

CONSIDERACIONES FINALES

CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con el objetivo general de la presente investigación, y tal como éste ha sido formulado en la *introducción*, hemos confirmado que el sabio estoico cumple efectivamente una función *paidética* en el marco de una metafísica determinista, y que es el desempeño pedagógico del sabio el que se configura como una condición de posibilidad para que la conversión suceda. La inquietud que ha signado todo el desarrollo de nuestra Tesis se ha vinculado, en efecto, con una serie de reflexiones referidas a la potencialidad del sabio-pedagogo de educar filosóficamente sujetos autónomos, y a cómo dicha potencialidad puede valorarse positivamente aun cuando se enmarque en una metafísica de carácter determinista. Hemos demostrado, mediante diversos niveles de análisis, que el sabio (en tanto figura privilegiada) educa filosóficamente *sabiendo* que se trata de una práctica que de ninguna manera sucede por fuera del destino. Respecto del modo en el cual hemos logrado arribar a tales conclusiones, mencionaremos, a continuación, algunas de las argumentaciones que (en cada caso) hemos desarrollado, sugiriendo asimismo nuevas problemáticas que podrían deducirse de las recapitulaciones o conclusiones parciales ofrecidas en los distintos capítulos.

Los dos primeros capítulos de la presente investigación han tenido, mayormente, un carácter de tipo introductorio referido a ciertos aspectos generales de la doctrina estoica. En esta línea, hemos comenzado por situar los principios cosmológicos estoicos, problematizando la categoría de *corporealismo*. Señalamos que la Estoa define lo corpóreo como una marca distintiva de la existencia, y concibe el cuerpo como aquello capaz de actuar o de recibir una acción. La noción de *corporealismo* indica que la posibilidad de actividad o pasividad de un cuerpo no es dada *desde afuera* sino que esa potencialidad reside y se produce desde el interior de sí; afirmamos, en este sentido, que la categoría de *corporealismo* posibilita formular la noción de cuerpo y la teoría de la causalidad. Advertimos, por otra parte, que la interacción propuesta por los filósofos del Pórtico respecto del vínculo alma-cuerpo como dos entidades corpóreas *mezcladas* permite establecer esta relación en términos de *continuidad*; una de las afirmaciones más relevantes que se deriva de tal interacción es que nada de lo que suceda en el alma podría ser ajeno al cuerpo, y viceversa.

Respecto de la teoría del conocimiento estoica, destacamos una posición de tipo *empirista*, donde el conocimiento sólo es posible mediante la intervención de la experiencia. Teniendo presente la definición de *cuerpo* como aquello que es capaz de actuar o de recibir una acción, hemos indicado que las imágenes producidas mediante la imaginación, el sueño y el delirio no pueden ser consideradas impresiones, dado que en tales procesos no es posible confirmar el vínculo causal entre impresor e impresión. Planteamos, en este caso, que el valor de verdad de las impresiones depende, en rigor, de la disposición psíquica del agente. Referimos, en esta línea, a la *comprensión* como una facultad anímica compartida por sabios e ignorantes, lo que permitió esbozar una suerte de primer indicador de la posibilidad efectiva de la *conversión*.

Por otra parte, mediante el análisis del *determinismo epistémico*, asignamos un valor positivo a las acciones humanas, destacando que el determinismo no implica que tales acciones se decidan, de manera exclusiva, por factores externos. Afirmamos, en este sentido, que es el *estado epistémico del agente* el que constituye la causa principal del asentimiento, el cual es compatible con la cadena eterna de causas que constituye el destino. Si el asentimiento supone una determinación causal, las acciones humanas *forman parte* del destino. Una de las problemáticas que estos desarrollos argumentativos deja sin resolver, ya que su resolución se vincula fundamentalmente con el terreno ético, es la de confirmar si el asentimiento constituye una facultad propiamente humana y, en tal caso, cómo operaría la noción de responsabilidad moral. Es decir, lo problemático de la resolución mencionada, que podría ser objeto de una próxima investigación, radica en hallar los argumentos que permitirían decidir estrictamente en qué sentido alguien podría ser responsable por sus buenas y malas acciones, siendo esta asignación de premios y castigos un ámbito propiamente humano, del cual las plantas, las piedras y los animales estarían excluidos.

Habiendo caracterizado la metafísica determinista, nos introdujimos directamente en la temática educativa describiendo la figura del proficiente, donde el discípulo, aun cuando se halle *avanzando* hacia la sabiduría, es considerado *vicioso*. Argumentamos que la tarea del proficiente consiste en una *disminución gradual* de acciones erróneas, esta tarea puede interpretarse asimismo como una revisión de los juicios propios; y la advertencia respecto de la responsabilidad causal de las propias

creencias ha señalado que la modificación de las mismas *depende* del proficiente, quien precisa realizar un *trabajo sobre sí* para *progresar*. Cabe destacar, al respecto, que una de las cuestiones más relevantes que hemos demostrado es que el progreso no sucede sin *paideía*, es decir, que sin la intervención pedagógica del maestro no hay progreso alguno. En efecto, que las *fórmulas pedagógicas* propuestas por los filósofos del Pórtico ubiquen en un lugar privilegiado el *caso particular*, indica que lo que debe suceder para que la *conversión* acontezca es algo que está *en poder del proficiente*, donde la mediación del maestro es *condición necesaria* pero no es *condición suficiente*. Respecto de las problemáticas vinculadas con estos ejes temáticos cuyas interpretaciones podrían ampliarse, aunque introduciéndonos en el terreno de la Estoa romana, señalamos fundamentalmente el referido a la teoría de los indiferentes. En particular, a cómo dicha teoría organiza o presenta las principales bases teóricas a partir de las cuales el estoicismo romano (especialmente, Epicteto) establecerá que el criterio valorativo de la acción moral reside en distinguir qué es lo que depende de nosotros y qué es lo que no depende de nosotros. Mediante tal distinción sería posible limitar un campo de acción moral capaz de *medir* la responsabilidad de nuestras acciones. También esta temática podrá ser objeto de una próxima investigación.

Destacamos asimismo que los fundamentos del *proyecto pedagógico* estoico se derivan de una concepción filosófica sistemática. Señalamos, por un lado, que aun cuando las opiniones que los representantes de la Escuela han sostenido respecto de la educación *convencional* o *enciclopédica* han sido dispares, existe un registro común referido a la educación filosófica como una *formación integral*. Enmarcamos, por otro lado, el desempeño del sabio-pedagogo en el contexto de otras posibles funciones políticas, tales como la de legislar y/o gobernar, las cuales no son concebidas sólo en términos de ejercicios técnicos sino como *modos de vida*. Las funciones de educador y/o legislador del sabio suponen un *buen uso* del ejercicio del poder político que sólo la formación filosófica es capaz de brindar. Identificando el matiz político implícito en la finalidad moral del proyecto pedagógico estoico a través de una interpretación de la teoría del cosmopolitismo y la noción de justicia, articulamos la educación moral con la *formación ciudadana*. Planteamos, en este sentido, que el concepto central de la práctica política lo constituye la noción de justicia en tanto legitima el ejercicio del poder del sabio (representante de la ciudadanía universal), quien cuenta con el derecho a decidir sobre lo que es conveniente para el bien de la mayoría, aunque debe

asimismo respetar los *derechos naturales* de los individuos. Hemos proyectado la dinámica de este ejercicio del poder en las funciones del sabio-educador a partir de la cual dedujimos que es el vínculo asimétrico entre maestro y alumno el que posibilita que el sistema filosófico estoico muestre algunas *fisuras*, permitiendo la emergencia de una mirada crítica sobre la formación filosófica doctrinaria.

A partir de la admisión de la existencia de un dinamismo referido al ordenamiento curricular-metodológico de las partes del discurso filosófico a transmitir, advertimos que la educación filosófica, lejos de limitarse a ser una formación erudita o meramente técnica, orienta al alumno a ser capaz de decidir responsablemente un modo de vida virtuoso (y feliz). Por tal motivo, la metodología estoica no tiene como pilar fundamental el *criterio de autoridad*, y, en cambio, el aprendizaje respecto de lo dicho en los *grandes libros* sucede a la par de la práctica del diálogo y la discusión con el maestro. Destacamos también la relevancia metodológica del *caso particular* y su vínculo con la formación de un criterio propio por parte del discípulo. Creemos, en efecto, que la sensibilidad por el caso particular y la participación activa del discípulo pueden formularse, a nivel metodológico, como las dos caras de una misma moneda, en tanto reparar en las creencias de cada discípulo implica la consideración respecto de aquello (distinto) que es puesto en valor como algo digno de atención. O bien, esto que se presenta como digno de atención, lo es en tanto supone una racionalidad/naturaleza particular, capaz de un sentido crítico, cuyas creencias y juicios pueden (aunque esto no suceda en todos los casos) decidir y/o condicionar el proceso de formación filosófica o sus contenidos.

Hemos afirmado, desde una perspectiva pedagógico-gnoseológica, que el hecho de que los actos debidos puedan ser realizados por sabios e ignorantes/proficientes nombra la existencia de una *dimensión compartida*. Esta dimensión confirma la necesidad de brindar sustento teórico a la figura del proficiente, la cual permite sostener curricular y metodológicamente una práctica de transmisión filosófica. El progreso puede definirse, en consecuencia, como el camino que traza el discípulo mediante la realización de actos debidos (incorrectos o intermedios). Si las acciones erróneas del proficiente expresan o se identifican con errores de juicio, el trabajo que debe emprender el discípulo a fin de lograr la virtud supone una revisión de sus creencias; razón por la cual la *paideía* puede formularse como una terapia cognitiva. En esta línea, definimos las pasiones como errores de tipo cognitivo, que se

interpretan asimismo como *enfermedades* del alma, para las cuales la *terapia* estoica propone un *tratamiento de cura*: modificar los juicios falsos y erradicar las pasiones. Ahora bien, cabe a continuación una pregunta a la cual hemos podido responder de manera parcial: ¿de qué modo se lleva a cabo dicho tratamiento? Si bien hemos dado cuenta de las metodologías utilizadas por los estoicos, entre las cuales mencionamos el diálogo, la preceptiva, la ejercitación lógica, suponemos también que ha existido otro tipo de ejercitaciones, aunque de difícil reconstrucción textual. Hemos señalado, sin embargo, que los *ejercicios espirituales* han formado parte de la tradición terapéutica del estoicismo antiguo; destacamos, fundamentalmente, que las evidencias textuales sobre la *áskesis* (aunque fragmentarias y/o escasas) se vinculan estrictamente con el objetivo de la *paideía*: los ejercicios espirituales son de orden cognitivo y tienen por finalidad una transformación psíquica en quien los realiza. La temática de una nueva investigación podría consistir, en este caso, en una revisión rigurosa de las fuentes pertenecientes a la Estoa antigua, media y romana respecto de los variados elementos que permitirían trazar la tradición de los ejercicios espirituales en la escuela estoica, evaluando los alcances que tales ejercitaciones tendrían en las distintas áreas de este sistema filosófico.

Demostramos, en suma, que el estoicismo pone en juego una definición de *paideía* asociada a una práctica libre y liberadora, donde la idea de libertad (aun cuando esta concepción pueda resultar *contra-intuitiva*) no implica ausencia de determinaciones sino que, por el contrario, supone el *conocimiento* de las mismas. El objetivo de la educación filosófica puede formularse, en este sentido, como aquello que permite que el discípulo conozca las causas que conducen sus cursos de acción; lo que en el plano cognitivo implica un conocimiento acerca de las creencias y juicios que fundamentan sus acciones erróneas. Es, precisamente, este *saber* el que libera al alumno: el aprendizaje (teórico-práctico) filosófico posibilita que el proficiente modifique las causas que determinan sus equívocos modos de actuar. Sin embargo, y teniendo presente que la acción libre supone determinación, ¿cómo explicar la posibilidad del alumno de brindar *sentido* a sus acciones? En otras palabras, si todo está determinado, ¿qué sentido tiene aplicarse o dedicarse a la filosofía? Creemos, al respecto, que la Estoa logra explicar la libertad y la autonomía en términos de *resignificación* del devenir cósmico: dado que todos los acontecimientos están determinados, es preciso contar con las herramientas que posibilitan que mi acción

coincida armónicamente con los dictámenes (providenciales) del destino. Estos recursos son, justamente, los que sólo la educación filosófica puede brindar. Es posible repreguntar, no obstante, ¿de qué (nos) libera la *paideía*? Se trata, fundamentalmente, de un ejercicio de producción de autonomía; es decir, permite dejar de estar/actuar bajo la dependencia de *otro* (un gobernante, un maestro, una pasión), y posibilita identificar cuándo la acción que realizo depende (o no) de lo que está causalmente en mi poder. La instancia pedagógica requiere, no obstante, de la presencia efectiva del sabio –en tanto *otro*–, y la conversión supone, de este modo, la intervención pedagógica del maestro. La metafísica determinista opera allí donde se afirma que esta intervención sólo puede postularse en términos causales, porque ningún movimiento sucede sin causas antecedentes; es preciso que el sabio-educador se inserte *libremente* en la cadena causal de acontecimientos a fin de que la conversión (antecedida por el progreso) suceda.