



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

Lenguaje, educación y retórica o de los sofistas

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

Lic. Emanuel Delgado Osuna

Tutora:

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos (IISUE, UNAM)

Comité Tutor:

Dr. Renato Huarte Cuéllar (FFyL, UNAM)

Dr. José Alfredo Torres (FFyL, UNAM)

Dra. Clara Isabel Carpy y Navarro (FFyL, UNAM)

Dr. Sebastián Plá Pérez (IISUE, UNAM)

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. Agosto 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

...

*Esta tesis se desarrolló con el apoyo de una beca para estudiantes del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT.

Índice

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 5 |
| Prólogo | |
| Lenguaje y pedagogía. Un acercamiento en cuestión..... | 7 |
| Capítulo primero | |
| Lenguaje y educación..... | 21 |
| Capítulo segundo | |
| Educación y retórica..... | 37 |
| 2.1. De los sofistas..... | 47 |
| 2.1.1. La palabra sofistas (σοφιστής/ <i>Sophistés</i>)..... | 47 |
| 2.1.2. Circunstancias ante la aparición sofista..... | 49 |
| 2.1.3. Los sofistas como necesidad educativa..... | 52 |
| 2.1.4. Protágoras de Abdera..... | 56 |
| 2.1.5. Gorgias de Leontinos..... | 60 |
| 2.1.6. Isócrates..... | 65 |
| 2.2. Enseñanzas sofísticas..... | 77 |
| Capítulo tercero | |
| Apología de la educación sofista..... | 82 |
| A manera de epílogo..... | 96 |
| Obras consultadas..... | 100 |

¡Ojalá pudiera decir lo que quiero y quisiera decir lo que debo, pasando desapercibido a la indignación divina y escapando a la envidia humana!...
Gorgias de Leontinos

Introducción

La presente investigación tiene como eje fundamental reflexiones teóricas, conceptuales e históricas en torno al lenguaje, la educación y la retórica. De esta triada parte la querella y búsqueda por una pesquisa que cuestione, polemice, provoque y persuada hacia la trama de una educación basada en tópicos intelectivos, éticos y estéticos, encauzando la imaginación, las pasiones, el carácter y las disposiciones anímicas de hombres y mujeres por medio del lenguaje y su capacidad retórica. La finalidad, el (re)pensar a la educación bajo la perspectiva delineada por el movimiento cultural de la sofística (siglo V a. C. de la Grecia clásica), donde el estudio de las tesis de los sofistas auxilian a hilar la temática.

Para develar lo anterior, en *Lenguaje, educación y retórica o de los sofistas*, la urdimbre investigativa que le conforma se entreteje con un prólogo que se titula *Lenguaje y pedagogía. Un acercamiento en cuestión*; en el cual, a grandes rasgos, se bosqueja la problemática y se delinea el marco conceptual que gesta y justifica el interés investigativo. Su contenido, procura polemizar (más que esclarecer) la relación que irremediamente profesan pedagogía y lenguaje que, al ser puesta en cuestión, desglosa la incertidumbre hacia el pensamiento, usanza y olvido en el cavilar sobre el lenguaje dentro de la disciplina, sus tradiciones y su fenómeno de estudio.

Precedidos por el prólogo, se desprenden dos capítulos que procuran articular la triada lenguaje-educación-retórica (*lógos-paideia-rhetoriké*). En el capítulo primero, *Lenguaje y educación*, en primera instancia se intenta esclarecer una peculiaridad teórica entre lenguaje y pensamiento vislumbrado en el prólogo. Y en segunda, a partir de la no disociación entre lenguaje y pensamiento aunado a la inevitable determinación o constreñimiento que el primero le produce al segundo, se intenta reflexionar sobre avatares que se presentan de dicha cuestión en torno al pensar la educación; donde ésta, al ser de suerte caleidoscópica, provoca dar vuelo al pensamiento más allá del marco lingüístico de nuestra lengua, rumbo a otros que históricamente han legado y enriquecido el significado de esta. El caso específico aquí, es la tradición griega clásica del siglo V a. C. comandada por los sofistas y su movimiento cultural.

Respecto al capítulo segundo intitulado *Educación y retórica*, se abordan los puntos que, bajo el manto nocional de la época griega y sofista, se enfatiza el trama entre lenguaje y

educación que la retórica, como artificio insoslayable excita a decantar el estudio, cavilación y encauce de tópicos intelectuales, éticos y estéticos en toda faena educativa. Dentro del capítulo se desarrolla el apartado *De los sofistas* que complementa la triada de la temática en cuestión. En este, se afrontan aspectos concernientes a la palabra sofista (*sophistés*), las circunstancias histórico-sociales que generaron su aparición y las necesidades educativas con las que se carearon en aquellos tiempos. Asimismo, se aparca en los fragmentos, testimonios y textos de tres de los sofistas más representativos: *Protágoras de Abdera*, *Gorgias de Leontinos* e *Isócrates de Atenas* para su estudio y análisis escrupuloso. Extrayendo las tesis en correspondencia con la triada lenguaje-educación-retórica (*lógos-paideia-rhetorikê*), el motivo, es aleccionarnos sobre la temática bajo lo que al final se ha nombrado como *Enseñanzas sofisticas*.

En el capítulo tercero y último que lleva por nombre *Apología de la educación sofisticada*, se ensaya con vehemencia la defensa y encomio por pensar una educación cimentada en el lenguaje y la retórica, que indudablemente está persuadida por los sofistas; donde hacer una apología de la apuesta hacia esta educación, desencadene al hombre hacia el verbo (pensamiento-acción) y no a predicados sobre temas intelectivos, éticos y estéticos que se osan dentro del juego retórico que propone el lenguaje, la educación y porque no, la pedagogía misma.

Sin más, que comience la travesía por *Lenguaje, educación y retórica o de los sofistas...*

PRÓLOGO

Lenguaje y pedagogía. Un acercamiento en cuestión

Bajo las palabras que intitulan este primer apartado se tratará de enfatizar la polémica en torno a la relación pedagogía y lenguaje. También, se intentará provocar la duda –más que explicar e iluminar la cuestión– sobre la temática y sus correspondientes bemoles que se proyectarán a lo largo del capítulo sobre lenguaje y educación. Por lo tanto, es necesario comenzar siempre preguntando: ¿qué tipo de correspondencia profesan la pedagogía y el lenguaje? y ¿qué puede provocar su inherente comunión en lo que se nombra como “educación”? Formuladas estas preguntas iniciales cual cartas sobre la mesa en una partida de póker, entreguémonos al riesgo del juego.

Inverosímil y ambiguo parece el inicio de esta empresa al traer a discusión pedagogía y lenguaje como dos nociones acabadas y legitimadas en su saber. La intención aquí no es esa sino lo contrario. El carácter de inverosímil y ambiguo que etiqueta este comienzo es la duda sobre dichas nociones, las cuales parecen que “en sí mismas dicen algo” y “nos dicen algo” sobre ellas, sobre los nexos que puedan tener con la educación o sobre lo que se pretenda decir o hacer con ellas. Por ello, la polémica que se esbozará no es sobre lo que puedan “decir de sí mismas” o “lo que digan de ellas”, sino las provocaciones y consecuencias que puedan surgir de ese decir o no decir enlazado con el pensar el lenguaje en/para la educación.

Sin más, primero hay que “decir” –aunque de manera general– qué son o mejor dicho, cómo se entienden pedagogía y lenguaje:

La pedagogía ya sea concebida como disciplina, arte o ciencia ha sido arduamente discutida de acuerdo al convenio contextual de cada época (basta mencionar algunos ejemplos como: *Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación* (1990) compilado por Alicia de Alba; *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis* (1998) de Dietrich Benner; *Epistemología y objeto pedagógico* (1987) de Carlos Ángel Medina Hoyos [coord.]; *Las ciencias de la educación* (1977) de Gastón Mirallet, etc., etc.). Esto –y más allá de las variopintas tendencias epistemológicas en las que se le pretende ubicar para legitimarla como cualquiera de las concepciones mencionadas– trae consigo cuestionamientos sobre un problema “esencial” –permítase llamarlo así– que en esta

investigación se cavila en torno al pensar el lenguaje en pedagogía, ya que en varios casos, es cuestión relegada al olvido y a la preterición en honorables debates contemporáneos. Bajo esta consideración, la querrela apunta hacia el poco o nulo interés por la tradición¹, reflexión y uso del lenguaje que aporta éste último para vislumbrar, de manera un poco más amplia, las tinieblas que turban el panorama pedagógico y educativo creadas con y/o por el lenguaje mismo; donde éste, siempre omnipresente, multilingüe, contingente e histórico está abierto a múltiples interpretaciones y perspectivas.

Sabiendo el riesgo de paralizar el pensamiento cuando se parte de etimologías, y teniendo en cuenta que hay que asirse de alguna tradición, hay que iniciar cautelosamente la temática desde lo que puede llegar a arrojar dicha circunstancia. Para esta cuestión, el filósofo español Octavi Fullat ayuda a convenir un poco sobre la perspectiva etimológica de la palabra pedagogía. Él plantea al respecto:

El lado etimológico de <<pedagogía>> ha contribuido probablemente a hacer creer que se trataba de un saber específico con fenómeno de estudio propio. La *paidagogía* fue en Grecia la función del *paidagogos*; éste era quien conducía – de *agogos*, derivado del verbo *agein*, conducir- a los niños –*paides*-, de modo especial a la escuela. El *paidagogo*, por extensión es aquel que instruye a los niños. La <<paidagogía>> se convierte, entonces, en el saber o arte de instruir a los niños. Existirían, pues, una <<paidología>> -saber acerca del niño- y una <<pedagogía>> -conocimiento de las técnicas educativas y arte de ponerlas en práctica.²

Como lo comenta Fullat al inicio de la cita anterior, en pedagogía –o mejor dicho el especialista o profesionales del ámbito– en diversas ocasiones, se ha pasado por alto la

¹ Tradición es un concepto nodal para la problemática y el desarrollo de este trabajo. Por ello, “Nada mejor que un acercamiento etimológico a la palabra <<tradición>> para proyectar luz sobre el correspondiente concepto [...]. <<Tradición>> viene del latín *traditio*, sustantivo abstracto de la misma raíz que el verbo *do*, con el sufijo propio de abstractos –*tio* y con el prefijo *tra-* (*trans*), <<transpaso>>, <<donación sucesiva>>, <<transmisión hereditaria>>. El término latino, como se sabe, ha evolucionado de doble manera hasta el castellano: una, por vía culta, como mera transcripción, dando <<tradición>>; y otra, por vía popular, con pérdida de la dental sonora intervocálica, dando <<traición>>. Y en ambos términos subsiste la noción de <<entrega>>, pero adquiriendo en el segundo de ellos esa connotación de daño y perjuicio para aquellos que es objeto de entrega. Es oportuno pues, tener en cuenta esta vinculación de las dos palabras castellanas, hijas de una sola latina. Pero repárese en cómo el prefijo *tra-* confiere a la formación resultante esa idea de sucesión o diacronía que es en ella nota especialmente significativa”. Cristóbal V. “Tradición Clásica y Pervivencia de la Literatura latina”, en *Proyecto docente y de investigación*, inédito. Madrid: UCM, 1999, pp. 163-249 *apud* García Jurado, Francisco. *¿Por qué nació la juntura <<Tradición Clásica>>? Razones historiográficas para un concepto moderno*. Madrid: Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos. Vol. 27, Núm. 1. 2007, pp. 163-164. Respecto al uso del concepto, se conviene en la noción de “entrega” en que los dos términos en latín concuerdan; por otro lado, en el caso de hacer uso y juego específico de cualquiera de las dos vías del término antes mencionadas se especificará y, en el caso de la vía popular se pondrá el entre paréntesis la noción en referencia.

² Fullat, Octavi. *Filosofías de la educación*. 2ª ed. Barcelona: CEAC, 1983, p. 17.

advertencia de que definiciones y etimologías han de tomarse con cautela en torno al significado, a lo que “dicen” o “se dicen” sobre ellas en predicamento al pie de la letra. La omisión a esto contribuye posiblemente a esclerotizar el pensamiento, el estudio y el saber sobre o en pedagogía; traicionando así, la tradición que posiblemente gestó y encauzó lo que hasta nuestros días conocemos por ella.

Una representación caricaturesca de esta circunstancia, es la extrapolación confusa de la pedagogía con la función esclavista del *paidagogos* en la Grecia clásica como “conductor de niños”, tomando a ésta como ciencia, disciplina o arte encargada del “saber del niño”, limitando así su saber y acción bajo este horizonte pueril. En otras palabras, es vista como *paidagogía* aún en el lenguaje que enmarca actualmente nuestros días. Pero en este caso, el filósofo español hace una distinción entre esta última y *pedagogía*, la cual, considera como “el conocimiento de las técnicas educativas y arte de ponerlas en práctica”; llevando de esta manera, a excitar el pensamiento y la acción de la pedagogía a la abstracción de su estudio y saber en torno a la educación en general y más allá de la parálisis “*paidagógica*”. Es decir, moviliza la cavilación sobre pedagogía hacia los ámbitos del qué, cómo y para qué de la educación no sólo del niño, sino del ser humano en general.

Tomando como asidero conceptual la etimología de la palabra pedagogía antes descrita y, sin olvidar que ésta razón de ser de la pedagogía está situada en el contexto y lenguaje de la Grecia antigua donde posiblemente se dio origen a dicha palabra; es con la que se ha de engendrar lo que aquí se concibe y entiende como pedagogía con el motivo de no caer en la inopia que hasta nuestros días se sigue dando entre lo que es, lo que estudia y su saber.

De manera más explícita y clara se ha de recurrir a los apuntes con los que también se concierta sobre lo que posiblemente “es” la pedagogía. Asistido por el pedagogo mexicano Enrique Moreno y de los Arcos y siguiendo la usanza griega antigua nos comenta que: “La pedagogía, de antiguo, ha sido concebida como la disciplina encargada en analizar y proponer las normas para el desarrollo de una buena educación tanto en el aspecto intelectual como en el moral y el físico. Los tratados de pedagogía, a la usanza clásica contienen, amén de unas nociones sobre el hombre y su educación, un conjunto de orientaciones acerca de hacia dónde

y cómo se puede encaminar la formación del ser humano.”³ De “usanza clásica” se preña para estas elucubraciones investigativas la noción de pedagogía, entendiendo a ésta, como la *disciplina encargada del estudio, la cavilación y el encauce sobre la educación intelectual, ética y estética del ser humano*. Asido a esta noción es como se delinea el marco perceptivo y conceptual sobre pedagogía que nos entrega la “tradicción griega”.

Por otro lado y también de manera inverosímil y ambigua, se ha de esbozar lo que se entiende por lenguaje. De índole general y por lo tanto debatible, en cualquiera de sus “definiciones” o concepciones en el que se le ubique, es necesario tener una mirada horizontal sobre dicha noción. Helena Beristáin en su diccionario de retórica y poética “define” al *lenguaje* dentro de la categoría *cultura*. Esto permite para el marco investigativo poseer una mirada dilatada y singular. Ella plantea que el lenguaje:

consiste en la facultad de simbolizar, es decir, de *representar* lo real por un signo y de comprender ese signo como representante de lo real. El hombre no se relaciona de manera inmediata y directa con el mundo o con lo demás hombres. Mediante el lenguaje construimos representaciones de las cosas y operamos con tales representaciones. Sólo nos relacionamos con el mundo a través del lenguaje que permite la formulación de los *conceptos* que, al referirse a las cosas, hacen posible tanto el *pensamiento* como la *comunicación* acerca de la misma cultura: el *pensamiento*, porque sólo pensamos a través del lenguaje, y porque todo aquello respecto a lo cual pensamos es cultura, pues no existe ningún aspecto de la vida humana que no esté relacionado con la cultura; la *comunicación*, porque la cultura se aprende, es siempre aprendida, y todo aprendizaje se realiza mediante el lenguaje, ya que cada individuo descubre el mundo a través de los nombres, de las *palabras*, y así también se identifica a sí mismo y se distingue de los demás y descubre la posibilidad de comunicarse con ellos. [...] En otras palabras: el hombre, gracias a lenguaje, asimila su cultura, la perpetúa y la transforma.⁴

Esta noción sobre la relación lenguaje-cultura es de carácter imperativo en todo el desarrollo de esta tesis, ya que al brotar de dicha relación la asimilación, la perpetuación y la transformación de la cultura vía el lenguaje, permite ensamblar la problemática que este último le presenta a la pedagogía en torno a qué, cómo y para qué ha de tenerlo presente en el reflexionar y actuar disciplinar. Cabe decir entonces que la pedagogía en su estudio, saber y proceder es innegable el lenguaje; ya sea para elucubrar(se), comunicar(se) y asimilar(se) dentro de alguna cultura en específico, tiene que voltear indiscutiblemente la mirada a éste

³ Moreno y de los Arcos, Enrique. *El lenguaje de la pedagogía*. México: UNAM. *Revista Omnia*. Vol. 2, Núm. 5. 1986, p. 15.

⁴ Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. 9ª ed. México, D.F: Porrúa, 2013, p. 127.

para pensar. Tener en cuenta esto, es de vital importancia para poder provocar una cierta desconfianza ante el uso que se le dé o que le demos al lenguaje dentro del ámbito pedagógico y por ende, de la educación.

Planteado someramente lo que de aquí en adelante se entenderá por pedagogía y lenguaje –aclaremos que en el caso del lenguaje se ahondará más en los posteriores apartados–, regresemos a la polémica en cuestión: ¿qué tipo de correspondencia profesan la pedagogía y el lenguaje? Difícil y ardua pesquisa se debe afrontar para dar un argumento puntilloso y contundente sobre esta posible o nula relación, aunque con lo mencionado anteriormente es demasiado obvio afirmar que sí hay relación, ya que tanto lenguaje y pedagogía son pensados, representados y asimilados por el lenguaje mismo. Pero lo que se trata de buscar aquí es lo específico del problema sobre dicho nexo, es decir, si en pedagogía se han “entregado o traicionado” (tanto el “gremio” como “especialistas”) en el pensar su disciplina e inherentemente la educación como posibilidad de comprender, interpretar y revitalizar cuestiones intelectivas, éticas y estéticas en y del ser humano a través del lenguaje.

Considerando este rubro, las producciones teóricas que hasta ahora se han encontrado en castellano –y una con sus asegunes y con la debida cautela por la traducción del alemán a esta lengua– son las siguientes: el primer texto, publicado en alemán en el año de 1966 por el filósofo y profesor germano Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) titulado *Lenguaje y educación*, traducido a la versión castellana por el argentino H. A. Murena en 1974. En esta obra, se intenta esbozar una “pedagogía del lenguaje” en la que éste último se centre más allá de la visión simplista que lo enfrasca como materia de enseñanza. Bollnow pone énfasis en el lenguaje como esa facultad inherente en el ser humano para la formación, creación y comprensión de imágenes del mundo y de sí mismo.

El segundo texto encontrado es el que ya se ha citado arriba: *El lenguaje de la pedagogía*, creado en 1986 por el pedagogo mexicano Enrique Moreno y de los Arcos (1943-2004). Éste ensaya de manera contundente la preocupación por convenir en un lenguaje propio de la pedagogía que pretenda ser sólido, útil, bello y hasta verosímil para rememorar y legitimar tan rica tradición de pensamientos que posee. Aunado a éste, y con el objetivo de solidificar más el argumento del pequeño texto del autor, es necesidad ligarlo a otra publicación llamada

La crisis de la pedagogía que vio luz dieciséis años después de la primera en cuestión (2002) y que roza ligeramente la temática. Con la búsqueda y captura de los dos textos anteriores –o tres aunque el segundo de Moreno y de los Arcos no sea muy visible en la lógica de este apartado– es que se polemiza la relación pedagogía y lenguaje para introducirse hacia las cuestiones y reflexiones sobre el nexos central de esta labor, la triada lenguaje-educación-retórica.

A pesar de tan anquilosado énfasis sobre la temática dentro del campo pedagógico y educativo, parece que la cuestión sobre qué tipo de relación se profesa en torno a la pedagogía y el lenguaje jamás podrá ser consistente debido a dos causas: la primera al *olvido*⁵ y la segunda a la *preterición*⁶.

Sobre el olvido, al lenguaje en el campo de estudio, del saber y de la acción pedagógica se le ha hecho mutar o mejor dicho sincretizarse ante la “moda y novedad” –o la innovación para no parecer burdos– con gran facilidad y descaro ante la realidad del contexto en turno. Con esto, no se postula que el cambio o el proceso de adaptación de las disciplinas, ciencias y artes a su respectivo contexto sean infructuosos y vanos. Por el contrario, lo que se pretende poner en relieve, es que por falta de reflexión y uso del lenguaje ya legado por la(s) tradición(es) en el ámbito, se forja cierta postración sin brío en el pensamiento, saber y representación disciplinar contemporáneo. Este sincretismo o simbiosis de adaptación contextual –en esta van implícitas aristas culturales como la política, la economía, la sociedad, la moral, ideologías, etc.– posiblemente es uno de los móviles que fecundan en la pedagogía el olvido por pensar en el lenguaje.

Enrique Moreno y de los Arcos en este caso puede ayudar a delinear un poco el contorno de esta polémica planteando lo siguiente:

Han sido tantos y de tan diversos orígenes quienes se han ocupado de la construcción del magno edificio, la gigantesca torre del conocimiento de la educación que no siempre se han percatado que antes, mucho antes, de “romper las nubes y besar el cielo” –por razones de gran complejidad– han perdido la *lingua franca* de la pedagogía, el idioma común que permitía la comunicación

⁵ Por la noción de olvido se entiende como una acción involuntaria que cesa memoria de algo.

⁶ Preterición se toma como: “Figura de pensamiento que consiste en subrayar una idea omitiéndola provisionalmente para manifestarla inmediatamente después; es decir, fingiendo que se calla”. Beristáin, *Op. cit.*, p. 406.

entre ellos y la explicación a los demás sobre aquello en lo que consistía su labor y el grado de su avance.

Cual si fuese pecado intentar desentrañar los misterios de los fenómenos educativos, de manera imperceptible, sutil, se ha colocado entre los especialistas de nuestra construcción una serie de neologismos, anglicismos y barbarismos que tornan en casi imposible el diálogo entre ellos mismos.

Muchas de tales nociones son fácilmente desechables. Basta poseer un mínimo de conocimiento pedagógico e idiomático. Otras, en cambio, precisan un análisis más riguroso y una formación más sólida en la rica tradición pedagógica nacional e internacional de que somos producto.⁷

La pérdida de la *lingua franca* con la que se piensa, comunica y explica la pedagogía su razón de ser, es un supuesto que embona perfectamente a la cuestión que se sostiene aquí. La pérdida que sustenta Enrique Moreno se análoga cabalmente a la cesación, o mejor dicho, al olvido del lenguaje para pensar la pedagogía y su quehacer. Pérdida y olvido al parecer emergen no gracias al recordar la nostalgia de una amplia tradición pedagógica sobre la educación del ser humano –ya sea en el plano nacional e internacional que cimienta el “magno edificio” de su saber e historia–, sino al contrario, parece surgir de la angustia causada por un saberse fluctuante ante la rapidez y muda de los fenómenos educativos que, han de catalogarse efímeros dentro una realidad cercada por un tiempo-espacio detallado. Es por ello que gremio y especialistas de la pedagogía y la educación, han optado por la apropiación e importación lingüística de neologismos, anglicismos y barbarismos, según él, provocados por la angustia de saberse perdidos y vacuos ante la falta de certeza sobre los fugaces fenómenos educativos en boga. De esta manera, se olvida la rica historia determinada por el lenguaje de “tradición y origen pedagógico” (sea cual sean estos).

Ejemplos de importaciones del lenguaje apropiadas con iluso carácter innovador en pedagogía, pueden ser: sostener que *pedagogía es sinónimo de ciencias de la educación* o viceversa, usar la palabra *curriculum* cuando en castellano y dentro de la historia de la pedagogía se tiene, se traduce y se entiende lo mismo por *plan de estudios*, apodar *test* al *examen*, galimatías entre pedagogía y educación, decir *Bullying* en vez de acoso escolar, falta de precaución al tomar *education* como traducción literal de textos “pedagógicos” anglosajones, etc.

Podría parecer descabellado decir que para pensar el lenguaje de la pedagogía se ha de tomar en cuenta como característica nodal el olvido mismo de ese lenguaje. Pensar ese olvido,

⁷ Moreno y de los Arcos, Enrique. *Principios de pedagogía asistemática*. México: UNAM, 1993, pp. 25-26.

puede generar un síntoma o malestar de cesación en no pensar el lenguaje “original” –en el sentido de origen– de la pedagogía enmarcado en alguna(s) tradición(es); y por lo tanto, inventar una especie de contemplación “bastarda” –es decir, que se aparta de su característica tradicional u original o que las va perdiendo– ante el ejercicio de pensar(se), reflexionar(se) y representar(se) sobre el estudio de sí misma y del fenómeno que estudia.

Esta cuestión del olvido como cesación está ligada a lo descrito anteriormente y basta con repensar los ejemplos de arriba. ¿Pero qué puede emerger al olvidar pensar el lenguaje “original” forjado por el rico linaje histórico y tradicional de la pedagogía o la educación? Al parecer lo único que puede emerger de esto es un ejercicio de pensamiento caracterizado por lo bastardo, lo negligente y lo exuberante proporcionado por el olvido del lenguaje. Entregarse a este olvido es incapacitar a la pedagogía en su facultad de pensarse –por medio del lenguaje que es con lo único que puede darse sentido–, produciendo aparentes y efímeras certidumbres mortuorias e infructuosas para su saber, su estudio y su accionar poco semejantes con lo propio de su *lingua franca*, es decir, su(s) tradición(es).

En este caso, es entendible que dicho olvido se dé por el hecho de que el devenir histórico de la pedagogía es contingente, marcado por un tiempo-espacio específico al que debe responder lo más verosímil que pueda a los problemas en torno a la educación; lo cual, puede ocasionar que el olvido del pensar el lenguaje esté presente en la realidad que indagan especialistas y profesionales de la educación y la pedagogía sin darse cuenta; ya sea por el ansia de “romper las nubes y besar el cielo” de la realidad a la que se enfrentan o, por simple y llano sincretismo irreflexivo en el que se conforman para no cuestionar las tendencias (lingüísticas) sobre educación y pedagogía en boga.

Análogamente y bajo el título de “hostilidad del lenguaje”⁸ el filósofo y profesor O. F. Bollnow, desarrolla un argumento sobre la animadversión que ve en los pedagogos, filósofos y especialistas de su época en torno a la cuestión del lenguaje relacionada con la educación y la formación del hombre. Bollnow parte del interesante debate *verba* –la palabra– contra *res* –la cosa– que se remonta hasta los comienzos del pensamiento científico moderno,

⁸ Cfr. Bollnow, Otto Friedrich. *Lenguaje y educación*. Traducción de H. A. Murena. Buenos Aires: SUR, 1974, p. 7.

apostando este último por la enseñanza de la *res* en vez de la *verba*, donde la *palabra*, representaba gran parte de la enseñanza que desempeñaba el humanismo que comenzaba a diluirse.

El filósofo alemán encuentra que a partir de este conflicto o conversión sobre la enseñanza y fundamento del lenguaje para la educación en aquellas épocas, se originó un cierto tipo de hostilidad hacia el pensar la relación pedagogía-lenguaje circundada por una “realidad objetiva” de la cosa sobre la palabra. Al respecto sostiene que:

La realidad en sí misma, y en toda su plenitud, fue usada en un enfrentamiento con sombras vacuas de meros vocablos. No se planteó, en cambio, el problema de la función del lenguaje en la vida humana, a partir de la cual acaso pudieran subsanarse tales dificultades. Se conformaron con una doctrina primitiva, transmitida irreflexivamente, acerca de la formación de las nociones mediante una abstracción de la cosa objetiva dada; y se conformaron asimismo con las palabras como meros nombres aplicados a las nociones abstractas de tal modo descubiertas. Nadie se preguntaba qué aspecto podía tener semejante realidad anterior al lenguaje y que existía independientemente del lenguaje.⁹

Siguiéndolo, no parece distante la problemática que –el también olvidado Bollnow– reprochó a los pedagogos de su época –y antecesores– por su afán hostil de olvidarse pensar el lenguaje y su función como eje nodal de la educación y formación del ser humano; entregándose éstos, al conformismo irreflexivo de la transmisión doctrinante sobre nociones abstractas de la cosa objetivada, haciéndolos avenir sin cuestionamientos, sin autocrítica y ejerciendo irresponsablemente su quehacer y su saber pedagógico. De tal situación coloreada por el pensador alemán no hay mucho trecho a nuestros días. Parece que la hostilidad del lenguaje que Bollnow argumenta, la pérdida de la *lingua franca* sobre la que reflexiona Moreno y de los Arcos y el olvido del lenguaje que someramente aquí se piensa, van de la mano para caracterizar la profesión que se da en la relación pedagogía y lenguaje.

Por otro lado, olvidar el lenguaje también se ha de propiciar de manera consciente, es decir, profesionales y expertos en materia pedagógica o educativa pecan de soberbia al dar por sentado nociones “acabadas” o “definidas” que, de alguna u otra forma, paralizan la cavilación pedagógica sobre la educación. Esta parálisis en el pensamiento, también puede llegar a ser profesada por los que persuadidos por el significado de las nociones a las que les

⁹ Bollnow, Otto Friedrich. *Lenguaje y educación*. pp. 10-11.

conviene adherirse, dan certidumbre y legitimación a explicaciones sobre los fenómenos de educación partiendo de nociones cosificadas y absolutas.

Por eso, el olvido del lenguaje puede incitar a la preterición –omisión de algo para llamar la atención sobre ello–, en otras palabras, a un entregarse supersticiosamente sobre nociones o palabras “finitas” de significación; olvidando, conscientemente, que el lenguaje es la facultad que posibilita y limita el pensamiento y que, al mismo tiempo es origen, germen y creación de éste. Bajo esta conciencia en el olvido del lenguaje, se puede decir que se violenta al pensamiento –y el lenguaje mismo– que habita en la relación pedagogía-lenguaje. La omisión de lenguaje en pedagogía que produce este olvido, es saciada por la alusión de un lenguaje científico o técnico¹⁰ ya estructurado, abstracto y artificial para pretender elocuencia, sistematicidad, legitimación, objetividad y validez de estudio sobre la educación.

Por lo tanto, algo en común que se da en dicha relación propiciada por el olvido y preterición (cesación y omisión) del lenguaje mismo en el pensamiento sobre pedagogía, de sus estudiosos y de sus producciones intelectuales, es lo que Bollnow también reprochó contra la hostilidad del lenguaje que se ha mencionado antes, es decir, la propensión o aprehensión no racional de nociones y/o palabras para consolidar creencias “sobrepedagógicas”; violando así, al pensamiento por medio de la “superstición de la palabra” o “fetichismo de la palabra” que bien apunta el filósofo alemán:

[El] reproche se dirige contra la violación del pensamiento por el lenguaje, sobre todo contra aquello que se ha llamado “superstición de la palabra” o “fetichismo de la palabra”; o sea al hecho de que somos propensos a tomar por reales muchas cosas tan sólo porque el lenguaje posee una palabra para ellas. En particular se echa mano de este argumento en el sentido de que únicamente por tener la lengua entre sus nociones generales palabras disponibles para el caso, creemos en la existencia de ciertos entes generales.¹¹

¹⁰ Aquí se ha de aclarar que la alusión que se hace a lo científico o técnico, tiene que ver más con la pretensión que impera en muchos casos en pedagogía, ya que se alude a la sistematicidad, estructura y solidez conceptual lingüística de otras áreas de conocimiento –la física, la biología, la psicología, las matemáticas, la economía, la sociología y hasta la misma filosofía– por el simple hecho de creer en el carácter o estatus científico o técnico de éstas para dar mayor credibilidad y argumento al pensamiento de la disciplina y la educación sin tomar en cuenta lo siguiente: “el lenguaje de la ciencia debe permitir gradualmente al científico trabajar más con signos y símbolos que con observaciones reales, permitir el paso de la concreción a la abstracción, para facilitar el manejo de las implicaciones lógicas. Esto mejora el ineludible proceso de retorno de las extensiones teóricas a su contrastación empírica”. Moreno y de los Arcos. *Op. cit. El lenguaje de la pedagogía*, p. 17.

¹¹ Bollnow. *Op. cit.*, p. 12.

Casos particulares de dicha superstición del lenguaje son pretendidos en pedagogía y en los pensamientos sobre educación para poder convenir con objetivos, ideales o quimeras culturales que se presentan contextualmente. Como se ha dicho, en pedagogía por el nulo cuestionamiento sobre el olvido o sobre la maña de preterición en torno a pensar en el lenguaje, ha propiciado una pletórica necesidad (o necesidad según el caso) de importación lingüística que afecta no sólo a la tradición histórica y conceptual devenida del pensamiento griego, que de alguna u otra forma, puede considerarse como la huella primigenia de la pedagogía; sino que además, produce menoscabo en la reflexión y producción de pensamiento –inherentemente también de lenguaje– con el que se yerra el saber y el estudio en torno a la educación.

Es indudable que en pedagogía la aprehensión de los fenómenos u objetos de estudio orientados a la educación del ser humano son demasiado ambiguos, efímeros y por lo tanto, difíciles de sujetar ya que en demasiadas ocasiones son inaprensibles y mutables porque: “A diferencia de los investigadores de las ciencias naturales, que pueden bautizar impunemente a sus objetos de estudio sin oposición o –quizá– con aquiescencia reforzada, quienes estudian la educación se enfrentan a un conjunto de fenómenos, frecuentemente efímeros, que son tan prestamente modificados como nuevamente nominados.”¹² Con el embrollo respecto a la aprehensión o liquidez del objeto o los fenómenos de educación, germina en el campo de la pedagogía una cuestión no siempre con el mote de carácter epistemológico, sino más bien, un problema de lenguaje que antecede e interpele a la cuestión por el conocimiento de la disciplina. El problema del lenguaje que se ha venido polemizando es arduo y aunque suene extraño, relativamente “novedoso” debido a su olvido y no por su descubrimiento.

Una de las consecuencias del “no pensar” u olvidar pensar el lenguaje en la cavilación pedagógica para comprender y cuestionar las posibilidades y limitaciones del estudio de sí misma y de la educación, y, más allá de su enseñanza para el aprendizaje de la lengua materna dentro de un plan de estudios; es el no poder librarse de imprecisiones que las importaciones conceptuales fundamentalistas de carácter científico –neologismos, anglicismos, barbarismos y hasta modismos– aparentan certificar, sistematizar y estructurar el

¹² Moreno y de los Arcos. *Op. cit.*, p. 19.

pensamiento de la pedagogía y de su meditación sobre la educación en torno al lenguaje. Es decir, por pretender mayor profundidad en el ejercicio reflexivo del estudio pedagógico sobre educación, es común la toma descarada de abstracciones a contra voluntad de la disciplina misma y del fenómeno de análisis, persuadiendo a estos últimos a tales abstracciones amordazantes (inherentemente del lenguaje) que menoscaba la importancia del pensar la relación en cuestión, para dar pie, a la falaz aquiescencia conceptual.

En este sentido, tanto Bollnow como Enrique Moreno apuntan lo siguiente en consecuencia de la pretensión lingüística que ahonda en la legitimidad del carácter científico en analogía con el problema del no pensar el lenguaje en pedagogía. Bollnow plantea el vicio de lenguaje que la ciencia utilizó para establecer rigor conceptual y así, poder sortear tanto imprecisiones como limitaciones propias del lenguaje. Por ello plantea lo siguiente:

La ciencia procuró por lo tanto librarse de las imprecisiones, del todo o por lo menos de forma parcial, definiendo con el máximo rigor sus nociones fundamentales. Para dicha tarea se sirvió preferentemente de neologismos extranjeros, que ofrecían la ventaja de admitir definiciones a voluntad, ya que en cuanto neologismos no traían consigo la carga previa del uso cotidiano, o bien apeló, dentro de la logística moderna, a un lenguaje simbólico independiente de toda atadura a la lengua verbal hablada, pero que luego requiere, por cierto de nuevo, para su introducción (en cuanto “metalenguaje” último), el servicio de la lengua cotidiana común.¹³

Semejante al vicio de lenguaje representado por la cita anterior, en el pensamiento y la usanza pedagógica respecto a su lenguaje, se ha intentado esclarecer a esta última del mismo modo que la ciencia –entendiéndola aquí como un conjunto de áreas del conocimiento, tales como las llamadas ciencias naturales o “duras”– para sortear imprecisiones parcialmente a costo de su voluntad y autonomía de pensamiento; pero también, a costa de la relación pedagogía-lenguaje relegada al olvido.

Por el otro lado, Enrique Moreno trata de llevar a buen puerto este vicio de lenguaje que de la ciencia se ha acogido azarosamente en pedagogía. Él intenta apremiar el carácter constructor de conocimiento de la ciencia, ahuyentado de toda usanza absolutista del lenguaje –ya sea de la ciencia misma o del lenguaje ordinario– para soslayar la ambigüedad conceptual en los terruños pedagógicos. A esto comenta: “El lenguaje ordinario –en sentido de común o vernáculo– es a tal grado limitado, imperfecto y ambiguo que impide alcanzar la

¹³ Bollnow. *Op. cit.*, p. 12.

normalidad de las teorías científicas y ha tenido que ser sustituido en buena parte de las ciencias particulares por un lenguaje artificial de construcción más delicada.”¹⁴ Esta construcción en su delicadeza lleva el recelo o en su firmeza credulidad.

De olvidos, pretericiones, hostilidades y vicios; pedagogía y lenguaje es una relación indisoluble e indestructible para la existencia de la primera, pero también, para la vitalidad de su saber. Por ello, es imperioso cavilarla de forma más puntillosa y aguda, evitando caer en erratas de pensamiento y lenguaje absurdo¹⁵ que hacen cuestionar sobre la blandengue y/o firmeza nocional dentro de la disciplina. Con esto, no se trata de negar o descalificar la honorable historia de las ideas pedagógicas sobre la educación que han forjado hasta el día de hoy, construcciones teórico conceptuales. Más bien, se trata de polemizar(se) y cuestionar(se) lo dicho sin una pretensión lingüística canónica o vernácula que provoqué hostilidad, pérdida u olvido del lenguaje propio para cavilar en pedagogía y con más énfasis la educación.

Ahora bien, ¿qué puede provocar esta inherente comunión a través del olvido o la preterición del lenguaje en pedagogía sobre lo que nombra como educación? La educación puede que sea el ejemplo más contundente sobre esta problemática, ya sea por la polisemia de significados que se le han otorgado o también, por las variopintas miradas que le han puesto encima sus enfoques lingüísticos para pensarla.

Lo provocativo o lo provocado del olvido y la preterición del lenguaje respecto a la educación, es el inconveniente que lleva a problematizarla como fenómeno de estudio de la pedagogía que va desde antaño hasta nuestros días, y que se ha presentado como parte fundante de la *solución a todos los problemas* del hombre, pero también, como *el problema de todas las soluciones* en las que éste necesita pensar y reflexionar para alcanzar múltiples finalidades –ya sean sociales, políticas, económicas, históricas, éticas, estéticas, científicas, sexuales, religiosas, etc.– Esto último, con la supuesta intención de potenciar el *vivir la vida* de hombres y mujeres en el aspecto intelectual, moral y estético por medio de sentidos, lógicas, significaciones e imágenes ornamentadas de lo que se conviene culturalmente en

¹⁴ Moreno y de los Arcos. *Op. cit.*, pp. 16-17.

¹⁵ Véase Moreno y de los Arcos. *El lenguaje de la pedagogía*. p. 18

educación; siempre de manera normativa para un porvenir con aparente orden, progreso, certidumbre, bienestar y conocimiento del mundo y las cosas, siempre facultadas por el lenguaje.

En la actualidad y con demasiado ímpetu, se clama por la educación como el *problema* y la *solución* de polisémicas circunstancias. Basta echar un vistazo a las producciones y literatura pedagógica que significan y figuran a la educación con variopintos intereses. Ejemplo de ello es la educación para la paz, educación por competencias, educación financiera, educación crítica, educación para la liberación, educación cívica y ética, educación del cuerpo, etc. De esta manera, se centra así el ejercicio reflexivo sobre educación en el “mote presentista” que la adorna bajo meras ficciones, sueños e ideales que pueda mediar ésta; dejando de lado el pensarla desde las “maravillosas y horrorosas” consecuencias y compromisos que arroja la educación por medio del lenguaje y el pensamiento precedente que es fuerza vital de su existencia y sentido.

Sin duda, hay que situarse ante la provocación imperante de profundizar en el lenguaje como aquella facultad que ayuda a pensar, comunicar, asimilar, perpetuar y transformar la educación. Por tanto, es necesidad enfrentar la misteriosa relación educación y lenguaje que se ha polemizado, ubicando la pesquisa dentro de los marcos conceptuales en los que se ha hecho referencia.

CAPITULO PRIMERO

Lenguaje y educación

El estudio del lenguaje ha tomado auge en el siglo XX por disciplinas como la lingüística, la filosofía del lenguaje, la semiótica, la hermenéutica, etc. Por el llamado giro lingüístico¹⁶, pretenden tornar la mirada y preocupación hacia el lenguaje como problema de estudio crucial del pensamiento y del mismo hombre. Problematizar de esta manera el lenguaje dándole un giro de 180°, es encontrarse frente al callejón “sin salida” de la determinación del pensamiento provocado por el lenguaje, donde el conocimiento del mundo y de las cosas pueden llegar a cuestionarse como meras representaciones artificiales y pretensiosas con las que nombramos y determinamos la realidad, la cultura... la educación.

Variopintos problemas y debates sobre lenguaje han entrado en la erística historia del representar el mundo a través de pensamientos que confluyen dentro de distintas perspectivas –llámense naturalistas, convencionalistas, retóricas, empíricas, analíticas, filosóficas, filológicas, hermenéuticas, estructuralistas, postestructuralistas, postanalíticas¹⁷ y las olvidadas en este recuento-. Éstas, intentan dar solución a cuestiones sobre la referencia, el significado, la creación, el uso, la interpretación, la traducción, etc., del lenguaje y las lenguas.

¹⁶ El giro lingüístico (de la expresión inglesa *linguistic turn*) bautizado así por Gustav Bergmann en 1953 en su libro *Logical Positivism, Language and the Reconstruction of Metaphysics*, inspirado por los trabajos filosóficos de Ludwig Wittgenstein (específicamente por el *Tractatus lógico-philosophicus*), tomó fama gracias al filósofo Richard Rorty en la obra antológica *El giro lingüístico* (1967). Cabe mencionar que dicho concepto se ha usado desde otros sentidos y perspectivas no de filosofía analítica, el ejemplo de esto, *vid.* Nietzsche, Friedrich. *Escritos sobre retórica*. Edición y traducción de Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Trotta, 2000. En el estudio introductorio de la obra, la postura del traductor Luis Enrique de Santiago Guervós llama la atención por un “giro retórico” que se produce en Nietzsche anticipándose a la crítica del lenguaje del siglo XIX y al mismo giro lingüístico mencionado antes, donde, el filólogo alemán F. Nietzsche supone que el pensamiento es una reducción a un puro juego de figuras retóricas que arguyen la inalcanzable e intransmisible realidad y un mundo de ilusiones gracias al lenguaje. Por otro lado, también es importante señalar la siguiente obra: Lafont, Cristina. *La razón como lenguaje. Una revisión del ‘giro lingüístico’ en la filosofía del lenguaje alemana*. Madrid: Visor. 1993. La autora de este último texto hace hincapié en el siglo XVIII y en específico con Johann G. Hamann, Johann G. Herder y Wilhelm von Humboldt para proponer que en dicha época el lenguaje ya se problematizaba. Entonces, el giro lingüístico ha significado la preocupación, interés y necesidad de voltear las ideas filosóficas al lenguaje para tratar de solucionar (o como mínimo cuestionar) los problemas filosóficos, lingüísticos, históricos, sociales, culturales y demás; poniendo el dedo sobre la llaga en la razón y el pensamiento que son “moldeados” a través del lenguaje.

¹⁷ Véase Beuchot, Mauricio. *Historia de la filosofía del lenguaje*. México: FCE. 2005.

Pensar la relación lenguaje-pensamiento es como un acertijo oscuro y sin fondo. Aproximaciones y nada más que eso es lo que se puede vislumbrar cuando se trata de pensar alguna solución ante dicho ejercicio reflexivo. Demostrar enfáticamente “la tradición” en la que se puede encontrar dicha relación –con todo y los ornamentos culturales, lingüísticos e históricos que le hacen lucir– es sólo mostrar una de las tantas y distintas facetas de esta entrega cultural que han tenido las diferentes culturas –y lenguas– alrededor y en el contingente devenir histórico del mundo. Por ello, es menester situarse en una posición, concepción y actitud respecto a la relación lenguaje-pensamiento y “educación” en torno a la problemática de esta pesquisa. Dicha perspectiva o tradición se enmarca en el siglo V a. C pasando un poco los albores del IV, en otras palabras, dentro del manto histórico de la llamada Grecia clásica donde puede ubicarse el énfasis de la triada lenguaje-educación-retórica, puntualizando la cuestión en los sofistas.

Dicho lo anterior, es importante como primer punto atender y encauzar la relación lenguaje-pensamiento que se ha polemizado en el prólogo, con el objetivo de labrar el terreno en el que germinará la relación lenguaje-educación. Para ello se ha de hacer referencia a los postulados del lingüista francés Émile Benveniste (1902-1976) expuestos en *Categorías de pensamiento y categorías de la lengua*.¹⁸ En dicho escrito, el susodicho presenta argumentos que cuestionan las *Categorías*¹⁹ de Aristóteles como categorías de pensamiento, llevándolas más allá de un sólo uso lógico de predicados que utiliza el sujeto. Según Benveniste, las categorías aristotélicas no pueden situarse bajo un estatus pretensioso de “universalidad”, sino al revés. Hay que entender que las categorías que Aristóteles ornamenta sólo pueden ser en tanto que el griego –su lengua–, le permite pensar: “Es lo que se puede *decir* lo que delimita y organiza lo que se puede pensar.”²⁰

¹⁸ *vid.* Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general I*. 19ª edición. México: Siglo XXI, 1997, pp. 63-74.

¹⁹ *vid.* Aristóteles. *Tratados de lógica (Órganon) I*. Introducción, traducción y notas de Miguel Candel Sanmartín. Madrid: Gredos. 1982. En la obra, o mejor dicho la compilación de textos hecha por Andrónico de Rodas en el siglo I a. C., habita el escrito *Categorías* que es considerado como un texto de apoyo para la enseñanza que impartía el filósofo griego en la Academia. En éste describe las nociones fundamentales con los que se construyen y enuncian los juicios o proposiciones que usa el sujeto, es decir, los llamados predicamentos o categorías que son: entidad, cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, situación, estado, acción, pasión.

²⁰ Benveniste. *Op. cit.*, p. 70. A esto, es interesante la comparación lingüística que Benveniste hace entre el griego y el ewe (lengua hablada en Togo) respecto al verbo *ser* que en lengua de los helenos es *eínai* (εἶναι) y

Siguiendo esto último, se observa que la relación lenguaje-pensamiento es indisoluble en tanto que el primero cuando es expresado está, y el segundo, es representado cuando se le enuncia. Cabe mencionar que la relación entre el hablar y el pensar, pueden ser tomados por separado para su estudio y reflexión, pero, para este quehacer investigativo, se conviene con los argumentos lingüísticos de Benveniste al considerar a la lengua como una estructura no separada del pensamiento y del habla ya que están vinculadas por dos caracteres en común. “Uno es que la realidad de la lengua permanece por regla general inconsciente; aparte del caso del estudio propiamente lingüístico, apenas tenemos conciencia débil y fugaz de las operaciones que realizamos para hablar. El otro es que, por abstractas o particulares que sean las operaciones del pensamiento, reciben expresión de la lengua. Podemos decir todo, y decirlo como queremos.”²¹ Por tanto, “en el caso de la lengua se trata de los recursos ofrecidos para lo que se denomina expresión del pensamiento.”²²

Al establecer que la relación lenguaje-pensamiento no se encuentra disociada, por lo tanto, sería absurdo tratar pensar sin lenguaje, sin los signos específicos que cada cultura tiene, es decir, sin lengua como esa expresión lingüística que permite el pensamiento, el pensar. Antes de seguir, se ha de aclarar lo que se entiende por lenguaje y lengua, ya que parece hacerse un uso indiscriminado entre estas dos nociones. Como se expuso en el prólogo, se entiende por lenguaje aquella facultad humana de simbolización y representación de la realidad por medio de signos particulares; en otras palabras, es la capacidad para desarrollar una lengua (signos) que determinan el pensamiento. Estos signos particulares que median la comprensión y el pensamiento de lo simbolizado y lo representado creado por dicha facultad (lenguaje), son las lenguas.

Para colorear la cuestión sobre dicha aclaración y, sobre todo para tratar de enfatizar la corresponsabilidad que el lenguaje tiene con el pensamiento, Benveniste ayuda planteando que:

Ciertamente, el lenguaje, en tanto que es hablado, es empleado para transportar “lo que queremos decir”. Pero lo que así llamamos, “lo que queremos decir” o “lo que tenemos en mientes” o “nuestro pensamiento”, o como queramos que

que en la lengua africana se reparte en cinco verbos (*nye, le, wo, du, di*) para aproximarse a las funciones y expresiones lingüísticas del ejemplificado verbo. p. 71.

²¹ *Ibidem*, p. 63.

²² *Ídem*.

se designe, es un contenido de pensamiento, harto difícil de definir en sí, como no sea por caracteres de intencionalidad o como estructura psíquica, etc. Este contenido [el pensamiento] recibe forma cuando es enunciado, y sólo así. Recibe forma de la lengua y en la lengua, que es el molde de toda expresión posible; no puede disociarse de ella ni trascenderla. Ahora bien, esta lengua está configurada en su conjunto y en tanto que totalidad.²³

La determinación del lenguaje (a través de alguna lengua específica) sobre el pensamiento cimienta una escrupulosa necesidad de mirar hacia el primero, hacia sus simbolizaciones y sus representaciones para poder comprender el pensamiento, lo que se piensa. Por eso, es menester contextualizar la problemática, los cuestionamientos e importancia sobre el lenguaje y el pensamiento en los lares referentes a la educación; claro está, según los signos que le den a este fenómeno humano cada cultura y época en particular.

Siguiendo a Benveniste, entonces todo lo que es pensado está constreñido por el lenguaje, por la lengua que determina la forma, el molde en el que se precisa la convención lingüístico-cultural donde se ejercita el pensar. La indisolubilidad de la relación lenguaje, lengua y pensamiento, en metáfora del lingüista Émile Benveniste, no puede ser tomado el (los) primero(s) como “continente” y el segundo en tanto “contenido”; como un acto simple y llano en solidaridad y necesidad mutua, sino que hay que cuestionarse por el cómo y el por qué deberían ser juzgados como indispensables, indisolubles en su relación. Por ello plantea que:

En una palabra, este contenido debe pasar por la lengua y apropiarse de los marcos de ésta. De otra suerte el pensamiento se reduce, si no exactamente a nada, sí en todo caso a algo tan vago e indiferenciado que no tenemos medio alguno de aprehenderlo como “contenido” distinto de la forma que la lengua le confiere. [...] No captamos el pensamiento sino ya apropiado a los marcos de la lengua. Fuera de esto, no hay más que volición oscura, impulsión que se descarga en gestos, mímica. Es decir que la cuestión de saber si el pensamiento puede prescindir de la lengua o rodearla como un obstáculo aparece despojada de sentido²⁴

Sólo se puede pensar lo que está codificado por la lengua. En otras palabras, toda posibilidad e imposibilidad en lo que se puede o no pensar, está inherentemente atada a la simbolización y representación de los sentidos, de las cosas y del mundo, esto es, al lenguaje. Sería absurdo tratar de captar y comprender los pensamientos, ideas y manifestaciones sobre educación sin el lenguaje, sin lengua ya que no tendría sentido esta. Como se ha venido señalando, es

²³ *Ídem.*

²⁴ *Ibidem*, p. 64.

enfático el llamado que se hace para voltear la mirada al lenguaje (a las lenguas desde su contexto cultural) en relación con el pensamiento que se manifiesta en los marcos referidos a la cavilación sobre educación.

Esta insistencia en el “pensar el lenguaje” en/para la educación con todo y las complejidades que le dan gracia, puede jugar –en el mayor de los casos, dependiendo la lengua que se estudie– una suerte paradójica en el ejercicio reflexivo. Parece ser que en nuestro caso contamos con dicha estrella. Siguiendo los postulados de Benveniste, donde el pensamiento al estar determinado y codificado por la lengua –por el lenguaje que le faculta–, se puede prestar el lenguaje como la capacidad de construir ilusiones, ficciones. En esta suerte paradójica, Émile Benveniste apoya argumentando dos ilusiones importantes provocadas por el lenguaje en relación al pensamiento:

Es de la naturaleza del lenguaje prestarse a dos ilusiones en sentidos opuestos. Por ser asimilable, consistir en un número siempre limitado de elementos, la lengua da la impresión de no ser más que uno de los trujamanes posibles del pensamiento –libre éste, autárquico, individual, que emplea la lengua como su instrumento. De hecho, si se intentan alcanzar los marcos propios del pensamiento, no se atrapan más que las categorías de la lengua. La otra ilusión es inversa. El hecho de que la lengua sea un conjunto ordenado, que revela un plan, incita a buscar en el sistema formal de la lengua la calca de una “lógica” que sería inherente al espíritu, y así exterior y anterior a la lengua. De hecho, no se construyen así más que ingenuidades o tautologías.²⁵

Estas dos ilusiones o ficciones, son de las que se han de tomar imperativamente para fundamentar la cuestión entre lenguaje y educación que en páginas siguientes se abordará. Por un lado, la primera ilusión al hacer referencia a la determinación o la codificación del pensamiento por la lengua; en otras palabras, nos insta a que no se puede alcanzar o realizar a solas el pensamiento, sino que al intentarlo, solamente perseguimos y finalmente atrapamos meras categorías de la lengua. Por el contrario, el otro sentido ilusorio o ficticio, parte de la idea de una búsqueda formal y sistematizada de la lengua, en la cual, se pretende calcar el encuadre de una lógica de pensamiento –y por tanto de lenguaje– cerrada, hermética.

Cualquiera de las dos ilusiones o ficciones en el pensamiento provocadas por la lengua –de determinación o de calca, llamémoslas así–, juegan un indispensable papel sobre la cuestión del simbolizar y representar el mundo, la vida, la cultura, el pensamiento, el lenguaje mismo

²⁵ *Ibidem*, p. 73.

e inherentemente la educación. Bajo este juego de la naturaleza del lenguaje, se antepone y asocian ambas ilusiones en la relación lenguaje-lengua-pensamiento de la que emanan. Es menester considerar y manejar a cautela la contraposición de sentido para no caer en el determinismo individual y autárquico o, en la calca colectiva y subyugada por los marcos propios del pensamiento, de las categorías de la lengua.

Determinado y/o constreñido el pensamiento dentro de los marcos de una lengua y facultado por el lenguaje, es que se pueden ejercitar posibilidades y limitaciones del simbolizar, significar y representar la vida, el mundo y por supuesto, a lo que aquí se enfatiza, la educación. Respecto a esta última, es muy importante resaltar que se piensa a ésta enmarcada en el determinismo y/o la calca que hace ilusionar el lenguaje en una lengua específica según donde se parta. Ejemplo de esto es la tendencia a pensar la educación en analogía con palabras y/o nociones que enriquecen lo que en nuestra lengua romance, el castellano, nos permite pensar sobre la multicitada y claro está, también relacionada con la pedagogía –disciplina que es la que pretende acentuar el estudio de la educación. *Paidea*, *educatio* y *Bildung* por nombrar algunas, son palabras o nociones empotradas en marcos lingüísticos específicos –como el griego, el latín y el alemán respectivamente– que preñan lo que hasta nuestros días vinculamos con ese fenómeno humano que la pedagogía ha de estudiar.

Por decirlo de alguna forma, la facultad de los marcos lingüísticos nos posibilitan y limitan al mismo tiempo dentro de las ilusiones o ficciones narradas arriba, esto es, el pensar la educación siempre estará determinado por el lenguaje, por la lengua ceñida que habitamos y, que de una u otra manera también calcamos en nuestro pensamiento sobre dichas cuestiones. No obstante, es importante reiterar que a pesar de la constricción que nos impone el lenguaje para simbolizar y representar la educación, esta última, se puede nombrar de múltiples formas, en otras palabras, el lenguaje nos permite la posibilidad de pensar –y decir– a la educación en semejanza con significaciones de otros varios marcos lingüísticos con los que podamos expresarla, simbolizarla y representarla para poder comprender nuestro propio pensamiento; claro está, en tanto se manejen cautelosamente los marcos de la lengua con la que se análoga nuestro pensamiento para evitar así, una xerocopia hermética, vacua e inane.

Siguiendo por último a Émile Benveniste y en correspondencia a lo mencionado antes, el lingüista de origen sirio hace hincapié en lo siguiente:

Ningún tipo de lengua puede él mismo y por sí mismo ni favorecer ni impedir la actividad del pensamiento. El vuelo del pensamiento está ligado mucho más estrechamente a las capacidades de los hombres, a las condiciones generales de la cultura, a la organización de la sociedad, que a la naturaleza particular de la lengua. Pero la posibilidad del pensamiento está vinculada a la facultad del lenguaje, pues la lengua es una estructura informada de significación, y pensar es manejar los signos de la lengua.²⁶

Por esta y las anteriores razones, es inevitable separar el pensamiento del lenguaje y también, retirar al lenguaje –o alguna lengua específica– para cavilar sobre los fenómenos culturales. Por ello, es importante y necesidad vital poner a relieve la relación del lenguaje con las cuestiones educativas de cada cultura, ya que, si no se ejercita el pensar en la convención entre el lenguaje y la educación puede enfrascarse en decadencia la cultura, la educación y el lenguaje mismo. Por tanto, hay que considerar que “educación” como vocablo, palabra o noción, no tiene carácter puro, inmaculado e inédito, sino que lo significado, entendido, comprendido y transmitido en nombre de ella es de talante lingüístico ecléctico y multiforme; es decir, aquello que nombramos como educación y aquellos fenómenos que catalogamos como educativos o formativos del ser humano, pueden enunciarse, simbolizarse y representarse en relación y semejanza con alguna otra palabra, vocablo o noción distinta a los marcos lingüísticos propios. Ahora bien, puesto como antesala la peculiaridad del lenguaje y el pensamiento, dirijamos la atención a la cuestión lenguaje y educación.

El simbolizar y representar por medio del lenguaje “la educación” es tan habitual como el respirar, todo ser humano lo hace, pero pocos se detienen a reflexionar sobre la importancia del dicho y el hecho de tan rutinaria acción. Detenerse a cavilar sobre el qué, el cómo, el por qué o el para qué facultamos por medio del lenguaje a hechos y/o fenómenos culturales con el mote totalitario de educación es una cuestión nítida y turbia a la vez en el ejercicio de pensar su supuesta nitidez. En otras palabras, hablar o pensar en o sobre educación, lleva indudablemente a cavilar en multiplicidad de formas y variopintas significaciones que se le pueden atribuir a la multimencionada palabra, lo cual, complejiza lo que se dice y se entiende por ella.

²⁶ *Ibidem*, pp. 73-74.

Más allá de los marcos lingüísticos de nuestra lengua, entre las posibilidades y las limitaciones que nos permite pensar la educación; el vuelo del pensamiento sobre ésta última ha trasgredido hacia otras lenguas o marcos lingüísticos que consienten simbolizar, representar y significar lo que nítida o turbiamente se ha de concebir por ella según necesidades y exigencias de cada cultura. Con lo anterior, se trata de postular que “educación” es de suerte caleidoscópica, es decir, como un conjunto de simbolizaciones, representaciones y significaciones diversas y cambiantes, facultadas por el lenguaje y enmarcadas en el pensamiento de cada contexto socio-cultural.

Preguntarse entonces ¿qué significa educación? es una cuestión relativa que se responde asiéndose de los marcos lingüísticos relacionados con las dos ilusiones que el lenguaje provoca en el pensamiento –trabajados anteriormente bajo los postulados de Benveniste.²⁷ Por un lado, situándose bajo la ilusión “determinista” que el lenguaje impone arbitrariamente dentro de la convención socio-cultural en la que se formule la pregunta, en muchas ocasiones, cambia según las necesidades, los fines y las aspiraciones establecidas; y por el otro lado, ateniéndose a la ilusión de “calca”, donde se promueve sistematizar de manera formal, lógica y unívoca el significado de las palabras, postula terminologías de carácter esencialista que sólo responden a la rectitud previamente establecida de lenguajes particulares.

Respecto a esta última –la ilusión de calca, aludiendo a Benveniste–, sería fácil responder y resolver la cuestión antes planteada con la etimología de la palabra educación; en ésta se dice que: “La raíz etimológica de la palabra educación la encontramos en el latín, *educare*, cuyo significado es: <<criar>>, <<nutrir>>, <<conducir>>, <<guiar>>, <<orientar>>, <<alimentar>>; y *exducere*, que quiere decir <<extraer>>, <<hacer salir de dentro hacia fuera>>.”²⁸ Quedarse en lo que nos dice la palabra “en sí o por sí misma”, en la mera terminología de ésta, tomada como paradigma para pretender un sistema lógico y formal que debe seguirse al pie de la letra, es paralizar al pensamiento y por tanto, al lenguaje como facultad que posibilita (re)simbolizar, representar y (re)significar su sentido. Ingenuo y tautológico se presentaría

²⁷ Para confrontar este dato, *vid supra*, nota 25.

²⁸ Bórquez Bustos, Rodolfo. *Pedagogía Crítica*. México: Trillas, 2007, p. 87.

así el pensamiento en torno a la educación, porque nada sería educación fuera de las metáforas que componen su “definición” de procedencia.

En resumen, calcar o tratar de hacer una xerocopia de la simbolización y representación de la educación en el pensamiento por medio del lenguaje, es entrar en el ámbito de las terminologías y las definiciones del significado particular. Como ya se mencionó arriba, es paralizar el pensamiento en relación con el lenguaje, con la lengua. Sobre dicha ilusión y, con el objetivo de clarificar más esto, el filósofo español Emilio Lledó plantea al respecto que:

la terminología ha sido siempre la paralización del pensamiento. No para el que la crea, sino para el que se sirve de ella sin una previa reflexión sobre los pasos que el lenguaje ha dado hasta finalizar el término. [...] toda terminología, por muy descarnada que se nos presente en sus esquemas formales, es siempre el producto de unas operaciones intelectuales y, en definitiva, lingüísticas que de alguna manera, tienen que estar presentes en el término. Las definiciones o explicaciones que implica el ponerse de acuerdo para la inteligencia de fórmulas terminológicas no son más que el esfuerzo por incorporar al término ese proceso de gestación y, por consiguiente, por enraizarlo en la matriz originaria de la lengua. El sentido de un término no es otra cosa que la historia de su constitución; y, a su vez, el sentido de una terminología no es otra cosa que los supuestos comunes que automáticamente la convierten en lenguaje. Precisamente, el término es sólo término para aquel que desconoce su sentido. Cuando estos supuestos o este sentido se nos han hecho patentes, la terminología ya no es más que una mera estructura sintética, un esquema significativo con el que el lenguaje economiza la continua explicación y presencia de su horizonte total. Como los hitos en el camino del pensamiento, su sentido es la continua referencia a ese camino.²⁹

Como terminología, la simbolización y representación de la palabra educación, según su etimología, se presenta de forma vacua³⁰ ante el significar y dar sentido literal en concordancia a su definición. Partir de los supuestos comunes dados por la terminología de la palabra, sin pizca reflexiva alguna, concebiría pensamientos lúgubres, lenguajes mortuorios y por lo tanto acciones funestas. Dejarse atrapar por la tentadora ilusión de calca

²⁹ Lledó, Emilio. *Filosofía y lenguaje*. 2ª ed., Barcelona: Ariel, 1974, p. 53.

³⁰ Sobre la vacuidad del lenguaje, es interesante la postura del escritor y filósofo alemán Fritz Mauthner. Plantea al respecto: “Sospecho que <<el lenguaje>>, el lenguaje en general o la esencia del lenguaje, en observación exacta no querrá saber nada del imperio del pensar, de la lógica y de la gramática. <<El lenguaje>> se presentará, en su mayor parte, como una abstracción vacía”. Tomado en Mauthner, Fritz. *Contribuciones a una crítica del lenguaje*. Traducción de José Moreno Villa y edición de Adan Kovacsics. Barcelona: Herder, 2001, p. 39. Por lo anterior, y la ilusión que llamamos de calca, extraída de los argumentos de Benveniste, es que se piensa que tomar al lenguaje desde su “naturaleza”, desde su “esencia” y de manera general como un sistema lógico formal para pensar la educación, es, empantanarse en pensamientos mortuorios y olvidarse del lenguaje en torno a la educación y formación del ser humano.

provocada por el lenguaje en el pensamiento, es entregarse al *olvido* del pensar el lenguaje, y por ende, del pensar las posibilidades y limitaciones de la educación.

De la ilusión que nombramos determinista, la arbitrariedad del lenguaje en el pensamiento es su tesis central. Esta arbitrariedad del lenguaje, tiene que ver con la forma de actuar contraria a lo que por naturaleza o por esencia, los sistemas lógicos formales del lenguaje significan de manera unívoca, hermética, cerrada y ortodoxa. Dentro de esta ilusión determinista y arbitraria, se postula en relación con el convenio estipulado no por particulares sino por la mayoría, por el colectivo socio-cultural siempre en constante cambio. Desde esta perspectiva, el pensar la educación no ha de salvarse y es éste aspecto el que aquí interesa por la relación trabajada hasta ahora; es decir, lenguaje, educación y retórica.

Cuestiones de esta índole sobre la “naturaleza” y la arbitrariedad del lenguaje no son nuevas, ya en el siglo V a. C. en Grecia, los pensadores de esa época debatía sobre dichos tópicos. El texto que posiblemente se puede tomar como piedra de toque más renombrado a dichas temáticas es el *Cratilo* que aparece en uno de los *Diálogos* del filósofo Platón (aprox. 360 a. C.); en el cual, se ponen a realce los dos supuestos anteriores sostenidos en el diálogo en torno a *la rectitud de las denominaciones*. Se trata así, de poder representar las dos ilusiones o ficciones en el pensamiento provocados por el lenguaje.

Hay que aclarar que no es la única obra –ya se trabajaran otras, como la producción teórica de los sofistas, que en esta investigación se consideran como epígonos de la relación lenguaje, educación y retórica–, pero, para estas cuestiones que se han abordado, se cree que este diálogo platónico da pie para ahondar en las cuestiones referentes al lenguaje, la educación y la retórica en los sofistas que es la tradición en la que se encuadran perfectamente los cuestionamiento aquí.

Centrándose ahora en el contenido del diálogo *Cratilo*, a grandes rasgos, éste versa sobre la discusión sostenida por Hermógenes y Cratilo, donde el primero sustenta la teoría de que las denominaciones (los nombres, las palabras aisladas) son correctas por convención; mientras que el segundo parte de la teoría de la rectitud natural de las denominaciones. Como en todo diálogo platónico, interviene Sócrates con su quisquillosa búsqueda de la verdad, dialogando primero con Hermógenes y después con Cratilo.

En semejanza a la postura de Cratilo, se puede representar la ilusión del lenguaje en el pensamiento que se ha nombrado como calca. En los primeros diálogos del texto, Hermógenes pregunta a Cratilo sobre hacer partícipe a Sócrates en la discusión, al aceptar este último, Hermógenes le describe lo que debatía con Cratilo antes de su llegada. No se sabe el hilo conductor de la discusión antes de la llegada de Sócrates, el diálogo comienza con la invitación a participar en dichas meditaciones. Hermógenes le comenta sobre la postura del último: “Cratilo afirma, Sócrates, que existe por naturaleza una rectitud de la denominación para cada una de las cosas, y que ésta no es una denominación que algunos dan –una vez que han acordado darla, aplicando un elemento de su propio idioma– sino que existe una rectitud natural de las denominaciones, la misma para todos, tanto para griegos como para bárbaros.”³¹

Con la cita anterior, se torna menos turbio el argumento sobre las limitaciones en que nos hace caer el lenguaje. Claro está, si se considera tomar de él, una copia fiel de su “naturaleza” como “esencia” de las cosas; haciendo de esta copia (ilusión) terminología para predicar una sola y unívoca significación de las palabras.

La otra tesis que se sostiene en el *Cratilo* y que representa la ilusión de determinación o de la arbitrariedad del lenguaje corre por parte de Hermógenes. En el mismo tono, en representación y semejanza a la ilusión del lenguaje en el pensamiento que nombramos determinista, el siguiente extracto del diálogo, enfatiza la teoría de que las denominaciones son correctas o dadas gracias a la convención y al acuerdo. Por ello, Hermógenes dice a Sócrates lo siguiente:

Yo por mi parte, Sócrates, ya he conversado frecuentemente con él [Cratilo] y con muchos otros, y no se me puede convencer de que haya alguna otra rectitud de la denominación que no provenga de la convención y del acuerdo. Pues a mí me parece que la denominación que alguien le pone a algo, ésa es la correcta; y si alguien a su vez la cambia por otra y ya no usa aquélla, la posterior no es menos correcta que la anterior; así como nosotros les cambiamos el nombre a los sirvientes, y el nombre cambiado no es menos correcto que el anteriormente dado. Pues por naturaleza no se ha producido ninguna denominación para cosa alguna, sino por convenio y por costumbre de quienes han creado esa costumbre y utilizan esa denominación.³²

³¹ Platón. *Cratilo*, 383a.

³² *Ibidem*, 384d.

Con esta tesis de Hermógenes se abre el horizonte ante la arbitrariedad de las denominaciones, encajando elocuentemente con la ilusión del pensamiento determinada por el lenguaje que arriba se planteaba. Dentro de este extracto de diálogo, se pueden sustraer supuestos nodales para la relación lenguaje y educación. Primero, se encuentra la necesidad imperiosa de pensar, reflexionar y cuestionar las simbolizaciones y representaciones que se producen por medio del lenguaje –de las lenguas– provenientes siempre de la convención y del acuerdo socio-cultural. En segundo lugar, se desvelan las ilusiones de calca, es decir, se despoja el tiránico lenguaje “naturalista”, objetivo, unívoco y absoluto que esclerotiza el pensamiento, provocando el olvido del pensar el lenguaje. En este mismo tono, también, se pone en tela de juicio la verdad absoluta, terminante y omnipresente. Contraria a eso se postula lo relativo a lo verosímil, al juego creador de apariencias y de la persuasión vía el lenguaje, que posibilite así, el vuelo del pensamiento siempre dentro de los marcos del cautiverio lingüístico.

Como se ha venido vislumbrando, en esta pesquisa la balanza ha quedado volcada hacia esta perspectiva convencionalista del lenguaje, para nada fortuita; sino que, encauzada a la tesis sobre que las denominaciones (palabras) son arbitrarias, que se estipulan y se ejercen en relación a las cosas y a los fenómenos humanos sólo de acuerdo al convenio o pacto que se ha hecho a través de los estatutos socio-culturales.

Siguiendo la lectura que Emilio Lledó hace sobre el *Cratilo* y también, haciendo referencia a las tesis sacadas del diálogo platónico sobre dicha perspectiva convencional del lenguaje –tomado el texto como mera representación de las dos ilusiones del pensamiento por el lenguaje anunciadas por Benveniste–; permite y posibilita voltear la mirada y enfocarse hacia una de las tradiciones que han dejado un valioso aporte entorno a la triada lenguaje-educación-retórica, esta es, la sofística o mejor dicho, las enseñanzas de los sofistas. El filósofo español, ayuda argumentando que:

Frente a la tesis de la *physis* [naturaleza] se sitúa la sofística al destacar el convencionalismo del lenguaje. Si las palabras tuvieran, de hecho, algo “natural”, esta naturaleza se comunicaría necesariamente a la comprensión de lo hablado, y no habría así posibilidad de un falso comprender. Por consiguiente, al carecer el logos de este poder “natural”, se puede forzar su significado; si las palabras no *dan* en las cosas, sí pueden *dar* en el ánimo de los que las escuchan, y provocar en ellos reacciones y sentimientos dirigidos por la voluntad de quien les habla. Por consiguiente, hay un “arte de las palabras”, que las ordena y analiza para servir de instrumento de persuasión. Estas ideas de los sofistas no se apoyaban, en el fondo, en una concepción de

la palabra que tuviera su fundamento y sentido, φύσει, o sea “por naturaleza”, sino νόμῳ, “por ley”.³³

Cediendo para el siguiente capítulo el acento en los sofistas, la retórica y educación, es necesario dar una pausa que aclare una cuestión a debatir. De acuerdo a los argumentos trabajados en este capítulo, sería indigno dejar al aire la temática sobre las nociones educación y *paideia*. Estas últimas, en muchas ocasiones son utilizadas a ultranza como sinónimos, en este caso, y a sabiendas que los marcos lingüísticos de cada lengua son los límites y las posibilidades para el vuelo del pensamiento, se tomaran con cierta cautela y distinción, pero siempre en analogía bajo el campo semántico de la Grecia clásica que cubre el pensamiento sofista del siglo V a. C.

La noción de *paideia* es difícil de definir y encerrarla en una fórmula abstracta. Por ello, y en concordancia con Werner Jaeger, no se tratará de traducir al castellano ni homologarla por educación. Teniendo en mente esto, es inevitable no convenir con el filólogo clásico alemán cuando plantea el siguiente argumento:

Es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como civilización, cultura, tradición, literatura o educación. Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por *paideia*. Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel concepto general, y para abarcar el campo de conjunto del concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez. Sin embargo, la verdadera esencia del estudio y de las actividades del estudioso se basa en la unidad originaria de todos estos aspectos –unidad expresada por la palabra griega– y no en la diversidad subrayada y completada por los giros modernos. Los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación.³⁴

Dicho lo anterior, el manejo del estudio será agudo en relación a la búsqueda de los símiles que permitan extrañarse de las simbolizaciones y representaciones troceadas sobre educación, cultura, pensamiento y lenguaje como un todo orgánico en el que pensar. Regresemos al punto sobre ésta última en relación con la postura aquí tomada sobre el lenguaje.

Entonces, destacando el convencionalismo y la arbitrariedad del lenguaje, así como su incapacidad por *dar*, comprender y comunicar la verdad; es donde se tiene que poner el dedo en la llaga en torno a la *paideia* –educación y formación de seres humanos–, en ese uso del

³³ Lledó. *Op. cit.*, pp. 23-24.

³⁴ Jaeger, Werner. *Paideia*. Traducción de J. Xirau y W. Roces. México: FCE, 1957, p. 2.

lenguaje, en esa facultad que posibilita construir y provocar distintos mundos y actitudes con carácter verosímil, en acuerdo y en convenio al contexto socio-cultural, ya que siempre, son cuestionables y cambiantes según los fines a proyectar. Sobre esta cuestión, se concierta con Werner Jaeger en sus planteamientos sobre “educación” como ese quehacer vital del hombre; se asume que:

El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón. [...] La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación. En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin.³⁵

Pensar la relación entre lenguaje y “educación”–*paideia*–, es ir más allá de la enseñanza de los marcos lingüísticos que nos determinan –aunque esta, es tarea vital hacerla. Es provocar que dicha relación tenga comunión en la creación, conservación, propagación y porque no, destrucción de las simbolizaciones y representaciones del mundo, la cultura y el hombre; ya sean tomadas como un esfuerzo consciente y voluntarioso, no solamente del colectivo, sino también individual.

Desde esta óptica, la importancia de la relación lenguaje y educación no es menor, ya que para encauzar las fuerzas vitales, creadoras y plásticas existentes en el hombre hacia la consecución de fines, es considerable faena. Por eso, bajo esta relación ha de pretenderse dignificar la creación y provocación que permite el lenguaje en cuestiones educativas y formativas del ser humano para su encauce colectivo e individual.

La creación y provocación que se menciona antes, por ende, se da vía el lenguaje dónde este último no puede *darse* al ser humano por naturaleza, sino que necesita de su arbitrio para lograr los fines encomendados en el convenio socio-cultural. Por lo tanto, no puede el lenguaje ser homologado como instinto natural, esencial o animal ya que no existiría y no tendría sentido hablar de la necesidad de creación, conservación, propagación, encauce y

³⁵ *Ibidem*, p. 3.

destrucción. En dicha circunstancia, la educación estaría muerta o, mejor dicho, jamás hubiera vivido.

Para el caso, por fortuna y/o desgracia, ese fenómeno humano que nombramos como educación, aún sigue en existencia (al menos la palabra, el significado no sé). La comunión lenguaje y educación, abre límites y posibilidades en las condiciones especiales para la creación, el mantenimiento, la “transmisión”, la persuasión, el cuestionamiento, el encauce, etc., de simbolizaciones y representaciones intelectuales, éticas y estéticas forjadas por el hombre en particular, pero, inherentemente atado a la conveniencia socio-cultural. La cuestión e importancia central de la multicitada relación, es que: “el lenguaje, a diferencia del instinto animal, no es innato al hombre, sino que debe ser aprendido –y esto quiere decir bien o mal aprendido, de este o de aquel otro modo–, se genera aquí un vacío, un espacio libre que la educación debe llenar con responsabilidad. Es decisivo el modo mediante el cual se transmite el lenguaje al hombre que va creciendo, pues esto condiciona para él el mundo en que vive y el modo en que se comporta en dicho mundo.”³⁶

Continuando lo dicho por Bollnow, entonces, la relación lenguaje-educación tiene que darse con responsabilidad en la “educación” (*paideia*) –por medio del lenguaje, aunque suene redundante– hacia la adquisición y aprehensión del lenguaje mismo, dentro de los marcos lingüísticos específicos y análogos de las lenguas, para así, poder ejercitar y ejercer el pensamiento. Preponderante es abarcar el pensar y el quehacer de la educación en el lenguaje como su núcleo neurálgico. Con esto, no se pretende decir que toda educación es lenguaje o que sólo a través de este se puede educar o formar al ser humano; no, sino que el énfasis puesto en la convención de estos dos protagonistas, posibilita la apertura para ampliar el horizonte sobre las simbolizaciones, las representaciones y las significaciones arbitrarias en torno al conocimiento de las cosas, la “realidad”, la cultura, la “verdad”, el mundo y la vida que ya están aparentemente *dadas* antes del primer contacto con el lenguaje.

Venir al mundo, venir al lenguaje (2006) como anuncia el título de la obra del filósofo alemán Peter Sloterdijk y en similitud a la idea anterior; insta a pensar y referenciar sobre la categórica responsabilidad de la educación con el lenguaje, el vacío libre e inefable que la educación trata de llenar; así como también, las determinaciones, los condicionamientos y

³⁶ Bollnow. *Op. cit.*, p. 151.

subordinaciones que todo ser humano al contacto con el lenguaje admite sin consciencia, a contra voluntad y por último, a las formas en que el lenguaje a través de la educación, es creado, mantenido, “trasmitido”, provocado, persuadido, cuestionado y encauzado bajo convenciones socio-culturales.

Para enlazar con brío los cuestionamientos en torno al *olvido* del pensar el lenguaje en pedagogía, la relación entre lenguaje, lengua y pensamiento, así como también, el nexo entre lenguaje y educación, vuelve vital, tener presente la siguiente cita textual de Emilio Lledó sobre los tópicos antes tocados, advirtiendo que:

esa educación que forma o deforma a una individualidad no es algo teórico o abstracto, sino resultado de la *totalidad social* en la que se encuentra el individuo. Totalidad social que llega esencialmente a través del lenguaje. [...] Pero el lenguaje que actúa educativamente es un lenguaje acentuado ya de una peculiar manera y que nos orienta, dirige y hasta conmina desde los ángulos de esa inflexión. Incluso la carencia de inflexión pedagógica, la no existencia de educación en el sentido usual de la palabra, se manifiesta inconfundiblemente en el lenguaje, porque éste siempre transmite, consciente o inconscientemente, los deseos, las represiones, las frustraciones del grupo social que lo habla. Todo lenguaje es, pues, educativo, formativa o deformativamente.³⁷

Sin más, la relación entre lenguaje y educación sea pensada o no, ha de caracterizarse por el conveniente o/e inconveniente de malear formativa o deformativamente al hombre, a la “totalidad social”, al mundo, a la “realidad”, al saber, al conocimiento, a la Verdad, etc., sin excluirse el lenguaje y la educación misma. Por lo tanto, hacer hincapié en la cavilación, encauce y maleabilidad que el lenguaje le provoca o no a la educación y viceversa, es situarse ante necesidades, necedades, deseos, frustraciones, ideales, ilusiones, verosimilitudes, inverosimilitudes, etc., en las que se ha de persuadir a los hombres y mujeres dentro del convenio socio-cultural que dicta los tópicos intelectivos, morales y estéticos vía la educación.

³⁷ Lledó. *Op. Cit.*, p. 101.

CAPÍTULO SEGUNDO

Educación y retórica

La pretensión investigativa en este capítulo gira en torno a tres cuestiones. La primera versará sobre la relación educación –o mejor dicho *paideia* (παιδεία) como ya fue postulado– y retórica, centrándose en esta última como el artificio neurálgico para pensar el lenguaje, la educación y la formación del ser humano. En la segunda pretensión, se excavará en la historia de la nombrada Grecia clásica (Siglo V a. C.) en busca de los testimonios y fragmentos de los llamados sofistas, en específico Protágoras de Abdera, Gorgias de Leontinos e Isócrates de Atenas. Cabe mencionar que éste último figuró después de ese siglo, pero se retoma por la importancia que al parecer tuvo con la educación y enseñanza del lenguaje y, por supuesto, con la retórica. Se tomarán a estos pensadores, por decirlo de alguna manera, como arquetipos de “grandes educadores” y “primeros humanistas” que, a través del estudio del lenguaje, la retórica y su encauce hacia la educación intelectual, moral y estética del hombre griego, ayudan a esculpir en mármol, ideas vertidas hacia este punto. En la tercera y última, lo que se busca es extraer enseñanzas sofisticadas afines a la relación lenguaje-retórica-educación. Ahora bien, comencemos por la primera pretensión investigativa.

Enlazar en nuestros días o, siquiera pensar la educación y la retórica en un mismo enunciado, hace sucumbir ante la persuasión –en muchos de los casos– del agravio y del prejuicio en contra de la retórica y por qué no, hasta de la educación misma. Estas dos nociones, a veces usadas como “artificios” ligadas a tretas político-sociales, incitan a olvidar el gran interés y extrañeza que día a día provocan dentro de la cultura.

Respecto a la educación, ya se ha mencionado anteriormente la tentativa de significación que se le ornamenta en este escrito, es decir, la ampliación de la noción en semejanza a lo que en la cultura de la Grecia clásica se entendía por *paideia*; como aquel modo vital en el que se constituyen las creaciones materiales y espirituales en la cultura que, vistas como totalidad, se crean, conservan, propagan y destruyen por medio de simbolizaciones y representaciones del lenguaje fabricadas por el hombre. Estas se forjan bajo un esfuerzo consciente y

voluntarioso para formar la sensibilidad y el carácter del ser humano. En otras palabras, esto implica la modelación intelectual, ética y estética por medio del *lógos* (λόγος).³⁸

De dicha consideración, se declara, en palabras de Concepción Naval Durán que: “El núcleo de toda cultura es ético y estético; es un *ethos* que se hace operativo a través de una *paideia*, es decir, de una formación de la sensibilidad y del carácter que se decanta en un modo de percibir.”³⁹ Decantación hacia la que se ha de persuadir con destino a un cierto modo de percibir el núcleo cultural (con)figurado en la *paideia*, como proceso y como finalidad del hombre por medio y a través del lenguaje, del *lógos* (λόγος) orientado a la formación de la sensibilidad y el carácter. La *paideia* como proceso del ser humano, donde, en semejanza y en cierta medida desde la tradición histórica sobre la que se sitúa la investigación, puede considerarse bajo este aspecto, como una cualidad elemental para todo hombre y mujer:

La παιδεία en su acepción más elemental es una *cualidad del hombre*. El hombre es un sujeto propio. Es el que puede ser o no ser educado, y serlo en una mayor o menor proporción. Es algo propio del hombre; el producto, la resultante de un largo y prolongado proceso humano. Un proceso que tiene su escenario dentro del marco del mismo hombre y en el que él mismo hace de protagonista principal. Es el hombre el que llega a ser educado, el que realiza en su vida el ideal de παιδεία.⁴⁰

Figurar al hombre como guionista e intérprete de su propia *paideia* –de su propia educación y formación–, lo pone ante el conflicto y responsabilidad sobre el decir y definir los qué, los por qué y los cómo de su formación cultural –el plano intelectual, ético y estético– convenido y atravesado irremediabilmente por el lenguaje, por el *lógos* que cimienta y determina al

³⁸ Respecto a éste último, es menester también dar vuelo al pensamiento hacia el campo semántico griego para correlacionar tanto el lenguaje como el pensamiento en la tradición sofística. *Lógos*, al ser de estirpe polisémica, *in extenso* sentido, se análoga perfectamente con palabra, pensamiento, razón, discurso etc., con el cual concebimos, representamos y ordenamos el mundo. “En tal caso, entiendo que los antiguos griegos llamasen a la <<palabra>> y a la <<razón>> del mundo, un mundo que ellos concebían como un todo ordenado o *kósmos*, con el mismo término, con el término *logos*, como si la palabra fuese a la vez la razón que introduce orden en la realidad. Tal vez sea la palabra la que ilumina y ordena la realidad.” López Eire, Antonio. *La retoricidad del lenguaje y la nueva filosofía*. En: Tatiana Bubnova y Luisa Puig (editoras). *Encomio de Helena. Homenaje a Helena Beristáin*. México: UNAM-IIFL, 2004, p. 311. Como nota sobre la traducción, transliteración y uso del concepto, es importante dejar claro lo siguiente. Se traducirá y entenderá por *lógos* lenguaje-pensamiento, ya que éste, al ser expresado, representado y simbolizado en palabras, ayuda a dar razón o no del mundo, de la cultura, de las cosas, de la educación, etc. Respecto a la transliteración, se respetará la acentuación original del griego, es decir, se utilizará *lógos* (λόγος) salvo en las citas textuales donde el autor responsable de ellas hace uso distinto al que se estipula aquí.

³⁹ Naval Durán, Concepción. *Educación, retórica y poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1992, p. 25.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 47.

pensamiento y la totalidad cultural. No menos importante, también, el hombre ha de proyectarse por medio de la *paideia*, de su educación hacia la o las finalidades (*télos*) que procura por medio de los para qué de todo ese largo y prolongado proceso humano; en otras palabras, éste pinta en el firmamento una estrella polar que guía e incita a recorrer y pretender alcanzar el ideal o los ideales que den sentido a la *paideia*, a la educación como un proceso.

Por lo tanto, de la peculiar dicotomía respecto de *paideia* como proceso y fin, bajo este carácter, ésta funge como un proceso, un camino por andar hacia el *télos*, o bien, hacia la finalidad o las finalidades que se propongan al pensar a la misma *paideia* como un fin, abriendo así, el cauce del camino para el andar el proceso mismo. Para representar lo anterior, Paola Vianello ayuda a fortalecer el argumento cuando plantea que:

el fin de la *paideia* griega era la formación del hombre completo, dotado de facultades suficientes para llevar una vida dichosa y justa entre los hombres, y la *paideia* misma era concebida no sólo como proceso, sino también como algo importante por sus consecuencias y resultados, esto es, por el modo de vida que el antiguo sujeto estudiante llevaba a cabo después, con su comportamiento en sociedad y entre sus conciudadanos.⁴¹

La noción griega de *paideia* en semejanza con educación, amplía el sentido de la última en los planos multicitados, es decir, en las cuestiones materiales y espirituales que conforman consciente o inconscientemente la educación en el devenir de nuestras vidas (hasta el día de hoy). Estas cuestiones son las referentes a los aspectos intelectuales, éticos y estéticos que en el hombre, en sentido lato, han de configurarlos de manera individual y colectiva.

La búsqueda y el recorrido de, en y para la *paideia*, es imposible si no consideramos el lenguaje, el *lógos*. Indiscutiblemente, hasta nuestros días el lenguaje-pensamiento o lo que los antiguos griegos llamaban *λόγος* es el sostén de toda educación, de toda *paideia* que ante los lentes de nuestra actualidad y los lentes griegos, hace que nos creemos y creamos, comuniquemos y persuadamos ideas, representaciones y acciones del mundo, la realidad y de nosotros mismos.

Es imperativo considerar la idea que “A la *παιδεία* [le] compete el fatigoso cometido de recorrer la distancia que hay desde la órbita de la pura naturaleza a la cima del *λόγος*. Así, la vida del hombre puede concebirse como un largo recorrido encauzado entre dos límites. La

⁴¹ Vianello, Paola. *El legado educativo de la Grecia antigua*. En: Bubnova, Tatiana y Puig, Luisa (Eds). *Op. cit.*, pp. 422-423.

παιδεία debe vencer la dificultad de armonizar naturaleza y λόγος.⁴² La importancia del lenguaje-pensamiento, del *lógos* en relación con la *paideia*, con la educación de los hombres –en el sentido lato aquí concebido– tiene el afán de inferir tanto en los procesos como en las finalidades culturales. Así, se ha de considerar que sin el *lógos* no se podría educar o formar al ser humano ya que en éste se encierra la cultura, la historia y la tradición de la cual se es heredero o no, y de la que en tiempo presente, se vive, se crea y hasta se destruye. Por esto, sólo a través de la reflexión, uso y estudio del lenguaje o de la lengua –es decir, nuestros marcos lingüísticos–, del *lógos* a la usanza griega, se podrá en buena medida emprender la dificultosa labor por armonizar la propia educación, la *paideia* en tanto proceso o camino a recorrer y finalidad a proyectar; a encauzar la “naturaleza” en simetría con la “humanidad” del hombre en cuestión.

Ilustre batalla y labor debe fraguar el hombre, irremediamente forjada por él y para sí mismo desde el *lógos* por medio de la *paideia*. Alfonso Reyes, ayuda a vislumbrar la importancia que tuvo el hombre griego clásico en relación con el *lógos* y la *paideia* cuando esboza:

He aquí, más o menos, cómo se pensaba el clásico respecto al hombre y la palabra: El hombre es el único ser dotado de alma racional; esta alma racional se revela en todos sus actos, pero su expresión característica es la palabra. La vinculación en la palabra salva al espíritu puro de su esterilidad esencial. A su vez, la educación de la palabra refluye sobre el perfeccionamiento del alma, como la esgrima refluye sobre la educación del guerrero.⁴³

Con este esbozo de Reyes, se caracteriza la necesidad que se tuvo en la antigua Grecia por enlazar educación y lenguaje, *lógos* y *paideia* por refluir hacia esta relación que, sin ella, no podría sustentarse la misión hacia la humanidad, hacia el perfeccionamiento del ser humano.

Para ejemplificar dicha importancia, es necesario traer a la cuestión una sentencia del prestigiado político y orador ateniense Pericles que vivió en la edad de oro de la Grecia clásica (siglo V a. C.). Poniendo énfasis en la relación antes mencionada, Concepción Naval da testimonio de lo dicho por el llamado “primer ciudadano de Atenas”: “Según Pericles una de las más altas virtudes atenienses reside en conceder atención eminente a la palabra, como

⁴² Naval Durán. *Op. cit.*, p. 47.

⁴³ Reyes, Alfonso (en *Obras completas de Alfonso Reyes. Vol. XVIII*). *La crítica en la edad ateniense. La antigua retórica*. México: FCE, 1961, p. 370.

manifestación previa del pensamiento que a su vez ha de orientar los actos. Enseñar a decir al hombre, adiestrarlo en la dicción, es humanizarlo o <<desanimalizarlo>>.”⁴⁴

Cabe mencionar que respecto a la “desanimalización” del hombre dicha por Pericles, comienza a consagrarse una de las faenas vitales del ser humano que, a través del enseñar, instruir o educar en la dicción, se emprende el bosquejo y elucubración de un “artificio” –en palabras de Cicerón–, el cual, cargará en la Grecia antigua como también en Roma, la misión educadora y humanística vía el *lógos*. En voz del rétor Marco Tulio Cicerón, se describe al respecto: “Incluso me parece que los hombres, aunque en muchas cosas sean más humildes y más débiles, aventajan máximamente a las bestias en esta cosa: que pueden hablar. Por lo cual, me parece que ha alcanzado algo preclaro aquel que excede a los hombres mismos en aquella cosa, por la cual cosa los hombres aventajan a las bestias. Si por casualidad esto sucede no sólo por naturaleza ni por ejercicio, sino que también se adquiere por algún artificio”⁴⁵

Entonces, ¿cómo hacer que *paideia* y *lógos* convengan en el ser humano hacia su perfeccionamiento, su humanización o su “desanimalización”? Sin duda alguna, es menester echar mano del mismo *lógos* para que se pueda crear, andar y proyectar la *paideia* en el sentido amplio de la palabra. El *lógos*, al contener el pensamiento cultural de los hombres convenido en colectivo, es que ha de ser utilizado para educar(se) y formar(se) como hombre razonable, bueno y bello ante los ojos de un ideal establecido; creándose, persuadiéndose y seduciéndose en el proceso y el fin que se espera de él a través de la educación. De tal modo, ésta última se vuelve la posible solución frente a su inquietante “naturaleza”.

Sin duda alguna, tanto los griegos como en varias épocas de la historia de la humanidad hasta llegar a nuestros días, se ha encomendado el hombre tan magnífica, ardua y esquizofrénica tarea de persuadirse vía el lenguaje hacia la educación y formación de sí mismo para las más altas virtudes. Por ello, ya sea consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente, se ha utilizado un artificio –a veces mentado–, llamado retórica. Ésta, víctima de “dimes y diretes”, de encomios y vituperios por otras disciplinas y artes es la responsable de fraguar la faena desanimalizante del hombre por medio del *lógos*. La retórica,

⁴⁴ Naval Durán. *Op. cit.*, p. 371.

⁴⁵ Cicerón. *De la invención retórica*, I, 5.

en pocas palabras puede ser “definida” metafóricamente como “artesana de la persuasión”⁴⁶, como el arte de la persuasión por la palabra.

En el *Diccionario de retórica y poética* de Helena Beristáin, la “definición” que da de ésta, puede sintetizar el sentido de dicho arte de manera general –pero contundente– en el primer párrafo de la prometida “definición”. Beristáin plantea lo siguiente sobre la retórica:

Arte de elaborar *discursos* gramaticalmente correctos, elegantes y, sobre todo, persuasivos. Arte de extraer, especulativamente, de cualquier asunto cotidiano de opinión, una construcción de carácter suasorio relacionada con la justicia de una causa, con la cohesión deseable entre los miembros de una comunidad y con lo relativo a su destino futuro. La retórica siempre trabaja, simultáneamente, con la gramática; van juntas y asociadas. La retórica elige cada término, organiza cada oración y cada párrafo y todo el discurso, y gobierna el uso de las *figuras retóricas* que están siempre presentes en todas las funciones de la lengua y de los lenguajes no verbales (como el musical, el arquitectónico, etc.).⁴⁷

Esta noción de retórica nos ayuda a poner de relieve algunos puntos que se consideran nodales para este apartado respecto a ella. Por un lado, como ya lo mencionamos en la metáfora referente a la retórica, es importante considerar a ésta última como un arte, como una de las *tékhnai* (τέχναι) a la usanza griega donde éstas son concebidas y “provistas de su propia metodología establecida a través de la observación y del raciocinio, [que] guiaban de manera consciente la acción humana en la elaboración de objetos culturales y de bienes para el ser humano.”⁴⁸ Por el otro lado, también es necesario resaltar el carácter persuasivo, ilocucionario y psicagógico de la retórica, es decir, su carácter creador, productor o como expresaban los griegos, *róiesis* (ποίησις), no olvidando de su vehículo el *lógos*. Antes de esto, primero se ha de delinear un poco el contexto de la necesidad de su origen, el cual, ayuda en buena medida a dar sentido porqué del énfasis en los puntos anteriores.

Engendrada y concebida en Siracusa, ciudad de Sicilia en el segundo cuarto del siglo V a. C., la retórica tuvo su origen, invención, nombre, primer tratado y hasta su historia bajo el cobijo de este lapso y de la tiranía en dicha ciudad. Tras el derrocamiento de la oligarquía y los tiranos, paso a paso se estableció un nuevo régimen en las ciudades sicilianas. Dicho sistema fue el democrático “que puso en marcha un nuevo sistema de procedimiento judicial:

⁴⁶ Platón. *Gorgias* 452e: λέγεις ότι πειθοῦς δημιουργός ἐστιν ἡ ῥητορική, “dices que la retórica es artesana de la persuasión [...]”.

⁴⁷ Beristáin. *Op. cit.*, p. 426.

⁴⁸ Ramírez Vidal, Gerardo. *La retórica y las tekhnai en la Grecia clásica*. En: Helena Beristáin y Gerardo Ramírez Vidal (comps). *Los ejes de la retórica*. México: UNAM/IIFL. 2005, p. 34.

el de los jurados populares elegidos por sorteo ante los que todo litigio había que debatirse.”⁴⁹ Los ciudadanos afectados por la tiranía que les había despojado de sus bienes materiales, pleitearon ya en este nuevo régimen por un largo y fatigoso tiempo ante los jurados constituidos para solventar democráticamente dichos problemas. Se dice que ante la circunstancia socio-política, los siracusanos Córax y su discípulo Tisias frente a la necesidad de la persuasión por las causas justas, crearon un libro con preceptos suasorios titulado *Arte*, por lo que para muchos son los creadores de la retórica.

Como es sabido, toda historia –y más en las cuestiones historiográficas griegas– lleva en sí, cierta dosis de retórica, de persuasión a través de las palabras que conforman la historia misma. Al considerar un poco turbio el saber histórico sobre el origen de la retórica, poco interesa si esto o aquello pueda ser falso o verdadero. Por ello, sólo se ha de poner en relieve que las multicitadas *teknhai*, fueron concebidas bajo el manto político-social de la democracia (pensada particularmente desde la equidad, de la palabra griega *επιεκεία* y no, desde la libertad como ahora creemos pensar).

Más allá de estas, de las pretericiones históricas en las que se puede caer, se ha de partir de la condición más propia y característica de la retórica, en otras palabras, del descubrimiento e invención de la capacidad retórica del lenguaje con el que se puede persuadir, crear y “arrastrar” voluntades por medio del *lógos* y hacia la *paideia* en acuerdo con los puntos a relieve antes mencionados. Sobre este carácter, el filólogo español Antonio López Eire enriquece el cometido cuando postula que:

Los antiguos griegos inventaron el arte de la Retórica, es decir, el arte de la persuasión por la palabra.

Ahora bien, esta invención no hubiera sido posible si el lenguaje de por sí no fuera ‘retórico’, si no estuviera bien pertrechado de ‘retoricidad’.

Justamente el gran descubrimiento de los griegos en este campo de la lengua fue mostrar el carácter retórico o ‘retoricidad’ del lenguaje. En realidad –como suele ser usual en estos casos–, primero la ejercieron y practicaron y luego reflexionaron sobre ella.

Decir que la lengua es ‘retórica’ significa que la lengua proporciona una actividad con la que se puede convencer a los otros, y esto sólo es posible porque la lengua no capta ni reproduce totalmente la realidad, sino, más bien, es ambigua, y más apropiada para la persuasión emocional y estética que racional, pero justamente por ello sumamente apta para influir en los demás y

⁴⁹ López Eire, Antonio. *Poéticas y retóricas griegas*. Madrid: Síntesis. 2002, p. 186.

convencer en cuestiones donde la certeza absoluta está excluida, es decir, en la mayor parte de las cuestiones humanas.⁵⁰

Con esta gran invención griega, el arte de la retórica se coloca ante nuestros ojos –y claro, ante los ojos griegos– el velo del *lógos*, del lenguaje, de las palabras, la razón y el pensamiento que nos hace percibir xerocopias de las cosas, del mundo y de nosotros mismos como un conjunto ordenado, como *cosmos* (κόσμος) a la usanza griega. Bajo esta rúbrica, se rompe con la idea de que el lenguaje, el *lógos*, sólo sirve para la comunicación e instrucción de los hombres; sino también, para la expresión, trasmisión, persuasión, aprehensión y creación de sensaciones y emociones que influyen en las ideas, las representaciones y las acciones del ser humano. Al paso del tiempo, como una nota importante de la influencia retórica en la historia y pensamiento, el filólogo alemán Friedrich Nietzsche en el siglo XIX, vuelve a vociferar el imperecedero descubrimiento griego con la frase: “el lenguaje es retórica.”⁵¹

Es imposible que no exista relación alguna entre *lógos* y *paideia*, lenguaje y educación estrechamente ligados a la retórica como arte de persuasión, creación y provocación en y del hombre. La necesidad de profundizar en dicha relación es de vital importancia para pensar la educación por medio del lenguaje. “Podríamos decir, de un modo genérico, que [esta relación] procura una educación intelectual y moral, viva y humana, hablando al corazón y a la imaginación tanto como al entendimiento.”⁵² Si no se enlazara la triada *lógos*, *paideia* y *rhetoriké* (retórica), no podría existir en nuestros tiempos lo que nombramos como educación y, en épocas situadas en la Grecia antigua, hubiera tenido un sinsentido la *paideia* como ese honorífico proceso y sublime fin en y para los más altos ideales del hombre.

⁵⁰ López Eire, Antonio. *Sobre el carácter retórico del lenguaje y de cómo los antiguos griegos lo descubrieron*. México: IIF/UNAM. 2005, p. 16.

⁵¹ “No hay ninguna <<naturalidad>> no retórica del lenguaje a la que se pueda apelar: el lenguaje mismo es el resultado de artes puramente retóricas. El poder de descubrir y hacer valer para cada cosa lo que actúa e impresiona, esa fuerza que Aristóteles llama <<retórica>>, es al mismo tiempo la esencia del lenguaje: este, lo mismo que la retórica, tiene una relación mínima con lo verdadero, con la *esencia* de las cosas; el lenguaje no quiere instruir sino transmitir (*übertragen*) a otro una emoción y una aprehensión subjetivas. El hombre que configura el lenguaje no percibe cosas o eventos, sino *impulsos* (*Reize*): él no transmite sensaciones, sino sólo copias de sensaciones. [...] Este es el primer punto de vista *el lenguaje es retórica*, pues sólo pretende transmitir (*übertragen*) una *δόξα* (*doxa*), y no una *ἐπιστήμη* (*episteme*)”. Nietzsche, Friedrich. *Escritos sobre retórica*. edición y traducción de Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Trotta, 2000, pp. 91-92.

⁵² Naval Durán. *Op. cit.*, p. 195.

La *paideia* se encuentra constreñida por el *lógos*, donde la retórica le confiere una estructura dramática a la primera en busca de la persuasión y la provocación en el escucha, en el hombre inmiscuido en ese proceso y finalidad educativa y formativa. El *lógos*, por tanto, al significarse como palabra, lenguaje, razón, pensamiento, discurso, etc., en la visión de la cultura griega se le ha de atribuir la función de principio de realidad y de inteligibilidad de todo lo que circunda la existencia para el hombre, donde esta existencia al ser transmitida y comunicada por el mismo *lógos* esta pertrechada de retoricidad, es decir, de una intencionalidad suasoria que exhorta a la razón, las pasiones y emociones dentro de la opinión, la *dóxa* (δόξα). En otras palabras, a lo verosímil porque no puede reflejar de manera inmaculada la realidad porque “Ya nada hay puro una vez pensado, ya todo está contaminado por nuestro lenguaje-pensamiento.”⁵³

La retórica, como la “artesana de la persuasión”, se establece como un posible punto capital para el contenido y el *télos* de toda *paideia*, de todo núcleo cultural basado en la intelección, la ética y la estética que trata de decantarse en un modo de percibir, de sentir y por lo tanto, de vivir. Para esta decantación hacia un cierto modo o hacia otro, se busca persuadir y provocar al corazón, la imaginación y la razón del hombre vehículo el *lógos*. Así, es cuestión aceptar que el *lógos* para la *paideia* –y en nuestro castellano, el lenguaje-pensamiento para la educación–, parten como el punto esencial para inferir en el pensamiento y la acción sobre la formación de hombres y mujeres, en donde estos, son concebidos como seres “parlantes” y determinados debido a su “esencia”: el lenguaje.

Por tal motivo, si se tratara de divorciar o negar la relación entre *lógos* y *paideia* –lenguaje y educación– teñida de retoricidad, se estaría, a tono irónico, “autosuicidándose” la humanidad. Es decir, hasta ahora no se ha descubierto un vestigio para poder pensar a los antiguos griegos sin una *paideia* en ausencia y persuadida por el *lógos*; y análogamente, tampoco podemos pensar en nuestros días la educación sin el lenguaje por más que se olvide. Para enlazar *paideia* y *lógos* –educación y retórica– es necesario para esta empresa, considerar un punto fundamental que la retórica aporta inevitablemente a la expresión,

⁵³ López Eire, Antonio. *La retoricidad del lenguaje y la nueva filosofía*. En: Tatiana Bubnova y Luisa Puig (Eds). *Op. cit.*, p. 320.

transmisión, creación y persuasión respecto a los procesos y finalidades que se ornamenten para la educación y formación del ser humano.

El punto a señalar, ahora *in extenso* es la pregnancia retórica del lenguaje, donde ésta, en palabras de Gerardo Ramírez Vidal versa sobre el siguiente argumento:

la pregnancia retórica del lenguaje, [donde] la palabra no es un objeto de laboratorio, sino un ente vivo o, si se quiere, un elemento que refleja al ser humano interactivo, impredecible y lúdico. La palabra ordinaria no sólo busca cumplir fines o causar efectos en el destinatario, sino que también trasmite imágenes, opiniones o creencias que pueden ser verdaderas o no, y además, la propia palabra es retórica. Por todo esto, podemos afirmar que todo lenguaje es esencialmente retórico, y que la retórica como disciplina estudia esa esencia retórica en sus múltiples manifestaciones, pero no la estudia desde el punto de vista puramente teórico o intelectivo; sino también con un propósito práctico; esto es, lo estudia para ser aplicado en las diferentes circunstancias de la vida diaria. La retórica es el conocimiento de la persuasividad, en el sentido de aquello que provoca adhesión, confianza o simpatía.⁵⁴

De citada pregnancia retórica en el lenguaje, descubierta en el *lógos* griego, se nos presenta una encomienda para partir con tono escéptico ante toda osadía educativa y/o formativa del ser humano porque, si por la palabra damos sentido a la existencia a lo que se percibe como real y encauzamos las conductas, es necesario que se alimente el pensamiento con nutrientes propios del lenguaje –del *lógos*– centrado en la retórica para desenmascarar o de mínimo comprender las intencionalidades, construcciones y proyecciones que con “bellas y buenas” palabras –o intenciones, en el peor de los casos– se persuade en los ámbitos educativos.

Sobre la relación *paideia-lógos*, educación y retórica; es necesario mostrar que la multicitada comunión ha sido, en alguna sección del gran libro de la historia humana, un apartado valioso para posteriores iniciativas educativas. Las figuras o representantes estupendos sobre ello son los sofistas. Sabios que “De cuanto precede se deduce que en la Retórica de la Atenas del siglo V a. J. C., influida por la Sofística, se acepta absolutamente la *retoricidad* del lenguaje, es decir, que la lengua no sirve para captar ni reproducir cabalmente la realidad, sino, más bien, es ambigua, y más apta para la persuasión emocional y estética que racional.”⁵⁵

Ir hacia los sofistas (en específico Protágoras, Gorgias e Isócrates) es partir hacia la querrela y búsqueda de vestigios histórico conceptuales sobre la triada lenguaje-educación-retórica

⁵⁴ Ramírez Vidal, Gerardo. *La pregnancia retórica del lenguaje*. En: Bubnova, Tatiana y Puig, Luisa (editoras). *Op. cit.*, pp. 410-411.

⁵⁵ López Eire. *Op. Cit.*, p. 141.

que enriquezcan al pensamiento pedagógico sobre la gran faena “desanimalizante” y humanística que compete a la educación, a través y persuadida claro está, por el lenguaje y sus bemoles retóricos. Demos entonces paso a dicho movimiento intelectual bajo los tópicos sobre la cuestionada palabra “sofista”, las circunstancias ante las que aparecen en la escena y contexto de la Grecia clásica, las necesidades educativas que les provoca el momento, las figuras, rostros y tesis de tres principales protagonistas del movimiento sofístico, y por último, las enseñanzas o entrega (tradicción) de conocimientos que han legado sobre la temática.

2.1. *De los sofistas*

*Así pues, aun habiendo muerto, su ideal no ha muerto con ellos, sino que
inmortal, no en inmortales cuerpos, vive aun no viviendo ellos...*
Gorgias de Leontinos

2.1.1. *La palabra sofista (σοφιστής/sophistés)*

Pasados los preludios del siglo IV a. C. en Grecia, ha existido y sobrevivido hasta nuestros días el sentido de una palabra que en todas sus letras lleva la marca del agravio, del desprestigio y de la ignorancia cuando es esto último, lo que en su origen y sentido trataba de combatir. Esta palabra es “sofista” –del latín *sophista*, y éste del griego σοφιστής (*sophistés*). Esta palabra tiene distintas y distinguidas acepciones en el pasado, en el presente y por qué no, hacia o en el futuro. De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), “sofista” en primer lugar, hace mención a ésta como adjetivo aplicado a una persona en sentido despectivo cuando define que “es el que se vale de sofismas” y, en segundo lugar como sustantivo, nombre masculino que refiere al maestro de retórica en la Grecia del siglo V a. C. Esta última “definición” es la que se apremia, pero es interesante abordar a manera de introducción los vituperios y encomios en los que ha sido juzgado el sentido y uso de esta palabra. Por lo tanto, hay que cuestionar el uso despectivo y peyorativo de la palabra “sofista”.

En la primera acepción del *Diccionario*, al usar a la multicitada como término despectivo es que se abre la brecha para introducirse en el “sofisma sobre los sofistas”. Se dice “sofista” al

que se vale de sofismas, donde la carga peyorativa hacia el primero se fundamenta en estos últimos, es decir –y siguiendo aún al DRAE–, sofisma –del latín *sophisma*, y este del griego *σόφισμα* (*sóphisma*)– hace referencia al lenguaje-pensamiento o argumento falso con apariencia de verdad. Este vituperio hacia el sofista se remonta y tiene su origen en Aristóteles, donde el filósofo estagirita “empleó y vulgarizó el sentido abstracto del adjetivo <<sofística>> en referencia específica a la argumentación aparente, sentido que se basaba en el juicio despectivo aplicado tanto al movimiento cultural llamado <<sofística>>, en la segunda mitad del siglo V, como a los principales representantes del mismo.”⁵⁶ Así, es como en el siglo IV con Aristóteles comienza lo que hasta hoy, en el siglo XXI, se entiende y posiblemente “pasado mañana” se entenderá por sofista, el hombre que hace uso de sofismas.

Para entender esta incuria aristotélica sobre la sofística y sus artilugios retóricos, hay que remontarnos a las enseñanzas de Platón, su maestro. En el diálogo *El sofista*, escrito entre el 367-362 a. C., el “filósofo divino” describe bajo una larga conversación entre Teeteto y un extranjero de Elea, una especie de boceto en seis puntos sobre la figura del sofista. En palabras del extranjero de la obra:

en primer lugar, lo descubrimos como un cazador, por salario, de jóvenes adinerados [...] En segundo lugar, como un mercader de los conocimientos del alma [...] ¿No se nos mostró, en tercer lugar, como un minorista en ese mismo rubro? [...] en cuarto lugar, como comerciante de los conocimientos que el mismo elabora [...] del quinto aspecto. Era una especie de atleta en la lucha argumentativa, confinado a la técnica de la discusión [...] su sexta aparición fue discutible, concordamos en que era un purificador de las opiniones que impedían que el alma pudiera conocer.⁵⁷

Caza fortunas, mercader, comerciante, atleta de la erística y purificador de almas son sólo algunos mote que el sofista, bajo su profesión, pensamiento y quehacer le comenzaban a ornamentar su figura. Sin embargo, a la palabra y la noción “sofista” y a la sofística; a pesar de los vituperios por dos de los más estimados filósofos de todos los tiempos, la carga despectiva en su saber y su quehacer a mediados del siglo V e inicios del IV a. C., no residía en la mayoría de las opiniones. El hecho de ello, puede que sea porque las palabras *sophistés* y *philosophos* comparten origen. Ramírez Vidal sostiene que: “Ambas palabras se basan en el sustantivo ὁ σοφός, cuyo sentido más difundido es el de <<sabio>> en cuanto <<persona

⁵⁶ Ramírez Vidal, Gerardo. *El sofista y el filósofo en la Grecia Clásica*. México: Revista Nova Tellvs. Vol. 21, No 2. 2003, p. 79.

⁵⁷ Platón. *El sofista*, 231d.

dotada de conocimientos especulativos>>, aunque, en el siglo V, la palabra se asociaba más a menudo a una persona experta, hábil, astuta, inteligente.” Y es a mediados de este siglo que “esa palabra aparece con el sentido de <<conocedor>>, en oposición a <<ignorante>>”⁵⁸ Cabe mencionar que la disputa por el significado de la palabra y el término tiene matices, los cuales, en esta ocasión serán sorteados, pero, para profundizar en ello, véase el artículo citado de Ramírez Vidal.

Ahora bien, es menester considerar entonces una postura ante la algarabía de la palabra “sofista”. Sobre ello, se conviene aquí con la noticia previa que José Solana Dueso advierte en torno al nombre y concepto: “El término <<sofista>> (*sophistés*) remite a uno de los campos semánticos más prestigiosos y emblemáticos de la cultura griega. Su contenido es la <<sabiduría>> (*sophía*), su agente, el sabio (*sophós*), y su instrumento, entre otros, el <<sofisma>> (*sóphisma*). El verbo *sophíesthai*, del que deriva *sophistés*, significa <<ejercita la sabiduría>>.”⁵⁹ Conviniendo y dejando a un lado los agravios hacia los sofistas y su movimiento vía las palabras que envilecen el estudio y la reflexión hacia ellos, es necesario preguntarse ¿cómo se da este movimiento cultural, cuáles son algunos de sus representantes principales y qué relación tienen con el *lógos*, la *paideia* y la *rhetoriké* más allá de los vituperios?

2.1.2. *Circunstancias ante la aparición sofista*

La sofística, o mejor dicho los sofistas, surgen como un movimiento cultural en Grecia, específicamente en la Atenas democrática de mediados del siglo V a. C., donde se da súbita y espléndidamente el florecer del movimiento bajo el gobierno de Pericles. Para este prosperar de la sofística y sus representantes, hubo circunstancias nodales para su llegada y aparición.

Una de las circunstancias importantes que prepararon el terreno para el germen, desarrollo y auge de la sofística en Grecia (específicamente en Atenas) tuvo que ver con el ocaso de las guerras con Persia (479 a. C.) y con los albores de la guerra del Peloponeso (431 a. C.).

⁵⁸ Ramírez Vidal. *Op. cit.*, 2003, pp. 79-80.

⁵⁹ Solana Dueso, José. Noticia previa en: *Los sofistas. Testimonios y fragmentos*. Prólogo, traducción y notas de José Solana Dueso. Madrid: Alianza, 2013, p. 45.

Durante estos acontecimientos, se sitúa “la época de la Liga de Delos, encabezada por Atenas, que en algunos momentos llegó a incluir hasta doscientos miembros, entre ellos la mayoría de las islas del Egeo y las ciudades griegas del Asia Menor. Progresivamente, la hegemonía ateniense se incrementaba, las ciudades aportaban cuantiosos tributos que Atenas administraba y los tribunales atenienses asumían competencias en asuntos importantes de otras ciudades.”⁶⁰ Por ello, Atenas empieza a convertirse en centro cosmopolita neurálgico para la economía, la cultura y todo tipo de relaciones humanas de aquella época. Se vislumbra como un atractivo foco intelectual para todo tipo de personajes, como los sofistas que llegan a esta ciudad de diferentes direcciones y en distintos tiempos.

Otra circunstancia a considerar para contextualizar el fenómeno sofístico es el sistema o régimen político que se fundamentaba en Atenas, es decir, la democracia, que en dicha ciudad brilló por su magnificencia política. El motivo de esto último versaba sobre el principio de la equidad política de los ciudadanos, por lo cual, se instauraba el conocido argumento sobre la creencia de que el gobierno de la ciudad se eligiera en el voto de la mayoría y ya no, por “herencia”; es decir, donde las virtudes, el prestigio del nombre o por el estatus social y político, pasaban los cargos administrativos de la ciudad a los sucesores consanguíneos por derecho natural, por derecho aristocrático.

Siguiendo con el tono de la democracia ateniense, al fundarse por la mayoría las formas de gobierno, estas decisiones constituían la ley (*nómos*) que condicionaba –por convención de gente libre y equitativa– a todos por igual, sin exclusión ni excepción (es menester decir que esta equidad sólo se daba entre los hombre atenienses, poniendo en tela de juicio estas nociones, ya que en aquellos tiempos, es sabido que tanto niños, mujeres, extranjeros y barbaros, es decir, aquellos que no sabían griego, no participaban de este régimen “equitativo”). Por la regla democrática en la ilustre ciudad de aquellos tiempos, se convirtió en una *polis* “señuelo” que atraía a cualquier pensador por su resplandor político e intelectual. Dado esto, en el interior de Atenas:

Este sistema político abría a todos las puertas de la participación en la gestión pública y exigía, al mismo tiempo, dicha participación, por cuanto que todo ciudadano era, como tal, miembro de la Asamblea. La palabra se convertía así en el instrumento principal de la política. Como mínimo, cada ciudadano era una voluntad que ganar mediante la persuasión para cualquiera que presentara una propuesta en la Asamblea. Por otra parte, cualquier propuesta podía verse

⁶⁰ *Ibidem*. Prólogo en: *Los sofistas. Testimonios y fragmentos*. p. 12.

enfrentada a otra contraria, lo que exigía la puesta en escena de medios de argumentación adecuados.⁶¹

Con puertas abiertas a la ilustre Atenas, con el *lógos* (lenguaje-pensamiento) como instrumento no sólo político, sino como ordenador de las opiniones, percepciones y representaciones de la vida y, en consecuencia, con la persuasión ya respirándose en todo el aire ateniense, se comienza a fermentar una necesidad vital con nuevas y revolucionarias ordenaciones perceptivas. Para los haberes de esta investigación es que se ha de poner énfasis en esta novedosa perspectiva griega, que ante nuestros ojos, en cuestiones sobre educación y formación del ser humano hoy en día, son tan sabidas y cotidianas, y por lo tanto, muchas veces olvidadas o preteridas.

Continuando, el filósofo español José Luis Villacañas en este tópico auxilia el argumento y la circunstancia de la venida sofista en Atenas cuando plantea que: “el ajuste de las percepciones, las opiniones que pueden alcanzar relevancia común y, que pueden ordenar la vida humana, reciben ahora el nombre de *nómos*, que de esta manera sustituye la función ordenadora que antes poseyera la *physis*.”⁶² En otras palabras, se pone en cuestión y crítica la naturaleza, realidad y el ser de corte extramundano, metafísico por la ley, el acuerdo y lo terrenal del hombre, sus relaciones y representaciones. Sigue Villacañas: “Por lo tanto, el orden humano, que sustituye al orden de la realidad extrahumana, resulta logrado por la propia experiencia de ajuste entre los hombres.”⁶³

Entonces, dejando atrás o mejor dicho, revolucionando las perspectivas ya entrado el régimen democrático en Atenas y en varias ciudades griegas, se sortea la antinomia entre aristocracia-democracia, *phýsis-nómos* rumbo a un ajuste de perspectiva que vincule ambas, a partir de la creencia por las segundas de cada par. Como se ha podido vislumbrar e inferir hasta aquí, dentro de la “educación” o mejor dicho *paideia* en este entorno, también se forja la necesidad de encauzar al hombre griego hacia una formación cultural más cabal, superior y más consciente, donde la equidad y la libertad, son el sello característico de la ciudadanía.

⁶¹ *Ibidem*, p. 13.

⁶² Villacañas Berlanga, José Luis. *Los caminos de la reflexión. Historia de la filosofía I. Del saber del Orden a la nostalgia del Bien*. Murcia: EDITUM. 1991, p. 223.

⁶³ *Ibid.*

2.1.3. *Los sofistas como necesidad educativa*

El movimiento cultural de los sofistas se tornó entonces como una necesidad que, demandado por las circunstancias históricas, políticas y económicas del siglo V a. C. es que los personajes, los sofistas, y su arma el *lógos*, establecieron como objetivo cardinal a la *paideia*. Con ellos, según Werner Jaeger: “Es el origen de la educación en el sentido estricto de la palabra: la *paideia*. [...] alcanzó la referencia a la más alta *areté* humana y a partir de la “crianza del niño” [...] llega a comprender en sí el conjunto de todas las exigencias ideales, corporales y espirituales que constituyen la *kalokagathia* en el sentido de una formación espiritual plenamente consciente.”⁶⁴ Los sofistas entonces afrontaban la querrela de una *paideia* fundamentada en el *lógos*, en lo netamente mundano, en tanto que con este último se pueda reflexionar, crear, encauzar y moldear de manera virtuosa, buena y bella el hombre por y para el hombre en búsqueda de sus ideales y las más altas virtudes (*ἀρετή/areté*).

Por lo tanto, sin premeditaciones y sin acuerdos previos entre los llamados “maestros de la sabiduría”, se establecen en Atenas para emprender tan magnánima empresa educativa. Es menester ahondar en que los sofistas en su mayoría no eran de la multinombrada ciudad. Venían de distintos lugares pero es en la *polis* ateniense donde confluyen en divergencia temporal, espacial e intelectual no forjando un culto, colectivo o escuela filosófica. Son pensadores y maestros itinerantes que centraban y partían sus cavilaciones, enseñanzas y acciones desde el *démos* puesto que iban al pueblo y se encargaban de él.

No es aventurado decir entonces que el filosofar sofista se hacía en público, no en una escuela y menos para hombres “exclusivos”, “elegidos” o “cooptados” integrantes de escuelas filosóficas (la Academia de Platón por ejemplo). Con esto último, no se puede pasar por alto el agravio más conocido hacia este movimiento intelectual y sus representantes, es decir, el cobro que hacían por sus enseñanzas. Para no estancarnos en ello, y tratando de desagraviar a los sofistas de esta falacia, se ha de hacer mención honorífica otra vez a los *Diálogos* del filósofo Platón, donde en varios de ellos es recurrente la injuria monetaria que invita a entrar al reino de las interpretaciones y testimonios sobre los sofistas, y también, sobre los *Diálogos* platónicos para su reflexión. Se puede discurrir al respecto dos ideas a

⁶⁴ Jaeger, Werner. *Op. cit.*, p. 263.

considerar sobre mentada falacia. La primera es por el motivo de que casi todos los sofistas tenían necesidades socio-económicas “básicas”, es decir, el cobro que pedían por sus enseñanzas se puede considerar como una necesidad primaria, para vivir. Por lo tanto, el dinero sería el medio no el fin en sí mismo. La segunda idea, sólo un poco descabellada, podría ser por la altivez que los autonombrados filósofos, casi en su mayoría con las necesidades socio-económicas cubiertas, sentían ante dicho cobro, ya que ellos, como Platón y el mismo Sócrates, no necesitaban ganar dinero para vivir. Ya dicho esto, evitemos la confrontación de falacias para no anular los argumentos.

Ahora bien, regresando a la necesidad educativa y formativa creciente en aquellos tiempos que atrajo a los “maestros de la sabiduría”, los sofistas y, que creó un proyecto cultural distinto; ha de entretenerse desde su diversidad de pensamiento, la búsqueda por una convergencia genérica que examine puntos intelectivos en común. Abbagnano y Visalberghi, en su reconocida *Historia de la pedagogía* en el apartado referente a los sofistas, sintetizan de manera general el punto que se ha venido delineando hasta ahora. Ellos trazan lo siguiente:

Como es natural, todos los sofistas, mayores y menores, tienen en común la misma fe en la educabilidad de la naturaleza humana. La *virtud* –en la vasta acepción político-cultural que este término acabó por asumir– se puede enseñar, si bien para que su aprendizaje sea firme deben concurrir dotes innatas (naturaleza o *physis*) y su oportuno ejercicio. [...] En efecto, si bien consideraban la naturaleza humana como educable y “plástica”, no llegaron jamás a concebirla como susceptible de ser manipulada artificialmente para cualquier fin, antes bien, con frecuencia opusieron vigorosamente lo que es “por naturaleza”, contra lo que sólo es por ley humana o “por convención”.⁶⁵

Los sofistas, con la fe en la educabilidad de la naturaleza humana hacia la virtud vía la palabra, se distinguían de las “figuras educadoras” precedentes que se encargaban de la educación y la enseñanza; es decir, del *paidotribes* que ejercitaba el valor en la perfección del cuerpo (fuerza, flexibilidad, gracia, etc.); también del *citarista*, maestro de música que entonaba sus enseñanzas no sólo en el uso y destreza de la cítara, sino que asimismo afinaba el sentido, el valor y la armonía de la disciplina con todos los ornatos morales que llevaba ésta. Y por último, también del *grammatistés* que trazaba sus enseñanzas en torno a la lectura y escritura, expresando de esta manera, lo que posiblemente es un vestigio de la formación

⁶⁵ Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*. 23ª edición. México: FCE. 2012, p. 62.

intelectual. De estos tres antecesores de los sofistas, se ha de aclarar que las enseñanzas o la educación que impartían, no eran para cualquiera, sólo para los niños y jóvenes aristócratas.

Lo que hacía distinguirse a estos “maestros de la sabiduría” de los anteriores (el *paidotribes*, el *citarista* y el *grammatistés*), era, además de la revolucionaria perspectiva de vida que elogiaba el contexto democrático de Atenas y, de su ya mencionada postura sobre la educabilidad y enseñanza de las virtudes. La sofística fue la apuesta por una enseñanza superior que esculpiera regios ideales para dar respuesta al contexto imperante en esa época. Se empeñaron en proyectar posturas intelectivas, morales y estéticas bajo la capa de la ley (*nómos*) acordada por la masa de hombres libres, en reconocimiento y contraste con la *phýsis* (lo innato, lo dado por naturaleza, del ser), no estipulando en su haber un filosofar cerrado, hermético, sino que, surcaron hacia una enseñanza y filosofar popular en busca y en querrela por el “cliente”, el mundano, el “filósofo potencial” para proponerle los medios para dominar la palabra, el *lógos* y así, poder acceder a cargos públicos o en “menor” medida, para organizar y administrar de buena y bella forma los asuntos cotidianos de la vida (casa, trabajo, conversaciones, festividades, etc...). No hay que confundir la pretensión de una enseñanza superior con la formación profesional. “Al contrario de la formación profesional, sus cursos no se seguían para convertirse en sofistas, sino para ser oradores brillantes, ciudadanos competentes, espíritus sagaces: no ponían ningún límite a esta *paideia*.”⁶⁶ En otras palabras, iban más allá del mero proceso de enseñanza-aprendizaje específico de una profesión, oficio o actividad.

Bajo las bases de la empresa formativa del ciudadano antiguo se encuentran cimentados cuatro puntos pedagógicos –éstos, vistos en el sentido que se postula en esta investigación, en convenio con la usanza antigua de la disciplina, es decir, como el estudio, cavilación y encauce de la educación– indispensables para considerar el pensamiento y la tarea sofística engendrada en el siglo V a. C., y que perdura en menor o mayor medida hasta hoy.

⁶⁶ De Romilly, Jacqueline. *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles. Una enseñanza nueva que desarrolló el arte de razonar*. Barcelona: Seix Barral. 1997, p. 49.

Para ello, se ha de seguir la pequeña sinopsis que, en *Historia de la educación y de la pedagogía*⁶⁷ Lorenzo Luzuriaga sintetiza. El primero de éstos es la acentuación del valor humano, del hombre particular dentro de la educación. El segundo, reconocimiento y creencia en que la virtud, la *areté*, no es un privilegio aristocrático, sino que es aprehensible, enseñable. El tercer punto es la organización y métodos que empleaban en sus cursos, variopintos éstos que se enmarcaban bajo el aleccionamiento intelectual, moral y estético que fuera productivo y útil para la vida. El cuarto punto y último es la acogida en la educación a la cultura en general, a la multiplicidad, al relativismo del saber y la crítica como elemento indispensable e importante para ésta.

Puestas en escena, el embrollo sobre la palabra y uso del término “sofista”, las circunstancias que provocan la llegada de estos maestros a la portentosa Atenas y desempolvados los puntos “educativos” que sostienen tan peculiar movimiento cultural –elogiado por unos y vituperado por más–. Es forzoso entonces, profundizar en las tesis principales de tres maestros sofistas ejemplares: Protágoras de Abdera, Gorgias de Leontinos e Isócrates de Atenas. Con ello, se busca entretener más la urdimbre argumentativa entre *lógos-paideia-rhetoriké* (lenguaje-pensamiento-educación-retórica) extrayendo argumentos de sus fragmentos y testimonios afines a la temática. Los pensadores mencionados para el estudio, son los que se consideran semejantes a nuestro *télos* investigativo; pero, para ampliar el horizonte en torno a la sofística, pueden confrontarse también fragmentos y testimonios de Jeníades, Licofón, Pródico, Trasímaco, Hipias, Antifonte, Critias, entre muchos otros.

Antes, como noticia previa se ha de considerar que para hablar –mejor dicho, escribir– sobre nuestros personajes, hemos de entregarnos y adentrarnos al reino de las interpretaciones sobre la vida, obra y pensamiento de éstos ya que gran parte de su producción no llegó hasta nuestros días. La producción intelectual y biográfica de los sofistas se encuentra en su mayoría inserta en testimonios de sus coetáneos y extra contemporáneos, motivo por el cual, en ocasiones se hace referencia a los sofistas en palabras de otros. Sin embargo, lo que sí ha

⁶⁷ Cfr. Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y de la pedagogía*. 6ª edición. Buenos Aires: Losada. 1965, pp. 54-55.

perdurado hasta hoy, son pequeños fragmentos, a los cuales, se ha de ceñir más el análisis en consonancia con nuestras cuestiones. Sin más, abramos paso a éstos.



2.1.4. Protágoras de Abdera...

Nacido en torno al año 484 y muerto alrededor del 414 a. C. aproximadamente, es considerado uno de los más importantes sofistas por legado y trascendencia filosófica. Se dice que vivió en Atenas en tres momentos de su vida: el primero, antes del 444 cuando por petición del gran dirigente, político y orador Pericles, se encarga de redactar la constitución de Turios. El segundo momento se da casi una década después, alrededor del 433 regresa a la ciudad tras la noticia sobre la muerte de los hijos de Pericles –éste último mecenas de Protágoras en Atenas–, para dedicarle un escrito sobre la entereza de éste ante fatal tragedia. El tercer momento, se da, al igual que el periodo anterior, una década después, por el año de 422 en que regresa para establecerse en la ciudad hasta su exilio.

Pensador de vasta obra, según Diógenes de Laercio en su obra *Vida y opiniones de los filósofos ilustres*, narra que los libros que se conservaban en aquellos tiempos eran éstos: *Técnica de controversias*, *Sobre la lucha libre*, *Sobre las ciencias*, *Sobre la constitución política*, *Sobre la ambición de honores*, *Sobre las virtudes*, *Sobre la disposición original de las cosas*, *Sobre las cosas del Hades*, *Sobre las acciones incorrectas de los hombres*, *Libro de preceptos*, *Pleito por la paga*, *Antilogías*.⁶⁸ A estos doce libros, habría que sumar cinco más que en tiempo de Diógenes no le estuvieron disponibles: *La verdad*, *Discursos demoledores*, *Del ser*, *Gran discurso* y *Sobre los dioses*,⁶⁹ además del diálogo que le dedica Platón. Al ver la extensa producción y leer la pretensión de las temáticas sobre las que cavilaba, se ha de comprender que Protágoras, de acuerdo a las circunstancias de su tiempo, era un importante sabio en el extenso sentido de la palabra y por ende, bien amado por unos

⁶⁸ Para profundizar en la vida y opinión sobre Protágoras y demás ilustres filósofos, narrados por un contemporáneo a estos., *Vid.* Diógenes Laercio. *Vida y opiniones de los filósofos ilustres*. Traducción, introducción y notas de Carlos García Gual. Madrid: Alianza. 2007.

⁶⁹ *Cfr.* Solana Dueso, José (Ed). *Los sofistas: testimonios y fragmentos*. Madrid: Alianza, 2013.

y demoleedoramente incómodo para otros. Por otro lado, también se vislumbra la envergadura de su punto de vista filosófico que consistía en producciones teóricas que versan desde la moral, la lógica y hasta la política, no dejando de lado a la retórica, atravesados siempre por su postura relativista y su definida apuesta por el convencionalismo.

En uno de los fragmentos recuperado por el médico y filósofo griego Sexto Empírico en *Contra los matemáticos* (VII, 60-64); da testimonio que Protágoras es uno de los filósofos destructores de criterios, porque todas las impresiones y opiniones son verdaderas, a lo que nuestro “filósofo-sofista” afirma la *relatividad de la verdad*, ya que todo lo que aparece a alguien y por ende, objeto de opinión, es relativo al sujeto que lo percibe. Sexto Empírico comenta: “Al menos al comienzo de los *Discursos demoleedores* [Protágoras] proclamó: <<De todas las cosas medida es el hombre, de las que son en cuanto que son, y de las que no son en cuanto que no son>>.”⁷⁰ Con esta contundente sentencia, Protágoras pone el dedo sobre el hombre, lo centra como la medida de todas las cosas, sean éstas o no sean, otorgándole el papel de creador y protagonista de su propia vida. Esta tesis protagórica del hombre-medida, ha de interpretarse dentro del relativismo que profesaba, donde no supone una negación de la *phýsis* (la naturaleza, el ser), al contrario, estima en determinar la variedad subjetiva del hombre (en sentido general como particular) dentro del *nómos*, la ley que forja el convencionalismo en aquel régimen democrático.

Ya nada escapa de la percepción del hombre, ni la propia negación de sí mismo como medida de todas las cosas y de las que no son. Respecto a este punto, se vislumbra a través de un comentario de Sexto Empírico en su obra lo anterior, como también, el talento para la antilogía por parte del sofista de Abdera. Sexto Empírico comenta: “Parece que esta afirmación es corroborada incluso por su contraria, pues, si alguien dice que no es el hombre criterio de todas las cosas, estará corroborando que el criterio de todas las cosas es el hombre. Pues quien dice esto es hombre, y, por el hecho de establecer lo que aparece en relación a sí mismo, conviene que esto mismo forma parte de lo que le aparece.”⁷¹

⁷⁰ *Los sofistas: testimonios y fragmentos. Op. cit.*, pp. 102-103.

⁷¹ *Ibidem*, p. 103.

No hay vuelta atrás, ni levantando la mirada buscando con plegarias a los dioses, el hombre-medida cubre todo en la vida mundana y “sobremundana”. Para matizar dicha consigna, Platón, en el diálogo *Protágoras*, confronta a Sócrates con nuestro sofista bajo su delicada pluma. En la obra conversan principalmente sobre la “naturaleza y enseñabilidad de la virtud”. Para Protágoras, la virtud es única, pero se conforma de diversas partes con facultad propia, como el rostro que es uno, pero se configura de cinco órganos de los distintos sentidos; al contrario, Sócrates –siempre platónico– no cree que la virtud sea así y pueda ser enseñada. El diálogo se funde en discusión con excesivas preguntas, con sus respectivas réplicas y contrarréplicas por parte de los dos protagonistas principales del *Protágoras*.

La cuestión de traer a colación la obra platónica, es porque en ella se reconoce la importancia de la tesis protagórica del hombre-medida, así como –en palabras de Platón–, las características educadoras, retóricas, poéticas y políticas de Protágoras bajo el manto del mito de Prometeo. Coloreemos pues, con un fragmento del mito dicho matiz. En la parte final reza:

Puesto que el hombre participó de atributos divinos, en primer lugar, de los seres vivos él solo [por su parentesco con dios] creyó en los dioses y se puso a erigir altares y estatuas de los dioses; luego articuló rápidamente la voz y las palabras con arte e inventó moradas, vestido, calzado, mantas y alimento proveniente de la tierra. Equipados así, los hombres vivían al principio dispersos y aún no había ciudades; así pues, eran aniquilados por las fieras por ser en todos los sentidos más débiles que ellos, y si bien el arte artesanal era una ayuda adecuada para su alimentación, era insuficiente para la guerra contra las fieras, pues todavía no poseían el arte político, del cual el de la guerra es una parte. Buscaban entonces juntarse y salvarse construyendo ciudades; pues bien, una vez que se habían juntado, empezaron a cometer injusticia entre sí, precisamente por no tener el arte político, así que volviendo a dispersarse, perecían. Entonces Zeus, temiendo que nuestra especie fuese destruida en su totalidad, manda a Hermes llevar respeto y justicia a los hombres, para que esas virtudes fuesen los lazos armoniosos de las ciudades y mediadores de la amistad [...] Hermes pregunta a Zeus de qué modo daría la justicia y el respeto a los hombres: ¿voy a repartir como están repartidas las artes? Ésas están repartidas así: Uno solo tiene el arte de la medicina y es suficiente para muchos individuos, y con los demás expertos sucede lo mismo. ¿Entonces voy a poner así la justicia y el respeto entre los hombre o se los reparto a todos? A todos, dijo Zeus, y que todos participen, pues no podrían generarse ciudades si sólo algunos participaran de éstos [...] además, establece una ley de mi parte: quien no sea capaz de participar del respeto y de la justicia, sea matado como una enfermedad de la ciudad.⁷²

⁷² Platón. *Protágoras*. 320d-322d.

De este extenso fragmento se interpreta el trascendente papel del hombre como protagonista y medida de las cosas que son y de las que no son, que le aparecen y percibe en su vida. De las primeras, sólo por medio del *lógos* y la enseñanza de la virtud (en este caso política), es como el hombre puede convenir consigo mismo dentro del marco de la justicia y el respeto, es como puede establecer acuerdos, pero al mismo tiempo determinarse por su propia medida. De las que no son, también es medida, ya que en este mito existen seres extrahumanos que no aparecen, ni se perciben sensiblemente, por ello, el vehículo es el *lógos*, ya que a través de él, pueden ser creados como las estatuas dedicadas a estos dioses, curiosamente, a imagen y semejanza del hombre.

Cimentado este pensamiento de Protágoras sobre el hombre-medida, en otro fragmento, testimoniado ahora por el obispo Eusebio de Cesarea en *Preparación evangélica*, XIV, 3, 7., puede recalcarse la excelsa enseñanza del sofista “humanista” en torno a un posicionamiento antropocéntrico en la *paideia*, fomentada por nuestro filósofo cuando Eusebio narra sobre la obra *Sobre los dioses* de Protágoras, el siguiente preámbulo dicho por éste último: “Sobre los dioses no puedo saber ni que existen ni que no existen ni, respecto a su forma, cómo son. Pues muchas cosas son las que me impiden saberlo, tanto la oscuridad como la vida del hombre que es breve.”⁷³

Al parecer, este último fragmento puede entenderse como contradictorio con la narración del mito en el *Protágoras* de Platón. Sin embargo, se deja apreciar el carácter mundano y limitado del hombre, así como un cierto escepticismo ante lo que no puede aparecer ni percibir de manera natural, esencial o absoluta, sino que sólo por medio del *lógos*, es como se pueden percibir las cosas teñidas de un relativismo subjetivo. Por lo tanto, el punto neurálgico en el pensamiento “sofista” del oriundo de Abdera, es la necesidad de enseñar la reflexión y uso adecuado del *lógos* para ser virtuosos, brillantes, competentes y sagaces dentro del nuevo ordenamiento postulado por el *nómos* (la ley) que se ha convenido en sociedad sobre las cosas que son en cuanto son, como las que no son en cuanto que no son.

Proveniente de un fragmento dudoso, inserto en una obra nombrada *Sentencias greco-siríacas* (*Rhein. Mus.*, 51, 1986, 539, n. 32. Traducción alemana de Ryssel), el pensamiento

⁷³ *Los sofistas: testimonios y fragmentos. Op. cit.*, p. 111.

de Protágoras que aquí nos persuade en la relación *lógos-paideia-rhetoriké*, puede coronarse con el siguiente pronunciamiento: “Esfuerzo, trabajo, aprendizaje, educación y sabiduría son la corona de la gloria que se trenza con las flores de una lengua elocuente y se coloca en la cabeza de quienes la aman. Es verdad que la lengua es cosa difícil, pero sus flores son ricas y siempre nuevas, y es el gozo de sus espectadores, sus partidarios y sus maestros y los alumnos hacen progresos mientras los necios se enojan –o tal vez ni siquiera se enojan, porque no son lo suficientemente inteligentes.”⁷⁴ Por lo tanto, bajo el horizonte del pensamiento protagórico, el hombre es medida del *lógos* y de su *paideia* en cuanto se persuada o no, para aleccionarse, conducirse y moldearse según su voluntad y carácter conforme al *nómos*. Por ello, la búsqueda de una *paideia* –como proceso y fin cultural– hinchada de reflexión, enseñanza y ejercicio del *lógos*, hilará finamente el temperamento y el carácter hacia las más altas virtudes intelectivas, éticas y estéticas del hombre.



2.1.5. Gorgias de Leontinos...

Nacido en la ciudad siciliana que adorna su nombre (490-390/380 a. C.), se dice que en él se marca un antes y un después en la prosa griega. Formado en retórica con Córax de Siracusa y Tisias, se dedicó en su longeva vida a este arte, enseñándolo y por supuesto practicándolo. Este rétor llega a Atenas aproximadamente en el año 427 como embajador de su ciudad, instalándose formalmente en la democrática ciudad por la gran sensación e impresión que causó su llegada, dando cátedra de su gran capacidad oratoria y excepcional dominio de la palabra. Contemporáneo de Protágoras, nuestro rétor también dejó huella con fragmentos que han pervivido hasta nuestro siglo. Intitulados *Encomio de Helena*, *Defensa de Palamedes* y *Del no ser o de la naturaleza*, se consideran a éstos como modelos de oratoria, pero que dentro de ellos y apenas visible entre líneas, están preñados de una fuerte argumentación retórica, filosófica, crítica y “educativa” propios de la época.

⁷⁴ *Ibidem*, pp. 119-120.

La importancia de Gorgias es fundamental para establecer a la sofística como un movimiento cultural y así mismo, para dar seriedad, verosimilitud y belleza al arte retórico. Esto, se puede constatar en el testimonio de Filóstrato de Atenas en *Vida de los sofistas*, I, 9, 1-6 cuando comenta lo siguiente sobre el de Leontinos: “En efecto, dio el primer impulso a los sofistas en expresión paradójica, inspiración y exposición profunda de temas profundos, en intervalos y transiciones, por lo que el discurso se hace más agradable y produce mayor impacto, mientras lo revestía con nombres poéticos en busca de belleza y dignidad.”⁷⁵

Con tan magníficos dotes de rétor, además, dicho sofista no carece de saber y de temple filosófico ya que en su escrito *Sobre el no ser o sobre la naturaleza* recoge temáticas de filosofía eleática⁷⁶ que le precedió. Influidor por dicha escuela presocrática (o bien, presofística), elabora este tratado retórico-filosófico en respuesta al *Poema del ser* de Parménides y al escrito del filósofo Meliso de Samos titulado *Sobre la naturaleza o el ser* bajo tres celebradas y vituperadas tesis: la primera: nada existe; la segunda: si algo existiera, sería inaprensible para el hombre; y la tercera: si algo existiese y fuera aprehensible, no podría ser conocido ni comunicado. Con tono relativista, teñido de escepticismo ante la verdad del ser al igual que Protágoras, comparte la opinión sobre la apariencia y perspectivismo del mundo, de la realidad persuadida por la ilusión inherente en la retoricidad del *lógos*.

Argumentando con palabras de un contemporáneo del maestro sobre esta tesis del *no ser*, hemos de retornar al testimonio de Sexto Empírico. De nuevo en su obra *Contra los matemáticos* (VII, 65-87) narra que Gorgias pertenecía al grupo de los pensadores que han eliminado el criterio, aunque no tan en sintonía con Protágoras. Este médico-filósofo que rescató fragmentos sofistas, nos cuenta, desarrolla y transmite la tesis que interesa para nuestras arcas y sin duda, de las más interesantes, contundentes y bellas del rétor de Leontinos. Sexto Empírico relata: “En efecto, en su obra *Sobre el no ser o sobre la naturaleza* [Gorgias] establece tres afirmaciones fundamentales lógicamente relacionadas: una y

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 149-150.

⁷⁶ La “escuela” eleática considerada presocrática, vio luz y tuvo su apogeo en los siglos V y IV a. C. con exponentes de la talla de Parménides y Zenón. Se consideran sus posturas y enseñanzas caracterizadas por teorías sobre el universo como una esencia en unidad e inmutable. Proponiendo la inexistencia del tiempo como unidad imperecedera y más allá de la cognición provista por el engaño de los sentidos humanos, exponen que sólo a través de la reflexión filosófica, se puede alcanzar la verdad última; aunque, las observaciones sensoriales del hombre, ofrecen una distorsionada y limitada visión de la realidad.

primera, que nada existe; segunda, que, aunque exista algo, es inaprensible para el hombre; tercera, que, aunque sea aprehensible, en todo caso no se puede comunicar ni explicar al vecino.”⁷⁷

Sobre estas tesis gorgianas se han dado múltiples interpretaciones y querellas por refutarlas o ratificarlas, lo cual, se recomienda al lector ir directo al texto para cavilarlas y sacar sus propias cuestiones. Sin embargo, aquí hemos de matizarlas para la comprensión sobre la importancia que tienen, para el movimiento sofístico proyectado hacia la *paideia* de la Atenas democrática atravesada por el *lógos* y la retórica.

La primera de ellas, “nada existe”. Gorgias argumenta lógicamente la defensa de esta tesis de la siguiente forma: si algo existe, debería o bien ser eterno o no serlo. Si es eterno, es infinito y, si lo fuese, no podría estar en nada. Pero lo que no está en nada, no existe. Y si por el contrario no es eterno, tendría que ser (comenzado, nacido o creado) y para ello, para comenzar a ser, antes debería no ser, lo que es imposible. Por lo tanto, ya que el ser no es, no puede ser engendrado ni crear existencia. Así, ni es eterno ni tiene origen y en consecuencia, no existe, por lo cual, nada existe. La segunda tesis, “aunque exista algo, es inaprehensible para el hombre”, podemos interpretar al pensador de Leontinos así: si algo existe es pensado, pero como lo pensado no existe, lo existente, por lo tanto, no es pensado. En efecto, si las cosas pensadas existen, todas las cosas deben existir cuando alguien las piensa pero, parafraseando sus ejemplos, si alguien piensa en carruajes tirados por corceles corriendo sobre el mar, hombres que vuelan, etc... por eso, es que puedan existir y ser verdad. Pero esto no es verdad, que tanto el carruaje corriendo sobre el mar y los hombres voladores por ser pensados existan. Además, si lo pensado existe, lo que no existe no podrá ser pensado. Por ello, si a lo que existe se le piensa, a lo no existente no se le puede pensar. Aquí, Gorgias vislumbra un reducto absurdo con otro ejemplo, ya que se piensa en cosas irreales como la quimera, por lo cual el ser no es pensado. Para cerrar este trabalenguas mental, la tercera tesis: “aunque sea aprehensible, en todo caso no se puede comunicar ni explicar al vecino.” Interpretación: esta tesis es defendida con la problemática en la palabra, es decir, por medio

⁷⁷ *Ibidem*, pp. 174-175.

de ella sólo se puede comunicar más que sonidos. Mediante ella no transmitimos colores, sabores, ni tamaños etc. En otras palabras, no transmitimos las cosas en sí sino sólo palabras.

Por ejemplo, así como lo visible no ve los sonidos, el oído no ve los colores. Así, el ser no puede transformarse en nuestra palabra porque permanece fuera de nosotros. Y, siendo las palabras para mí algo sensible, las cosas y el ser no pueden manifestarse ni comunicarse tal cual a los demás como lo he pensado. Por esto, la palabra organiza las impresiones de las cosas externas sobre nosotros por las sensaciones, y, si esto es verdad, la palabra no es representativa de las cosas externas, sino que dichas cosas revelan las palabras. Así, sólo comprendemos las palabras y no la naturaleza de las cosas o los seres. Por tanto, no podemos mostrar ni comunicar los seres ni las cosas a nuestros vecinos, sino sólo las palabras que son distintas de las cosas, pues ellas son relativas al sujeto que las dice.

Después de estas tesis gorgianas, podemos apreciar la sólida pregnancia retórica o retoricidad del lenguaje, del *lógos*, como vehículo artificioso y productor de ilusiones, de ficciones representativas del mundo, la vida, las cosas, la cultura, la educación, sin más de la *paideia*.

Estos argumentos sofisticos, también fueron testimoniados por otros pensadores como pseudo Aristóteles. El fragmento se ubica en un escrito llamado *Sobre Meliso, Jenófanes y Gorgias*, V-VI, 979^a 12-980b 21. V. que nos recuerda la trascendencia de la tesis sobre el *no ser* del rétor de Leontinos en torno a la característica ilusoria del *lógos* cuando percibimos sensaciones o “cosas” embaucadas por las palabras. Pseudo Aristóteles comenta al respecto que:

lo que vemos no es nada más (*mállon*) <que lo que vemos>, del mismo modo lo que vemos o lo que imaginamos no es nada más (*mállon*) <que lo que vemos o imaginamos>. Y, en efecto, así como en un caso muchos podrían ver las mismas cosas, así en este caso muchos podrían imaginar las mismas cosas. Así pues, el <<más>> (*mállon*) se refiere a tales cosas.” Y remata diciendo y sustentando la tesis gorgiana: “Pero cuáles sean las verdaderas es oscuro, de manera que, si las cosas existen, para nosotros al menos serían incognoscibles.”⁷⁸

Ya visto el fragmento y un testimonio sobre la trascendencia del pensamiento retórico-filosófico de Gorgias, postulado en torno al escepticismo, relativismo, persuasión, crítica y enseñanza de las cosas y los seres vía el artificioso *lógos* que determina o mejor dicho,

⁷⁸ *Ibidem*, p. 184.

provoca la convención de todas nuestras representaciones. Ahora, sólo nos queda un paso interesante en nuestro sofista, el cual, él es el más enfático “maestro de la sabiduría” en tomar cartas sobre el asunto, y, este asunto o cuestión es lo concerniente a la persuasión vía el arte retórico.

En *Encomio de Helena*, tratado modélico de oratoria y retórica de honorable tradición literaria, a grandes rasgos, versa sobre el elogio que Gorgias hace a Helena, mujer culpabilizada por la Guerra de Troya representada en la *Iliada*. El sabio de Leontinos elucubra con aguda sutileza y sagacidad la defensa hacia la mujer persuadida por cuatro posibles motivaciones que la llevaron a cometer traición. Dichas causas son fortuna, violencia, palabra o amor. En el encomio gorgiano a Helena, nuestro rétor maquinó de manera persuasiva, elocuente y poética la defensa que logre librarla de la acusación, argumentando de manera suasoria y lógica cada una de las posibles motivaciones que la pudo haber llevado a dicho perjurio. En el caso de la fortuna, si la traición fue por azar, es responsabilidad de un dios y no pudo resistirse ante poder divino siendo un simple humano. Si por violencia, fue forzada, estuvo a contra voluntad y merece compasión. Motivada por la palabra, cayó en el hechizo de ésta, y por lo tanto, persuadida. Y por último, incitada por el amor, no pudo haber tenido entereza para resistirse a esta enfermedad del alma común entre los hombres y los dioses. Por lo tanto, planeados los argumentos a grandes rasgos por nuestro rétor, Helena no es culpable.

Ahora bien, ya resumido a grandísimos rasgos el fragmento, lo que interesa para esta pesquisa es la posible relación sobre *lógos-rhetoriké-paideia*. Por ello, la argumentación del sofista de Leontinos en la defensa sobre la motivación de persuasión por la palabra, es en la que se enfocará la reflexión. En este punto, Gorgias declama el poder que se le atribuye al *lógos*. Comenta que: “la palabra es un gran soberano que, con un cuerpo pequeñísimo y sumamente invisible, consigue efectos relativamente divinos; puede ya eliminar el miedo, ya suprimir el dolor, ya infundir alegría, ya aumentar la compasión.”⁷⁹ Y, prosigue más adelante: “En efecto, los encantamientos inspirados mediante palabras son inductores de placer y reductores de dolor. Pues, mezclada con la opinión del alma, la potencia del encantamiento la hechiza,

⁷⁹ Gorgias. *Encomio de Helena*, 8.

persuade y transforma con su magia. De seducción y de magia dos artes inventaron, que son errores del alma y engaños de la opinión.”⁸⁰

Y por otro lado, en el escrito *Defensa de Palamedes* pronuncia: “El principio, a su vez, sería una palabra, pues las acciones que se van a realizar deben ir precedidas por palabras.”⁸¹ Percibidos de esta forma los argumentos que Gorgias dejó en sus tres citados discursos y relacionado con cuestiones que aquí imperan, nuestro rétor deja una enseñanza a relucir y que maleándola a la triada *lógos-paideia-rhetoriké*, versa sobre la educabilidad del hombre vehículo el *lógos*, en otras palabras, en que se ha de considerar que la virtud es relativa al educando que la ejerce y que puede, mediante el *lógos* empleado en la *paideia* provocar que haya tantas virtudes como hombres virtuosos se eduquen o formen.



2.1.6. *Isócrates de Atenas...*

De casi centenaria existencia entre los años 436 y 338 ya en el siglo IV a. C., Isócrates nace en Atenas, específicamente en el demos de Erquía y muere en la misma ciudad a causa de un ayuno voluntario en reproche por la pérdida de la independencia de Grecia. Hijo de Teodoro y Hedyto, junto con sus hermanos Telesipo y Diomnestos y su hermana Ánaco, fueron una familia afortunada y económicamente estable gracias al negocio del padre, el cual, se enriqueció debido a su fábrica de flautas. Por la fortuna familiar, nuestro pensador como sus hermanos tuvieron la posibilidad de tener una escrupulosa educación, siendo el primero, el más destacado de ellos.

En el periodo que abarca su larga vida, se dice que Isócrates: “conoció, pues, en su niñez los últimos años de paz de la Atenas triunfante sobre los persas, la guerra del Peloponeso (431-404 a. C.), los conflictos internos entre las ciudades griegas, con las sucesivas hegemonías espartanas y tebanas y la expansión de macedonia que comienza el año 357 [...] y termina

⁸⁰ *Ibidem*, 10.

⁸¹ *Ibidem*, p. 201.

con la batalla de Queronea en la que Filipo II se impone sobre la liga helénica el año 338 a. C., el mismo en el que muere Isócrates.”⁸² De vida bastante caótica debido a la efervescencia bélico-política, en nuestro pensador figuran las afectaciones de estos hechos que marcaron toda su vida en los discursos que legó. También, y no desmeritando en cuanto a los maestros que le enseñaron, se cuenta que el orador y político Terámenes, Gorgias y Sócrates fueron las figuras más relevantes en su educación. En sintonía a la educación –o influencia– que recibió en su juventud bajo el manto de éstos últimos, es que nuestro sabio se ejercitó en el arte retórico, en la oratoria, en la política y en la educación (también, otra de sus profesiones fue la de logógrafo, un oficio encargado de la escritura de discursos judiciales, la cual, Isócrates negaba).

Nuestro sabio ateniense dejó una vasta producción intelectual. A nuestros días se han conservado veintiún discursos y nueve cartas que abarcan las *tékhnai* a las que le dedicó su tiempo. Respecto a los discursos y cartas se han de discriminar para reducir el número, eligiendo siempre las que ponen mayor énfasis a las cuestiones del *lógos*, la *paideia* y la *rhetoriké* afines a esta pesquisa. Entre los escritos en los que se puede vislumbrar lo anterior figuran *Contra los sofistas*, *Panegírico*, *A Nicocles*, *Nicocles*, *Sobre el cambio de fortunas (Antídosis)* y *Panatenáico*. Aunado al análisis y extracción de tesis isocráticas de los discursos hay que poner a relieve ciertas cuestiones contextuales y matices conceptuales que influyeron en su pensamiento que lo distingue de sus antepasados sofistas.

Isócrates es el único sofista que fundó en el año 393 una escuela –seis años antes de la Academia de Platón (387)–, concretando así, a inicios del siglo IV a. C. en la Atenas de posguerra y ejecutora de Sócrates (399), un espacio específico para la enseñanza de la retórica, la oratoria, la política, la moral etc., con vías a la formación del ciudadano en una época mutante respecto a las cuestiones políticas, siempre enalteciendo y defendiendo el supuesto ideal cultural superior y patriótico de la Grecia clásica. En el pensador ateniense, tanto la política como la ética fueron puntos neurálgicos en su reflexión. Ejemplo de ello son los constantes cambios políticos en Grecia provocados por la nueva orientación política que toma en la figura de Arquelaos la monarquía de Macedonia; la falta de autosuficiencia de cada

⁸² Tomado de *Introducción general* de Juan Manuel Guzmán Hermida en: Isócrates. *Discursos*. Madrid: Gredos, 1979. Vol. I, p. 7.

una de las ciudades griegas que genera guerras entre ellas debido a los carentes acuerdos respecto a políticas internas dirigidas a un conveniente fin para todas; querellas entre mejores formas o regímenes de gobierno para las ciudades que, dentro del abanico político destacan: la aristocracia, la democracia, la oligarquía, la monarquía, etcétera; y también el panhelenismo como movimiento cultural concebido bajo la tentativa unidad política de un gran Estado heleno en contra de los persas, etc., por nombrar algunas.

Sobre estas circunstancias tan variables es que Isócrates ha de cavilar respecto a la *paideia* del hombre griego siempre contextualizado a las convenciones políticas, sociales y culturales en boga; lo cual, se puede encontrar en sus discursos –a veces tomado como contradicción de pensamiento– una gran versatilidad de ideas respecto a los tópicos antes mencionados que argumentarían un “pensamiento camaleónico”, es decir, oportuno, conveniente y útil ante los escenarios políticos y sociales que le presentaba la vida del siglo IV a. C.

Con lo anterior, hay que poner en claro la idea que provoca esta adaptabilidad de pensamiento y acción que Isócrates predicó ante mutable contexto. Por ello, convenimos con J. M. Guzmán Hermida cuando plantea al respecto que:

Isócrates es, sencillamente, un político realista, cuya opinión política varía según los cambios de una época de rápidas transformaciones así como según la personalidad de los destinatarios de sus discursos. Palabras como la oportunidad (*kairós*), lo conveniente (*tò prépon*), lo útil (*tò sýmpheron*) son constantes en sus escritos. Si a ello añadimos su agnosticismo religioso y su pesimismo sobre los hombres tendremos el retrato acabado del político realista.⁸³

Más allá de una defensa del “pensamiento camaleónico” isocrático ante posibles críticas que pueden versar sobre el provecho de éste ligado a un cierto oportunismo, conveniencia o utilidad política; convenimos y “creemos que la coherencia de la obra política de Isócrates estaría en el papel de consejero y educador que constantemente aparece en sus escritos”⁸⁴, como constante preocupación educativa para los griegos del siglo en el que vivió.

La fundación y el fundamento de la apertura de su escuela recobran aquí un papel preponderante en relación con el título que se le ha otorgado a Isócrates como el

⁸³ *Ibidem*, pp. 25-26.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 29.

“representante más destacado de la retórica”⁸⁵ y el “educador de occidente por excelencia”. Hemos de acordar con lo que Henri-Irénée Marrou plantea sobre el ateniense. El historiador francés en sentido general comenta al respecto que:

fue Isócrates, y no Platón, el educador de la Grecia del siglo IV y, después de ella, del mundo helenístico primero, y romano más tarde: de Isócrates surgieron, “como de un caballo de Troya” [*Cic., De or., II, 94*], aquellos innumerables pedagogos y literatos, animados por un noble idealismo, moralistas ingenuos, enamorados de las grandes frases elocuentes y volubles, a quienes la Antigüedad clásica debe, así de buenas cualidades como en defectos, toda la esencia de su tradición cultural. [...] es a Isócrates, mucho más que a cualquier otro, a quien le cabe el honor y la responsabilidad de haber inspirado la educación predominantemente literaria de nuestra tradición occidental.⁸⁶

De estos mote y reconocimientos, sólo a unos en el mundo helenístico y a otros pocos en el romano, y a menos en la Edad Media, el Humanismo y el Renacimiento y, casi nadie en nuestros días encomia y ni siquiera vitupera a tan destacado y excelente maestro griego. Ahora bien, siguiendo las opiniones acerca de Isócrates, es necesario comentar que dicho mote de maestro o educador le fuera asignado gracias a la enseñanza de la retórica, cuestión en la que a distinción de sus antecesores sofistas; él, le da un sobresaliente interés. Dicha enseñanza no se confinaba al reduccionismo del mero adiestramiento retórico, inerte ante la vida mundana del ciudadano, si no que:

se destaca que la enseñanza retórica de Isócrates no se limitaba a la instrucción retórica, que esto sería empobrecer su enseñanza, reducirla a lo que él se oponía: a una simple sistematización de los medios de persuasión para vencer en los tribunales o en los debates políticos. Su enseñanza era mucho más amplia: era la *Paideia*, la formación cultural del ciudadano. En otras palabras: la retórica era simple instrumento de la educación y de la cultura, o cuando más, una parte de ella.⁸⁷

Ligado siempre al aprovechamiento de la circunstancia, lo conveniente y lo útil dentro del *nómos*, las cavilaciones isocráticas se aprecian siempre henchidas por la necesidad del auge político (sea democrático, monárquico, oligárquico, etc.), el cual, es el punto de gestación en esta Grecia del siglo IV a. C. para poder concebir la formación cultural del ciudadano por medio de la enseñanza, aprendizaje y uso de la palabra, del *lógos* (entendido como lenguaje-

⁸⁵ Vid. Jaeger. *Paideia*, p. 830.

⁸⁶ Marrou, Henri-Irénée. *Historia de la educación en la Antigüedad*. 2ª edición. México: FCE, 1998, pp. 122-123.

⁸⁷ Ramírez Vidal, Gerardo. *Notas sobre la retórica de Isócrates*. México: *Revista Nova Tellvs*. Vol. 24, No 1. 2006, p. 160.

pensamiento). También, se percibe en sus reflexiones acerca de la enseñanza de la retórica⁸⁸ el deseo que, a través de ésta como una parte e instrumento de la “educación superior griega”, se persuada hacia el bienestar de la mayoría, el bien de la *polis*. En este punto, Isócrates al realzar y ampliar la *paideia* dentro de la enseñanza que profesaba en su escuela con miras a una formación cultural integral del hombre y no sólo hacia el aprendizaje o aprehensión de sistemas retóricos, contribuye –igual que los sofistas antes trabajados– a cimentar la *paideia* siempre fundada por y en el *lógos* a la que cada hombre griego debe ejercitarse para su bien y el de los demás.

Con esto, Isócrates se distingue de sus contemporáneos en torno a las cuestiones formativas del hombre griego. Un personaje con el que se hacía distinción y con el que compartía ciudad, dedicación e interés por los asuntos “educativos”, era Platón y su Academia. Con este filósofo, Isócrates no convenía ni en el fondo ni en la forma de su filosofía ya que nuestro autor:

consideraba que la suya era la auténtica filosofía, no la de Platón que estaba orientada a especulaciones metafísicas sin aplicación práctica en la vida política [...] a Platón y su escuela los consideraba *erísticos*, esto es, simples polemistas, y refuta el núcleo de la enseñanza [platónica], esto es, la existencia de verdades generales y únicas, frente a la verdadera existencia de opiniones contingentes y mutables, cuyo consenso y certidumbre daba origen a las decisiones adoptadas, además, obviamente, de la utilidad de la filosofía de los socráticos.⁸⁹

En *Contra los sofistas*, discurso escrito a comienzos de su carrera como “maestro” de retórica, esboza los principios de la escuela y la enseñanza que encabeza. En esta declamación, Isócrates se vuelca en críticas contra los que él llama *erísticos* (polemistas, aficionados a la discusión por la discusión misma) y los que enseñan voluptuosamente, mediante técnicas fijas la elocuencia política. Contra los contenidos y formas de enseñanza

⁸⁸ Un matiz importante en el pensamiento de Isócrates y para la comprensión de sus discursos es la concepción que él tenía de retórica y filosofía. El sabio ateniense en sus discursos no usa la palabra retórica para referirse a su enseñanza, él emplea filosofía. En este punto, sigamos a Gerardo Ramírez Vidal, cuando plantea que Isócrates concibe filosofía: “como formación general del ciudadano frente a la formación especializada o a los dogmas o los métodos planteados, por ejemplo, por Platón y su escuela. La palabra filosofía no tenía, en Isócrates, el sentido de “amor por la sabiduría”, sino que se refería a una destreza práctica o “habilidad”, a la formación o preparación orientada a alcanzar esa habilidad o pericia, cuyo fin último, en el caso de Isócrates, era el bien de la *polis*.” *Ibidem*, p. 162. Aunado a lo anterior, Isócrates también hace uso de la palabra filósofo (en sentido extenso) con la que se aut nombra, es decir, se hace llamar “filósofo de los *logoi*” que hace referencia no al sentido platónico como “amante de la sabiduría”, sino más bien, como el “experto”, “el sabio” en el *lógos*. Cfr. Ramírez Vidal, Gerardo. *El ethos y la formación humanística en Isócrates*. México: Revista *Nova Tellvs*. Vol. 31, No 1. 2013.

⁸⁹ Ramírez Vidal. *Op. cit.*, p. 163.

de estos últimos, es como nuestro pensador decanta ciertos rasgos a vislumbrar de acuerdo a su enseñanza.

Al comienzo de *Contra los sofistas*, la primera aclaración versa sobre la incredulidad y sospecha por parte de Isócrates en torno a una enseñanza nada práctica y poco convincente sobre los asuntos ciudadanos por parte de los polemistas e instructores de elocuencia. Abre el discurso diciendo: “Si todos los que intentan educar quisieran decir la verdad y no se comprometieran a más de lo que pueden cumplir, no les tendrían en mal concepto los ciudadanos comunes, pero ahora, los que se atreven a fanfarronear muy irreflexivamente, han hecho parecer que deciden más sensatamente quienes eligen la molición que quienes se ocupan de la filosofía.”⁹⁰ El fanfarroneo irreflexivo sobre la intención de educar en cuestiones de política, ética, retórica, etc., partiendo de éstas como verdades absolutas e inmutables ligadas a la enseñanza de los que él llama erísticos (como Platón y sus discípulos) y los maestros de elocuencia política, es la provocación del reclamo que Isócrates presenta en este discurso, el cual, intenta combatir a partir de una aclaración un tanto programática para su faena educativa.

Al igual que los sofistas que le precedieron, ha de poner demasiado énfasis en la cuestión del *lógos* con miras hacia el proceso y consecución de la *paideia*. Hay que parar un poco aquí para lanzarlo con la cuestión “educativa” en Isócrates. En el discurso intitulado *Panegírico* –primera obra de Isócrates– que, impulsado por los sucesos políticos que nunca cesaron en su vida y dirigido para las fiestas religiosas celebradas en Olimpia; el sabio ateniense escribe este discurso con el motivo de persuadir a la unión de todos los griegos contra Persia. Más allá de las causas que provocaron la invención del escrito, resalta en su contenido el fuerte interés por volcar la mirada hacia el *lógos*, hacia su aprendizaje y ejercitación para llevar a cabo cosas convenientes para el *demos* y permeada por el *nómos*. En este punto, en nuestro autor sale a relucir la influencia de Gorgias de Leontinos respecto a la concepción del *lógos* y, también, el gran valor de la retórica como instrumento creador de mediaciones entre los hombres. Isócrates apuntala comentando

que la esencia del discurso es tal, que se puede exponer un mismo asunto de muchas maneras, empequeñecer lo grande, atribuir grandeza a lo pequeño, tratar lo antiguo con estilo nuevo, y contar a la antigua sucesos ocurridos

⁹⁰ Isócrates. *Contra los sofistas*, XIII, 1.

recientemente, no se debe rehuir un tema que otros trataron antes, sino intentarlo decirlo mejor que ellos. Porque los hechos ocurridos han quedado para todos nosotros como algo común, el servirse de ellos en el momento adecuado, el reflexionar lo que conviene sobre cada uno y el organizarlo con buenas expresiones es propio de personas inteligentes. Creo que todas las demás artes y el estudio de la retórica tomarían enorme incremento si se admirara y honrara no a los que primero comienzan las acciones, sino a quienes mejor ejecutan cada una de ellas, no a quienes intentan hablar sobre lo que nadie jamás antes habló, sino a los que saben decirlo de forma que ningún otro podría hacerlo.⁹¹

Bajo esta esencia del discurso o característica creadora del *lógos* es que Isócrates hace hincapié por estudiar, enseñar, aprender y ejercitarse de la manera más sensata en la retórica, en su “filosofía de los *logoi*”. Ésta, vista como *tékhnai* (τέχναι), fundamenta y encauza por medio del *lógos* el carácter creador y creativo de los hombres en/hacia su propia *paideia*. Con la peculiar cualidad del *lógos* –es decir, la retoricidad del lenguaje o su pregnancia retórica–, el proyecto formativo isocrático queda constreñido irremediablemente a la enseñanza del *lógos*, donde imperiosamente este último es valioso para todas las cuestiones interactivas, intelectivas, representativas y actitudinales en que los hombres han de persuadirse para poder vivir juntos.

Como buen sabio de la “artesana de la persuasión”, Isócrates no repara en encomios al *lógos*. En su discurso *Nicocles*⁹² ensalza a la palabra (al *lógos*) como la gracia distintiva del hombre que además de ayudar en las cuestiones suasorias respecto a diversos fines político-culturales, también, en él, en el *lógos*, se ha de transmitir imágenes con las que representamos y demostramos las opiniones y creencias establecidas en la convención lingüística que enmarca el contexto del hombre bajo el *nómos*. Con ello, el *lógos* juega un papel predominante en la educación isocrática, donde, a través del primero como distinguida facultad del hombre sobre los demás seres vivos, se ha de cohesionar y adherir hacia la educación.

Isócrates en este punto, escribe este fragmento a Nicocles:

en nada nos diferenciamos del resto de los seres vivos, sino que incluso somos inferiores a ellos en rapidez, fuerza y en otras facultades. Pero como nos es innato el convencernos unos a otros, y el demostrarnos aquello sobre lo que deliberamos, no sólo nos apartamos de la vida salvaje, sino que, tras reunirnos, habitamos ciudades, establecimos leyes y descubrimos artes; en casi todo lo que hemos inventado es la palabra la que nos ayudó. [...] dio leyes sobre lo

⁹¹ Isócrates. *Panegírico*, IV, 8-10.

⁹² *Nicocles o a los aliados*, es un discurso escrito para la declamación de dicho rey dirigido a sus aliados y súbditos. La intención de Isócrates en su contenido era la idealización de la monarquía y el consejo sobre lo que deben hacer los gobernados bajo este régimen.

justo y lo injusto, sobre lo malo y lo bueno; de no haberse dispuesto así estas cosas, no habríamos sido capaces de vivir unos con otros. Con la palabra contradecimos a los malvados y encomiamos a los buenos. Gracias a ella educamos a los incultos y probamos a los inteligentes; pues el hablar como es preciso lo consideramos la mayor demostración de una buena inteligencia y una palabra veraz, legítima y justa es imagen de un espíritu bueno y leal. Con la palabra discutimos lo dudoso y examinamos lo desconocido, pues los argumentos con los que convencemos a otros al hablar con ellos son los mismos que utilizamos al deliberar;⁹³

Gracias al poder de la palabra, del *lógos*, es como el hombre interviene en el mundo siendo medida de sí mismo y de todo lo que le rodea (y hasta de lo que no le rodea) y así, mediado y arbitrado por el poder y la magia de la palabra es que ha de vivir, conocer, examinar, discutir, representar y practicar opiniones y creencias que pueden o no ser verdaderas; donde puede figurar perfectamente la educación.

Pero nuestro autor no se queda ahí. Al ser de los pocos pensadores de la Grecia antigua en darle un gran valor al *lógos* en estima con su enseñanza y un papel trascendental en la *paideia*, hemos de enfatizar las características que aporta para su faena educativa. Regresamos al discurso con el que empezamos. En *Contra los sofistas*, considerado como uno de sus escritos más programáticos en cuestiones sobre su enseñanza, se ha de poner ahínco en las consideraciones isocráticas respecto a la responsabilidad del papel del educando y del educador, fusionados bajo su “posible método” de enseñanza.

Partiendo del valor y trascendencia del *lógos* que ve nuestro autor para, con y en la *paideia* de los hombres griegos, lanza la apuesta por el hombre por su educabilidad, ya esté dotado o no de talentos naturales para las artes, éste debe siempre ejercitarse por medio de la educación. Al respecto, Isócrates toma postura por una educación práctica como principio nodal en su enseñanza:

Pues la capacidad de hacer discursos y de todas las demás empresas reside en los bien dotados y en los que se han adiestrado mediante la práctica; y a los que son así, la educación los hizo más expertos y hábiles para la investigación; pues ella les enseñó a comprender lo que encontraban en sus divagaciones a partir de una mayor preparación, y a los de inferiores cualidades, no les haría buenos litigantes ni creadores de discursos, pero sí les hará avanzar y comportarse con mayor prudencia en muchas cosas.⁹⁴

⁹³ Isócrates. *Nicoles*, III, 5-8.

⁹⁴ Isócrates. *Contra los sofistas*, XIII, 14-16.

En este sentido, hay que recordar que las enseñanzas y aprendizajes de Isócrates – y de los sofistas en general– eran accesibles para cualquiera que podía costearlos, sin pretensiones discriminatorias de ninguna índole; por otro lado, es interesante que nuestro autor haga distinciones entre los dotados y carentes de talentos para el arte de la palabra, ya que deja vislumbrar que en sus enseñanzas son importantes esos dotes en cuestiones políticas, pero no indispensables para formarse como un buen y prudente ciudadano en la vida cotidiana.

Con esto, no se quiere decir que los carentes de talento no pueden ser superiores a los dotados en el plano de las actitudes políticas o retóricas. Antes de su muerte en *Sobre el cambio de fortunas (Antídosis)*⁹⁵ –discurso ficticio por cierto–, Isócrates al ampararse y defender su percepción de *paideia* en torno a dicha acusación, deja de manera más clara y puntillosa, con ciertas variantes, las concepciones desarrolladas en *Contra los sofistas* respecto a temáticas educativas. En este discurso, relacionado a la cuestión sobre los dones naturales, pronuncia que para pulir las habilidades de los distinguidos por ciertos dones: “Decimos que quienes quieran destacar en la oratoria, en la acción o en otras actividades precisan, en primer lugar, estar bien dotados para aquello que han elegido, en segundo lugar ser educados y haber aprendido la ciencia precisa para cada cosa, y en tercer lugar haberse dedicado y ejercitado en su uso y conocimiento.”⁹⁶ Y apuntala en torno a los carentes de dotes naturales: “Sabemos que, incluso aquellos que tienen una naturaleza inferior, al distinguirse en los conocimientos y en la práctica, llegan a ser superiores no sólo a los de su condición sino también a los bien dotados que se han descuidado mucho.”⁹⁷

Isócrates al poner énfasis en que *paideia* es atravesada por el *lógos* y, aunado a las cualidades retóricas del mismo dentro de la convención social (*nómos*), provoca en el hombre la faena de educarse en el lenguaje, elucubrando y ejercitándose en el arte retórico –ya sea por talento o ímpetu– siempre con la mira hacia la cohesión y adhesión en comunión y responsabilidad

⁹⁵ *Antídosis* es un tipo de proceso de cambio de fortunas que hacía que el perdedor cambiara su fortuna por la de su rival. Isócrates supuestamente fue acusado bajo el alegato de tener mayor fortuna que Megaclides por su gran fama como educador, por lo que al “maestro de retórica” se le tenía que imponer el impuesto de la *trierarquía*, asignado por el acusador debido a su gran fortuna supuestamente acumulada por el cobro de sus enseñanzas que pervertían a los jóvenes. Este impuesto consistía en sufragar el mantenimiento de un barco de guerra, lo que era muy costoso, por eso, se deliberaba en juicio este asunto.

⁹⁶ Isócrates. *Sobre el cambio de fortunas*, XV, 187.

⁹⁷ *Ibidem*, XV, 191.

con uno mismo y con los otros. El horizonte educativo isocrático, caracterizado por el vigor que da cuestiones fácticas convenidas entre los hombres siempre en beneficio de la *polis*, y, en relación con las dotes naturales y los ejercicios a través de la educación, se deja vislumbrar en su pensamiento el legado sobre la siempre polémica perspectiva entre *phýsis-nómos*. Sobre esta correlación, nuestro autor –al igual que los sofistas que le anteceden– al integrarla en sus elucubraciones como una condición compuesta en el hombre, es que éste último, tiene la posibilidad de desarrollar una cultura superior vía el *lógos* que es lo distintivo en el ser humano, y en la cual, se pretende la *paideia*⁹⁸.

Las aspiraciones e ideales isocráticos de una cultura superior en la que hay que cavilar y ejercitar se decanta en “resumen en la palabra *lógos*. La cultura superior es la que educa al hombre por el lenguaje así concebido, es decir, por el lenguaje como palabra pletórica de sentido, referida a los asuntos que son fundamentales para la vida de la comunidad humana y que los griegos llamaban <<los asuntos de la *polis*>> (τὰ πολιτικά).”⁹⁹ Es claro aquí que la *paideia* concebida por Isócrates tiene como cúspide la formación del ciudadano inmerso en la política, es decir, que sea un hombre político aleccionado en el *lógos*.

Para encauzarse a tan importantes ideales, Isócrates no dudó en tratar de llevar a cabo esta labor educativa en su escuela. Dentro de ésta, pretendió un bosquejó de “método” en el que tanto maestro como el alumno sean corresponsables de la enseñanza y el aprendizaje. El siguiente fragmento tomado del discurso *Contra los sofistas*, puede ayudar a estimular la idea sobre dicho método:

pero elegir los procedimientos que conviene a cada asunto, combinarlos entre sí y ordenarlos convenientemente, y además no errar la oportunidad, sino esmaltar con habilidad los pensamientos que van bien a todo el discurso y dar a las palabras una disposición rítmica y musical, eso requiere mucho cuidado y es tarea de un espíritu valiente y capaz de tener opinión propia; es necesario que el discípulo, además de tener una naturaleza adecuada, haya aprendido las figuras retóricas y se haya ejercitado en sus usos, y que el maestro explique esto de la manera más precisa posible y no omita nada de lo que se debe enseñar, y que, de lo restante, se presente a sí mismo como un ejemplo de tal calidad, que

⁹⁸ En el discurso que escribe Isócrates titulado *A Nicocles*, encontramos un buen ejemplo sobre la integración de la *phýsis-nómos* en su pensamiento “educativo”. De las muchas exhortaciones sobre el cómo reinar con corrección que el maestro ateniense le dedica a Nicocles, encontramos el apremio que da al estudio y ejercicio en la educación: “Piensa, por el contrario, que la educación y el estudio es lo que más puede beneficiar nuestra naturaleza; sea ésta tu forma de pensar [...]”. Isócrates. *A Nicocles*, II, 13.

⁹⁹ Jaeger, Werner. *Op. cit.*, p. 935.

los formados por él y capaces de imitarle, aparezcan pronto como oradores más floridos y gratos que los demás. Y si todo esto llega a coincidir, los que se dedican a la filosofía llegaran a su meta; pero si quedara olvidado algo de lo dicho, necesariamente en ese punto estarían peor los que estudian.¹⁰⁰

Entonces, la responsabilidad y obligación para el aprendiz que ya posee dotes naturales o que carezca de ellos, es el compromiso por ejercitar el arte que se le enseña sin excusa, y para el maestro, el deber de explicar todo lo que sabe sin omisión ni reparos; donde él mismo represente de manera congruente la sabiduría y las conductas, los actos que en su persona muestren el ejemplo a imitar ya que las palabras al no ser de fiar, es menester que se vuelva conveniente tomar a consideración la conducta y la forma de vida.

Ya sea en la escuela que fundó en Atenas (393 a. C.), por encargo de algún rey, por declamación en fiestas o por simple ejercicio ficticio para mostrar como modelo en sus cursos. Isócrates siempre se mantuvo ecuánime respecto a sus palabras y actos que fundamentaban sus cavilaciones acerca de su *paideia*, no importando la circunstancia, el convenio y la utilidad del régimen político en auge; él, siempre apostó por la educabilidad de los hombres por medio del *lógos* para la formación humanística y ética del ciudadano y/o el orador político.

He aquí uno de los puntos más significativos que corona su *paideia*, el tópico sobre el *êthos* (ἦθος). En el “sistema educativo” isocrateo, al fundamentar su *paideia* en el *lógos* con todo y los matices que hemos bosquejado hasta ahora, es de mucha importancia señalar que el encauce de la formación que contienen esas enseñanzas hacia sus discípulos, también se ha dirigir a moldear su *êthos*, ya que al ser la figura del orador o escritor político de gran envergadura en la Grecia antigua, este tópico se vuelve vital en dicho “sistema”.

Un matiz a poner en relieve sobre dicha cuestión, es la pretensión que intenta otorgarle Isócrates a la modelación del *êthos* que, argumentando con palabras de Gerardo Ramírez Vidal, dice que: “puede observarse que ἦθος se refiere a la conducta o disposición anímica que, por una parte, es apropiada y congruente con una persona, grupo o comunidad y, por otra, que esta conducta ha sido construida o enseñada, es decir, no se trata de una costumbre heredada y persistente, sino de una actitud que se ha formado previamente en una persona y

¹⁰⁰ Isócrates. *Contra los sofistas*, XIII, 16-18.

que, en consecuencia, puede mantenerse en ella o abandonarla.”¹⁰¹ Caracterizada así como conducta o comportamiento esperado propio y congruente con la figura del orador político o por otra parte del ciudadano, se abre la posibilidad de que este *êthos* pueda ser enseñado como un artificio más de persuasión, ya que es común dentro del *nómos*, que haya preexistentes comportamientos, actitudes o conductas a las que se deba inducir por el bien y para bien de la *polis*.

Bajo esta tesitura, el mismo Isócrates ejemplifica en *A Nicocles* el carácter congruente de su noción de *êthos* (entre palabra y acto) reflejándose en los consejos sobre el cómo gobernar dirigidos al potencial rey de Salamina de Chipre. En ese escrito nuestro autor hace gala de su prestigio como figura ejemplar en los lares educativos, culturales y políticos de la vida en la Grecia del siglo IV a. C. para tratar de persuadirlo por medio del *lógos*, en espera, de una disposición anímica que lo induzca a actuar con propiedad y congruencia sobre sus gobernados. Por ello primero le aconseja lo siguiente: “Gobiérnate a ti mismo no menos que a los demás, y piensa que lo propio de un rey es esto: no ser esclavo de ningún placer, sino dominar las pasiones más que a los ciudadanos.”¹⁰² Y enseguida, lo exhorta a ejercitar y disponer del *lógos* correctamente en congruencia con sus actos, para que de esta forma, aprenda a moldear su *êthos* y así: “dejar estatuas que sean recuerdos de tu virtud, más que de tu cuerpo. [...] No consientas que toda tu naturaleza sea destruida a la vez, por el contrario, ya que te tocó en suerte un cuerpo mortal, intenta dejar un recuerdo inmortal de tu espíritu. Ocupate en hablar de buenas costumbres, para que te habitúes a sentir lo mismo que dices. Cumple en tus actos cuanto te parezca lo mejor al reflexionar. Persevera tú mismo en aquello que aconsejarías a tus propios hijos.”¹⁰³

La *paideia* fundamentada en el *lógos* congruentemente moldeado en el *êthos* es, a modo general, el papel que tiene como cometido la propuesta “educativa” isocrátea donde los hombres bien educados¹⁰⁴, son los que ajustan sus habilidades intelectivas y comportamientos

¹⁰¹ Ramírez Vidal, Gerardo. *El êthos y la formación humanística en Isócrates*. en *Revista Nova Tellvs*. Vol. 31, No 1. México, 2013, p. 113.

¹⁰² Isócrates. *A Nicocles*, II, 29.

¹⁰³ *Ibidem*, 36-39.

¹⁰⁴ En palabras de Isócrates han de considerarse personas bien educadas los que: “En primer lugar, a los que se valen bien de las actividades que ocurren cada día y tienen una opinión adecuada a las oportunidades y capaz de acertar muchas veces en lo que conviene. [...] quienes tratan con dignidad y justicia a los que siempre están

apropiados mediante la educación, dejando tras de sí, magnánimas esculturas de la virtud y del espíritu que han esculpido para sí y para los demás.

2.2. Enseñanzas sofísticas

A manera de síntesis, habiendo ya aparcando en los sofistas y tomados éstos como modelos ejemplares de pensamiento referente a la triada *lógos-paideia-rhetoriké* y, en específico en torno a los fragmentos y testimonios de Protágoras, Gorgias e Isócrates analizados hasta aquí; se ha de condensar sistemáticamente caracterizando como “enseñanzas sofísticas” las proposiciones que, para el interés de la investigación, han de aproximar hacia la reflexión de una apología de la educación sofística y también, el (re)pensar retóricamente a la educación, con todo y sus “artificios retóricos” (retoricidad, persuasión, ficción, psicagogía etc.) del *lógos* (lenguaje-pensamiento) en el que se decantan avatares propios de la sofística.

Lo primero que versa sobre estas “enseñanzas sofísticas” va relacionado con la palabra sofista que, al estar encerrada en gran algarabía respecto a la querrela por su “definición” desde el siglo V a. C., se puede desagaviar el término sofista entendiéndolo no como una profesión, sino como un estado anímico referido a la semántica sofística, al que se ha de llegar educando la gracia natural del hombre vía el *lógos* para así, ejercitar la sabiduría en la que se ha formado de manera íntegra para el bien colectivo y personal. De lo expuesto en el apartado referente a esta temática, aun, en nuestros tiempos (siglo XXI) es difícil de entender y resemantizar el término sofista, ya que gracias a la reconocida tradición filosófica occidental legada por Platón y Aristóteles, se ha vapuleado de forma peyorativa el término sofista y a todo aquel que pretenda dicho estado.

Ya recalcada la posición sobre el término, dejemos a un costado los “sofismas sobre el sofista” y centrémonos en otra enseñanza. La siguiente lección que nos heredan los sofistas es de importancia monumental. Recordemos que los griegos, al enfatizar en el *lógos* toda la

con ellos [...] los que siempre dominan los placeres y no se abaten en exceso por las desgracias [...] En cuarto y principal lugar, a los que no se estropean con los éxitos [...] sino que se mantienen en la categoría de hombres inteligentes, y no se alegran más con los bienes que les correspondieron por azar que con los que les vienen dados desde el principio por sus propias cualidades naturales e inteligencia.” Isócrates. *Panatenaico*, XII, 30-32.

vitalidad de su cultura e inventar, crear, nombrar, historiar y ejercer la retórica como la “artesana de la palabra”; también descubrieron el carácter retórico del lenguaje con el cual podían persuadir hacia las más bellas y buenas intenciones del hombre en relación con sus prójimos en sociedad, así como sus contrarias. Por ello, es cardinal recordar esta cualidad del *lógos* (del lenguaje-pensamiento). En palabras de Antonio López Eire apreciamos que dicha enseñanza es esencial para la sofística y sus representantes. El filólogo español ayuda respondiendo, si es que no ha quedado del todo claro, qué es esta cualidad cuando plantea la siguiente pregunta:

¿qué quiere decir ‘retoricidad’ del lenguaje? Quiere decir, sencillamente, que el lenguaje para lo que sirve ante todo es para hacer cosas en el ámbito de lo político-social a base de influir en los conciudadanos. En cambio, está mal dotado para reproducir y transmitir la realidad, que una y otra vez se le escapa al lenguaje, de manera que nunca consigue éste apresarla definitivamente en forma de verdad absoluta e incontrovertible, innegable en todos los espacios y los sucesivos tiempos. Para eso el lenguaje no está nada bien pertrechado, por lo que, para tratar con la presunta verdad de la filosofía y de la ciencia, no ha habido más remedio que recurrir a nuevos lenguajes escrupulosos y estrictamente pactados entre sus usuarios, los llamados “lenguajes especiales” o “lenguajes científicos”.¹⁰⁵

Ante este descubrimiento ejercido vehementemente por la mayoría de los sofistas y, resaltado con los tres representantes aquí analizados, pueden comprenderse las cavilaciones y pensamientos plasmados respecto a la naturaleza del ser, la posición del hombre en el mundo y frente a las divinidades, sobre la realidad y la verdad dentro de sus posibilidades y limitantes de conocerla por medio del lenguaje, sobre la enseñanza de la virtud, sobre la política y la moral justificada netamente en lo humano y lo racional, sobre el cambio de perspectiva en la que se funda la cuestión entre la *phýsis* y *nómos* dentro del régimen democrático, etc.

Con la retoricidad del lenguaje como cualidad fundamental de la naturaleza del *lógos*, los sofistas se dedicaron por primera vez a radicalizar la crítica hacia todas las creencias de su tiempo con tono humano, tiñendo a éstas y a los conocimientos sobre el mundo y la vida con tintes racionales, relativistas, escépticos, realistas, agnósticos, revolucionarios, libertarios, entre otros. En una palabra: humanísticos.

Derivado de eso nos aleccionan también que, al cultivar en sus enseñanzas aspectos concernientes a la intelección, la ética y la estética en la *paideia*, versan al hombre griego en

¹⁰⁵ López Eire. *Op. cit.*, 2005, p. 7

el centro de éstas como protagonista en el mundo y de su vida (individual y colectiva). Por tal motivo, puede concluirse que en rigor, el “método” sofisticado tiene “la intención de formar de modo integral al hombre [que] es inherente al modelo cultural griego, que por eso debe llamarse humanista. Dicho modelo se concreta en el concepto de *areté*. Los sofistas introducen una diferencia en el procedimiento de adquisición de la virtud: mientras la poesía arcaica tomaba en cuenta el factor aristocrático de la herencia, los sofistas, al proclamarse maestros de virtud, sostienen que su adquisición puede lograrse exclusivamente a través de la enseñanza.”¹⁰⁶

Distanciados en fondo y forma de maestros como el *paidotribes*, el *citarista* y el *grammatistés* que les precedieron en la Atenas democrática del siglo V a. C. ante su llegada, el llamado sofista (o en el caso de Isócrates, filósofo), apuesta por una enseñanza superior coronada por la retórica que, yendo más allá de sólo las prescripciones de su arte y gestada bajo la norma de dicho régimen político, cubrían la necesidad de extender el horizonte cultural y sociopolítico que se circunscribía entonces mediante la educación del individuo basada en el *lógos* y en una teoría del hombre, o mejor dicho, en un pensamiento humanista. Intentaban dar posibles explicaciones mundanas sobre el significado del hombre dentro del cosmos y el mundo, para sí mismo (en lo particular como en lo general), a sus valores —con lo que mide a los anteriores—y, en reflexión y ejercicio de éstos, esculpir una representación modélica del hombre.

Depurada la cuestión sobre el énfasis en el *lógos* como núcleo vital para su pensamiento y pilar nodal de sus enseñanzas, las lecciones sofisticadas que nos dejan los tres autores antes trabajados escrupulosamente para nuestros fines, indiscutiblemente se afinan al tono de las anteriores y viceversa. Por un lado, uno de los dos más reconocidos sofistas es Protágoras. De él puede aprenderse y aprehenderse su legado reflexivo en torno al hombre-medida, tesis esencial y transversal del movimiento sofisticado y, por supuesto su agnosticismo que, más allá de discurrir y despotricar críticas sobre la inexistencia de los dioses, fiel a su tesis más famosa, sitúa la reflexión en la semántica de la palabra *ánthropos* que supone un orden del mundo y lo “extramundano” ligada a la urdimbre sobre asuntos, valores y cosas humanas con

¹⁰⁶ M^a. Asunción, Sánchez Manzano y Salvador, Rus Rufino. *Introducción al movimiento sofisticado griego*. León: Universidad de León, Secretariado de publicaciones. 1991, p. 117.

las que hace su vida en términos socio-culturales e individuales. Lo externo y fuera de ese orden humano es oscuro debido a las copias de lo real, de la verdad, de las divinidades que, debido a las cualidades retóricas del *lógos*, sólo podemos comprender y aprehender como meras impresiones y fenómenos verosímiles a dichas cuestiones; y por último, agregándole claro está, la brevedad de la vida. Coronando este orden creado y justificado por y para el hombre, Protágoras responsabiliza por completo a éste en tanto creador, medida y hacedor de las cosas que son y que no son, entre ellas de su *paideia*, de su educación en la que ha de esforzarse, trabajar y ejercitar para perfeccionarse en y vía el *lógos*.

Del otro sofista o rétor como se autonabraba Gorgias, ha de aleccionarnos sobre cuestiones más específicas en torno al *lógos*. Dentro de sus escritos-modelos con los que apoyaba las enseñanzas en sus cursos y concretamente los discursos (o *lógoi*) que decoran el apartado dedicado a él en esta investigación; salen a relucir tópicos sobre la discordancia en la unidad del ser y su predicación en la que reflexionaban sus predecesores y contemporáneos ya que, al postular que nada existe y si algo existiera sería inaprehensible para el hombre y si pudiera ser aprehensible sería incomunicable al vecino. Lo que ha de gobernar en dicha cavilación por un lado, es la demostración que por la gracia retórica del *lógos* no podemos afirmar, ni concluir, ni establecer el ser o algo, ni siquiera la nada ya que todo principio y verdad es mutable y vana según las circunstancias en las que se encuentre demarcada. Por otro lado, abre la brecha sobre el escepticismo a considerar frente al *lógos*, que al caracterizarlo como artificio humano productor de ficciones o verosimilitudes del mundo y de las cosas externas al hombre que, por medio del mismo *lógos* podemos persuadir, embaucar, hechizar y arrastrar voluntades (*psicagogia*) para modificar y llevar a cabo obras magníficas o paupérrimas, en las que indiscutiblemente se encuentra la educación de los hombres.

Con los postulados de este sofista se engrosan “las enormes posibilidades que ofrece el lenguaje para la ficción, para la reproducción de lo que no es real, o sea, lo que hoy día se llama la ficcionalidad del lenguaje, es decir, el carácter ficcional o la dimensión contrafáctica del lenguaje.”¹⁰⁷ Por otro lado, en conjunción con Protágoras “Justamente, la desconfianza respecto de la posibilidad de capturar la realidad con el “lenguaje-pensamiento” (*logos*) la introduce en Atenas la Sofística, cuyos pilares epistemológicos son que la Verdad absoluta

¹⁰⁷ López Eire. *Op. cit.*, 2005, p. 66.

es imposible de conocer y, además, no existe.”¹⁰⁸ En relación a esto, el *lógos* y por lo tanto todo pensamiento y toda acción dotada por el multicitado lenguaje-pensamiento (*lógos*) se condensan en un decir-hacer llevados al terreno semántico del verbo, es decir, de la palabra-acción.

En el caso de Isócrates, la “enseñanza sofística” que se ha de ponderar sigue la tónica de esto último emparentado con las lecciones rememoradas con antelación. La faena educativa que nos lega nuestro “filósofo sofista” se vuelca sucintamente en la modelación del *êthos* (ἦθος) que fundamenta su “sistema educativo” y su *paideia* gestionada por la enseñanza y ejercicio del *lógos*. Dicha modelación del *êthos*, entendida como conducta o disposición anímica apropiada y congruente con el *lógos* (con lo dicho y lo hecho), tiene la posibilidad de ser construida o enseñada por medio de la educación. Al no tratarse de una costumbre heredada, preexistente e imperecedera a la que debe amoldarse todo hombre, sino de una actitud o carácter que se va forjando en el andar educativo de los hombres que es, también, de talante suasorio, mutable y desechable según las circunstancias que le ajusten.

En suma, evocadas a grandes rasgos lo que aquí se ha nombrado como “enseñanzas sofisticadas” legadas por los tres pensadores elegidos, es menester entonces, cavilar sobre la figura y las implicaciones educativas que tanto el sofista como el movimiento sofístico provoca para pensar las circunstancias, conveniencia y utilidad que el lenguaje y la retórica ofrecen. Así, más allá de una reminiscencia de la *paideia* o educación sofística, ensayemos una apología de ella.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 78.

CAPÍTULO TERCERO

Apología de la educación sofística

Desde la lejana aparición en el siglo V a. C., junto con su errante transcurso en la “época de oro” de la Grecia antigua y, más allá de su ocaso y pasados los albores del siglo IV a. C.; las cavilaciones de los sofistas convenidas en cúmulo bajo el llamado movimiento sofístico, tuvieron en esos tiempos la gracia que Tique ostentaba y proveía a los mortales (ésta, diosa que personificaba el destino y la fortuna en la mitología griega, regía la suerte o la prosperidad de una comunidad). Luego de esos fortuitos y mozos años, el pensamiento sofístico, más allá de los agravios y vituperios con los que naturalmente coexistió y de su gran influencia sobre la retórica en el imperio romano hasta la edad media, se le envió al olvido de toda historia de la filosofía y por ende, de la historia e ideas pedagógicas y educativas.

Para darse una idea del largo letargo al que se relegó el pensamiento sofístico, es hasta los comienzos del siglo XIX de la época moderna en que se desempolva del olvido, apremiando sus aportaciones al pensamiento humanístico, filosófico y educativo. El personaje que lo hace es el filósofo alemán G. W. F. Hegel en *Lecciones sobre la historia de la filosofía* (1833-1836) bajo el apartado intitulado *De los sofistas a los socráticos*. En esta pequeña sección de sus lecciones, Hegel reconoce el aporte intelectual del movimiento sofístico sintetizándolo en su obra con la interpretación que le da a las reflexiones y enseñanzas de Protágoras y Gorgias. Para el filósofo alemán a su tono y usanza, cataloga como “inocentes” a los maestros de la virtud ya que, “en los sofistas el contenido es solamente lo *mío*, es decir, algo subjetivo.”¹⁰⁹ En otras palabras, los sofistas dan un esencial y primer paso al considerar en la filosofía griega al hombre, al sujeto que antes –desde Tales hasta Anaxágoras– no se le contemplaba en el ejercicio del pensamiento, pero ahí, según Hegel se paralizaron sus aportaciones.

En torno a la primacía del pensamiento en el hombre, sobre lo subjetivo –palabras hegelianas–; la introducción al tópico sobre los sofistas en la obra *Lecciones*, Hegel expresa

¹⁰⁹ Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre la historia de la filosofía II*. Traducción de Wenceslao Roces. México: FCE. 1995, p. 8.

de modo más extenso el carácter que la sofística provocó a la –o mejor dicho, a *su*– historia de la filosofía:

El νοῦς [*noûs*], que es concebido primeramente de un modo muy subjetivo como fin, es decir, como lo que es *fin para el hombre* [...] El pensamiento se proclama ahora como el principio, que tiene, por lo pronto, una manifestación subjetiva, en cuanto actividad subjetiva del pensamiento: se abre así, al establecerse lo absoluto como *sujeto*, una época de reflexión subjetiva; es decir, se inicia en este periodo, que coincide con la desintegración de Grecia en la guerra del Peloponeso, el principio de los tiempos modernos.¹¹⁰

La gran hazaña intelectual efectuada por el movimiento sofístico es encarnada por sus representantes y esculpida por los pensamientos ponderados en el hombre, su *lógos* y las cuestiones mundanas; pero para el autor de la *Fenomenología del espíritu*, todo eso se ha de reconocer como parte del trayecto de la Historia de la Filosofía más no considerarse estrictamente en el ámbito netamente filosófico. Después del estudio general a la sofística, Hegel considera que: “Los sofistas, por su cultura formal, se mueven dentro del campo de la filosofía; en cambio, por su reflexión se hallan, en realidad, al margen de él. El vínculo que los une a la filosofía es el hecho de que no se detienen al razonamiento concreto, sino que se remontan, por lo menos en parte, hasta las últimas determinaciones”¹¹¹

Sacados del sopor y del olvido hasta el siglo XIX, tanto el movimiento como los sofistas fieles a su controversial historia, siguen, aún hasta nuestro siglo XXI enmarcados al margen del pensamiento en la mayoría de los campos o disciplinas del saber o conocimiento en los que podrían tener cabida. Entonces, ya sea por el ferviente fanatismo a la filosofía platónica o aristotélica que en occidente se profesó y se esparció más allá de sus fronteras, o sea por la escasa producción literaria que ha perdurado sobre los escritos y pensamientos sofistas, o por olvido o simple y llano desprecio, o, por cualquier otro pretexto... poco importa aquí.

Lo que aquí he considerado como vital en el pensamiento sofístico y en los tres sofistas elegidos, parte de la incisiva cavilación y pesquisa por la relación entre lenguaje, educación y retórica para (re)pensar a la segunda; la cual, encarnan con brío. Por ello, es menester desempolvar y sopesar su legado, enseñanzas y arte en forma y contenido para el ámbito pedagógico, es decir, para el ejercicio reflexivo en torno a la educación del hombre.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 7.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 27.

Francamente, el proponer esta apología de la educación sofisticada que no vaya dirigida a las cuestiones meramente técnicas o sobre los métodos de enseñanza del lenguaje o la retórica; sino que vaya encauzada sobre los fundamentos intelectivos, morales y estéticos que habitan en sus principales tesis, ha provocado ensayar una coartada que desempolva el pensar a la educación como aquella palabra que representa ambiguamente un fenómeno mundano, en el que el ser humano vuelca sus pensamientos y voluntad para semantizarla según las circunstancias, la conveniencia, la utilidad y las pretensiones que se postulen en cada cultura. Esto coloca a la reflexión sobre educación siempre bajo cuestionamientos en torno al lenguaje mismo, entre discursos (*lógoi*) ordinarios o científicos¹¹² que ostentan, a través de la artificialidad del lenguaje verdades absolutas (Verdades o VERDADES o como se quiera), “naturales” e inmutables en las que *debe* partir el pensamiento de “La Educación”.

Cuestionar(nos) sobre dicha artificialidad del lenguaje que científicos, intelectuales, especialistas o la *dóxa* común dice sobre educación; es plantear siempre como problema la “Verdad” de las palabras, de los pensamientos que se enmarcan en ellas. El movimiento sofista y sus representantes apostaban por ese pensar dubitativo y desconfiado del lenguaje (*lógos*), argumentando desde la retoricidad o pregnancia retórica del lenguaje, donde este último “no coincide con la realidad y no da pistas sobre la realidad, de manera que con el “lenguaje-pensamiento” (*lógos*) se puede fingir y falsear la realidad, se pueden decir cosas muy parecidas a las verdades pero en realidad fingidas y por tanto falsas.”¹¹³

Entonces, apologizar la posibilidad de pensar la educación sofisticadamente es considerar que, por un lado, todo “sofista se mueve en el plano de lo superficial porque considera la verdad como un objeto cuyo lugar propio, único y más adecuado, es el lenguaje.”¹¹⁴ Y por otro, en estrecha relación “el sistema educativo de la Sofística es criticado porque se basa en la consideración de la verdad como objeto manejable. Si la verdad para los sofistas es algo que se puede estar en nuestro poder práctico más elemental, es susceptible de ser puesta en

¹¹² Lenguaje ordinario y lenguaje científico hace referencia a dos notas abordadas en el prólogo *Lenguaje y pedagogía. Un acercamiento en cuestión* (notas 14 y 10 respectivamente), en las cuales, el primero se toma en sentido común o vernáculo ya limitado, imperfecto y ambiguo, no apto para teorías científicas. El segundo, como lenguaje artificial que proyecta por medio de símbolos y signos la abstracción de la realidad que fundamentan teorías científicas.

¹¹³ López Eire. *Op. cit.*, 2005, p. 56.

¹¹⁴ M^a. Asunción, Sánchez Manzano y Salvador, Rus Rufino. *Op. cit.*, p. 34.

circulación; entonces la verdad se puede vender.¹¹⁵ He aquí, la razón fundamental del poner bajo cuestión la relación lenguaje y educación que incita esta investigación bajo los lares de la retórica y la sofística. Y también, despliega que la duda convertida en pregunta sobre la ambigüedad devenida históricamente que ha llegado hasta nuestros días en torno a pensar la educación como proceso y finalidad cultural para el hombre.

Para la educación, o mejor dicho, para pensar la educación el lugar más propio, adecuado y único es el lenguaje, porque, donde quiera que miremos, volteando hacia el pasado o viendo de frente hacia el futuro, nuestra educación vista como proceso o finalidad está siempre pertrechada de palabras que, como lenguaje embaucan y persuaden al espectador, al estudiante, a su pensamiento y a sus acciones indispensables para *su* vida, para *su* educación.

En correlación con pensar la educación vehículo el lenguaje y su cualidad retórica, el “sistema educativo” de la Sofística basado en postular no-Verdades, sino sólo aproximaciones contingentes de la realidad en las que se puede pensar y moldear siempre generadas en el campo de la acción; nos lleva al terreno de la verosimilitud. En otras palabras, el lenguaje sólo nos ayuda a producir lo *verosímil*¹¹⁶ (*eikós*), es decir, ficciones o ilusiones circunstancialmente congruentes y apropiadas, más emocionales y estéticas que lógicas, provocadas y producidas en o para la convención lingüística y más allá de la correspondencia que puedan tener con la realidad, con la o las Verdades.

La educación sofística no puede instruir en conocimientos y conductas objetivas ya que éstas, al ser inaprehensibles, representadas y figuradas por culpa del lenguaje, simplemente, pretende transmitir y encauzar, enhechizar y persuadir, enseñar y modelar ficciones intelectivas, morales y estéticas para fraguar la imaginación, la voluntad y el carácter de todo hombre. Al estar perpetuamente determinado por los marcos lingüísticos convenidos en sociedad, se le posibilita mirar con lente escéptico y crítico hacia ideales culturales existentes

¹¹⁵ *Ídem*.

¹¹⁶ Verosímil o verosimilitud como se encuentra en el *Diccionario de retórica y poética* de Helena Beristáin, en el primer párrafo de la “definición” aparece como: “Ilusión de coherencia real o de verdad lógica producida por una obra que puede ser, inclusive fantástica. Dicha ilusión proviene de la conformidad de su estructura con las convenciones características de un género en una época, sin necesidad de guardar correspondencia con situaciones y datos de la realidad extralingüística.” Beristáin, Helena. *Op. cit.*, p. 499.

o inexistentes que se le aparecen en su tiempo-espacio específico como verdades, siempre mutables y negociables.

Con este tono, la educación sofisticada a la que se apela aquí, innegablemente lleva en sus principios –también, siempre cuestionables– un posicionamiento humanístico porque sólo el hombre es medida de sí mismo (en sentido general y particular) y de las cosas que son en cuanto son y de las que no son en cuanto que no son; ético, por la posibilidad que a través del lenguaje se puede construir, modelar o encauzar conductas o disposiciones anímicas apropiadas y congruentes que forjan el carácter; estético, ya que al darle extraordinario valor al lenguaje, se construyen y producen ficciones o ilusiones que dan forma a las pasiones del hombre y; político, porque el lenguaje, las palabras, pueden usarse como arma o instrumento que genera acciones y poder para provocar efectos emocionales y hasta físicos en el hombre y sus vecinos, en la sociedad. Ante estos tópicos meramente mundanos es preponderante encomiar estos puntos que son nodales para pensar toda faena educativa y formativa.

Más que vanagloriar, sacudamos del olvido y pongamos énfasis en el legado de pensamiento que los llamados sofistas dejaron en torno a temáticas sobre las que aquí se versa (y sobre las que no); y de igual forma, demos acento al brío que transportaban apropiadamente sus palabras en congruencia con la acción de sus disposiciones anímicas. Es decir, emulemos el realismo, el escepticismo, la crítica, lo subversivo, lo agnóstico, lo práctico, lo retórico... en fin, la sabiduría sofisticada para pensar y actuar en educación. Entreguémonos al terreno crítico, relativo y radical que los sofistas afanaron contra las creencias y conocimientos Verdaderos, absolutos e inamovibles en nombre de una razón metódica, exigente y oportuna dentro de las coordenadas que el espacio-tiempo determina al hombre.

Consideremos que una educación así pensada, lleva siempre en sus adentros la inmortal idea sofisticada del hombre mundano que, por medio de la retórica alza y estremece “esa voz que vuelve a través del tiempo que no respeta, voz de todos, voz de nadie, afirmando siempre la subjetividad que en aquel momento se expresa en ella. Es la voz del azaroso momento en que la razón deja de buscar coartadas al mundo y afirma un fulgor insostenible que lo niega todo,

las viejas urdimbres que el resentimiento tramó, la sensata dimensión del goce más pleno, más sin nombre, la perpetua sumisión a miseria, trabajo y muerte”¹¹⁷

(Re)Pensemos el lenguaje con el que decimos y hacemos educación, pensemos a ésta siempre en relación con el carácter retórico que cualifica al lenguaje mismo; usemos el pensamiento y el lenguaje como productores y provocadores de la reflexión en torno a la educación y formación del hombre; aceptemos como reto que la educación –como fenómeno y como palabra que lo representa– es siempre problema para la sociedad, la cultura y para el hombre, y sólo ficticia solución, en cuanto que con ella se encauza hacia la gracia, el saber y el actuar. La educación sofisticada, desencadena siempre hacia el verbo y no propone predicados.

Es menester hacer resurgir el arte retórico como parte cardinal en el lenguaje y las reflexiones sobre educación, porque:

La retórica es, indudablemente, una palabra encaminada hacia la acción –y acción ella misma, también– pero no en el sentido de recomendarla o prohibirla (lo que puede hacer a título irónico, a modo de reto o provocación), sino en el disipar aquellas palabras absolutas, esos discursos pretendidamente cerrados –más reales que la vida misma, diríamos–, que impiden o coartan la acción. Sirve la retórica a la acción barriendo los obstáculos discursivos que obstruyen su camino.¹¹⁸

Poner de relieve a la retórica es ponerse en juego con el lenguaje, con las palabras y las acciones que flotan en la educación; es entrar al juego de la persuasión colectiva y personal de lógicas (aunque parezca esquizofrénico), sentimientos, actitudes, pasiones, voluntades, saberes, etcétera que se tienen del mundo, la vida, la educación y del ser humano.

Como ejemplo del realce e importancia del arte retórico se encuentra en el diálogo *Fedro* de Platón (el más conocido agravador de este arte y de los sofistas) un indicio que, bajo su pluma, hace que Sócrates labre el siguiente cuestionamiento hacia Fedro sobre la omnipresencia y meta del arte de la palabra. En el diálogo Sócrates comenta: “¿No es cierto que, en su conjunto, la retórica sería un arte de conducir las almas por medio de las palabras, no sólo en los tribunales y en otras reuniones públicas, sino también en las privadas, igual se trate de asuntos grandes como pequeños, y que en nada desmerecería su justo empleo por versar sobre cuestiones serias o fútiles?”¹¹⁹

¹¹⁷ Savater, Fernando. *Apología del sofista*. Madrid: Taurus. 1973, p. 32.

¹¹⁸ *Ibidem*, pp. 35-36.

¹¹⁹ Platón. *Fedro*, 261b.

El hombre, el que importa para la educación sofisticada y centro del anterior cuestionamiento socrático, se convierte en actor del juego retórico en el lenguaje cuando se alecciona en la palabra, cuando al aprender el arte de estas se sabe extranjero del mundo, de su vida, de su educación y hasta de sí mismo en cuanto reconoce que por medio del lenguaje los conocimientos, las leyes, la sociedad, la cultura, la ética, la política, las acciones, etcétera; son convenios transportados por y en las palabras, es decir, por el *lógos*. El hombre que piensa en el lenguaje utiliza al mismo para su pensamiento provocando su acción, se convierte en:

el sujeto del juego retórico [que] es inasible: la multiplicidad de máscaras, la adopción de papeles alternativos, es consustancial con él. Quizá deba decirse que la retórica es, en un importante sentido, *impersonal*: funciona, no *en* el vacío, sino *en torno* a ese vacío que es su sujeto agujereado, hueco, traslaticio, irresponsable; sujeto quizá no destinado a la acción –salvo a esa acción que es el discurso retórico mismo–, sino más bien destinado a disolverse en esa palabra pautada que abrirá paso a la acción.¹²⁰

El sujeto que lúdicamente interactúa con el lenguaje retórico, con el lenguaje con el que se piensa en educación, se coloca como protagonista de algún drama de Téspis (dramaturgo griego del siglo VI a. C., que en sus tragedias introdujo la máscara como elemento caracterizador de personajes), en el cual, puede hacer uso de polifacéticas máscaras inherentes a él dentro del juego retórico en el pensar la educación. Recordemos que, a menos que se demuestre lo contrario, todo fenómeno al que etiquetamos con la palabra educación, *paidea*, *Bildung* o como se le conciba metafóricamente con otras palabras a ese fenómeno humano, se sabe, representa y actúa exclusivamente excitado por el lenguaje que construye máscaras que representan la perspectiva persuadida por éste.

Estas palabras, así como el hombre o los sujetos en los que se da, no tienen escapatoria al juego retórico que produce intencionalidades a las que persuadir(se) con el fin de convencer(se) de las ficciones o ilusiones convenidas dentro de una sociedad, de una cultura a las que asirse. También, dicho juego abre la posibilidad de ser o no ser parte del engaño que produce el lenguaje ante lo real –si es que ello existe–, transportándonos y porque no, produciendo un mundo o una realidad entre comillas en la que posiblemente habitamos y nos educamos.

¹²⁰ Savater. *Op. cit.*, p. 36.

La persuasión como arma del hombre, del sujeto retórico, ha de enfatizar la trama del juego retórico mismo para (re)pensar la educación en dicha clave. Siguiendo a López Eire quien, persuadido por la locución latina que Cicerón le atribuye a este verbo, plantea que:

“persuadir” (*ad persuadendum*) [Cic. *de Orat.* II, 115], no deberíamos olvidar que *persuadere* en latín es un verbo de la misma raíz que el adjetivo *suavis*, que en griego antiguo es *hedús*, y que, por tanto, en la persuasión hay una acción suavizadora y limadora de asperezas que tiene más que ver con lo psicológico (que abarca lo psicológico propiamente dicho y lo estético) y lo político-social (que es la dimensión fundamental del lenguaje) que con la argumentación lógica.¹²¹

La persuasión como germen del brote en el que florece el arte de la retórica, como esa acción “suavizadora y limadora de asperezas” en el ámbito socio-político que, pensada y ejercida en y por el lenguaje, inherentemente ha de producir efectos también para la educación presentándose tanto en el plano “abstracto” o teórico al cavilarla, o, también en el “concreto” o práctico al ejercitarla. Con ello, la educación al pensarse con lenguaje, accede a la querrela del juego retórico de la persuasión. Sobre este tópico, los sofistas y sus enseñanzas respecto al bello y buen uso del *lógos* estaban indiscutiblemente afinados en clave retórica, ya que al basar sus pensamientos sobre la *paideia* bajo el manto del *lógos* y la imposibilidad de este para ser una copia fiel de la realidad, no dudaron en explotar la capacidad retórica para construir una “doctrina del lenguaje poético-retórico capaz de adoptar poses, “figuras”, giros, vueltas o dobleces, elegancias todas ellas psicagógicas y estéticas, es decir, emotivas y encantadoras de las almas de los oyentes o los lectores, explican el “inefable” efecto de la poesía y el discurso retórico sin salirse de los límites de este mundo, por lo que constituyen un hito importante en la historia de la poética y la retórica de todos los tiempos.”¹²²

El encauce hacia el hito retórico en el lenguaje que comenzaron los sofistas, provoca pensar(nos) en la educación con encauce a cuestiones intelectivas, morales y estéticas más acercadas a lo emocional que a lo lógico, siendo el primero, el énfasis en el que se decantará el poder persuasivo y psicagógico con el que nos afectamos para forjar la imaginación, el carácter, la voluntad y el comportamiento en relación con dichas cuestiones. Por tanto, usemos la retórica como “artesana de la persuasión” que estimula a cavilar sobre la

¹²¹ López Eire. *Op. cit.*, *Sobre el carácter retórico del lenguaje y de cómo los antiguos griegos lo descubrieron*, pp. 11-12.

¹²² López Eire. *Op. cit.*, *Poéticas y retóricas griegas*, p. 75.

percepción que se tenga en un contexto específico sobre educación; irremediamente evoquémosla para pensar y para cuestionar el lenguaje y las palabras con el que suasiariamente nos han enseñado lo que fue, es y será *la y nuestra* educación.

(Re)Pensemos que el lenguaje, las palabras, el *lógos* (lenguaje -pensamiento) no es un objeto inerte, muerto, inmutable y absoluto que argumenta univocas Verdades; sino un ente o elemento vivo, reflejo del hombre con el que interactúa, juega y trasmite imágenes, opiniones y creencias –siempre maleables– que pueden ser verdaderas o no. Tengamos en cuenta que la educación es polisémica, es decir, que a través del espejo sólo refleja nuestra percepción individual o colectiva según cada grupo particular de individuos con pareceres afines dentro del marco lingüístico que determina el y nuestro pensamiento.

La importancia del lenguaje en el ámbito pedagógico para cavilar la educación es, por tanto, someterse ante el arbitrio del lenguaje convencional, es pensar que las palabras y los discursos que representan opiniones, creencias e imágenes sobre educación no son ni verdaderas ni divinas, ni naturales ni dogmáticas sino lo contrario; ficciones o ilusiones que arguyen a (re)pensar lo que de retórico posee el lenguaje y que irremediamente, ha de figurar en el pensamiento y las acciones en torno a cuestiones intelectivas, morales y estéticas que se ornamentan en el hombre a través de la educación; ya que, como lo plantea el fundamento filosófico-retórico¹²³ auspiciado por los sofistas, estas cuestiones o, mejor dicho las virtudes planteadas vía el lenguaje pueden ser enseñadas, aprendidas y aprehendidas.

Poner en tela de juicio a la educación desde las vicisitudes del lenguaje, por tanto, hace que nos situemos ante la premisa de que toda cavilación sobre o en torno a ella se ubica en el “mundo entre comillas”, es decir, en las ficciones o ilusiones que traman la vida mundana del hombre en donde todo es probable y nada seguro, relativo y cuestionable, suasorio y moldeable según la medida del hombre. En educación, estas cuestiones retóricas son

¹²³ Sobre el fundamento filosófico-retórico de los sofistas, partimos de la opinión del filólogo español Antonio López Eire que postula bajo lo que él llama “filosofía retórica”; el cual, en síntesis, se caracteriza en que la: “maleabilidad del lenguaje era una de sus más importantes y relevantes posibilidades y, dentro de su doctrina relativista, pragmática, agnóstica y escéptica, iba íntimamente unida al principio de la imposibilidad de conocer o comunicar la realidad con palabras pensadas (se piensa con palabras) o pronunciadas. Con el lenguaje no se comunica la realidad pero se opera sobre el alma de los oyentes y el proceso que produce este efecto es puramente natural y no tiene nada de sobrenatural, pues se puede aprender la “virtud” o “excelencia” (la *areté*) del discurso.” *Ibidem*, p. 74.

inexcusables, porque somos educados y educamos por medio de palabras, actuamos y nos comportamos bajo imágenes esculpidas dentro de los marcos que posibilitan éstas, convivimos en torno a los significados establecidos en ellas que no tienen nada que ver ni con la realidad de las cosas, ni del mundo; en otras palabras, con las meras creencias, opiniones e imágenes ficticias creadas por el hombre para darse sentido.

Por tanto, (re)pensar la educación retóricamente implica asirse al ficticio mundo del lenguaje y sus tramas (si es que podemos asirnos). Para ampliar el horizonte de este “mundo entre comillas” en el que indudablemente habita el pensamiento sobre la educación del y para el hombre, pongamos en juego también la intelección, la ética, la estética y la política en el que pusieron acento los sofistas bajo los poderes del arte retórico; reconozcamos el trabajo de esta “artesana de la persuasión” auxiliándonos de ella en pedagogía para elucubrar la travesía reflexiva sobre educación.

(Re)pensar al lenguaje en clave retórica nos coloca en el mundo y la trama de las palabras, en un mundo contrafáctico que, a manera de ficciones (las palabras mismas son eso) producidas por el carácter retórico del lenguaje las tomamos y ponemos en circulación como verosímiles con el fin de autoengañarnos y así, servirse de ellas para la convención, control y orden intelectual, moral, estético y político que como tópicos humanos y mundanos no son reales ni verdaderos debido a la incapacidad del lenguaje mismo para poder aprehenderlas.

La educación, como fenómeno humano e inherentemente lingüístico, figura ser una de las ficciones más importantes, convincentes y asequibles en la que podemos y ponemos toda la capacidad retórica para autoengañarnos. Pero este engaño que nos ayuda a develar, producir y persuadir por medio de la retórica, puede ser definido como:

“engaño”, *apáte*, [que] no es ni malicioso ni burda ni malintencionada “falsedad” (que en griego se diría *pseudos*), sino un momentáneo “desvío” del imperio de la presunta Verdad, con el fin de proporcionar placer a quienes en él incurrir. Gorgias descubre el “engaño” (*apáte*) de la seducción que lleva a efecto la palabra, fundamento de la poética y de la retórica [...] El mismo lenguaje, incapaz de producir la realidad, es un continuo “engaño” (*apáte*) que psicógicamente orientado puede hacer cambiar de opinión¹²⁴

¹²⁴ *Ibidem*, p. 72.

Por ello, volquémonos al aleccionamiento, reflexión, cuestionamiento y ejercitación del lenguaje y su capacidad retórica que enmarcamos en los lares pedagógicos y educativos. Pensemos que el hombre (en general y particular) se convierte en actor y sujeto retórico que se ha de pensar y actuar conforme al “momentáneo desvío” que excitan las palabras enmarcadas en el campo semántico de la educación y sus verosímiles apariencias que pretenden ornamentarse como la Verdad. Volvamos a poner como punto neurálgico de todo pensar y actuar dentro de este campo semántico el poder retórico para encauzar, no recomendando ni prohibiendo sino provocando vía el lenguaje al placer cognitivo, ético, estético y político que engañosamente puede posibilitar la educación con miras a una mejor disposición que se decante en la imaginación, el carácter y la conducta de todo ser humano.

Para ejemplificar esto, vayamos de nuevo a la famosísimas obras de Platón porque, en el *Fedro*, bien menciona Sócrates respecto a la provocación, el poder e importancia del *lógos* (lenguaje-pensamiento) cuando dice: “Puesto que el poder de las palabras se encuentra en que son capaces de guiar las almas”¹²⁵ y, específicamente para nuestros lares pedagógicos y educativos, el mismo Sócrates, ahora en el diálogo *Teeteto* ensalza –siempre a tono platónico– dicho poder del *lógos* que lo sofistas enfatizaban. En este fragmento de la obra platónica nos comenta: “Esto es lo que ocurre también en la educación, donde el cambio debe producirse a una disposición a la que es mejor. Ahora bien, mientras que el médico produce este cambio con drogas, el sofista lo hace por medio de discursos.”¹²⁶

Para incitar o producir ese “desvío momentáneo” o engaño placentero o no, es necesario (re)pensar también en el poder o artificio retórico que posibilitaría la guía de almas, es decir, el arrastre del carácter y la disposición anímica de los hombres hacia la educación. Gran parte de los representantes del movimiento sofístico aleccionaba en este poder psicagógico de la retórica que se ejerce por medio del lenguaje, apuntalando siempre hacia la fuerza ilocucionaria que se forja en cuestiones mundanas y por tanto, en la educación.

La psicagogía (*psukhagogía*)¹²⁷ como parte inherente al lenguaje y potenciada por el arte retórico, posibilita a la cavilación pedagógica hacia el arrastre de pensamientos y acciones

¹²⁵ Platón. *Fedro*, 271a.

¹²⁶ Platón. *Teeteto*, 167a.

¹²⁷ “La voz *psicagogía* quiere decir en griego ‘acción y efecto de arrastrar las almas evocadas, mediante necromancia, del mundo de los muertos’.” López Eire. *Op. cit., Poéticas y retóricas griegas*, p. 72.

en los hombres para provocar(nos) en torno al encauzamiento cognitivo, moral, estético y político que en la ficción llamada educación, y en cuanto engaño (*apáte*), produzca efectos “suavizadores y limadores de asperezas” ante la imposibilidad del conocer la Verdad o la realidad.

Trasgredir con la psicagogía el (re)pensar la educación en la trama del lenguaje impulsa que la educación más que explicar y enseñar el fin de las causas últimas, de la realidad o de la Verdad. También, se busca que provoque y produzca un despertar del soporoso sueño dogmático en que la pedagogía ha descansado tan plácidamente para cavilar los matices educativos sin cuestionar al lenguaje mismo. Pongámosle sangre a las venas del pensamiento pedagógico que gira en torno a la educación bajo “Esta taumatúrgica facultad del *logos*, que, como las drogas o lo fármacos, altera la estabilidad del alma produciendo en ella placer o dolor (B 11, 14 D-K), es la más aprovechable política y socialmente, por medio de la poesía y el discurso retórico, porque la capacidad del lenguaje para pensar y comunicar la verdad es una vana ilusión en la que sólo creen los filósofos ilusos.”¹²⁸

Esta “acción de evocar el alma de un muerto” más que adormecer o enajenar al sujeto del juego retórico, le provoca a retozar(se), manipular(se), malear(se), moldear(se), persuadir(se) y encauzar(se) la voluntad, el carácter y las disposiciones anímicas ante la imposibilidad de conocer cabalmente *su* y la realidad. Pero, por otro lado, hace (re)pensar a la educación como palabra placentera o dolorosa (según la manera en que se persuada) que contiene todo un campo semántico en el que brotan avatares intelectivos, éticos, estéticos y políticos en los que educar(nos). La psicagogía o mejor dicho, el uso que se hace de ella es, a manera de analogía, considerar que los temas sobre educación, producen y provocan de una u otra manera efectos preventivos, curativos, correctivos o reparadores, hechizantes o envenenantes para la imaginación, el carácter y la disposición anímica de los hombres *como si fuera* –metafóricamente hablando– un fármaco (del griego *phármakon*) estimulante o inhibidor del pensamiento y la acción.

Para ejemplificar sobre el símil del poder de las palabras con los efectos curativos o envenenantes de los fármacos, Gorgias en su *Encomio de Helena*, cavila y deja vislumbrar

¹²⁸ *Ibidem*, p. 73.

en detalle la comparación de las secuelas que producen las primeras al alma y las segundas al cuerpo de los hombres. Sobre este tema el sofista de Leontinos ha de comentar que:

Guardan la misma relación la potencia de la palabra respecto de la situación del alma que la prescripción de las medicinas respecto de la naturaleza del cuerpo. Porque así como unas medicinas expulsan del cuerpo unos humores y otras otros, y unas hacen cesar la enfermedad y otras la vida, así también, de las palabras, unas producen dolor, otras deleite, unas asustan, otras infunden ánimo a los oyentes, otras, con cierta persuasión perversa, envenenan el alma y la hechizan¹²⁹

Por tanto, tratar de (re)pensar la educación en el lenguaje (y con el lenguaje) e inherentemente bajo el fundamento filosófico-retórico de la sofística, exige situarnos ante la imposibilidad del conocer la realidad representada en imágenes y palabras Verdaderas e inmaculadas en las que sería imposible pensar, ya que, si esencialmente se conoce la realidad tal cual, no tendría caso pensarla y el lenguaje perdería toda su capacidad retórica y operativa en cuestiones culturales, sociales, políticas e inherentemente educativas. Como ejemplo, piénsese lo siguiente: si se supiera o se conociera cabalmente qué es la educación, no necesitaríamos estudiarla, ni problematizarla, ni siquiera “pensarla” porque ya sabríamos lo que es en estructura, en método y hasta la finalidad y consecuencias que produciría al pensar(se) y ejercitar(se) en ella. Dejaría de ser un fenómeno humano para convertirse en un objeto extrahumano.

Entonces, pongamos en juego todo pensamiento y acción que le ornamentamos a la educación por medio del lenguaje y su capacidad retórica. Emulemos al “sofista [que] no es más sabio porque su opinión alcance la verdad absoluta si no en la medida en que *conoce los puntos de vista contrapuestos* y las circunstancias del caso, lo que le permite captar el conjunto de la situación con más elementos de juicio.”¹³⁰ Consideremos que la sofística y sus representantes nos enseñan y nos provocan a pensar que todo pensamiento racional, toda filosofía, toda teoría y a lo que llaman práctica pedagógica, en general todo pensamiento en, de, sobre o para educación es una urdimbre de palabras, una trama verbal que no concuerda unívocamente con la realidad o la Verdad que se dice y pretende hacer con ella, sea cual sea la finalidad que tenga.

¹²⁹ *Los sofistas: testimonios y fragmentos. Op. cit.*, p. 197.

¹³⁰ Calvo Martínez, Tomás. *De los sofistas a Platón: política y pensamiento*. Madrid: Cincel. 1986, p. 93.

Apostemos que la base y punto vital del pensamiento pedagógico sea el lenguaje, la retórica y sus artificios para que la cavilación y la acción en torno a la educación consista no en conocer la realidad o la Verdad, sino más bien, en conocer el lenguaje y sus bemoles retóricos que nos aproximan a lo verosímil, a la ficción, al engaño, a lo psicagógico, etc., de las palabras, del *lógos* a la usanza griega y sofística para decantar en ese fenómeno humano que nombramos educación (o cual metáfora nos acomode) el provocar(nos) la imaginación, el carácter y las disposiciones anímicas para encauzar(nos) y malear(nos) hacia lo intelectual, ético, estético y político tramadas en el lenguaje.

En fin, si entonces “al final, lo único que podemos comunicar es el *lógos*. Nos movemos, pensamos, nos comunicamos, existimos y somos con el lenguaje (*lógos*) y estamos irremediabilmente e irreparablemente situados en medio del lenguaje (*lógos*), atrapado en su enorme tela de araña.”¹³¹ No queda más que ponderar al lenguaje como la facultad con la podemos echar a volar el pensamiento para medir, cavilar, embellecer y encauzar bajo artificios retóricos nuestra educación como una ficción, en la cual, hemos de persuadirnos para afrontar su engaño.

¹³¹ López Eire. *Op. cit.*, *Poéticas y retóricas griegas*, p. 193.

A manera de epílogo

Se comenzó esta investigación persuadido por pensamientos dubitativos en torno al lenguaje y su carácter retórico dentro del perímetro del pensamiento pedagógico. El objetivo: cuestionar y polemizar posibles relaciones que estos traen consigo al estudio, las cavilaciones y los encauces en torno a la educación y sus talentos intelectivos, éticos y estéticos pretendidos hacia el ser humano. Cifrado bajo estos motivos, ahora se espera que lo supuesto en esta tesis tenga el más querido propósito de todo autor, provocar el pensamiento del lector sobre los tópicos que se han puesto bajo cuestión.

Como posibles alcances que puede tener esta investigación, es de tomar a consideración la necesidad por explorar los márgenes y límites que se han dejado fuera del marco histórico y conceptual que, bajo supuestos ortodoxos, se puede llegar a pensar que existe una o algunas tradiciones pedagógicas y educativas legitimadas por el saber de los más. Hay que recordar que hablar de tradición (en su caso tradiciones) es “pasar la estafeta” al otro, pero también, pasarla “traicionando” el legado y por ende, “traicionándole”. Esto último, es un alcance que posiblemente se haya logrado porque se buscó exponer un cariz extranjero sobre la educación y formación del hombre enfocada en los olvidados y vituperados sofistas, teniendo siempre en mente la misión por (re)pensar sus tesis modélicas más exuberantes en torno a el lenguaje, educación y retórica que, en consecuencia, creo firmemente excitarán la reflexión sobre el pensar la educación y por qué no, también sobre nuestra disciplina al día de hoy, tarea que sin más, ha de volverse una exigencia.

Por lo tanto, provocar y persuadir para echar a volar el pensamiento respecto a estos lares, es el azote esperado al lector con esta investigación. A tono íntimo, la presente tesis ha logrado en mí –y espero que para los otros– instigarme a indagar más allá de los campos semánticos que habito como simple hombre mundano y de igual forma, como pedagogo. Es decir, transgredir(me) en busca de nuevos horizontes, otras miradas e infrecuentes rostros y rastros de la educación bajo el régimen de la historia, la filosofía y la pedagogía.

Yéndome al contenido, la labor hasta aquí ha de permitirme elucubrar a manera de cierre algunos ensimismamientos finales referentes de la pesquisa, claro está, enfatizando la tríada lenguaje, educación y retórica sufragada por postulados de los tres sofistas estudiados.

A lo largo de las páginas iniciales se ha tratado de mostrar una querrela que en ocasiones se tiñe de olvido, preterición, hostilidad y/o vicio debido a su obviedad dentro del quehacer pedagógico, es decir, la discusión sobre el lenguaje y su relación con el estudio, reflexión y encauce que provoca este para nuestra disciplina y su fenómeno de estudio. Bajo las características antes mencionadas, considero que hay que correr el riesgo de abrir vetas en torno a incertidumbres que generen pensar y cuestionar al lenguaje como aquella facultad que por excelencia simboliza, representa, transmite y comprende la vasta totalidad cultural y, de manera particular, a la educación. Consecuencia de ello, es imperioso verter ideas hacia el polemizar lo dicho y lo que se dice en pedagogía sobre educación para tener como motivo el reflexionar siempre dubitativo, tratando de avivar así, el interés por nutrir otros brotes sobre estos lares.

Poner como necesidad y punto neurálgico del pensamiento al lenguaje en torno a la educación, es plantear con tono escéptico su relación para recordar que todo discurso y práctica pedagógica o educativa es; por un lado, una travesía inherente en la que hay que elucubrar y por otro, un imperativo para cuestionar por medio del lenguaje mismo. Esto, nos lleva a confrontar a la educación y el lenguaje como un problema-relación con suerte paradójica de la cual no hay escapatoria, porque recordemos que si el pensamiento está constreñido por el lenguaje, es en este constreñimiento donde se comienza la batalla por simbolizar, representar, transmitir y persuadir hacia marcos lingüísticos y modos perceptivos que posibiliten y limiten al mismo tiempo la faena educativa del hombre.

Entonces, poner en tela de juicio a la educación ante el jurado del lenguaje, es considerar que ésta como vocablo, palabra o noción no tiene carácter puro, inmaculado e inédito; sino que lo significado, entendido, comprendido y transmitido en nombre de ella es de talante ecléctico y multiforme. Por lo tanto, consideremos que la educación se encuentra en algarabía, y que en esta, la susodicha es de múltiples formas, siempre determinada por las necesidades, necedades, deseos, frustraciones, ideales, ilusiones, verosimilitudes,

inverosimilitudes, etc., dentro de un convenio socio-cultural específico, que dicta y persuade al hombre hacia predicados intelectivos, morales y estéticos en los que se tiene que malear formativa o deformativamente.

Por ello, para la pedagogía (o mejor dicho para el gremio y especialistas) el pensar el lenguaje ha de jugar un papel más importante que el de su mera enseñanza onomatopéyica. Empezar mínimamente la reflexión en torno a él, es despabilar la necesidad y la responsabilidad por indagar los orígenes y tradiciones que han gestado su contingente historia, así como sus sentidos y sin sentidos que se le han ornamentado a la educación en el pasado, en el presente y porque no, también hacia el futuro.

Consecuentemente al punto anterior, se postula entonces que la relación lenguaje-educación tiene historia que le pisen. Por este motivo, uno de los propósitos de la tesis fue sumergirnos en vestigios históricos de la pedagogía que encarnen los precedentes de la educación bajo la urdimbre del lenguaje. La búsqueda nos remontó hasta la Grecia clásica del siglo V a. C. con los sofistas por mor de sus argumentos análogos a nuestra percepción sobre la cuestión lenguaje-educación, derivando así, la necesidad por profundizar en las nociones antecesoras de estas, en otras palabras, en el *lógos* y la *paideia*. Echando a volar el pensamiento y expandiendo nuestros marcos lingüísticos hacia los de dicha época, fue en este punto, donde se hila a la relación antes mencionada la retórica como ese artificio inherente en la naturaleza del lenguaje y que para la educación juega un papel preponderante como “artesana de la persuasión” bajo esta tradición. Completa la triada *lenguaje-educación-retórica* (*lógos-paideia-rhetoriké*) yacida sobre el campo semántico de los sofistas, a rasgos generales, provoca un (re)pensar crítico en torno a la educación como aquella faena humana y mundana que, al tener como punto de inflexión nodal al lenguaje pertrechado por su naturaleza retórica, lega para nuestros días una tarea por hacer: (re)pensar al lenguaje y sus bemoles retóricos para aproximarnos a lo verosímil, a la ficción, al engaño, a lo psicagógico, etc., de las palabras, del *lógos* a la usanza griega y sofística para decantar en ese fenómeno humano que nombramos educación (o cual metáfora nos acomode) el provocar(nos) la imaginación, el carácter y las disposiciones anímicas para encauzar(nos) y malear(nos) hacia lo intelectual, ético, estético y político tramadas en el lenguaje.

Puestas en juego las intenciones, los motivos, las cuestiones y las tesis que dieron vida a este trabajo, en *Lenguaje, educación y retórica o de los sofistas* no queda más que decir: ¡Emulemos al sofista! Ejercitemos la sabiduría para desenmascarar nuestros propios engaños.

Obras consultadas

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*. 23ª edición. México: FCE. 2012.

Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general*. 19ª edición. México: Siglo XXI, 1997. Vol. I.

Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. 9ª ed. México, D.F: Porrúa, 2013.

Beristáin, Helena y Ramírez Vidal, Gerardo (comps). *Los ejes de la retórica*. México: UNAM/IIFL. 2005.

Bollnow, Otto Friedrich. *Lenguaje y educación*. Traducción de H. A. Murena. Buenos Aires: SUR, 1974.

Bórquez Bustos, Rodolfo. *Pedagogía Crítica*. México: Trillas, 2007.

Bubnova, Tatiana y Puig, Luisa (editoras). *Encomio de Helena. Homenaje a Helena Beristáin*. México: UNAM-IIFL, 2004.

Calvo Martínez, Tomás. *De los sofistas a Platón: política y pensamiento*. Madrid: Cincel. 1986.

Cicerón. *De la invención retórica*. 2ª edición. Versión de Bulmaro Reyes Coria. México: UNAM. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana, 2010.

De Romilly, Jacqueline. *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles. Una enseñanza nueva que desarrolló el arte de razonar*. Barcelona: Seix Barral. 1997.

Diógenes Laercio. *Vida y opiniones de los filósofos ilustres*. Traducción, introducción y notas de Carlos García Gual. Madrid: Alianza. 2007.

Fullat, Octavi. *Filosofías de la educación*. 2ª ed. Barcelona: CEAC, 1983.

García Jurado, Francisco. *¿Por qué nació la juntura <<Tradición Clásica>>? Razones historiográficas para un concepto moderno*. Madrid: Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos. Vol. 27, Núm. 1. 2007, pp. 163-164.

Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. 5ª reimpresión. Traducción de Wenceslao Roces. México: FCE. 1995. Vol. II.

Isócrates. *Discursos*. Introducción de Juan Signes. Traducción y notas de Juan M. Guzmán Hermida. Madrid: Gredos, 1982.

_____. *Discursos*. Introducción, traducción y notas de Juan Manuel Guzmán Hermida. Madrid: Gredos, 1979. Vol. I.

Jaeger, Werner. *Paideia*. Traducción de J. Xirau y W. Roces México: FCE, 1957.

López Eire, Antonio. *Poéticas y retóricas griegas*. Madrid: Síntesis. 2002.

_____. *Sobre el carácter retórico del lenguaje y de cómo los antiguos griegos lo descubrieron*. México: UNAM/IIFL. 2005.

Lledó, Emilio. *Filosofía y lenguaje*. 2ª ed., Barcelona: Ariel, 1974.

Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y de la pedagogía*. 6ª edición. Buenos Aires: Losada. 1965.

Marrou, Henri-Irénée. *Historia de la educación en la Antigüedad*. 2ª edición. México: FCE, 1998.

Mauthner, Fritz. *Contribuciones a una crítica del lenguaje*. Traducción. José Moreno Villa; edición de Adan Kovacsics. Barcelona: Herder, 2001.

Moreno y de los Arcos, Enrique. *El lenguaje de la pedagogía*. México: UNAM. *Revista Omnia*. Vol. 2, Núm. 5. 1986.

_____. *Principios de pedagogía asistemática*. México: UNAM, 1993.

Naval Durán, Concepción. *Educación, retórica y poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1992.

Nietzsche, Friedrich. *Escritos sobre retórica*. Edición y traducción de Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Trotta, 2000.

Platón. *Cratilo*. Introducción., versión y notas de Ute Schmidt Osmanczik. México: UNAM. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana, 2008.

_____. *Gorgias*. 2ª edición. Versión de Ute Schmidt Osmanczik. México: UNAM. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana, 2008.

_____. *Diálogos. Fedón, Banquete, Fedro*. Traducción, introducción y notas por C. García Gual, M. Martínez y E. Lledó. Madrid: Gredos. 1988. Vol. III.

_____. *Diálogos. Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Traducción, introducción y notas por M^a Isabel Santa Cruz, Álvaro Vallejo Campos y Néstor Luis Cordero. Madrid: Gredos. 1992. Vol. V.

_____. *Protágoras*. 1^a edición. Introducción, versión y notas de Ute Schmidt. México: UNAM. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. 1993.

Ramírez Vidal, Gerardo. *El sofista y el filósofo en la Grecia Clásica*. México: *Revista Nova Tellvs*. Vol. 21, No 2. 2003.

_____. *El êthos y la formación humanística en Isócrates*. México: *Revista Nova Tellvs*. Vol. 31, No 1. 2013.

_____. *Notas sobre la retórica de Isócrates*. México: *Revista Nova Tellvs*. Vol. 24, No 1. 2006.

Reyes, Alfonso. *Obras completas de Alfonso Reyes. La crítica en la edad ateniense. La antigua retórica*. 1^a edición. México: FCE, 1961. Vol. XVIII.

Sánchez Manzano, M^a. Asunción y Rus Rufino, Salvador. *Introducción al movimiento sofístico griego*. León: Universidad de León, Secretariado de publicaciones. 1991.

Savater, Fernando. *Apología del sofista*. Madrid: Taurus. 1973.

Solana Dueso, José (Ed.) *Los sofistas. Testimonios y fragmentos*. Madrid: Alianza, 2013.

Villacañas Berlanga, José Luis. *Los caminos de la reflexión. Historia de la filosofía I. Del saber del Orden a la nostalgia del Bien*. Murcia: EDITUM. 1991.