

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

ANAIS DE FILOSOFIA CLÁSSICA

EL ESTOICISMO COMO ESCUELA: PROBLEMÁTICAS VINCULADAS A SU SISTEMATICIDAD

Natacha Bustos

Profesora de Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario

Resumo: Tomando como ponto de partida as interpretações oferecidas por P. Hadot (1979) e K. Ierondiakonou (1993), o presente trabalho tem como objetivo analisar um conjunto de dificuldades em torno ao caráter sistemático que o estoicismo tem atribuído a tripartição da filosofia. Os autores mencionados propuseram diversas articulações possíveis entre as partes da filosofia ou do discurso filosófico e as problemáticas referidas aos modos de ensino e transmissão filosófica. Partindo dessas propostas, serão nossos objetivos: *i*) avaliar os sentidos nos quais poderíamos referir ao caráter sistemático da filosofia estoica e, nessa mesma linha, *ii*) advertir quais articulações estabeleceriam as definições analisadas com o *projeto pedagógico* do estoicismo.

Palavras-chave: Hadot, Ierodiakonou, estoicismo, discurso filosófico, filosofia.

Abstract: Taking the interpretations offered by P. Hadot (1979) y K. Ierodiakonou (1993) as a starting point, the present paper proposes to analyse some difficulties around the systematic character that Stoicism has assigned to the threefold division of philosophical knowledge. The appointed authors have proposed different possible articulations between the parts of philosophy or of philosophical discourse and the problems regarding teaching and philosophical transmission methods. Bearing this proposal in mind, our objectives will be to: *i*) evaluate the ways in which we could refer to as the systematic Stoic philosophy and, in line with this, *ii*) notice what articulations the analysed definitions would establish with the Stoic *pedagogical project*.

Keywords: Hadot, Ierodiakonou, Stoicism, philosophical discourse, philosophy.

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

Los estoicos¹ postulan que el fin de la vida humana es alcanzar la virtud, y tal finalidad supone un *pasaje* de la ignorancia a la sabiduría. Ahora bien, evaluar las condiciones de posibilidad del *pasaje* en cuestión supone involucrarse con (entre otros ejes temáticos) los fundamentos del estoicismo en tanto *escuela*²; esto es, con las definiciones que dan cuenta del proyecto estoico como *sistema* filosófico. Al respecto, será nuestro propósito, en términos generales, analizar un conjunto de dificultades en torno al carácter sistemático que el estoicismo le ha asignado a la tripartición (en física, ética y lógica) del saber filosófico; con tal finalidad, tomaremos como punto de partida –fundamentalmente– las interpretaciones sobre el tema que han ofrecido P. Hadot (1979) y K. Ierodiakonou (1993). Ambas propuestas han advertido (desde diferentes perspectivas y con matices particulares) diversas articulaciones posibles entre las partes de la filosofía o del discurso filosófico y las problemáticas referidas a los modos de enseñanza y de transmisión filosófica. Teniendo presente estas interpretaciones, serán nuestros objetivos específicos: *i*) evaluar los sentidos en los cuales podríamos referir a la *sistematicidad* de la filosofía estoica y, en esta misma línea, *ii*) señalar –en una segunda instancia– qué articulaciones establecerían las definiciones analizadas con lo que sería posible denominar como el *proyecto pedagógico* estoico; es decir, vincularemos la noción de sistema con la concepción de *paideía*.

I. El carácter sistemático de la filosofía estoica

El estoicismo se ha encargado de brindar un carácter sistemático a la organización de la tripartición (en lógica, física y ética) del saber filosófico. De hecho, contamos en los textos fuente con una serie de analogías e imágenes que permiten referir a los distintos modos en los cuales la integración e interacción de las partes

¹ En lo sucesivo siempre que hagamos referencia al estoicismo, nos estaremos ocupando exclusivamente la Estoa antigua. No obstante, utilizaremos un conjunto de fuentes del estoicismo medio y romano en aquellos casos en los que las fuentes de la Estoa antigua no ofrezcan evidencia para decidir acerca de una problemática.

² Referir al estoicismo como *escuela* implica cierta precaución respecto de la utilización de dicho término, dado que mediante el mismo no estaremos aludiendo estrictamente a una institución cuya identidad, estructura o locación se hayan establecido *por sobre* los individuos identificados a sí mismos como *estoicos*. Esto es, la continuidad del estoicismo como escuela ha estado en estricta dependencia de los individuos a cargo de su dirección. Por tanto, haremos uso del término en cuestión con el fin de identificar –principalmente– un espacio de formación, transmisión y discusión filosófica, que se ha caracterizado (como lo veremos con posterioridad) por permitir cierto grado de flexibilidad en su doctrina. En este sentido, la noción de *escuela* se asemejaría a la de *corriente de pensamiento*. Cf. Mitsis (2003, pp. 465-466).

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

podrían ser comprendidas. Al respecto, el artículo de Hadot (1979) se orienta a revalorizar el rol que las teorías antiguas de la división de las partes de la filosofía han jugado en la historia del pensamiento occidental. El autor (1979, p. 201) propone clasificar estas teorías de la siguiente manera:

a) El primer tipo de teoría se distingue por el esfuerzo de reconocer la especificidad del objeto y de los métodos propios de cada disciplina; con este propósito utiliza el método de la división y ordena las subdivisiones bajo la forma de una pirámide conceptual. En este sentido, se establece entre las partes de la filosofía una *jerarquía* que se corresponde con la jerarquía de sus objetos; se trata de una teoría que surge con el platonismo³. El autor francés advierte, asimismo, el modo en el cual la división de ciencias como pirámide conceptual es obtenida por Aristóteles⁴ mediante el método de división (donde el punto de partida reside en la oposición central –y jerarquizada– entre ciencias teóricas y ciencias prácticas); a esta jerarquía de objetos le corresponde una jerarquía de métodos. En líneas generales, este primer tipo de clasificación de las partes de la filosofía focaliza su atención en definir con exactitud el *método* específico de cada ciencia⁵.

b) En segundo lugar, hallamos una teoría que se preocupa menos por la especificidad y más por la solidaridad de sus partes; en este caso, se busca captar las correspondencias que relacionan dichas partes a fin de mostrar la *unidad sistemática* de la filosofía: la estructura conceptual que sostiene esta división no es ahora piramidal, sino que se postula la imagen de un círculo o de un organismo vivo. Este tipo de teoría aparece con los estoicos, quienes recogen una clasificación (en lógica, física y ética) que los precede⁶, aunque le asignan a ésta un nuevo sentido; fundamentalmente en lo referido al contenido de las diversas partes y de las relaciones mutuas que se establecen entre las mismas⁷. Asimismo, la necesidad interna del sistema estoico se orienta a

³ En particular, Hadot (1979, p. 202) refiere a dos diálogos de Platón: *República* y *Político*. En el primer texto destaca la oposición presentada por Platón entre el método de las matemáticas y el de la dialéctica. Cf. *R.* 510b. En el segundo caso, refiere a cómo el método de división –orientado, en esta oportunidad, a definir la ciencia política– parte de una oposición fundamental entre ciencias teóricas y ciencias prácticas. Cf. *Plt.* 258e.

⁴ Cf. *Metaph.* VI.

⁵ Cf. Hadot (1979, p. 205).

⁶ De acuerdo con las interpretaciones de Long-Sedley (1987, p.160) y Reyes (1959, p. 105), la tripartición estoica de la filosofía se remonta al académico Jenócrates.

⁷ Coincidimos con la interpretación de Hadot (1979, p. 207-208) quien destaca el matiz novedoso de la idea de una lógica como *parte* de la filosofía. Al respecto, el autor aclara que en Aristóteles el término

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

reemplazar una representación jerárquica por una *continuidad* dinámica y una interpenetración recíproca entre las distintas partes⁸. En efecto, las diferencias de nivel ontológico se atenúan y, en consecuencia, también son atenuadas las diferencias entre las partes de la filosofía. De acuerdo con esta clasificación, las partes se implican recíprocamente y no se distinguen más que por el aspecto propio que les da su nombre; se trata de un sistema que reduce todas sus partes a la ética, en tanto las tres disciplinas filosóficas son consideradas como *virtudes*⁹. La filosofía como práctica de la sabiduría supone un ejercicio constante y simultáneo de las tres disciplinas que la componen.

c) El último tipo de teoría (que no excluye las otras dos) hace intervenir el *tiempo*, es una clasificación basada en las fases de la *paideía*, en los grados del *progreso espiritual*¹⁰; introduce, de este modo, la dimensión pedagógica. El propósito de esta teoría es establecer un programa de enseñanza de la filosofía que contemple a la vez el orden lógico de las nociones y de las capacidades del oyente. Esta tercera clasificación podría pensarse como opuesta a las dos anteriores, en tanto se correspondería con la *realidad concreta* de la actividad filosófica; mientras que aquéllas darían lugar a una posición puramente *ideal* (poniendo en juego la realización total del saber o de la sabiduría)¹¹. La filosofía es concebida, en este caso, como aquello que se realiza en la comunicación, en la explicitación, en el *discurso* que se expone y se transmite al discípulo. De este modo, el discurso filosófico introduce una *dimensión temporal* que contiene dos elementos: *i*) el *tiempo lógico* del discurso mismo, donde la filosofía debe ser presentada de una manera discursiva en función de una sucesión de argumentos que imponen cierto orden; *ii*) el *tiempo psicológico* que requiere la formación, la *paideía* del

λογικός no designa una disciplina (que podría situarse en el mismo plano de la ética o de la física), sino un *procedimiento* formal que puede ser asimismo utilizado en la ética o en la física. Cf. Amonio, *in APR.* 8, 20 (SVF II 49; LS 26E).

⁸ Cf. Reydams-Schils (2010, p. 569), quien acuerda con la interpretación de Hadot sobre el reemplazo estoico de una noción jerárquica de la virtud, por una perspectiva que integra en un todo continuo y dinámico a la lógica, la física y la ética.

⁹ Cf. Hadot (1979: p. 210). Por otra parte, el testimonio de Aecio (*Placita I Prooem.* 2, SVF II 35; LS 26A) afirma que las virtudes, en un sentido genérico, son triples: la virtud física, la virtud ética y la virtud lógica. Según este reporte, la tripartición mencionada es la que fundamenta las tres partes de la filosofía: la física se practica toda vez que investigamos el mundo y sus contenidos; la ética es nuestro compromiso con la vida humana y la lógica nuestro compromiso con el discurso –que también es llamada dialéctica–. Asimismo, la reducción de las partes de la filosofía a la ética será profundamente acentuada con Epicteto y Marco Aurelio.

¹⁰ En líneas generales, sería posible definir el *progreso espiritual* en términos de un progreso moral; esto es, como el tránsito que permite el *pasaje* de la ignorancia a la sabiduría o, en el plano ético, del vicio a la virtud.

¹¹ Cf. Hadot (1979, p. 213).

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

discípulo. Estos dos componentes (*i; ii*), al permitir modificar el contenido y el sentido de las partes de la filosofía, definen el tercer tipo de clasificación.

De acuerdo con las definiciones descritas hasta este punto, sería en el estoicismo donde por primera vez encontraríamos de modo *explícito* una discusión respecto de la pedagogía filosófica que trata del orden y del contenido de las partes de la filosofía¹². En efecto, la doctrina estoica contaría con *un aspecto* que estaría refiriendo a la implicación mutua de las partes; en el ejercicio de estas partes residiría, precisamente, la sabiduría. Sin embargo, el *otro aspecto* de esta doctrina (que toma distancia de ser una posición *ideal*) se describiría a partir de la tercera clasificación señalada. Es probable, en este caso, que cobre sentido la perspectiva estoica cuando refiere a las partes en cuestión, no como partes de la filosofía misma, sino como partes del *discurso filosófico*, del *lógos* de la enseñanza filosófica.

II. Tensiones entre la filosofía y las partes del discurso filosófico

Teniendo presente las clasificaciones mencionadas, evaluaremos a continuación algunos reportes sobre el tema, a fin de advertir en qué sentido podrían ser válidas las interpretaciones señaladas respecto a cómo se distinguen o interactúan entre sí las concepciones de filosofía y discurso filosófico. En primer lugar, es preciso citar el testimonio de Diógenes Laercio:

“Afirmar que el discurso filosófico (φιλοσοφίαν λόγον) tiene tres partes. Una parte de él es, en efecto, la física (φυσικόν), otra la ética (ἠθικόν) y otra la lógica (λογικόν). El primero en hacer esta distinción fue Zenón de Citio en su obra *Sobre el discurso*, y Crisipo en el libro I de su obra *Sobre el discurso* y en el libro I de su *Física*, y Apolodoro y Sillo en el libro I de las *Introducciones a las doctrinas*, y Eudromo en su tratado *Elementos de ética*, y Diógenes de Babilonia y Posidonio. A estas partes (τὰ μέρη) Apolodoro las llama «áreas» (τόπους), Crisipo y Eudromo «especies» (εἶδη), y otros «géneros» (γένη). Comparan la filosofía con un ser vivo (ζῷον), y a la lógica la asemejan a los huesos y los nervios, a la ética a las partes más carnosas y a la física al alma. También hacen otra comparación con un huevo: la lógica es la parte exterior, la ética lo que viene después y la física las partes más internas. O la comparan con un campo fértil: la lógica es la empalizada que lo rodea, la ética es el fruto y la física es la tierra y los árboles. También comparan la filosofía con una ciudad bien fortificada y administrada según la razón (ἡ πόλει καλῶς τετειχισμένη καὶ κατὰ λόγον

¹² Cf. Hadot (1979, p. 215); cabe aclarar que el autor señala que si bien en Platón y en Aristóteles existen importantes preocupaciones pedagógicas, lo que hallamos en ambos casos no es una clasificación completa inspirada por la perspectiva del *progreso espiritual*.

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

διοικουμένη). Como dicen algunos estoicos, ninguna parte es preferible a otra sino que están mezcladas (μεμίχθαι), y hacían una transmisión mixta (τὴν παράδοσιν μικτὴν) [de la filosofía]. Otros, sin embargo, colocan a la lógica en primer lugar, a la física en el segundo y a la ética en el tercero. Entre éstos se encuentran Zenón –en su obra *Sobre el discurso*–, Crisipo, Arquedemo y Eudromo. Diógenes Ptolomeo comienza a partir de los asuntos éticos, Apolodoro pone tales asuntos en segundo lugar, Panencio y Posidonio comienzan a partir de los asuntos físicos [...] Cleantes, en cambio, sostiene que hay seis partes: dialéctica, retórica, ética, política, física, teología. Otro, como Zenón de Tarso, dice que éstas no son partes del discurso [filosófico] sino de la filosofía misma (αὐτῆς τῆς φιλοσοφίας).” (VII 39-41; SVF I 45-46; LS 26B)¹³

Si comenzamos el análisis de este fragmento a la luz de la interpretación de Ierodiakonou (1993, pp. 58-59) encontramos con una primera dificultad, a saber: Diógenes Laercio afirma que para la mayoría de los estoicos no es la filosofía, sino el discurso filosófico el que debe ser dividido en física, ética y lógica¹⁴. No obstante, advertimos cómo Zenón de Tarso –discípulo de Crisipo– afirma que la física, la ética y la lógica deben ser consideradas como partes de la filosofía (y no del discurso filosófico). Es decir, desde esta perspectiva podría interpretarse que cada parte de la filosofía sería, en cierta medida, autónoma respecto de su objeto de estudio. Sin embargo, lo que resulta de interés destacar mediante la divergencia señalada, es que la misma parece expresar la existencia de una discusión sobre el tema entre los filósofos estoicos. La división del discurso filosófico es reportada también por Plutarco; aunque, en este caso, Crisipo (en el libro IV de *Sobre los modos de vida*) no alude a la división del discurso filosófico sino a los *theorémata*: los teoremas o principios filosóficos deben ser divididos en lógicos, éticos y físicos. El ordenamiento de los teoremas propuesto por Crisipo no coincide con el orden de las partes del discurso filosófico atestiguado por Diógenes Laercio:

“En principio, en mi opinión, que se corresponde con las correctas afirmaciones de los antiguos, hay tres tipos (γένη) de teoremas filosóficos (φιλοσόφου θεωρημάτων), lógicos, éticos y físicos. Luego, los que deben ser colocados en primer lugar son los lógicos, segundos

¹³ Seguimos la traducción de Boeri (2004).

¹⁴ De acuerdo con el testimonio de Laercio citado recientemente (VII 39-41) las partes del discurso filosófico eran nombradas por los distintos filósofos estoicos de formas diversas (*áreas, especies, géneros*). En este caso, asumiendo que la especificación en torno al uso técnico de los diversos nombres no modifica el núcleo argumentativo de nuestro trabajo, utilizaremos de modo indistinto los términos *partes* y *áreas*. No obstante, destacamos que el artículo de Ierodiakonou (1993) se ocupa especialmente de detallar las diferenciaciones en cuestión.

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

los éticos, y terceros los físicos.” (Plutarco, *SR* 1035a; parcialmente en SVF II 42; LS 26C)¹⁵

Ahora bien, ¿cuál sería la diferencia entre la filosofía y el discurso filosófico o los teoremas filosóficos? De acuerdo con el planteo de Ierodiakonou (1993, p. 58) no contamos con fragmentos que puedan dar cuenta de manera explícita sobre esta cuestión. Sin embargo, la autora considera que la interpretación de Hadot (1979) —que señala que la distinción entre filosofía y discurso filosófico estaba orientada a definir a este último en su vínculo con la exposición de la filosofía con propósitos educativos—, aunque inicialmente puede ser plausible, si se realiza un análisis más exhaustivo no resulta del todo convincente. En este sentido, Ierodiakonou (1993, p. 60) sostiene que cuando la Estoa refiere a la transmisión (τὴν παράδοσιν) mixta de la filosofía, tal transmisión¹⁶ supone ya la tripartición del discurso filosófico. En esta línea, la autora señala que es preciso diferenciar entre el discurso filosófico y la transmisión de la filosofía. Es decir, la perspectiva de Hadot sería errónea en tanto no es posible referir a la noción de *discurso filosófico* simplemente como aquello que se orienta a dar cuenta de un proceso de transmisión de la filosofía¹⁷. A nuestro criterio, esta última apreciación de Ierodiakonou puede ser objetada o puesta en duda, si asumimos que si bien la transmisión de la filosofía y el discurso filosófico pueden concebirse como nociones distintas, la categoría de *discurso filosófico* se encuentra íntimamente emparentada con las problemáticas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía estoica. En consecuencia, interpretamos lo siguiente: aunque el discurso filosófico no limite exclusivamente su sentido al campo de la transmisión de la filosofía, constituye un concepto sumamente clave para comprender o problematizar la transmisión señalada. Esto es: si la transmisión de la filosofía tiene como *medio* al discurso filosófico, o se realiza mediante el mismo, esta última noción parecería concebirse, en algunas de sus dimensiones más relevantes, desde determinados propósitos educativos (*i. e.*, es altamente probable que discurso filosófico y transmisión se refieran mutuamente y, en ciertas ocasiones, constituyan nociones complementarias). Por los motivos

¹⁵ La traducción es nuestra.

¹⁶ En rigor, Ierodiakonou traduce como *expresión* el término griego παράδοσις.

¹⁷ La crítica de Ierodiakonou hacia Hadot es compartida por Boeri (2004, p. 52), quien afirma: “Diógenes Laercio habla de una ‘transmisión’ (*parádosis*) mixta de la filosofía y tal transmisión se distingue del discurso filosófico, de manera que esta expresión no puede ser tomada como si refiriera al proceso de transmisión de la filosofía al modo en el que el maestro expone una lección de filosofía ante sus alumnos”.

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

recientemente señalados, nos inclinamos a coincidir mayoritariamente con el enfoque de Hadot. En este sentido, consideramos que el plano *ideal* (la realización total del saber) y el *concreto* (la filosofía comunicada en el discurso) conviven en la propuesta pedagógica estoica.

III. Sobre cómo el *discurso filosófico* introduce una dimensión temporal

El testimonio citado de Diógenes Laercio (VII 39-41) expresa cierta disparidad al interior de la escuela estoica en lo que refiere a si la tripartición corresponde propiamente al discurso filosófico, o bien a la filosofía. Según la interpretación que asumimos, el hecho de que en la mayoría de los casos los estoicos refieran a las partes del discurso filosófico supone una preocupación o un interés de tipo pedagógico. En efecto, ese mismo reporte –aun cuando aclara que ninguna parte tiene prioridad sobre otra– da cuenta de cuán diversas han sido las opiniones en torno a los órdenes en los cuales las partes en cuestión deberían ser ubicadas (lógica-física-ética, lógica-ética-física, física-lógica-ética). Asimismo, estos ordenamientos se expresan mediante una serie de imágenes (un ser vivo, un huevo, un campo fértil, una ciudad fortificada¹⁸) que sugieren el modo en el cual las diversas partes se conectan y articulan entre sí, imposibilitando que alguna de las mismas opere en forma independiente. De acuerdo con la opinión de Ierodiakonou (1993, p. 70), este conflicto lo es sólo en apariencia, ya que la propuesta de distinguir órdenes responde a las necesidades expositivas y pedagógicas¹⁹. Esto es, si la lógica es antepuesta a la física o a la ética, tal prioridad se determina –en cierta circunstancia– en función de un requerimiento educativo, y no desde un criterio jerárquico que indicara, por ejemplo, algún tipo de superioridad ontológica entre una y otra parte. Desde la perspectiva de Hadot (1979, p. 216), las discusiones y/o las dudas en torno al orden de las áreas se explican según se tenga presente el enfoque *lógico* o el *pedagógico*; aunque no debemos pensar que se trata de un orden que podría ser fácilmente intercambiable y que se modificaría con facilidad según el punto de vista. Por el contrario, las discusiones en cuestión expresan la existencia de un conflicto entre el aspecto lógico (donde prevalece el tiempo del

¹⁸ De acuerdo con el análisis realizado por Ierodiakonou (1993, p. 72), hay evidencias que permitirían dudar de que estas comparaciones sean propiamente estoicas. La autora presenta su duda, por ejemplo, en el caso de la comparación con el campo fértil, ya que se trata de una imagen que no enfatiza la sistematicidad del discurso filosófico.

¹⁹ Cf. asimismo Ioppolo (1980, pp. 61-62).

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

discurso mismo) y el pedagógico (donde prevalece el tiempo psicológico del discípulo); conflicto que –a pesar de los esfuerzos metodológicos que llevaron adelante los estoicos– no logra eliminarse por completo. Más aún, a nuestro criterio, la conflictividad señalada (entendida ésta como una suerte de contradicción latente) es un elemento constitutivo de la propuesta pedagógica estoica. El estoicismo, por tanto, se caracterizaría por hacer convivir dos planos a la hora de pensar la filosofía como una unidad sistemática y la posibilidad de su enseñanza: por un lado, el ámbito en el cual las partes son solidarias entre sí, cuyos contenidos teórico-argumentativos deben contar con cierta correspondencia y solidaridad; y, por otra parte, la dimensión concerniente a la *transmisión* de dichos contenidos donde deber regir cierta coherencia teórica respecto de la exposición de los argumentos (*tiempo lógico*), pero tal coherencia supone asimismo advertir y registrar las capacidades y aptitudes del discípulo (*tiempo psicológico*). Precisamente son estas dos últimas temporalidades las que pertenecen al terreno pedagógico²⁰ y permiten modificar el sentido de la partes de la filosofía.

III.1. El tiempo lógico

En el plano de la formación sistemática de la educación estoica se pone en juego (aunque no de manera exclusiva) la transmisión de un *dogma*²¹. Es decir, un conjunto de conocimientos teóricos cuyo valor de verdad está legitimado por los principales referentes de la Escuela. Uno de los métodos de enseñanza consiste en la discusión (de una tesis o pregunta) entre maestro y discípulo, donde el aprendizaje se orienta a adquirir una forma dialogada y dialéctica²²; a la par se presenta la doctrina en base a una

²⁰ Si bien el terreno pedagógico está conformado por el tiempo lógico y el tiempo psicológico, la alusión a este último como “propiamente pedagógico” se propone destacar que dicha temporalidad pone en juego –de manera explícita– la presencia efectiva de un *otro*; presencia que es decisiva para que el proceso educativo acontezca.

²¹ En la clasificación que establece Hadot (1998, p. 117-118) las escuelas dogmáticas del período helenístico deben distinguirse de las escuelas escépticas. En las primeras la *terapéutica* consiste en transformar los juicios de valor, mientras que en las segundas, se trata de suspenderlos. Asimismo, dentro de las escuelas dogmáticas el autor distingue al epicureísmo, donde lo que motiva toda actividad humana es la búsqueda del placer, del platonismo, el aristotelismo y el estoicismo. En estos últimos tres casos (donde está presente la herencia socrática) se considera que la tendencia principal del ser humano la constituye el amor al bien.

²² Cf. Hadot (1998, p. 118), quien también agrega que la enseñanza dialogada y dialéctica presente en este período se distinguirá radicalmente de la época imperial (a partir del s. I d.C., y especialmente luego del s. II d. C), donde la tarea del docente será el comentario de textos. Cf. Epicteto, *Diss.*, I 10, 7-13; I 26; IV 9,6.

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

argumentación sistemática²³, con la finalidad de que los discípulos memoricen los dogmas de la Escuela. En este marco cobra sentido la noción de sistema y la finalidad del mismo: el sistema reúne los dogmas fundamentales y los articula mediante una rigurosa argumentación, dando lugar a un núcleo sistemático concentrado cuya fuerza persuasiva será eficaz como recurso mnemotécnico.

Sin embargo, la educación estoica no estaría regida estrictamente por el *criterio de autoridad*, ya que la memorización de un cierto número de fórmulas o preceptos no constituiría un fin en sí mismo –en términos de una construcción meramente teórica o conceptual–; el objetivo de tal *ejercicio* residiría en que el discípulo sea capaz de poner en práctica tales recomendaciones, y saque sus propias conclusiones sobre el tema. Por tanto, el aprendizaje memorístico en torno a qué dijo tal o cual autor no constituye el fin principal dentro del esquema educativo, sino que esta memorización se articularía con la práctica del diálogo y la discusión con el maestro²⁴. El esfuerzo central del maestro estoico residiría en que el alumno pueda enseñarse a sí mismo²⁵, el maestro operaría a modo de un *guía* y, de esta manera, repudiaría el *servilismo* respecto de los *grandes libros* de los antiguos²⁶: es preciso entonces que la formación filosófica no ubique como figura central y exclusiva la erudición o la *acumulación* del saber²⁷. Los *grandes libros* no deben operar a modo de autoridades irrevocables, sino como *facilitadores* de un proceso donde pueda ser privilegiado el criterio propio sobre determinada temática²⁸. Por tanto, los estoicos se ocupan de destacar el rol que los *grandes libros* poseen para la formación filosófica de sus discípulos, pero consideran asimismo relevante el uso que los alumnos puedan hacer de estas fuentes, evitando que las mismas se transformen en autoridades. En este sentido, cobra cierta relevancia la cuestión metodológica del diálogo, en tanto el encuentro con otros se presenta como una suerte de *condición de posibilidad* para el diálogo genuino y auténtico con uno mismo. Séneca (*Ep.* 113.23),

²³ Cf. DL VII 42 (SVF II 48; LS 31A).

²⁴ La apreciación respecto de las potencialidades intelectuales del alumno guarda relación con la crítica que Zenón y Aristón realizan hacia la educación *convencional* o *enciclopédica* (□γκύκλιον παιδείαν) en tanto formación *erudita*. Cf. DL VII 32 (SVF I 259; LS 67B); VII 32-33 (SVF I 267); Estobeo, *Florileg.*, IV 109 (SVF I 350); Sexto Empírico, *PH* III 245 (SVF I 250); Séneca, *Ep.*, 88.4.

²⁵ Cf. Nussbaum (2009, p. 345); quien sostiene que la enseñanza del alumno sobre sí mismo constituye una característica distintiva de la propuesta estoica, si ésta es comparada con el epicureísmo.

²⁶ Cf. Séneca, *Ep.* 33.7. Cf. asimismo Marrou (1965, pp. 255-256).

²⁷ Cf. Séneca, *De tranquil.* 9, 4-5.

²⁸ Cf. Reydam-Schils (2011, p. 308). Nussbaum (2009, pp. 345-346) señala que este privilegio asignado al criterio propio expresa el legado socrático. Cf. Platón, *Phd.* 274c-276e.

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

poniendo como ejemplo el modo en el cual Crisipo reformula ciertas afirmaciones de Cleantes, advierte que es preciso que cada uno reclame para sí esa libertad; testimonio que se articula con el siguiente: “Los que antes de nosotros pusieron esas cosas en movimiento no son nuestros dueños, sino nuestros guías (*Qui ante nos ista moverunt, non domini nostri, sed duces sunt*).”²⁹ Esta perspectiva crítica que inaugura la formación filosófica orientará al discípulo a decidir respecto de qué modo de vida considerará más apropiado en función de alcanzar la virtud y la felicidad.

“En efecto, no es el que pone una cuidadosa atención y recuerda las cosas dichas por los filósofos quien está preparado para filosofar (ἔτοιμον εἶναι πρὸς τὸ φιλοσοφεῖν), sino quien está preparado para transferir (μεταφέρειν) a los hechos las recomendaciones de la filosofía, y a vivir de acuerdo con ellas (κατ’ αὐτὰ βιοῦν).” (Estobeo, *Ecl.* II 104; SVF III 682)

III.2. El tiempo psicológico

Según lo analizado recientemente, la presentación de los argumentos expositivos contará con un orden que no necesariamente será idéntico en todos los casos, por tanto, la cuestión que debemos introducir a continuación es la concerniente a *la relevancia del caso particular*; a saber: la Estoa considera que es preciso atender a las particularidades que presenta cada discípulo. En este sentido, se expresa cierta tensión entre los órdenes temporales que hemos clasificado: aunque se trata de aspectos que se condicionan mutuamente, parece ser una difícil tarea la de dissociar la presentación argumentativa (de un conjunto de nociones pertenecientes a la doctrina) de la evaluación respecto de quién será el destinatario de tal exposición. Es decir, este último aspecto repara en la percepción referida al conjunto de creencias y juicios que porta el alumno; en otras palabras, considera que su *disposición psíquica* es digna de atención. En efecto, cuando los estoicos ubican en un lugar relevante el aprendizaje *de uno a uno* se hacen evidentes ciertas tensiones entre el tiempo lógico y el tiempo psicológico³⁰.

Si atendemos la problemática del *progreso moral* en la Estoa antigua observamos que el *motor* de tal progreso está impulsado por dos poderes: el de los

²⁹ Séneca, *Ep.* 33.11. Cf. Séneca, *Ep.* 45.4; 80.1; *Vit. beat.* 3.2; Epicteto, *Diss.*, I 4, 6-17; II 19, 14; III 21, 7-8; quien insta notoriamente a sus alumnos a sacar sus propias conclusiones en base a los textos estudiados.

³⁰ Resulta pertinente aclarar que al ocuparnos de analizar los elementos que componen el *tiempo psicológico* necesariamente nos estaremos ocupando (aunque en menor medida) de cuestiones que también refieren al *tiempo lógico* del discurso, dado que las fronteras entre ambas temporalidades se desdibujan en más de una oportunidad.

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

preceptos y el de las doctrinas³¹. Respecto del primero, cada uno de los discípulos requerirá preceptos específicos, vinculados con casos o situaciones particulares que operen como guía para el proceso en cuestión. No obstante, los preceptos por sí mismos no resultarán suficientes; es decir, deberán complementarse con las doctrinas³² que permitirán profundizar el conocimiento filosófico mediante el cual el discípulo podrá concretar su *conversión* a la virtud. Los preceptos, como conjunto de reglas que prescriben modos de comportamientos vinculados con casos particulares, son fuertemente criticados por Aristón: el filósofo estoico se opone a lo que podría denominarse como una *moral especial* o *casuística*, y considera que una serie de principios generales de la ética son suficientes para alcanzar la virtud; desestima asimismo la importancia de la lógica y de la física en la formación filosófica³³. Contrariamente, Cleantes parece haber considerado que los preceptos son útiles, aunque deben complementarse con la enseñanza de los puntos clave de la filosofía; sólo de esta forma tal aprendizaje será eficaz a los fines de alcanzar la virtud³⁴. Al parecer, Crisipo coincidiría con la posición de Cleantes³⁵, dado que instaba a sus discípulos a la práctica de los ejercicios lógicos; tal ejercitación no constituía un fin en sí mismo, sino que se orientaba a que sus alumnos apliquen tales conocimientos en sus modos de actuar³⁶, configurando así la escena previa al aprendizaje de los preceptos morales. En consecuencia, podríamos señalar que según los estoicos³⁷ —y con la excepción del caso de Aristón—, la utilidad y los beneficios de la ejercitación lógica deben decidirse en función de sus proyecciones en el plano ético.

³¹ Tomamos como referencia, en este caso, la interpretación de Roskam (2005, pp. 30-31), aunque el autor no repara en la categoría de *tiempo* a la hora analizar la problemática del progreso moral.

³² Cf. Séneca, *Ep.* 95.12.

³³ Séneca reporta la posición de Aristón (*Ep.* 94), donde se afirma la inutilidad de los preceptos en tanto éstos son incapaces de resolver, por ejemplo, la pobreza o la enfermedad. Cf. asimismo Estobeo, *Ecl.* II 22 (SVF I 49; LS 31K); Sexto Empírico, *M.* VII 12 (SVF I 356).

³⁴ Séneca, *Ep.* 94.4 (SVF I 582).

³⁵ Si bien las fuentes que permitirían confirmar esta afirmación son escasas y fragmentarias, la relevancia y la contribución teórica que Crisipo ha realizado en el campo de la lógica podrían dar cuenta de la misma. Cf. DL VII 180 (SVF II 1; LS 31Q). Por otra parte, Laercio (VII 189-198; SVF II 13-18) reporta más de trescientos libros que el filósofo estoico habría escrito sobre el área lógica.

³⁶ Cabe recordar que Crisipo, al distinguir los tipos de teoremas filosóficos, ubica a los teoremas lógicos en primer lugar. Esto es, la suerte de entrenamiento lógico que permitiría al discípulo proveerse de recursos que le permitan una correcta argumentación debería preceder a la educación moral. Cf. Epicteto, *Diss.*, I 17.

³⁷ Es válido agregar que también Zenón, aunque insta a sus discípulos a aprender dialéctica con la finalidad de resolver sofismas (σοφίσματα), expresa asimismo los peligros del uso excesivo de esta disciplina, asignándole a la misma un sentido de tipo auxiliar. Cf. Plutarco, *SR* 1034f (SVF I 50); Estobeo, *Ecl.* II 22, 12-15 (SVF I 49; LS 31K).

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

En suma, el *tiempo psicológico* debería poder contemplar los casos particulares, los cuales se basan en la doctrina. En torno a la relevancia que la Estoa asigna a la *sensibilidad del caso particular*, cabe referir a una serie de analogías –presentes en las fuentes– que comparan la tarea del médico con la del filósofo³⁸. De igual modo que un médico forma parte de una tradición médica y conoce lo que tal tradición ofrece, los filósofos deben contar con un profundo conocimiento de la tradición filosófica a fin de desenvolverse eficazmente en su actividad. Sin embargo, este material no resulta suficiente ya que el *argumento terapéutico* no puede ser dado por completo en un tratado para consumo público. Es decir, un alumno no puede construir una mirada crítica mediante el aprendizaje de muchas reglas generales o abstractas, sino por medio de casos concretos y ejemplificaciones³⁹. De hecho, el logro de una posición crítica por parte del discípulo se articula especialmente con lo que hemos mencionado respecto de la importancia relativa del *criterio de autoridad*. Séneca lo expresa del siguiente modo:

“Si todo ha sido hallado por los antiguos, aún habrá siempre de nuevo el uso y la ciencia de lo hallado por otros y su ordenación (*usus et inventorum ab allis scientia ac dispositio*). Figúrate que se nos han dejado medicinas para curarnos los ojos; no tengo necesidad de buscar otras, pero, sin embargo, deben adaptarse a las [diversas] enfermedades y circunstancias [...] Conviene que elijas a tiempo estos remedios, los prepares, les señales a cada uno su función (*teras ista oportet et eligas tempus, adhibeas singulis modum*). Los remedios para el alma fueron hallados por los antiguos (*Animi remedia inventa sunt ab antiquis*); pero es función nuestra buscar cómo y cuándo se emplean.” (*Ep.* 64.8)⁴⁰

IV. Consideraciones finales

El carácter sistemático de la propuesta filosófica estoica se organiza en función de la tripartición del discurso filosófico, y la organización de dichas partes se decide a partir de sus finalidades pedagógicas. Si bien las categorías de *discurso filosófico* y *transmisión de la filosofía* pueden pensarse separadamente (tal como lo propone Ierodiakonou), en más de una ocasión, éstas operan de modo complementario. En este sentido, entendemos que el estoicismo logra conjugar dos aspectos en su filosofía: por un lado, esboza una teoría que postula la interpenetración recíproca y la solidaridad

³⁸ Esta línea de interpretación es la ofrecida por Nussbaum (2009, pp. 335-338). Cf. Marco Aurelio, *Med.* III, 13.

³⁹ Cf. Séneca, *De ira* I 16, 4; *Ep.* 7, 11.

⁴⁰ Hacemos uso, en esta oportunidad, de la traducción de López Soto (2006). Cf. Cicerón, *Tusc.* III 33, 79 (SVF III 486).

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

entre sus partes, poniendo en juego un *ideal* de sabiduría (en términos de un saber absoluto); y por otro, introduce una dimensión temporal que desarticula el matiz ideal de la sabiduría, donde el discurso filosófico se establece en un plano *concreto*, en el mismo ejercicio filosófico de transmisión y exposición de la doctrina. Ahora bien, la convivencia de estos aspectos genera una serie de tensiones, dado que el ejercicio filosófico (que tiene por objetivo la conquista de la virtud mediante el *progreso moral*) supone la transmisión a *cada discípulo* de una serie de preceptos (referidos a cuestiones concretas y particulares) que son elaborados a partir de un núcleo doctrinal. Por tanto, los planos ideal y concreto se congregan en la tarea pedagógica estoica, donde la sistematicidad de esta propuesta filosófica expresa ciertas discontinuidades y/o rupturas. En efecto, es precisamente esta ruptura de la unidad sistemática la que permite que el discípulo adquiera una mirada crítica respecto la tradición filosófica que lo precede.

Bibliografía

- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Traducción de Tomás Calvo Martínez. Barcelona: Gredos, 2007.
- BOERI, M. D. *Los estoicos antiguos. Sobre la virtud y la felicidad*. Santiago: Universitaria, 2004.
- CAPPELLETTI, Á. J. *Los estoicos antiguos*. Traducción de Ángel J. Cappelletti. Madrid: Gredos, 1996.
- EPICTETO. *The Discourses of Epictetus*. Traducción de Robin Hard. Edición de Chistopher Gill. Londres: Everyman, 2003.
- HADOT, Pierre. *Les divisions des parties de la philosophie dans l'Antiquité*. *Museum Helveticum*, 36. pp. 201-223, 1979.
- HADOT, P. *¿Qué es la filosofía antigua?* Traducción de. Eliane Cazenave Tapie Isoard. México: FCE, 1998.
- IERODIAKONOU, Katerina. *The Stoic Division of Philosophy*. *Phronesis*, 38. pp. 57-74, 1993.
- IOPPOLO, A. M. *Aristone Di Chio e lo stoicismo antico*. Napoli: Bibliopolis, 1980.
- JULIÁ, V.; BOERI M. D.; CORSO L. *Las exposiciones antiguas de ética estoica*. Buenos Aires: EUDEBA, 1998.
- LONG, A. A.; SEDLEY D. N. *The Hellenistic philosophers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, 2 vols.
- MARCO AURELIO. *Meditaciones*. Traducción de Ramón Bach Pellicer. Barcelona: Gredos, 2008.

Bustos, Natacha

El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad

- MARROU, H.-I. Historia de la educación en la antigüedad. Traducción de José Ramón Mayo. Buenos Aires: EUDEBA, 1965.
- MITSIS, Phillip. The Institutions of Hellenistic Philosophy. En: Andrew ERSKINE (ed.). A Companion to the Hellenistic World. Oxford/Malden: Blackwell Publishing, 2003. pp. 464-476.
- NUSSBAUM, M. C. El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Traducción de Juana Pailaya. Barcelona: Paidós, 2005.
- NUSSBAUM, M. C. The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics. Princeton: Princeton University Press, 2009.
- PLATÓN. Fedro. Traducción de Luis Gil Fernández (edición bilingüe). Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1970
- PLATÓN. Político. En Diálogos V. Traducción de M^a. I. Santa Cruz, Á. Vallejo Campos, N. Luis Cordero. Barcelona: Gredos, 2007.
- PLATÓN. República. Traducción de Antonio Camarero. Buenos Aires: EUDEBA, 1998.
- REYDAMS-SCHILS, Gretchen. Authority and Agency in Stoicism. Greek, Roman, and Byzantine Studies, 51. pp. 296-322, 2011.
- REYDAMS-SCHILS, Gretchen. Philosophy and education in Stoicism of the Roman Imperial era. Oxford Review of Education, 36. 5. pp. 561-574, 2010.
- REYES, A. La filosofía helenística. México: FCE, 1959.
- ROSKAM, G. On the Path to Virtue. The Stoic Doctrine of Moral Progress. Leuven: Leuven University Press, 2005.
- SÉNECA, LUCIO ANNEO. Cartas a Lucilio. Traducción de Vicente López Soto. Barcelona: Juventud, 2006.
- SÉNECA, LUCIO ANNEO. Diálogos. Traducción de Carmen Codoñer. Barcelona: Altaya, 1994.

[Recebido em junho de 2013; aceito em julho de 2013.]