel compañero libre de arides;
puesta a prueba como a fricción con el plomo
el oro, la huella de la preeminencia está sobre mi. (vv. 1164E-H)

La censura heraclíteica al πολυμαθής clásico

Con Heráclito se inicia una corriente que arremeterá contra muchos aspectos de la *paideia* clásica, reformulándola y transformándola hasta culminar en las figuras de Platón y Aristóteles: el filósofo sustituye al poeta como educador de la *polis*. El enfrentamiento parece consciente: Heráclito acomete contra poetas y teógonos calificándolos de ignorantes por no representar el auténtico

co conocimiento. De Homero afirma que “merecía que lo expulsaran de los certámenes y que lo apalearan” junto al poeta Arquíloco⁸; Hesíodo y Pitágoras son atacados en sendas ocasiones, el primero por desconocer que día y noche son lo mismo (fr. 57) y el segundo por inventar “malas prácticas” (fr. 129); a ellos se unen Jenófanes y Hecateo, de quienes, a pesar de compartir cierto escepticismo hacia la tradición, Heráclito se desmarca⁹.

No obstante lo dicho, lo que el efesio critica aquí no es la tradición como realidad ontológica sino el modo en que ha sido construida por sus predecesores como una repetición acrítica de conocimiento acumulado (rapsodas) y no cuestionado que les permite extraer aquello que más conviene a su ἀλήθεια personal (Pitágoras, Jenófanes, Hecateo). Esta pretensión de conocimiento se cristaliza en el “polímata” (πολυμαθήρ), antítesis epistemológica del “varón perfecto”: “La polimatía no instruye sensatez (voón), pues se la habría enseñado a Hesíodo” (fr. 40), quien a pesar de ser “maestro de la mayoría [...] que sabe que mucho conoce”, “no discernía el día y la noche: pues son uno” (fr. 57). Heráclito establece tres momentos epistemológicos: ἐπίζημαι, relacionado con la *episteme*, que correspondería a la seguridad gnoseológica del vulgo; por encima se hallaría Hesíodo, quien simplemente “sabe” (οἶδα); por último se encuentra el discernimiento (γινώσκω; Nussbaum, 1972: 13-14), la percepción del principio oculto tras las diferencias aparentes del mundo percibido por los sentidos (fr. 18, 22, 123). Existe una conexión no aparente (fr. 54) entre todas las cosas que dimana en última instancia de una ley divina (*logos*) que, frente a Teognis, no sólo es común a todos los hombres (fr. 113-114), sino que existe en el hombre como necesidad ontológica para alcanzar el autoconocimiento y pensar debidamente (fr. 116).

El problema radica, reconoce Heráclito, en que el vulgo no ejerce su capacidad cognitiva (θρονέυ) siguiendo lo que los sentidos nos muestran *realmente* a través de la experiencia (fr. 55), sino que se entretiene en sus propias opiniones (fr. 17) creando un conocimiento peculiar a ellos mismos (fr. 2), es decir, otorgando más importancia a la opinión particular que al saber general empírico. El ser humano sólo puede constituirse como tal, como sabio (fr. 41), cuando acepte que “moderarse es la más grande *areté* y conocimiento; actuar y hablar lo que es verdadero, percibiendo las cosas por su naturaleza” (fr. 112)¹⁰. La acumulación de conocimiento propia de poetas, teólogos, filósofos o historiadores resulta insuficiente sin atenerse a qué debe conocerse y a cómo debe adquirirse ese conocimiento (Leshner, 1983: 56). Una aproximación interesante a este proceso epistemológico en Heráclito y sus ambiciones pedagógicas ha sido planteado por Leon en su tesis doctoral (2007: 39 ss.), en donde, siguiendo al Nietzsche filólogo, identifica la figura del sabio con lo sabio (τὸ ζῶθον), de tal forma que, siendo lo sabio idéntico a, al mismo tiempo que diferente de, el Zeus que todo lo abarca (fr. 32), la idea heraclítica de “indagar en uno mismo” (fr. 101) remitiría al conocimiento del *logos* del alma a través del dios interior que, según el oráculo de Delfos, se halla en cada uno de nosotros (ἐνθεορ)¹¹.

Platón frente a la revolución pedagógica de la sofística

Si bien Heráclito fue el primero en desafiar las concepciones paidéuticas tradicionales, serán los sofistas los que sienten las bases definitivas del nuevo modelo pedagógico. Ya hemos tenido ocasión de comprobar en qué medida las vicisitudes sociales alteraron los matices de la *areté*. Heráclito, al presentarnos una visión positiva del conocimiento, se enfrenta a la creencia general de que sus límites circunscriben a los mortales al ámbito de lo sensible. El escepticismo de Parménides en su poema, así como las afirmaciones de los poetas trágicos¹², no volverán a cuestionarse hasta que Platón y Aristóteles vuelvan a defender que “debemos, en la medida de lo posible, immortalizarnos y hacer todo esfuerzo para vivir de acuerdo con lo más excelente que

⁸ Fr. 42 (traducción en Bernabé, 2008).

⁹ Kahn (1979: 97) vincula esta crítica a Hecateo, *FGrHist* 1 F1a.

¹⁰ Nuestra traducción. Considerado espúreo por algunos autores (Kahn, 1979: 310, n. 90).

¹¹ Cf. F. Nietzsche, *La filosofía en la época trágica de los griegos*, § 9 (KSA 1, 835) y Gorgias, fr. 6, sobre la adquisición para uno mismo de la ἐνθεον...ἀρετήν.

¹² Eurípides, *Bacantes*, 395-397; Sófocles, *Traquinias*, 473.

hay en nosotros” (*Et.Nic.* 1177b 31-34). Y si bien los sofistas afirmarán que “lo primero, pienso, es para los hombres la *παίδεξις* (“proceso educativo”) [...] y que en el cuerpo joven se siembre un proceso educativo noble” (Antifón, fr. 60), el modo en que se lleve a cabo difiere *in toto* de la respuesta heraclíteica: el conocimiento no es posible, sólo caben opiniones.

La cambiante sociedad helena experimenta un tránsito entre el modo aristocrático de *paideia* y la necesidad de responder ante una nueva sociedad urbana. La educación era el “arte” (*ἔσθη*) de la aristocracia en la misma medida en que un agricultor ejercía su propio “arte” transmitiéndolo de padre a hijo. El hombre de la *polis* requiere un nuevo educador y los sofistas van a satisfacer esta exigencia con un “arte” político (Jaeger, 1962: 263-264). De todos estos profesores itinerantes que vendían sus servicios pronunciando locuaces discursos en grandes ciudades para atraer nuevos alumnos, nos interesa la figura de Gorgias, a cuya filosofía Sócrates responderá con su voto a la ignorancia.

Los dos fragmentos que de su *Sobre el no-ser* conservamos comienzan estableciendo la posición gnoseológica del sofista:

el primero es que nada existe; el segundo, que, aún en el caso de que algo exista, es inaprehensible para el hombre; y el tercero, que, aún cuando fuera aprehensible, no puede ser comunicado ni explicado a otros. (fr. 3)

Habiendo rechazado toda posibilidad de conocimiento y enseñanza, Gorgias establece que el único modo viable es la persuasión del orador: si bien sus palabras distorsionan irremediablemente la comprensión de la verdad produciendo una imagen imperfecta, la mente humana únicamente puede captar tales impresiones inferiores, es decir, permanecer en un estado perpetuo de opinión. Esta opinión, aunque inestable y fraudulenta, es el único procedimiento epistemológico viable. Es, en su estado natural, una droga que causa alucinaciones sobre la realidad, siendo función del educador imponerla adecuadamente como una medicina sobre la masa para dirigirla correctamente en lo que al orden de la *polis* se refiere.

La noción de que la “naturaleza gusta de ocultarse” es un *topos* común a todo pensador del período clásico¹³, pero el modo en que cada uno de ellos aborda el problema no podría ser más antitético. Platón en su *Timeo* (51e) acepta por igual la existencia de un conocimiento verdadero inamovible y de un sistema de creencias sujeto a la persuasión, pero frente a Gorgias, el ateniense no puede conformarse con la opinión. Platón desafía también la concepción clásica del conocimiento humano que representa Gorgias: “de la inteligencia sólo los dioses y un género muy pequeño de hombres” disfrutaban. El diálogo platónico se enfrenta así a la sofística rechazando las apariencias como entorno gnoseológico del verdadero educador de la *polis*. En su lugar, Sócrates asume la ignorancia como instrumento de estímulo para que el ciudadano se esmere en aumentar su acervo cultural (Gulley, 1968: 69)¹⁴ e instituye, a través de la voz que le proporciona su discípulo, su célebre división de los distintos ámbitos del conocimiento.

La denominada alegoría de la línea dividida concluye el libro sexto de la *República* y se sitúa exactamente entre la metáfora del sol (VI.507d-509c) y la alegoría de la caverna (VII.514a-520a). En ella Sócrates establece una jerarquía ontológico-epistemológica de los estados de la mente humana, dividiendo en dos segmentos de diferente proporción los grados de conocimiento: primeramente, el reino de lo conjetural (*ἡ δόξα ἤν*), que corresponde a la opinión y al mundo físico sensible (Crombie, 2013: 101; Guthrie, 2000: 489); a continuación, lo que es objeto del intelecto suprasensorial (*ἡ νοητόν*), lo inteligible, correspondiéndole el conocimiento (*ἐπιζήμημα*) o el entendimiento (*νόησις*, 533c7). A su vez, cada uno de estos reinos se subdivide según su claridad y verdad (511e4) siguiendo una proporción epistemológica: (1) imaginación/conjetura (*εἰκαζία*), el grado más básico y defectuoso en el que se encuadran las sombras y reflejos de los objetos sensibles, definido como la incapacidad de discernir entre el objeto y la imagen del mis-

¹³ Heráclito, fr. 123; Demócrito, fr. 117; Platón, *Timeo*, 51e.

¹⁴ La presunción de ignorancia socrática es irónica, pues el conocimiento moral se acepta en *Apología*, 29b y *Gorgias* 486e (Vlastos, 1985).

mo; (2) creencia/confianza (πίστις), “el estado de mente del iletrado que cree en discursos orales sin ser capaz de dar razones para su creencia” (Dodds, 1965: 120) sobre los objetos sensibles cuyas sombras se proyectaban en la imaginación; (3) pensamiento/conocimiento abstracto (διάνοια), cuyo objeto es la ciencia teórica de la matemática y la geometría; y (4) entendimiento (νόησις) o conocimiento (ἐπιζήμιον, 533c7), cuyo objeto es la divinidad, lo que la razón aprehende por sí misma gracias a su habilidad para la dialéctica (511b).

Si bien estas formas de saber no se corresponden *vis-a-vis* con los niveles ontológicos de la metafísica platónica (Mariño et al., 2008: 79), puede afirmarse que Platón sitúa la ciencia empírica, basada en nuestros defectuosos sentidos, en el reino de la “creencia”, de lo probable (*Tim.* 30b), frente a la ciencia teórica matemática, que pertenece a la *dianoia*. Esto último es así porque los que estudian estas ciencias hacen uso de formas geométricas o numéricas visibles a pesar de no estar interesados en lo sensible (510d5). Al no contar en su tiempo con los instrumentos de verificación moderna, Platón no puede sino humildemente situar la ciencia en un reino intermedio como preámbulo al modelo más perfecto de sabiduría: la filosofía. A este respecto, Aristóteles se desmarcará de su maestro desplazando estos principios matemáticos al reino la *nóesis*: son inmutables, axiomáticos y por ende obvios en sí mismos (*Metaf.*, 1051b31-1052a).

Paideia, polimatía y opinión en las escuelas escéptica y estoica

En último lugar nos referiremos a las concepciones que sobre *paideia* y *polimatía* mantuvieron Demócrito, su discípulo Anaxarco¹⁵ y los estoicos Aristón de Quíos y Hérido de Cartago, ambos seguidores de Zenón. Demócrito ha sido presentado ocasionalmente como un escéptico radical cuya filosofía constituiría una metafísica de la sofística contra la que Platón reacciona. Esta idea parte de una lectura literal del fr. 117, en donde el abderita afirma que “en realidad nada sabemos, pues la verdad se halla en lo profundo”, sentencia que tiene su paralelo en el fragmento 123 de Heráclito. No obstante, para entender en qué consiste exactamente este escepticismo es necesario enfrentarse a los fragmentos epistemológicos conservados.

De forma similar a Gorgias, el conocimiento es una medicina que cura el alma de los excesos de las pasiones (fr. 31). El proceso gnoseológico está íntimamente ligado a su teoría materialista de la concepción del mundo, como evidencia un fragmento conservado en Sexto Empírico (VII.135-139), quien nos informa de la creencia del abderita de que los átomos constituyen la verdad, frente a las apariencias percibidas por los sentidos según la opinión. A ésta la denomina “sombria”, frente al conocimiento “genuino”: las características diferenciales captadas por los sentidos son una convención artificial fruto de la agrupación de los átomos, que en sí mismos carecen de ellas. Esta percepción es fenoménica (Reinhardt, 1959: 82-88) pero real, pues los objetos están constituidos por átomos y no forman parte de un mundo secundario: constituyen la representación de una realidad que sólo puede ser alcanzada a través de un proceso de inferencia.

Este escepticismo suave es, como ha señalado Curd (2001: 116), una particularidad propia del pueblo heleno: lo encontramos en el aire de Anaxímenes (fr. 1-2) o en los elementos de Empédocles (fr. 8). El conocimiento no es sencillo pero sí accesible, como en Heráclito, a través de la razón (fr. 64), y así criticará Demócrito al *polímata*: “debe ejercerse la *polinoía*, no la *polimatía*” (fr. 65). *Polinoía* (πολινοίη) es un *hapax legomenon* que forma parte del vocabulario técnico del abderita y debe entenderse a la luz del fragmento inmediatamente precedente, en el que Demócrito acusa a los *polímatas* de carecer de razón. La educación no depende de la acumulación de *máthesis* sino de la administración correcta de la *nóesis* en la juventud y en el correcto tipo de ser humano: “Sin duda hay una perspicacia de los jóvenes y una no-perspicacia de los ancianos: pues el tiempo no enseña a pensar, sino la oportuna crianza y naturaleza” (fr. 183). Demócrito recupera así la *paideia* como educación del joven (παῖς) que está dispuesto *por naturaleza* a ella y que a través del esfuerzo físico-espiritual (Vlastos, 1993: 344, n. 84) alcanza a realizar “bellas empresas” (fr. 178, 182). Esta idea evoca la concepción teogónica y su rechazo a

¹⁵ Situamos a Demócrito como escéptico antes por comodidad expositiva que por convicción. Curd (2001) realizó un excelente trabajo demostrando, frente a Kirk y Raven, que no fue el adalid del escepticismo radical de sus sucesores.

las clases adineradas, reivindicando una aristocracia de sangre antes que acaudalada. No en vano Demócrito arremeterá contra esos “ricos ignorantes” (fr. 185), defenderá la justicia como “la ocupación del pensar” (fr. 193) y la prudencia como ejemplo para la juventud (fr. 208).

Un escepticismo más radical defenderá Anaxarco, quien desde postulados atomistas afirmará que lo percibido por los sentidos es un escenario onírico pintado (Warren, 2002: 75, n. 9). Para que la razón no sea obstaculizada por las pasiones hay que buscar un criterio interior que libere al educando (fr. 58) de la esclavitud de la “opinión vacía” (fr. A3). Anaxarco sostiene que la *polimatía* no es necesariamente perjudicial (fr. 1) sino que, ejercida sin moderación y sin la razón como guía, el conocimiento apropiado es inalcanzable (fr. 2).

Finalmente, dos estoicos heterodoxos, los “indiferentistas” (Brunschwig, 1999: 241), nos interesan por su visión de la condición de sabio y el propósito de la existencia humana: Aristón (fl. 260 a.C.) y su contemporáneo Hérilo. Del primero conserva Diógenes un lacónico aforismo: “el sabio está libre de opiniones (ἄδόξαζον)” (fr. 347), en clara referencia a Platón (*Fedón*, 84a), para quien las Ideas son consideradas alimento “inopinable” del alma. El sabio debe aspirar a tener un conocimiento del mundo tal que sea capaz de alcanzar a visualizar la estructura interna de la materia y sus principios conductores. Pero la cuestión epistemológica adquiere relevancia en relación con las posibilidades de adquisición de conocimiento moral, a las que Aristón opone un antiprescriptivismo radical: el carácter general de los preceptos morales impide su aplicación *ad singula*, pues cada situación es irreductible a sí misma requiriendo su propio precepto “kairótico”, contextual (fr. 261, 359). Por ello, será el juicio adecuado vicisitudinario y no el aprendizaje preceptual lo que constituya un “conocimiento moral”: “[el sabio] sabe *qué debe hacer* en cada caso y puede aportar razones para sus acciones” de forma tanto natural (impulsiva) como racional (Porter, 2000: 181-182).

Hérilo parece haber compartido con Aristón esta visión escéptica del conocimiento moral (Cic., *de Officiis*, I.6). Nos, dice, además Cicerón que eran para él conocimiento y ciencia los fines mayores de la vida humana (fr. 413), situándose por encima de la virtud como condición *sine qua non* para ella: sin conocimiento del cosmos es imposible realizar acciones racionales y, por tanto, virtuosas (Zeller, 1870: 57-58). De forma similar a Aristón, Hérilo establece dos fines diferentes en el hombre según su especie: al sabio le corresponde el “fin” propiamente dicho, idéntico al conocimiento, mientras al ignorante el “fin subordinado” (fr. 411), que según un pasaje de Estobeo sería “sin *logos*”, cercano al estado de un ser irracional (*Ecl.*, II.47.12-14), opuesto al conocimiento que situaría al hombre en comunión con la divinidad: “Sobre la comunión entre los dioses y las almas surgió cierta disputa [sobre qué la hacía posible] ... según Hérilo, el conocimiento” (fr. 420).

A pesar del rechazo a la forma más radical de *paideia* homérica, fundamentalmente guerrera, los neoplatónicos posteriores no pudieron evitar recurrir al poeta jonio para comprender a Platón y su escuela en su debido contexto heleno. La educación, a pesar de las diversas aportaciones de los pensadores del período clásico, “estuvo basada siempre en el estudio exhaustivo de Homero y los demás poetas griegos”. La integración del joven neófito en la sociedad civil a través de la lectura de textos clásicos y, especialmente, de Homero sobrevivió al propio Sócrates, como atestigua Jenófanes (*Banquete*, III.5.6). Ni siquiera el platonismo consiguió cambiar este hecho, como bien señala Jaeger:

La filosofía permaneció encerrada tras los muros de las escuelas filosóficas. Las personas comunes y corrientes no se vieron afectadas por ella. Así, pues, el tipo literario de educación superior [homérica] permaneció intacto aun después de la época de Platón. (Jaeger, 1965: 111, n. 19)

Cultura y educación en la China clásica

La China del periodo anterior a Confucio (551-479 a.C.), si bien no contó con una figura equiparable a Homero que cantase gestas heroicas como preparación para la ciudadanía, sí poseyó, sin

embargo, una tradición oral y heroica (*Lunyu* 19.22/56/3-5)¹⁶ de carácter paraenético que se remonta al s. X a.C. (Shaughnessy, 1997: 221). Los restos de estas prácticas perduraron a través de numerosos textos transmitidos que, en la misma época en que Heráclito reflexionaba sobre el *logos*, fueron presumiblemente recopilados y editados por Confucio: el *Clásico de Rituales (Liji)* y el *Clásico de Poesía*, a los cuales se sumaban el *Clásico de Cambios*, de *Historia*, los *Anales de Primavera y Otoño* y el desaparecido *Clásico de Música*.

El principio central alrededor del cual confluye esta filosofía es el *li*, concepto íntimamente ligado a la ética confuciana, traducido como “ritualidad” o “costumbres”, aquello performativamente apropiado, irreductible a un determinado entorno cultural que conforma un patrón detallado de esa “gran ceremonia que es el encuentro social, la vida humana” (Fingarette, 1972: 20). Los textos propiamente filosóficos, como las *Analectas (Lunyu)* de Confucio, son mudos en lo que a una definición de *li* respecta (3.15/6/1, 3.22/6/22-23), pero a partir de las referencias al “conocimiento de los ritos” (*zhili*) dispersas en otros escritos podemos reconstruir su papel y en qué medida intervenían en el proceso educativo.

Así, el *Liji* afirma que “de lo que a las gentes les permite prosperar, los rituales son lo más importante”, pues sin ellos “no habría con qué regular los servicios a los espíritus”, “discriminar las posiciones de soberano y súbdito” o “separar el afecto entre hombres y mujeres” (28.1/135/4-6). Definen, pues, cómo deben consumarse los distintos roles (3.61/17/12-13) y cómo debemos comportarnos para separarnos de las bestias (1.6/1/18-19), evitando comportamientos “caóticos” (*Xunzi* 23/114/21-23). Los *li* son también relativos al entorno cultural (*Liji* 10.3/64/23-27), no existiendo unas normas de conducta que puedan aplicarse prescriptivamente a todo el conjunto de sociedades pero conservando un sustrato común que permite su desarrollo: “para que los estados perezcan, las familias sucumban y las personas fallezcan, es necesario eliminar primero sus ritos” (9.34/63/22).

Todo este constructo cultural, creado por los antiguos sabios para sacar al hombre de su estado animal y convertirlo en un ente social, organizado y capaz de acumular y transmitir su conocimiento, recaía sobre el “hombre ejemplar” o *junzi* (18.1/96/14), ideal de hombre perfecto confuciano –antiguamente este nombre se habría referido al linaje aristocrático (Chin, 2007: 35)– cuya función era enseñar a las gentes según su capacidad (28.1/135/6, 18.7/97/15) para que ocupasen, como en Grecia, su función dentro de la sociedad, completando o corrigiendo aquello que por naturaleza eran (*Xunzi* 2/8/1-5).

Estos *li*, no obstante, no eran algo estático, un *consensus gentium* al que someter al individuo, como atestiguan numerosos pasajes en los que Confucio acepta o rechaza normas establecidas (*Lunyu* 2.23/4/18-19, 3.14/5/30, 17.18/49/23, 9.3/20/10-11). Los rituales se discutían en escuelas al estilo académico griego (Creel, 1960: 23, 78-79), estableciéndose una relación personal maestro-estudiantes semejante a la reflejada en la *Carta Séptima* de Platón (340b-341c)¹⁷. Numerosos pasajes evidencian que la educación era vista como una *techné* por los antiguos chinos. Así, el *Liji* compara al estudiante con un leñador (18.9/97/25-28) y un jade no pulido (18.2/96/16), metáfora que recupera Confucio (*Lunyu* 19.7/54/20). Como ha resaltado Thompson (2007: 332), “los confucianos otorgaban idéntico énfasis a lo performativo, a lo pragmático”.

Numerosos textos resaltan la importancia del estudio en general y del estudio de los *li* en particular. El *Liji* repite en varias ocasiones como “los antiguos reyes establecieron estados y gobernaron pueblos anteponiendo la educación” y como los hombres sin educación son como un jade en bruto con el que nada útil puede hacerse (18.2/96/16). Si bien la “moderación” es uno de los pilares del confucianismo, como atestigua la conocida *Doctrina del Medio (Zhongyong)*, no parece haber existido moderación en la enseñanza ni una crítica a la acumulación exagerada de conocimientos, tal vez porque, hasta la dinastía Han, el número de textos y el acceso a los mismos era limitado en compa-

¹⁶ Los textos clásicos chinos se citan según su referencia en la edición canónica de Lau (1992-2002).

¹⁷ Cabe destacar la importancia de la música en la educación platónica (*República* III.400a, IV.424c) y confuciana (*Lunyu* 3.3/4/29, 8.8/18/30)

ración con Grecia¹⁸. Al contrario, es costumbre hablar de “estudiar amplia” (32.19/145/22) y compulsivamente, “como si el estudio no pudiese alcanzarse” (*Lunyu* 8.17/19/18).

En última instancia los *li* no eran sino una réplica del orden superior reflejado en la tierra, denominado Gran *Dao* o simplemente *dao* (*Liji* 9.1/59/27-28). La idea de este principio oculto tras la realidad se fue consolidando hasta convertirse en el tegumento del daoísmo. Aunque difícil su adquisición para el hombre ordinario –ya en plena dinastía Han y en réplica al cada vez más supersticioso daoísmo, Wang Chong afirmaría que nadie lo había alcanzado (*Lunheng* 24/99/20)–, el hombre superior debe establecerse como objetivo central estudiar el *dao* (*Lunyu* 15.32/44/9) y enseñarlo al pueblo, fijar sus intenciones en aquél (7.6/15/3) y no dejarse persuadir por fantasías discursivas (13.25/36/18-19).

La “rectificación de los nombres” y el concepto de verdad

Antes de continuar con los planteamientos pedagógicos confucianos resulta imperativo conocer algunas de las controversias con las que los sofistas chinos sacudieron los cimientos de la educación tradicional, así como la respuesta confuciana. Xunzi (312-230 a.C.) relata cómo estas figuras prosperaban ya en sus días, “sin seguir a los reyes antiguos, sin afirmar rituales y justicia, deleitándose en extraños discursos, jugando con insólitas palabras [...] para engañar a las masas ignorantes” (6/22/4-6). De ellos destacan dos personajes contemporáneos a Confucio: Deng Xi, que ejercía su labor en el estado de Zheng, y Shaozheng Mao, condenado a muerte por el mismo Confucio (28/138/17-24)¹⁹. El primero de ellos es especialmente interesante por ser Zheng un estado que Confucio criticaba de forma habitual (15.11/42/27, 17.18/49/23). De Deng Xi se nos dice que “hacia lo falso verdadero, lo verdadero falso, no teniendo [estos] medida alguna” (*Lüshi Chunqiu* 18.4/112/28). Contra estas ideas Confucio habría introducido la “rectificación de los nombres” o *zhengming* (Hansen, 1992: 65), cuyo *locus classicus* es el siguiente pasaje:

Si los nombres no se rectifican, las palabras no se respetarán; si no se respetan, los asuntos no se completarán; si no se completan, rituales y música no florecerán; si no florecen, las sanciones y los castigos no serán coherentes; si no son coherentes, el pueblo no tendrá en dónde poner manos y pies. Así, el hombre superior, al nombrar, necesita que puedan comunicarse, al comunicarse que puedan usarse. El hombre superior, en sus palabras, no descuida nada. (13.3/33/31-13.3/34/3)

La idea central de este pasaje es similar al planteamiento del *Crátilo* platónico (Yu, 2002): los nombres deben ajustarse a los objetos referenciados para evitar hacer de los discursos inútiles juegos de palabras propios de sofistas. Pero el correcto gobierno también requiere que la función desempeñada por el gobernante sea coherente con el nombre que recibe, de tal forma que si no la ejerce correctamente no puede ser considerado como tal. En la filosofía posterior, y en especial con Xunzi primero y Xu Gan (170-217) después, la teoría de la “rectificación de los nombres” adquiere relevancia frente a los conceptos de “actualidad” (*shi*) y “nombre”. Hasta Xu Gan la filosofía china se va a caracterizar, superficialmente, por un prescriptivismo nominal (Makeham, 1992: 7), considerando que los nombres poseen una fuerza performativa que determina la realidad, no porque la alteren, sino porque ésta sólo es aprehensible a través del entendimiento.

Bien sea por la cada vez más creciente admiración hacia todo relativismo epistemológico que parece recorrer los estudios interculturales, bien por una lectura incompleta de las fuentes tomando como base el pragmatismo inmanentista y anti-metafísico de John Dewey, numerosos autores han cuestionado la posibilidad de una aletología y, por ende, de una epistemología china, intentando imponer sobre ésta una visión no trascendentalista de la conciencia. Así, parafraseando a Hall y Ames (1987: 57), Lenk afirma que “el conocimiento y su representación lingüística

¹⁸ Hay que esperar al escéptico confuciano Wang Chong y su *Lunheng* (80 d.C.) para una crítica a los “libros falsos” (16/45/1-16/54/9).

¹⁹ Sobre estos personajes véase Chin (2007: 203) y Lu (1998: 133).

no pueden identificar cosas independientes [...] sino estructurar la realidad a través de formas representacionales [...] interpretativamente impregnadas”, de tal forma que “los significados no pueden existir [...] independientemente de los procesos conceptuales” más allá del nivel cognitivo (1993: 5). El resultado de esta afirmación es:

1. “la filosofía china es pragmática, no busca el conocimiento por el bien del conocimiento” (Harbsmeier, 1993: 14);
2. “frente a los griegos, los chinos [...] no mostraron ningún interés por identificar un sustrato permanente de realidad” (Geaney, 2002: 9).

Ambas conclusiones pueden ser fácilmente refutadas ateniéndonos a los textos: “Los que antiguamente estudiaban lo hacían para sí mismos, los que ahora estudian lo hacen para otros” (14.24/39/17), nos dice Confucio escribiendo contra el utilitarismo de los eruditos de su tiempo. Igualmente, ese supuesto sustrato de realidad trascendente con que comparar nuestro conocimiento remite a una dicotomía platónica. El confucianismo se halla más próximo al planteamiento de Demócrito: la realidad, aún estando oculta (*Fayan* 5/12/1-2), no deja de ser completamente *material*. La idea contra la que se compara la realidad percibida es la realidad en sí, por lo que los nombres deben ser rectificadlos para adecuarlos a sus “actualidades”, pues son el único medio para conocer el mundo²⁰.

Varios pasajes demostrarán cuán relevante era el concepto de “verdad” en la filosofía china. Zhuangzi, al enunciar los defectos humanos, afirma que “concertar [con otros] al hablar, es adular; hablar sin seleccionar lo cierto y falso, es lisonjear; [...] con estos] el hombre ejemplar no se aviene, el gobernante sabio no los emplea” (31/93/18-20). Mencio, por su parte, define el conocimiento sobre la misma dicotomía cierto-falso: “La sabiduría germina en un corazón que discrimine lo cierto y falso” (3.6/18/9). Finalmente, Yangzi afirmaba a principios de nuestra era que si “al practicar lo falso se vence lo verdadero, ¡cuánto más al practicar lo verdadero se vencerá lo falso! ¡Ay! ¡El estudiando debe examinar la verdad!”. “¿Cómo conocer lo verdadero y practicar-lo?”, se pregunta el filósofo: “Observando al sabio, conociendo la insignificancia de los dichos de la multitud” (*Fayan* 1/2/4-5).

Como ha mostrado Fraser (2011), los filósofos chinos aceptaban también la existencia de errores perceptivos, pero nunca imputaron estos a un defecto de los sentidos sino a sucesos externos que causaban confusión en el observador. De esto se sigue inequívocamente que debe existir una realidad exterior que se percibe, aprehende y, finalmente, comprende, pues de lo contrario no habría necesidad de una dicotomía entre errores perceptivos y lo percibido. La distinción entre lo real y falso se hace incluso más clara desde las críticas de Wang Chong a la superstición: este filósofo habla del *Dao* fraudulento (24/93/22 ss.), de la invención y transmisión de falsedades (23/99/17-18) y de como frente al concepto de “falsedad” (*xu*), definido como “carencia de actualidad” (23/96/4-5) de un objeto, se opone la realidad (*ran*): “Los que se deleitan en el *Dao* y estudian la inmortalidad, todos la toman por real. Pero ésta es una historia falsa” (23/95/6-8).

Entre lo real y falso Wang Chong distingue una tercera esfera: lo confiable (*kexin*). Así, hablando de Xiang Mandu, un inmortal que habría ascendido temporalmente a los cielos, Wang Chong sentencia:

[L]o que puede ascender posee alas con las que ascender y regresar conservándolas. Si viésemos que el cuerpo de Mandu tiene alas, se podría confiar en sus palabras; pero como su cuerpo no tiene, sus palabras son falsas y absurdas. (23/98/8-9)

Lo opinable, esos “insignificantes dichos de la multitud” de Yangzi, fue un ámbito discutido en la filosofía china. Confucio afirma, como Aristón, que conocimiento es aceptar los propios límites sin juzgar o mantener opiniones: “tomar lo que se sabe como conocido, tomar lo que no se sabe como desconocido, esto es conocimiento” (2.17/4/1). La importancia de la distinción

²⁰ La ciencia moderna también compara sus hipótesis con la realidad sin necesidad de remitir a lo trascendente. Véase la crítica de Roetz (1993) a Hansen.

entre conocimiento y opinión no se limita al terreno filosófico. Hanfei (280-233 a.C.) critica como las masas relativizan el valor de las palabras:

Si se escucha sin examinar no se podrá supervisar a los súbditos, si se habla sin analizarlos, los discursos falaces llegarán a los superiores. Las palabras son tales que muchos las creen, si algo no real es dicho por diez personas, se dudará, por cien, se tomará por real, por mil no se podrá distinguir. (48/144/11-12)

Confucio es incluso más rotundo todavía en lo que respecta al estudio de la política, aconsejando “escuchar mucho y eliminar las dudas” (*Lunyu* 2.18/4/3), pues el hombre ejemplar “ante la duda piensa en preguntar” (16.10/46/24), mientras otro texto recuerda que “los asuntos dudosos no tienen sustancia” (*Liji* 1.3/1/8), que “un sólo ángulo [del *Dao*] no basta para sacar conclusiones” (*Xunzi* 21/103/11-12).

Mayéutica frente a heurística en *Xunzi* y *Zhu Xi*

El descubrimiento en 1993 de diversos manuscritos en Hubei permitió recuperar un texto inestimable para comprender el pensamiento confuciano: el *Wuxing*, atribuido al nieto de Confucio y educador de Mencio, Zisi. Se trata de un texto esotérico de difícil interpretación, probablemente basado en uno más antiguo sobre “la relación entre conocimiento y sagacidad” (Csikszentmihályi, 2004: 65), virtud ésta consistente, según la obra, en la adquisición de una sabiduría introspectiva (mayéutica). La idea general del *Wuxing* es que esta sagacidad es el resultado de la amplia autoreflexión del filósofo a través de su mente, controlando con ella lo percibido por los sentidos (22.1)²¹ para así discriminar los diversos *dao* de la realidad (20.2) y alcanzar el *Dao* del “hombre superior” (6.2-3). Los sentidos son “sirvientes” de la mente –compárese con Teognis, 1163-1164–, una concepción epistemológica que el *Wuxing* comparte con textos posteriores. *Xunzi*, por ejemplo, denomina a la mente “señor celeste”, por gobernar sobre los “administradores celestes”, esto es, los cinco sentidos (*Xunzi* 17/80/10), mientras Yangzi afirma que “el estudio es con lo que se cultiva la naturaleza” y los sentidos “constituyen la naturaleza que por el estudio se rectifica y sin él se desvía” (*Fayan* 1/1/26).

La importancia de esta discriminación del *Dao* reaparece en *Xunzi*, que a pesar de criticar la teoría contenida en el *Wuxing* (6/22/8-11), comparte con él numerosos aspectos epistemológicos. En este texto la discriminación del *Dao* forma parte de una teoría política vinculada a las penalizaciones judiciales, las mismas de las que hablaba Confucio en relación con la necesidad de rectificar los nombres (13.3/34/2). *Xunzi* reconoce igualmente una disparidad en la realidad: “diferentes formas centrífugas a la mente se comunican, diferentes objetos, con nombre y actualidad, oscuramente entrelazados”. Frente a esta oscuridad, “el sabio realiza distinciones con las que hacer que los nombres señalen sus actualidades” a través de la “verificación de la mente” (22/108/12-22/109/3), consistente en reconocer con los sentidos aquello que entre en contacto con ellos según su tipo (sonido en los oídos, vista en los ojos) y examinándolo introspectivamente:

El sabio conoce los problemas del arte mental, ve las calamidades de la obstrucción intelectual, por lo que, sin deseos, aversiones, premisas, conclusiones, acercamiento, distanciamiento, profundidad, superficialidad, antigüedad, contemporaneidad, dispone las cosas correspondiéndose a su balance. [...] ¿Qué es el balance? El *Dao*. [...] ¿Con qué se conoce el *Dao*? Con la mente. ¿Cómo conoce la mente? Vacíandose, alcanzando unicidad y tranquilidad. (21/103/16-26)

Esta tendencia a la introspección experimentará un giro copernicano cuando, durante la dinastía Song (960-1279), el confucianismo tempranomedieval reaccione contra el creciente esoterismo creando un sistema racional con el que explicar la realidad. *Zhu Xi* (1130-1200) es indu-

²¹ Las referencias al *Wuxing* se encuentran en Csikszentmihályi (2004).

dablemente la figura más notable del período. Si bien sutilmente influenciado por algunos aspectos del budismo (Ernest, 1936: 111), Zhu Xi desarrolla un sistema organizado alrededor de la idea de una realidad racional cuyo conocimiento cualitativo proporciona al que lo obtiene el más alto logro de la filosofía, la sabiduría (Okada, 1986: 199-200): “Lo importante en el conocimiento no es la cantidad, sino examinar cuidadosamente lo que se sabe” (Harbsmeier, 1993: 18).

Si bien la realidad, denominada *Li* (“principio”), se oculta tras múltiples manifestaciones, al igual que una luna reflejándose en múltiples ríos (Huang, 1999: 134), los patrones de esta realidad pueden ser aprehendidos a través de la claridad y la técnica, con las que el observador “crea respuestas adaptativas a situaciones cambiantes complejas” (Thompson, 2007: 330). En el terreno moral esto constituye una armonización del observador/agente con la realidad, de tal forma que éste sabe cómo responder adecuadamente a nuevas situaciones gnoseológicas o éticas. Pero lejos de hacer de este ejemplarismo pedagógico-educativo un particularismo semejante al de Xunzi, Zhu Xi criticará el misticismo de su época, en el que la mente era la única guía del conocimiento: “El egoísmo del hombre ordinario, la introspección del budista, son el mismo egoísmo”, nos dice Zhu Xi, “alcanzar el *Dao* a través de la Meditación [...] es incorrecto” pues si los budistas lo alcanzasen realmente “¿por qué deberían actuar de forma contraria y confusa, apartándose y destruyéndolas, oscureciendo sus mentes y perdiendo el conocimiento de sí mismos?” (Ernest, 1936: 118). Para Zhu Xi el conocimiento introspectivo no sólo es insuficiente, sino defectuoso, pues lleva al hombre a un estado egoísta equiparable a la opinión o la ignorancia. Siguiendo a Mencio, el filósofo neo-confuciano afirma que el ejercicio de la mente tan sólo proporciona un discernimiento previo del *Li* mental necesario para saber cómo conocer las cosas y extender nuestro conocimiento (Huang, 2008: 130), pero no el conocimiento en sí mismo, que sólo puede ser percibido por los sentidos.

Conclusión

Tras casi seis decenios las consideraciones expuestas en el ensayo de Arendt son más actuales que nunca. En el terreno educativo las humanidades han perdido terreno y los estudios clásicos, en especial el aprendizaje de lenguas clásicas, son poco más que una ampulosidad arrastrada de la cual hay que liberarse para acceder al mundo moderno. Así lo demuestran las reformas educativas en secundaria en Occidente²². Pero dejando de lado el efecto estético que en sí mismo produce la lectura en griego o latín, ese “conocimiento muerto” de la pedagogía moderna constituye no sólo la base estructural de nuestras lenguas y un excelente vehículo para su adquisición, sino que es el cimiento de todas las ramas de la educación actual, desde el lenguaje científico o jurídico hasta la historia política del pasado, que siempre gusta en repetirse, o la interpretación de dos milenios de arte y literatura. Todavía más importante, conocer la lengua que está en el origen de la nuestra mejora vocabulario, expresión y redacción, y su intrínseca complejidad obliga al desarrollo de un pensamiento más complejo, racional y crítico con la realidad, creándose así una relación de deferencia hacia la tradición recibida.

La autoridad del texto y del maestro en las tradiciones griega y confuciana es, como en la escolástica, condición *sine qua non* para la educación: la existencia de una figura versada en un saber que debe transmitir a sus educandos. En la actual sociedad del conocimiento la acumulación masiva y acrítica de información ha convertido a educadores y discípulos en polímatas aquejados de margitismo, ese antihéroe homérico que conocía muchas obras, pero las sabía todas mal (*IEG* 2.69-76). A su vez, esta situación de confusión masiva, al emanciparse de la autoridad del *magister*, ha hecho de la opinión el más alto grado de conocimiento, otorgándole a la misma más derechos que a los propios seres humanos.

²² Y la incapacidad docente de pronunciar un discurso filosóficamente relevante con el que defender la educación tradicional, como evidencia la presentación “En defensa de la Filosofía a Secundaria”, celebrada en el Ateneo de Barcelona el 14 abril de 2012, en la que ni el decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, Dr. Norbert Bilbeny, ni el presidente de la Sociedad Catalana de Filosofía, Dr. Ignaci Roviró alcanzaron a argumentar en favor de la filosofía.

Frente a este avispero de nuevos sofistas y polímatas consumidos por su propia *hbris*, los antiguos nos recuerdan que existe un conocimiento efectivo de la realidad y que el sabio no debe limitarse a las opiniones ni a la *máthesis* acumulativa, sino al saber mismo, a la *dianoia*. Los alumnos no son, pues, como se pretende desde la moderna pedagogía, esclavos oprimidos por el profesorado, sino esclavos de la opinión que, como en la caverna platónica, les impide ver la realidad y, por ende, disfrutar de su libertad y de su capacidad de realización, lo que en términos arendtianos se traduciría en una falta de respeto hacia sí mismos, hacia su condición de seres humanos y, finalmente, hacia el mundo. La banalización de la realidad conduce en última instancia a la relativización de la existencia y del valor del mundo, que deja de ser apreciado y, por tanto, no requiere ser preservado. Es por ello que tanto la *paideia* como su equivalente confuciano, el “conocimiento de los ritos”, no buscan sino educar a los jóvenes para su incorporación a la *polis*, para proteger el mundo (ordenado, razonado) del apasionado infante (Arendt, 1996: 198) y hacer de ellos, como pedía Cicerón, hombres “dignos de sus antepasados” (*Sestio*, 9.21).

En su tercera consideración intempestiva, “Schopenhauer como educador”, Nietzsche defiende que el verdadero educador es aquél que descubre el más alto potencial del individuo, permitiéndole en su madurez liberarse por fin de la servidumbre hacia su maestro. En *El viajero y su sombra* continúa esta reflexión:

Cuando, después de mucho tiempo, hemos sido educados según las opiniones del mundo, acabamos un día por descubriarnos a nosotros mismos: entonces comienza la tarea del pensador; entonces es el momento de pedir su ayuda, no como educador, sino como alguien que se ha educado a sí mismo y tiene experiencia. (Nietzsche, 1999: § 267)

Agradecimientos

El autor desea expresar su agradecimiento al personal de la Biblioteca de la Universidad de Hong Kong, en especial a Vivian So, por su asistencia en la localización de algunos documentos.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bernabé, A. (2008). *Fragmentos presocráticos. De Tales a Demócrito*. Madrid: Alianza.
- Brunschwig, J. (1999). "Introduction: the beginnings of Hellenistic epistemology". En K. Algra et al. (eds.), *The Cambridge History of Hellenistic Philosophy* (pp. 229-259, Ch. 1), Cambridge: University Press.
- Calame, C. (1992). *The Poetics of Eros in Ancient Greece*. Princeton: University Press.
- Cerri, G. (1969). "La terminología sociopolítica di Teognide: 1. L'opposizione semantica tra ἀγαθός-ἔξθλός e κακός-δελός". *Quaderni Urbinati di Cultura Classica* 6, 7-32.
- Chin, A. (2007). *El Auténtico Confucio*. Barcelona: Península.
- Creel, H. G. (1960). *Confucius and the Chinese Way*. Nueva York: Harper.
- Crombie, I. M. (2013³). *An Examination of Plato's Doctrines. II. Plato on Knowledge and Reality*. Nueva York: Routledge.
- Csikszentmihályi, M. (2004). *Material Virtue*. Boston: Brill.
- Curd, P. (2001). "Why Democritus Was Not a Skeptic". En A. Preus (ed.), *Before Plato* (pp. 149-169, Ch. 8), Albany: SUNY.
- Dodds, E. R. (1960). *Los Griegos y lo Irracional*. Madrid: Revista de Occidente.
- (1965). *Pagan and Christian in an Age of Anxiety*. Cambridge: University Press.
- Ernest, W. (1936). "Chu Hsi's Theory of Knowledge". *Harvard Journal of Asiatic Studies* 1, 109-127.
- Fraser, C. (2011). "Knowledge and Error in Early Chinese Thought". *Dao* 10/2, 127-148.
- Gaos, A. (ed.) (2000). *Aulo Gelio. Noches Áticas. Volumen 1*. México: UNAM.
- Geaney, L. (2002). *On the Epistemology of the Senses in Early Chinese Thought*. Hawai'i: University Press.
- Gulley, N. (1968). *The Philosophy of Socrates*. Londres: Macmillan.
- Guthrie, W. K. C. (2000). *A History of Greek Philosophy. IV. Plato: The Man and His Dialogues: Earlier Period*. Cambridge: University Press.
- Hall, D. L. y Ames, R. T. (1987). *Thinking Through Confucius*. Albany: SUNY.
- Hansen, C. (1992). *A Daoist Theory of Chinese Thought*. Oxford: University Press.
- Harbsmeier, C. (1993). "Conceptions of Knowledge in Ancient China". En H. Lenk y G. Paul (eds.), *Epistemological Issues in Classical Chinese Philosophy* (pp. 11-30, Ch. 1), Albany: SUNY.
- Huang, S. (1999). *Essentials of Neo-Confucianism*. Westport: Greenwood.
- Huang, C. (2008). "Nakai Riken's Interpretation of Mencius". En C. Huang et al. (eds.), *The Book of Mencius and its Reception in China and Beyond* (pp. 117-145, Ch. 7), Göttingen: Harrassowitz.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- (1965). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México: FCE.
- Kahn, C. H. (1979). *The Art and Thought of Heraclitus*. Cambridge: University Press.
- Lau, D. C. (1992-2002). *The Pre-Han and Han Concordance Series*. 62 volúmenes. Hong Kong: University Press.
- Leon, N. E. (2007). *Heraclitus and the Work of Awakening*. Stony Brook: Tesis doctoral.
- Lenk, H. (1993). "If Aristotle Had Spoken and Wittgenstein Known Chinese". En H. Lenk y G. Paul (eds.), *Epistemological Issues in Classical Chinese Philosophy* (pp. 1-10, Ch. 1), Albany: SUNY.
- Leshner, T. H. (1983). "Heraclitus' Epistemological Vocabulary". *Hermes* 111/2, 155-170.
- Lu, X. (1998). *Rhetoric in Ancient China*. California Sur: University Press.
- Makeham, J. (1992). *Name and Actuality in Early Chinese Thought*. Albany: SUNY.
- Mariño, R. M. et al. (2008). *Platón. La República*. Madrid: Akal.

- Marrou, H. (1957). *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Múnich: Alber.
- Nietzsche, F. (1999). *El viajero y su sombra*. Madrid: Edaf.
- Noussia-Fantuzzi, M. (2010). *Solon the Athenian, the Poetic Fragments*. Leiden: Brill.
- Nussbaum, M. C. (1972). “ $\tau\zeta\ \sigma\eta$ in Heraclitus, I”. *Phronesis* 17, 1-16.
- Okada, T. (1986). “Chu Hsi and Wisdom as Hidden and Stored”. En W. Chan (ed.), *Chu Hsi and Neo-Confucianism* (pp. 197-211, Ch. 13), Hawai‘i: University Press.
- Porter, J. (2000). “The Philosophy of Aristo of Chios”. En R. Bracht y M. Odile (eds.), *The Cynics: The Cynic Movement in Antiquity and Its Legacy* (pp. 156-172, Ch. 7), California: University Press.
- Porubjak, M. (2013). “Theognis and the Social Role of Measure”. *Electryone* 1, 54-65.
- Reinhardt, K. (1959²). *Parmenides und die Geschichte der griechischen Philosophie*. Frankfurt: Klostermann.
- Roetz, H. (1993). “Validity in Zhou Thought. On Chad Hansen and the Pragmatic Turn in Sinology”. En H. Lenk y G. Paul (eds.), *Epistemological Issues in Classical Chinese Philosophy* (pp. 69-112, Ch. 4), Albany: SUNY.
- Shaughnessy, E. L. (1997). *Before Confucius*. Albany: SUNY.
- Stravinsky, I. (1942). *Poétique musicale: sous forme de six leçons*. Cambridge: University Press.
- Svendro, J. (1976). *Le parole et le marbre*. Lund: Tesis doctoral.
- Thompson, K. O. (2007). “The Archery of „Wisdom“ in the Stream of Life: „Wisdom“ in the Four Books with Zhu Xi’s Reflections”. *Philosophy East and West* 57/3, 330-344.
- Vlastos, G. (1985). “Socrates” Disavowal of Knowledge”. *The Philosophical Quarterly* 35/138, 1-31. – 1993. *Studies in Greek Philosophy. I. The Presocratics*. Princeton: University Press.
- Walcot, P. (1970). *Greek Peasants, Ancient and Modern*. Manchester: University Press.
- Warren, J. (2002). *Epicurus and Democritean Ethics*. Cambridge: University Press.
- Weiske, B. (1842). *Prometheus und sein Mythenkreis*. Leipzig: Köhler.
- Yu, A. C. (2002). “Cratylus and Xunzi on names”. En S. Shankman y S. W. Durrant (eds.), *Early China/Ancient Greece* (pp. 235-250, Ch. 11), Albany: SUNY.
- Zeller, E. (1870). *The Stoics, Epicureans, and Sceptics*. Londres.

SOBRE EL AUTOR

César Guardo-Paz: Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona con la tesis titulada “Virtud y consecuencia en la literatura histórica y filosófica pre-Han y Han”. Desarrolló estudios de lengua china y chino clásico en la Universidad Sun Yat-sen (Guangzhou) con una beca del Ministerio de Educación de la República Popular China. Su línea principal de investigación se centra en la filosofía ética confuciana.