

Filiación II
Cultura pagana, religión de Israel,
orígenes del cristianismo

Filiación II
Cultura pagana, religión de Israel, orígenes del cristianismo

Actas de las III y IV Jornadas de Estudio
«La filiación en los inicios de la reflexión cristiana»
Instituto de Filología San Justino, Madrid,
14-16 de noviembre de 2005
y 13-15 de noviembre de 2006

Juan José Ayán Calvo
Patricio de Navascués Benlloch
Manuel Aroztegui Esnaola
(editores)

COLECCIÓN ESTRUCTURAS Y PROCESOS
Serie Religión

© Editorial Trotta, S.A., 2007
Ferraz, 55. 28008 Madrid
Teléfono: 91 543 03 61
Fax: 91 543 14 88
E-mail: editorial@trotta.es
<http://www.trotta.es>

© Juan José Ayán Calvo,
Patricio de Navascués Benlloch,
Manuel Aroztegui Esnaola, 2007

ISBN: 978-84-8164-943-7
Depósito Legal: M-XXX-2007

Impresión
Closas Orcoyen, S.L.

CONTENIDO

<i>Presentación: Patricio de Navascués Benlloch</i>	9
<i>Abreviaturas</i>	13

CULTURA PAGANA

La filiación en la política de sucesión imperial: <i>Hervé Inglebert</i>	17
La hija de la diosa, el hijo del rey y los iniciados en los misterios de Eleusis: <i>Paolo Scarpi</i>	33
Filiación y educación en la <i>paideia</i> griega: <i>Javier Laspalas</i>	47
Filiación y educación en el pensamiento pedagógico romano: <i>Javier Laspalas</i>	65
Generación por voluntad divina en las corrientes filosóficas de época imperial: <i>Francesca Alesse</i>	87

RELIGIÓN DE ISRAEL

El Mesías como Hijo de Dios en la sabiduría y la apocalíptica: <i>Hermann Lichtenberger</i>	105
---	-----

ORÍGENES DEL CRISTIANISMO

«Hijos de los hombres» e «Hijos de Dios» en los <i>Testamentos de los Doce Patriarcas</i> : <i>Harm W. Hollander</i>	125
Caín, el hijo del diablo. Investigación en torno a la historia de la tradición de 1 Jn 3, 12: <i>Jan Dochhorn</i>	145
La filiación divina de Jesús en el Evangelio de Marcos: <i>Francisco Pérez Herrero</i>	165

CONTENIDO

La filiación como categoría cristológica y antropológica en el Evangelio de Tomás: <i>Ramón Trevijano Echevarría</i>	183
La filiación de Cristo en el Evangelio de Mateo: <i>Luis Sánchez Navarro</i> ..	205
Filiación en Gálatas. Un estudio sociocientífico y teológico: <i>Philip F. Esler</i>	219
Filiación en el Evangelio de Juan: <i>Domingo Muñoz León</i>	237
Filiación y Espíritu Santo en los padres apostólicos (I): la Comparación quinta de <i>El Pastor</i> de Hermas: <i>Manuel Aroztegui Esnaola</i>	267
La filiación en algunas tradiciones judeocristianas primitivas: <i>F. Stanley Jones</i>	283
La filiación en Marción: algunos testimonios cruciales: <i>Enrico Norelli</i> ..	305
<i>Unigenitus filius factus est</i> . En torno a la cristología de Ptolomeo y Teódo- to: <i>Patricio de Navascués Benlloch</i>	329
<i>Índice bíblico</i>	357
<i>Índice onomástico</i>	363

PRESENTACIÓN

Patricio de Navascués Benlloch

Instituto de Filología San Justino, Madrid (España)
Facultad de Teología San Dámaso, Madrid (España)

He aquí el segundo volumen dedicado a la «filiación en los inicios de la reflexión cristiana». La tarea que comenzamos en 2003 no ha hecho sino continuar. En este libro el lector encontrará, por ello, las Actas de las III y IV Jornadas de Estudio sobre el tema, que el Instituto Diocesano de Filología Clásica y Oriental San Justino organizó en 2005 y 2006 respectivamente.

Hemos dividido la materia —tal como se hizo en el primer volumen¹— en tres apartados, a saber: cultura pagana, religión de Israel y orígenes del cristianismo. Se comprenderá fácilmente que tal división es más teórica que real y, de hecho, este dato es algo que no deja de generar su pequeña polémica en algún caso particular de este segundo volumen.

En el primer apartado, nos hemos acercado a la filiación desde la perspectiva de la historia, en concreto, de la historia de la *política de sucesión* en tiempos del Imperio (Inglebert). El panorama que se ofrece invita a profundizar en la relación entre filiación y poder, filiación y reinado, y se antoja fecunda por sus repercusiones en la cristología así como en la teología de la historia. No menos interés reviste la colaboración sobre las *religiones mistericas* (Scarpi), que descubre cómo lo humano y lo divino se relacionan precisamente a través de distintos módulos familiares o de filiación, que no son totalmente ajenos a algunas de las especulaciones cristianas. Las dos contribuciones consagradas a la *pedagogía* —de ámbito griego y romano— (Laspalas) pusieron de manifiesto sobradamente cómo las áreas de la filiación natural y la filiación positiva estaban interrelacionadas en la atmósfera pagana, sin darse puramente la primera sin la segunda. ¿Bastó alguna vez la filiación natural entre

1. *Filiación I. Cultura pagana, religión de Israel, orígenes del cristianismo*, J. J. Ayán, P. de Navascués, M. Aroztegui (eds.), Trotta, Madrid 2005, que cubría las Actas de las I y II Jornadas de Estudio sobre la filiación en los inicios de la reflexión cristiana.

hombres? ¿Era habitual que una misma persona se hiciera acreedora, por varios títulos, de varias filiaciones? Por último, la disertación sobre el concepto filosófico de época imperial de *voluntad* (Alesse) y sus implicaciones en la generación (filiación) del cosmos, denuncia semejanzas con postulados cristianos y, simultáneamente, subraya por contraste lo más genuino y específico de la *voluntas* divina, libre y soberana por encima de toda ley natural, pensada por los cristianos.

Por lo que toca a la *religión de Israel*, tras haber explorado en los dos años primeros figuras como la de Filón alejandrino, analizado perspectivas veterotestamentarias o discurrido sobre las corrientes representadas por Qumrán o el rabinismo, restaba sin estudiar las variadas *representaciones mesiánicas* registradas en las distintas corrientes judías (Lichtenberger). Tal trabajo confirma la importancia que tuvo la exégesis de determinados pasos escriturísticos (como Nm 24, 17; 2 S 7, 14; Is 11, 1ss; Dt 33, 8-11; Sal 110...) de cara a comprender el significado cristiano de la «filiación divina» o también de la «filiación davídica» del Mesías esperado por Israel.

Por último, en la sección acerca de los *orígenes del cristianismo*, nos topamos con un documento como los *Testamentos de los Doce Patriarcas* (Hollander) de discutidísimo origen (si judío o cristiano), y cuyo análisis revela una vez más la rica gama de significados que entre judíos y cristianos albergaban expresiones como la de *hijo de Dios, sumo sacerdote*, aplicadas al descendiente de Leví, al descendiente de Judá. Continúa un análisis que rastrea el trasfondo judío que se esconde en 1 Jn 3, 12 acerca de la *filiación diabólica* de Caín (Dochhorn), algo que encontrará un particular impulso más tarde en la tradición johánica cristiana, consolidándose como el prototipo del *hereje*. La primitiva tradición cristiana de *logia* de Jesús cristalizó, gracias a un proceso que no siempre resulta fácil de discernir, en los escritos que conocemos como *evangelios*. Esta vez repasamos lo concerniente a la *filiación* (en general, de Cristo) en: el Evangelio de *Marcos* (Pérez Herrero), donde el título *Hijo de Dios*, exclusivo de Cristo, alcanza su máxima expresión en el acontecimiento de la *muerte* en cruz; el Evangelio de *Tomás* (Trevijano), que muestra singularmente la derivación gnóstica de muchos de los títulos de filiación judíos y «canónicos», así como la preferencia más característica por otros como *Hijo del Viviente* y postula como marco ideal hermenéutico de dicho evangelio un contexto gnóstico, al estilo del de Valentín o las futuras sectas de Bardesanes o Mani, es decir, algo más que un genérico cristianismo protognóstico sapiencial; el Evangelio de *Mateo* (Sánchez Navarro), que subraya el vínculo filial de Cristo con el Antiguo Testamento, Abraham, David y abre a una perspectiva de filiación divina, gracias, entre otras cosas, a una exégesis cristológica de los pasos del *Siervo* de Isaías; el Evangelio de *Juan* (Muñoz León), donde la expresión *Hijo de Dios* culmina —en numerosos lugares y también al final del evangelio— una presentación de Jesucristo interesada en la condición divina y

preexistente del Verbo encarnado. La sugerente contribución sobre *Gálatas* (Esler) denuncia toda la audacia de la argumentación paulina, sólo comprensible en el contexto cultural de su tiempo y, en particular, de la comunidad de Galacia, y ofrece la conexión íntima entre los envíos del *Hijo* y del *Espíritu* que afirman la identidad *filial* del bautizado, judío o griego, que clama *¡Abba, Padre!*

Salimos del marco estrictamente neotestamentario con el estudio acerca de la *Comparación V* de Hermas (Aroztegui), que examina y lleva adelante con éxito una vieja intuición del padre Orbe, según la cual los «dos hijos» de la comparación han de entenderse como el *Espíritu Santo* (Cristo, que se encarna) y la *carne* de Jesús (Cristo, que se bautiza), que comienzan a vivir en *comunión* su filiación y ministerio público a partir del Jordán. Como es sabido, el comienzo conoció (¿y cuándo no fue así?) muchos *cristianismos*, no siempre fáciles de describir ni antes ni ahora, en los que las fronteras de ortodoxia y heterodoxia no estuvieron siempre claramente delimitadas. Es el caso de las tradiciones *judeocristianas*. La ponencia dedicada a estas sectas (Jones), en el presente volumen, se centra en los llamados *elchasaitas* (y en su radio de influencia, como los *Viajes de Pedro*, subyacente a las *Homilias Pseudoclementinas*) y se inclina por concluir el uso no específicamente heterodoxo de las distintas tradiciones de filiación en el dominio del Cristo *preexistente*.

A falta de que se den las condiciones para una síntesis postharnaciana de *Marción*, urge continuar, hasta dónde se nos permita, con un minucioso análisis e intento de reconstrucción del sistema marcionita, al que no se le puede hurtar su parte de coherencia. Este principio guía la exposición hecha sobre Marción (Norelli) y su interpretación de varios pasajes cristológicos y antropológicos (Col 1, 15-19; Flp 2, 6-8; Ga 4, 21-26; 1 Co 4, 15; Ga 4, 5b-6) que evidencian la intervención sobre el texto así como la interpretación que el del Ponto hizo, dejando ver la incompatibilidad radical entre las dos esferas (la del Dios bueno y la del Creador), que generan, a su vez, sus respectivas filiaciones (la del Evangelio del Hijo totalmente gratuita predicada por el Apóstol; y la del yugo de la Ley, predicada por la parte católica). Finalmente, se continúa el examen de la doctrina valentiniana de la filiación (iniciada con su capítulo antropológico en el volumen anterior) con un examen de dos pasos cristológicos de Ptolomeo y Teódoto (Navascués), que han de insertarse en la tradición valentiniana de interpretación johánica. Curiosamente, las claves de comprensión de títulos típicamente johánicos —como *Unigénito* (único capaz de comprender por su *inmanencia*) o *Hijo* (único capaz de salvar por su *economía*)— que encontraremos en autores posteriores y tan lejanos de los presupuestos gnósticos —como Hipólito— nos las brindan, cada uno con sus propios perfiles, estos dos maestros, discípulos de Valentín.

En fin, Dios quiera que sigamos avanzando en esta empresa, en la que no habríamos podido dar los primeros pasos y mantenernos en cami-

no sin la ayuda prestada tanto por la Archidiócesis de Madrid como por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Asimismo, es menester agradecer a la Facultad de Teología San Dámaso las facilidades ofrecidas a la hora de realizar las *Jornadas*.

El deseo de ser breve en esta presentación no me impedirá recordar a quienes este libro debe mucho. *Imprimis*, a J. J. Ayán, hasta hace bien poco director del Instituto San Justino y primer promotor de las *Jornadas*, y a M. Aroztegui, amigos y colaboradores; a Marta Soto y Carmen Gutiérrez por su labor inestimable de organización de las *Jornadas* y de preparación del libro llevada discretamente en la secretaría del Instituto; a los profesores del Instituto, Pilar Leganés, Pilar González, Jacinto González, Manuel Crespo, siempre disponibles; a la profesora Irene Szumlakowski, a los doctorandos Jesús M. Santiago y Andrés Sáez y a los alumnos Alfonso Díez, Jesús García de León, Jesús Silva y Pablo Escrivá de Romaní, por su ayuda generosa en la traducción y en los diversos trabajos que implica la celebración de las *Jornadas* y la publicación de las mismas.

De modo particular, aprovechamos la ocasión todos los que pertenecemos al Instituto para rendir con gusto agradecimiento a quien fue nuestro pastor, maestro y amigo: Eugenio Romero Pose (†), obispo auxiliar de Madrid, el cual, desde el comienzo de esta aventura en 2003, permaneció a nuestro lado aconsejando, animando y presidiendo las sucesivas *Jornadas*. Quien vivió con la unción del *hijo*, descansa ahora custodiado en la tierra, entre las manos del Padre.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

AGJU	Arbeiten zur Geschichte des antiken Judentums und des Urchristentums
AnBib	Analecta Biblica
AnGr	Analecta Gregoriana
ANRW	Aufstieg und Niedergang der römischen Welt
ANT	Arbeiten zur neutestamentlichen Textforschung
Aug	Augustinianum
BAC	Biblioteca de Autores Cristianos
BBR	Bulletin for Biblical Research
BETL	Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium
Bib	Biblica
BK	Bibel und Kirche
BZNW	Beiheft zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft
CBQ	Catholic Biblical Quarterly
CCL	Corpus Christianorum Latinorum
CEFR	Collection de l'École française de Rome
CSEL	Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum
DJD	Discoveries in the Judaean Desert
DSD	Dead Sea Discoveries
EE	Estudios Eclesiásticos
EJ	Encyclopaedia Judaica
EstBib	Estudios bíblicos
FuP	Fuentes patristicas
FuP. Est.	Fuentes patristicas. Estudios
GCS	Die griechischen christlichen Schriftsteller
Greg	Gregorianum
HNT	Handbuch zum Neuen Testament
HTR	Harvard Theological Review
JAC	Jahrbuch für Antike und Christentum
JBL	Journal of Biblical Literature
JBTh	Jahrbuch für biblische Theologie
JECS	Journal of Early Christian Studies
JR	Journal of Religion
JSJ	Journal for the Study of Judaism
JSNT	Journal for the Study of the New Testament

ABREVIATURAS UTILIZADAS

JSNT.S	Journal for the Study of the New Testament. Supplement Series
JTS	Journal of Theological Studies
KEKNT	Kritisch-exegetischer Kommentar über das Neue Testament
KEKNT.S	Kritisch-exegetischer Kommentar über das Neue Testament. Sonderband
NHC	Nag Hammadi Codices
NHMS	Nag Hammadi and Manichaean Studies
NT.S	Novum Testamentum. Supplementum
NTS	New Testament Studies
PG	Patrologia graeca (Migne)
PL	Patrologia latina (Migne)
PTS	Patristische Texte und Studien
RAC	Reallexikon für Antike und Christentum
RB	Revue biblique
RdQ	Revue de Qumrân
RET	Revista española de teología
RGG	Die Religion in Geschichte und Gegenwart
RivB	Rivista biblica
RSF	Rivista di storia della filosofia
RSLR	Rivista di storia e letteratura religiosa
Salm	Salmanticensis
SBL.TT	Society of Biblical Literature. Text and Translations
SC	Sources chrétiennes
SPB	Studia Post-Biblica
SSN	Studia Semitica Neerlandica
STAC	Studien und Texte zu Antike und Christentum
SVF	Stoicorum Veterum Fragmenta, ed. I. Von Arnim, 4 vols.
TDNT	Theological Dictionary of the New Testament
TRE	Theologische Realenzyklopädie
TSAJ	Texte und Studien zum antiken Judentum
TU	Texte und Untersuchungen
TWNT	Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament
VC	Vigiliae Christianae
VC.S	Vigiliae Christianae. Supplementum
VetCh	Vetera Christianorum
VT	Vetus Testamentum
WMANT	Wissenschaftliche Monographien zum Alten und Neuen Testament
WUNT	Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament
ZAW	Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft
ZNW	Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft
ZTK	Zeitschrift für Theologie und Kirche

CULTURA PAGANA

FILIACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA PAIDEIA GRIEGA

Javier Laspalas

Universidad de Navarra (España)

Si lo consideramos con una cierta calma y propiedad, la idea y el concepto de ‘filiación’ son sin duda esenciales para entender la sustancia misma de la educación. Sin embargo, tal realidad no es en absoluto evidente, sino más bien todo lo contrario, en un mundo como el nuestro que, tras un largo proceso de evolución cultural, se halla en cierto modo ‘extrañado’ de la raíz natural de las cosas, y muy en particular de las ‘cosas humanas’, por emplear la célebre expresión aristotélica. No en vano, una de las grandes aspiraciones y una de las actitudes características de la modernidad ha sido precisamente emancipar al hombre y a sus acciones de la tutela de la naturaleza, lo que le ha llevado a concebir la educación más como una creación cultural que como una actividad natural. Claro que, a fuer de sincero, acto seguido debo reconocer que este vínculo entre filiación y educación también había pasado desapercibido para mí hasta que recibí la invitación a participar en estas jornadas de estudio.

De entre las diversas formas de filiación que distingue el profesor Orbe en el artículo¹ que se nos aconsejó tomar como punto de partida para redactar nuestras ponencias, voy a centrarme sobre todo en la ‘op-tativa’ —aquella que se da en virtud de la fe, la obediencia o el seguimiento—, y secundariamente en la ‘generativa’, que vincula en exclusiva a los hijos con los padres. No obstante, me gustaría destacar que tienen una base común, puesto que ambas suponen algún tipo de comunicación, comunicación que, a su vez, constituye el fundamento y la esencia misma de la educación. En efecto, tanto los padres al dar la vida o educar a sus hijos, como el resto de las personas que intervienen en su formación, no buscan sino entablar una relación de comunicación con ellos que les ayude a perfeccionarse. De hecho, la calidad y la profundidad de la filia-

1. A. Orbe, «¿San Ireneo adopcionista?»: *Greg* 65 (1984) 5-52.

ción y de la educación dependen en realidad de la intensidad y del poder configurador de la relación de comunicación establecida.

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que la existencia de una relación de comunicación implica necesariamente la de alguna forma de dependencia. Aun hoy en día, éste es un rasgo muy evidente del concepto de filiación, que sin embargo se suele relegar o rechazar en el caso de la educación. En este sentido, es muy significativo que en las definiciones que los diccionarios dan de la educación no se la asocie en absoluto con la idea de dependencia, lo que sí sucede en el caso de la filiación, que el Diccionario de la Real Academia Española define, en una de sus acepciones, como la «dependencia que tienen algunas personas o cosas respecto de otra u otras principales».

Ciertamente, hay aspectos de la relación paterno-filial, como los cuidados físicos o la tutela legal, a los que resulta imposible renunciar, por las consecuencias prácticas que de ello se derivarían, de ahí que permanezcan en un primer plano incluso en nuestro tiempo. Es en ellos en los que se pone sobre todo de manifiesto esa dependencia. El individualismo moderno aspira, sin embargo, a reducir al mínimo o incluso eliminar de la filiación y la educación cualquier rastro de subordinación, lo que sin duda equivale a empobrecerlas, porque acaban siendo concebidas y planificadas, permítaseme la expresión, como dos técnicas ‘no invasivas’. El buen padre y el buen maestro serían aquellos que no dejan su huella en el alumno y se limitan a suscitar y fortalecer los impulsos espontáneos de éste. El contacto con la cultura antigua resulta en este terreno muy esclarecedor, puesto que los grandes intelectuales griegos y romanos captaron la profunda necesidad que tiene el hombre de ser formado y por eso estimaron que la educación debe dejar en él una impronta indeleble. En este sentido, las restantes formas de educación tenían para ellos mucho de filiación, y con frecuencia las entendían como la prolongación en el orden intelectual y ético de la crianza física y moral que los padres están obligados a dar a sus hijos.

Que la educación se halla estrechamente vinculada con la filiación se pone de manifiesto en la cultura griega en el hecho de que el primer término que se usó para referirse a ella fue *tróphé*, que equivale a nuestra palabra ‘crianza’, ya que deriva del verbo *trépho*, ‘alimentar’. Al igual que en español y en otras lenguas modernas como el francés —*élever*— o el italiano —*allevare*—, se toma la parte por el todo, y se designa al conjunto de cuidados que se dan a los niños con el más evidente de todos, que es la nutrición. Esta sinécdoque implica —y eso es lo que atañe de manera directa a nuestro tema— concebir la educación como una consecuencia y una dimensión de la filiación, puesto que los padres, que son los responsables naturales de criar a sus hijos, se bastan a sí mismos para hacerlo y, salvo en casos excepcionales, no necesitan recurrir a la ayuda externa. Ciertamente, no es ésta una peculiaridad de la civilización griega. Por el

contrario, cabría hablar de una constante cultural, de una identificación que se da en muchas sociedades, porque se fundamenta en un hecho natural difícilmente modificable.

La orientación y los valores de esta forma de educación tan ligada a la filiación se reflejan en algunos pasajes homéricos. En el Canto XXIII de la *Iliada*, es Néstor el que intenta educar a su hijo Antíloco. «Su padre se aproximó —dice el poema— y aconsejaba mirando por su bien a quien de por sí era juicioso»². Su enseñanza posee dos notas características: es impartida con cariño y pretende transmitir a su hijo un saber que le sea útil para orientarse en la vida. En otros pasajes de Homero se narran escenas educativas que no tienen como protagonistas a padres e hijos, pero en lo esencial responden al mismo modelo pedagógico. En la *Odisea* (I, 101ss) acude Atenea por dos veces a educar a Telémaco. En la primera ocasión, metamorfoseada en Mentos, destaca la necesidad que tiene de la ayuda de su padre (I, 253-254), pues se está dejando arrastrar por la molición de los cortesanos. Luego le da el «prudente consejo» (I, 279) de que lo busque, que él agradece así: «Forastero, has hablado en verdad con afecto entrañable, como un padre a su hijo»³. Más adelante (II, 267ss), la diosa toma la identidad de Méntor y se propone guiarlo en su travesía en pos del progenitor. El afán orientador y el afecto, tan ligados a la figura paterna, vuelven a estar en primer plano.

Sin embargo, junto a Quirón, cuya figura y actuación tienen mucho de fantástico, el educador por excelencia en la épica griega y el que sin duda mejor representa los usos pedagógicos vigentes es Fénix. Comisionado por Peleo, el padre de Aquiles, para cuidar de él, lo llama y lo considera «hijo» (*Iliada*, IX, 444 y 495), y llega a afirmar: «Te crié hasta hacerte como eres, [...] amándote de todo corazón» (IX, 485-486). Por otra parte, dice haberle enseñado «a ser decidor de palabras y autor de hazañas» (IX, 443). El educador, que actúa por delegación del progenitor, vuelve a aparecer como una figura paternal y afectuosa, pero su influencia parece ser más profunda y más amplia: da forma a la personalidad del discípulo, tanto en el ámbito moral como en el de la palabra. Este pasaje de la *Iliada* parece reflejar una forma de educación algo más evolucionada, que sin embargo está modelada a partir de la crianza familiar.

Semejante crianza, cuyo perfil es en cierto modo ‘natural’, constituye el punto de partida y la materia sobre la que más tarde opera la ‘cultura’ en su afán por ampliar y reconfigurar la educación. Para que tal proceso se ponga en marcha es necesario que se perciba de algún modo la insuficiencia de la educación familiar, bien con vistas a la formación intelectual de los hijos, bien por relación a la de carácter cívico. Resulta muy difícil determinar cuándo se produjo este tránsito en la civilización griega, pero

2. Homero, *Iliada* XXIII, 304-305, tr. E. Crespo Güemes, Madrid 1996.

3. Homero, *Odisea* II, 306-307, tr. J. M. Pabón, Madrid 1998.

no parece aventurado sostener que las deficiencias de la educación familiar se percibieron mucho antes en el ámbito de la formación política que en los demás. También que la institucionalización de ésta fue muy anterior a la de la formación intelectual y profesional: mucho antes de que hubiera escuelas y maestros, las *póleis* griegas habían ideado mecanismos de integración socio-política dirigidos sobre todo a los adolescentes y los jóvenes. Se trata en todo caso de un paso decisivo e imprescindible para completar y perfeccionar la educación. Por eso, Platón (*Leyes*, 680a) y Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, 1180a) comparan a los hombres primitivos, que vivían sin normas comunes, legislando cada uno por su cuenta sobre sus propias mujeres e hijos, con los cíclopes, es decir, con criaturas bárbaras.

No cabe duda de que la introducción de este nuevo elemento en la educación tuvo que afectar a las relaciones de ésta con la filiación. Implica desde luego la ruptura de la identificación entre ambas realidades, puesto que hay un ingrediente de la formación humana que se debe procurar al margen de la familia y de sus métodos formativos. Ahora bien, con la excepción de Esparta, en la que la *pólis* tendía a absorber la educación, no parece probable que tales iniciativas debilitasen el vínculo entre la familia y la formación de los hijos. La disolución del vínculo natural entre filiación y educación es precisamente uno de los rasgos de la *agogé* espartana que destaca Plutarco en su biografía de Licurgo, seguramente porque contrastaba poderosamente con lo habitual en el resto de Grecia. Según dicho autor, «Licurgo no consideraba propiedad de los padres a los niños, sino patrimonio de la ciudad» (15, 16); por eso, no «se permitía a cada cual que criara o educara a su hijo a capricho» (16, 7), sino que «todos eran ayos, padres y superiores de todos». Es más, añade en otro lugar: «La educación duraba aun en la edad adulta, porque a nadie se le dejaba que viviese según su gusto» (24, 1)⁴. Habida cuenta de que Plutarco habla de una realidad más de siete siglos anterior a su tiempo, es posible que haya en sus afirmaciones algo o mucho de exageración, pero de lo que no cabe duda es de que en Esparta la educación, al menos a partir de los siete años, tenía lugar fuera de la familia⁵.

En el resto de las ciudades griegas, el asentamiento de la vida comunitaria más bien dio carta de naturaleza a una nueva dimensión de la formación —de carácter ‘político’— que debía estar en armonía con la tradicional instrucción ‘ética’ recibida de los padres. En efecto, en Atenas se arbitraron múltiples cauces de formación y socialización: grupos corales, círculos de preparación y camaradería militar (*ephebeía*), banquetes y veladas poético-musicales en los que se creaban estrechos lazos sociales (*sympósion*, *hetaireíai*). Tales iniciativas eran con frecuencia selectivas,

4. Plutarco, «Licurgo», en *Vidas Paralelas*, tr. A. Pérez Jiménez, Madrid 1985.

5. Un libro reciente sobre este tema es el de N. M. Kennell, *The gymnasium of virtue: education, culture in Ancient Sparta*, Chapel Hill 1995.

pues corrían por cuenta de las familias más distinguidas, pero otras veces tenían un carácter más abierto y estaban al menos supervisadas por el poder político⁶. A ellas habría que añadir la participación en las asambleas y otros actos de naturaleza política⁷, y también los espectáculos teatrales. Recordemos que Aristófanes (*Ranas*, 1054-1055), incurriendo en un evidente exceso, llega a afirmar que los dramaturgos son los principales responsables de la educación de los adultos.

Este nuevo ‘cosmos’ de la formación política podía colisionar con la tradicional educación familiar de carácter ético, algo que sin duda se pudo en gran medida evitar por espacio de varios siglos. En la Atenas aristocrática —e incluso en la primera fase de su historia democrática— sobrevivió un tipo de sociedad que podríamos calificar de ‘tradicional’, en la que los valores éticos y políticos estaban muy claros y marchaban a la par, entre otras razones porque se suponían fundados en las leyes divinas. Ese es el ideal que, en la tragedia homónima de Sófocles, invoca Antígona en su enfrentamiento con Creonte. Por otra parte, la concepción griega de los *nómoi* —que incluía tanto las leyes escritas como las costumbres— permitía establecer, a través de las segundas, una clara continuidad entre la pedagogía familiar y la política.

En este contexto cobra todo su sentido el sentimiento y la conciencia de filiación respecto de la patria característica de la cultura ateniense. Son numerosos los pasajes literarios en los que se asimila la *pólis* con la figura del padre o la madre (Esquilo, *Siete contra Tebas*, 16; Eurípides, *Heracles*, 826-827; Isócrates, *Arquidamo*, 108; Lisias, XIII, 91; Demóstenes, XVIII, 205; Platón, *Eutifrón* 2c), y tal metáfora es algo más que un artificio retórico o una mera expresión sentimental. A este respecto, es paradigmático un célebre y extenso pasaje del *Critón* (50d ss) en el que las leyes le recuerdan a Sócrates con insistencia que le han dado la vida, lo han criado y lo han educado, y también que durante años aceptó de buen grado seguir tal régimen de vida. Esta doble filiación —‘generativa’ y ‘optativa’— hay que entenderla referida sobre todo a las leyes en tanto que costumbres, las únicas capaces de modelar la personalidad del ciudadano, y en último extremo a los actos de cada uno de los integrantes de la comunidad, que son los que sostienen la vigencia de los usos sociales.

En esta profunda conciencia de dependencia del individuo respecto de la sociedad tiene su raíz una virtud característica de la *pólis* ateniense —la *eusébeia*: ‘veneración’, ‘respeto’, ‘piedad’—, cuyo imperio se extendía por igual al ámbito de la educación familiar y política. Esquilo (*Euménides*, 691-702) pone el ‘respeto’ (*sébas*) y el ‘temor’ (*phóbos*), que

6. Una magnífica y actualizada panorámica sobre este tema es la de Mark Griffith, «Public and private in early greek institutions of education», en Y. L. Too (ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leiden 2001, 23-84.

7. Una contribución reciente al estudio de este tema es la de Y. L. Too, «Legal Instructions in Classical Athens», en *Education in Greek*, 111-132.

tienen como primer objeto a los padres (*Euménides*, 545-550), como uno de los fundamentos del orden político. Haciéndose eco de esta tradición secular, Platón (*Critón*, 51ac; *Carta VII*, 321cd) relaciona también la piedad filial con el respeto hacia la patria.

Por otra parte, la filiación de carácter 'generativo' se hallaba también presente en las convicciones pedagógicas de la aristocracia ateniense, que veía la *paideía* como un asunto vinculado a la estirpe. Estamos ante otra constante histórica, pues las elites sociales de casi todas las sociedades tradicionales son proclives a destacar la influencia del linaje en la formación humana. Ese es el sentir de Píndaro: «Por naturaleza nos viene cuanto es mejor. Pero la mayoría de los hombres con aprendidos recursos se esfuerzan por buscar su gloria» (*Olímpicas*, IX, 100-102). «Sabio es el que conoce las cosas gracias a la naturaleza» (*Olímpicas*, II, 86). Y en otro lugar: «El que sólo posee lo aprendido —hombre oscuro que anhela ora esto, ora aquello— jamás con pie firme bajó a la pelea, y miles de hazañas ensaya con su mente» (*Nemeas*, II, 41-43)⁸.

Sin embargo, es Teognis de Megara quien mejor ejemplifica la supervivencia del modelo educativo preceptorial, con su carácter 'familiar' y esencialmente moral, típico de la nobleza griega. Dicho poeta, que se propone iniciar al joven Cirno en el estilo de vida de los 'buenos', lo fundamenta en la convivencia con las gentes de bien, pero también en las disposiciones naturales. Así, la virtud presupone cualidades naturales que no se pueden enseñar:

Es más fácil engendrar y criar a un hombre que inculcarle un recto juicio; pues nadie hay que haya llegado a discurrir esto: a hacer cuerdo al insensato y bueno al malo. [...] Si el carácter fuera cosa fabricada artificialmente y puesta en nosotros, jamás sería malo el hijo de un hombre bueno, pues obedecería a sus palabras virtuosas; pero, en verdad, es imposible que, aleccionándole, pueda convertir al malo en bueno (*Elegías*, I, 429-431 y 435-437)⁹.

No basta, sin embargo, con poseer talento natural. Hay que añadir a él la educación, que Teognis cifra en el buen ejemplo: «Los malos no han nacido todos del vientre de su madre, sino que haciendo amistad con los malos aprendieron sus acciones viles» (*Elegías*, I, 305-306). Por otra parte, el verdadero aprendizaje tiene muy poco que ver con lo que otros pueden enseñarnos: se basa más bien en la experiencia personal, que sólo los buenos pueden adquirir: «El tener una opinión preconcebida es un gran mal para los hombres y la prueba es lo mejor; muchos, sin haber dado prueba de sí, tienen fama de buenos» (*Elegías*, I, 1104). Tales afirmaciones tienen sin duda connotaciones sociales, pero reflejan

8. Píndaro, *Odas y fragmentos*, tr. A. Ortega, Madrid 1984.

9. *Líricos griegos: elegíacos y yambógrafos arcaicos (siglos VII-V a.C.)*, II, tr. F. Rodríguez Adrados, Madrid 1990.

también la profunda conciencia que los griegos tenían del poder que tiene su modo de ser sobre el hombre en general y sobre cada individuo en particular. En este sentido, la naturaleza engendra la humanidad y su genio particular a cada ser humano, por lo cual todo hombre es en gran medida hijo de ellos.

La revolución cultural que desencadenó la llegada de los sofistas a Atenas puso en cuestión el orden intelectual, moral, político y educativo que acabamos de describir. En efecto, sus doctrinas iban en contra del estilo de vida tradicional, pero al mismo tiempo implicaban fundar el vínculo pedagógico al margen del ámbito familiar y del modelo preceptoral.

Que la enseñanza de los sofistas no tenía una médula ética es algo que subraya Aristófanes en su comedia las *Nubes*. Ese es también un rasgo prominente en la imagen que de ellos nos ha transmitido Platón. Ambos denuncian el efecto disruptivo que tiene la cultura en el seno de una sociedad tradicional, así como su potencial destructivo, sobre todo si es concebida como simple instrucción o adiestramiento técnico. La necesidad de fundamentar la moral, que corre pareja al aumento de la conciencia individual, trastoca la armonía ético-política de la antigua *pólis* y da origen a flagrantes discrepancias entre las palabras y los actos de los ciudadanos.

Sin embargo, lo que en mayor medida atañe a la cuestión que nos ocupa es el desplazamiento de la formación hacia el ámbito de la escuela que se inicia con los sofistas. Éste es un hecho que se subraya con fuerza en el *Protágoras*. Los maestros tradicionales eran técnicos o expertos en una disciplina —la gimnasia, la música, las letras—, por lo que tenían un papel más bien secundario en la formación del niño. Sin embargo, el personaje que da título al diálogo se define repetidamente como un educador, como un maestro de humanidad (317b; 318a y 349a); tal y como comenta Sócrates, enseña «no para hacerte profesional (*epi téchnei*), sino con vistas a la educación (*epi paideíai*), como conviene a un particular y a un hombre libre» (312b)¹⁰. Además, afirma que puede enseñar la virtud (318e-319a), lo que equivale implícitamente a sostener que para alcanzarla es necesaria, entre otras cosas, una preparación intelectual sistemática, que sólo puede adquirirse en la escuela. La educación empieza así a alejarse del claustro materno de la familia, donde había surgido.

Ello repercute en la relación maestro-discípulo, circunstancia que tampoco escapa a la atenta mirada platónica. Junto con la ignorancia y la inmoralidad, uno de los mayores defectos que Sócrates echa en cara a los sofistas es el desapego y el descuido para con sus discípulos. Eso es tanto como considerarlos unos farsantes, pues a pesar de sus proclamas de enseñar la virtud, no se centran en el ‘cuidado del alma’ (*Apología*, 30b; *Laques*, 179ab); es decir, no se preocupan por mejorar a sus alum-

10. Platón, *Diálogos* I, tr. C. García Gual, Madrid 1982.

nos desde el punto de vista moral. Más bien se centran en la preparación técnica y se desentienden del aspecto ético de la educación, que debe ser el principal. En este sentido, puede decirse que, de acuerdo con la imagen que nos transmiten los diálogos platónicos, los sofistas carecen del afecto y el sentido de la responsabilidad que caracteriza a un padre y no son conscientes en absoluto de la profunda influencia que ejercen sobre sus discípulos. El paralelismo que se establece en el *Protágoras* (313d-314b) entre la nutrición física y la espiritual refuerza esta idea de que el maestro tiene un vínculo de crianza y de filiación moral con sus discípulos, y no puede optar por ignorarlo, so pena de actuar como un irresponsable, cuestión que se destaca en el *Laques* (186a-c).

La crítica socrática era tan acertada como difícil de encajar en el sistema escolar convencional, por lo que no debe sorprendernos que Isócrates —el heredero natural de los sofistas— intentase hallar una solución de compromiso. Parte para ello de la tesis tradicional de que la virtud no se puede enseñar, porque presupone el talento (*Contra los sofistas*, 21; *Antídosis*, 274), como sostenían Píndaro y Teognis, pero también porque no es posible hallar una ciencia que conduzca a ella. Solo hay opiniones más o menos aproximadas (*Contra los sofistas*, 2-3; *Antídosis*, 271). Esta mezcla de aristocratismo y escepticismo le lleva a recortar las posibilidades y la ambición de la acción educativa. Privado de la posesión de un saber o una técnica que conduzca a la virtud, el educador no puede aspirar a convertirse en padre espiritual de sus alumnos. Debe contentarse con ser ‘buen maestro’, lo que según Isócrates implica dos cosas: defender ideas nobles y dar buen ejemplo (*Antídosis*, 275-278), pero también desarrollar un método eficaz de enseñanza. Quien enseña, por una parte, debe actuar como un ‘entrenador’ que ejercita a sus alumnos en la disciplina del lenguaje, que es la que forma la inteligencia, del mismo modo que el preparador físico los entrena en la gimnasia (*Antídosis*, 182-186). Por otra, no puede permanecer indiferente ante el cuidado del alma (*Antídosis*, 286; *Contra los sofistas*, 8), pero debe ser muy consciente de que su influencia en el ámbito moral es indirecta y no puede garantizar la excelencia de todos sus discípulos (*Antídosis*, 219-220; 252-253), aunque tenga que hacer todo lo posible por promoverla. Que lo sean o no depende en última instancia de las intenciones que abriguen sus discípulos, sobre las que tiene una influencia relativa (*Antídosis*, 224). No obstante, Isócrates confía en que la buena enseñanza es muy eficaz, puesto que propone que no se le elogie por sus buenos discípulos y se le castigue por los malos (*Antídosis*, 98-100). Se perfila así con absoluta claridad la figura del maestro —del ‘buen maestro’— como un educador cuya identidad, objetivos y procedimientos formativos son muy diferentes de los del ‘padre’. No cabe duda de que la mayoría de los buenos profesores de la Antigüedad caminaron sobre todo por esta senda.

Hemos visto cómo, frente a los sofistas, que renuncian a esta dimensión moral de la formación humana, hasta entonces competencia de la familia o del preceptor, Sócrates exige que el educador la asuma y se convierta en un auténtico padre espiritual; es más, éste ha de tenerse a sí mismo por «un técnico del cuidado del alma» (*Laques*, 187d). Se trata de una propuesta que tendrá amplio eco en la tradición filosófica posterior.

Sin embargo, eso no significa que Sócrates se considere a sí mismo un ‘padre’, ni en el sentido estricto, ni en el figurado de la palabra. No trata a sus discípulos con la autoridad que se le suponía en la época a un progenitor o un maestro. Más bien se relaciona y conversa con ellos de igual a igual, como un amigo. En coherencia con ello, renuncia de manera expresa a la dimensión más evidente de la ‘paternidad’ espiritual —la comunicación de algún tipo de saber— cuando rechaza dedicarse a enseñar y se proclama un educador sin doctrina que transmitir (*Apología*, 33b). Pretende sin duda con ello marcar distancias respecto de los sofistas, que se enorgullecían de comunicar la ciencia a sus discípulos, pero también destacar que la auténtica educación no consiste en infundir la sabiduría en la mente del discípulo, cosa por lo demás imposible (*Banquete*, 175d). Es éste el que la descubre por sí mismo, por lo que no tiene ninguna deuda con el maestro, sea ésta material o cultural.

Hay, sin embargo, tres rasgos de su conducta que lo acercan en buena medida al padre y lo alejan del profesor: siente un profundo afecto por sus discípulos, y fundamenta en él su acción educativa tanto o más que en la mayéutica. Uno de los motivos por los que Sócrates rechaza ser considerado maestro (*Apología*, 33a) puede ser precisamente la frialdad y la distancia que caracterizan a esta figura, por relación a la del padre. Otro aspecto que da a la educación socrática un cierto carácter paternal es que, al igual que sucedía en la *paideía* arcaica, se centra casi en exclusiva en la formación moral (*Laques*, 184b; *Fedro*, 230d; Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates*, IV, 5, 12 y IV, 7), lo que es una constante histórica en la familia y en los modelos formativos que en ella se inspiran, como el preceptorado. Finalmente, la importancia que tenía el ejemplo en la educación socrática —aspecto que destaca Jenofonte (*Recuerdos de Sócrates*, I, 2, 3)— la vincula igualmente con la filiación.

La ironía socrática —o platónica— llega, sin embargo, a su punto culminante cuando se reconoce que el educador ejerce una cierta paternidad espiritual de carácter indirecto. Me refiero al conocido pasaje del *Teeteto* (150ce) en el que Sócrates se define a sí mismo como un ‘parteador’ del saber. Tras afirmar su propia incapacidad para descubrir y enseñar la verdad, éste sostiene de nuevo que, si sus discípulos aprenden, es por sus propios méritos. Sin embargo, añade un matiz muy importante: su intervención es decisiva para que tenga lugar el alumbramiento del saber. La prueba es que algunos de sus discípulos, que le abandonaron demasiado pronto, «lo que habían dado a luz, asistidos por mí, lo perdieron» (*Teete-*

to, 150e)¹¹. El maestro, aunque actúe más bien como un orientador o un estimulador, es necesario para que el discípulo se forme, porque sin su ayuda éste no llega a activar sus capacidades personales. En este sentido, se le puede atribuir una paternidad, por así decirlo, de segundo orden: sin duda cada cual es ante todo hijo de su naturaleza y de sus obras, pero también del talento de su maestro.

La versión platónica de la idea socrática que acabamos de comentar se encuentra en un difundido pasaje del *Banquete* (209b-c). En él se sostiene que un auténtico educador se enamora de las almas bellas con las que se tropieza e intenta educarlas por medio de razonamientos. Es entonces cuando el alumno, si ha entrado en contacto con lo bello, da a luz lo que había concebido previamente, y cuando el maestro «en común con el objeto bello ayuda a criar lo engendrado, de suerte que los de tal naturaleza mantienen entre sí una comunidad mucho mayor que la de los hijos y una amistad más sólida, puesto que tienen en común hijos más bellos e inmortales. Y todo el mundo preferiría para sí haber engendrado tales hijos en lugar de los humanos» (209c)¹². Reaparece de nuevo la idea de una paternidad espiritual que podríamos denominar auxiliar, en la medida en que su misión es activar y potenciar la capacidad del discípulo para aprender. Tal vez por eso Platón no ve al maestro como un progenitor, sino como un hermano de cada uno de sus discípulos. Por otra parte, hay que tener en cuenta la función ‘generativa’ que tendrían las ideas, auténticas ‘madres’ de los pensamientos razonables, tesis que aparece con meridiana claridad en el texto que hemos citado. En cualquier caso, en él se destaca también que la auténtica educación filosófica, cuando se produce, genera profundos lazos afectivos entre el maestro y el discípulo, más estrechos que los que unen a los componentes de un matrimonio.

Si es difícil diferenciar qué es socrático y qué es original de su autor en las ideas sobre la relación maestro-discípulo expuestas en los *Diálogos* platónicos, lo es también, en lo que a los padres se refiere, determinar qué concepto de filiación aparece en ellos. En este caso la dificultad proviene de la extensión de dicho *corpus*, de la dispersión de las referencias a tal cuestión y de la existencia de una clara evolución en las ideas de Platón sobre la materia. Por ello, aquí vamos a limitarnos a realizar una aproximación al tema a partir de algunos pasajes que creemos muy significativos.

Son muy conocidas las revolucionarias normas que para regular la vida familiar de los guardianes se dictan en la *República* (457c-461e). Su objeto es establecer una «comunidad de las mujeres con los hombres [...] respecto de la educación de los hijos» (466c)¹³, lo que supone la desa-

11. Platón, *Diálogos* V, tr. A. Vallejo Campos, Madrid 1992.

12. Platón, *Diálogos* III, tr. M. Martínez Hernández, Madrid 1992.

13. Platón, *Diálogos* IV, tr. C. Eggers Lan, Madrid 1992.

parición del vínculo natural de filiación, tal y como Plutarco dice que sucedía en Esparta. El filolaconismo de Platón influyó sin duda en este punto, al igual que cuando afirma que los hijos son «engendrados para el estado» (461a), extremo que también refiere Plutarco en su biografía de Licurgo. En coherencia con lo anterior, se establece además que todos los guardianes se tratarán, en función de su sexo y su edad, bien como hermanos o hermanas, o bien como padres o madres (461cd y 462c).

Habida cuenta de lo anterior, no es extraño que en algunos *Diálogos* platónicos se haga referencia a la filiación respecto de la patria. En el *Menéxeno* (249a) se dice que la comunidad debe encargarse de educar a los huérfanos de guerra, algo habitual en Atenas (Tucídides, II, 46), aunque dado el carácter paródico de esta obra el pasaje plantea problemas. No obstante, en las *Leyes* (926e-928d) se toman medidas para garantizar la buena educación de los niños que no tengan padres, y se afirma además que ello implica un segundo nacimiento. Por otra parte, también en el *Menéxeno*, se presenta a la patria como madre nutricia y educadora de los ciudadanos (237be), motivo por el cual se añade que todos ellos son iguales (238e-239a). Se trata de una afirmación típica de los defensores de la democracia ateniense y de nuevo resulta difícil saber si Platón la asume. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que una imagen parecida se emplea en la *República* (470d), y que en otro pasaje de dicha obra sirve de apoyo para la tesis de que todos los guardianes son hermanos (415e). Es también importante la observación, incluida en las *Leyes* (858e-859a), de que el buen legislador se comporta, no como un tirano, sino como los padres sensatos y amorosos, y ayuda a los ciudadanos a cumplir con las leyes, en lugar de limitarse a castigarlos cuando las transgreden.

Platón no reduce, sin embargo, la filiación a su dimensión política. Es bien sabido que en las *Leyes* el planteamiento es diametralmente opuesto al que hemos expuesto y los padres vuelven a encargarse en buena medida de la educación de sus vástagos. Platón llega a afirmar (*Leyes*, 739be y 807bc) que la comunidad de mujeres e hijos es un bello ideal, pero sólo pueden alcanzarlo los dioses o los hijos de los dioses. Por otra parte, la imagen de las relaciones entre padres e hijos que se traza en otros *Diálogos* es bastante tradicional. Incluso en la *República* hay pasajes de este tipo, que cabe pensar se refieren a los artesanos y comerciantes, los cuales no se hallan sometidos a las normas establecidas para los guardianes. Por ejemplo, en el *Lisis* (208b), afirma Sócrates que un padre ha de tener en mayor consideración a un hijo que a un esclavo. En la *República* (387e) se afirma que para un hombre razonable es una prueba terrible verse privado de un hijo, pero sabe superarla con entereza. Poco antes (362d) se ha dicho que es natural que los hermanos se ayuden entre sí. En el *Fedro* (233d) se habla del amor natural que une a los hijos con sus padres y madres. En las *Leyes* (776d) se afirma que los hijos tienen el deber de socorrer a sus padres, y aunque se autoriza a los padres a repudiarlos, se advierte que eso es una gran desgracia (929a). Todos estos pasajes destacan,

pues, que el afecto y el cuidado deben presidir las relaciones familiares. Por eso, en las (*Leyes*, 868c-869e) se establecen severos castigos para los padres y madres que maltraten o maten a sus hijos, para quienes atenten contra sus hermanos y para los hijos que hagan tal cosa con sus padres.

En otros lugares se hace clara referencia a las obligaciones que contraen los padres para con sus hijos y a las que éstos tienen respecto de aquéllos. Así, se dice que el padre tiene el deber de alimentar a sus hijos (*República*, 568d), y también debe velar para que no les suceda nada malo (*Laques*, 187b). Igualmente ha de educarlos y, si no puede hacerlo por sí mismo, buscar una persona capacitada para ello (*Lisis*, 209d-210a) y que sepa ‘cuidar de su alma’ (*Apología*, 20ab; *Laques*, 186a). De ahí que en el *Menón* (93e-94d) se citen varios ejemplos de padres que educaron bien a sus hijos. En particular es responsabilidad del padre la formación moral de sus hijos, a los que debe incitar a ser justos (*República*, 362e), negándoles además las cosas perjudiciales que le pidan, a pesar del afecto que siente hacia ellos (*Leyes*, 687d). Eso es mucho más importante que darles riquezas: «A los niños —se afirma en las *Leyes* (729b)— lo que hay que legarles no es dinero, sino un gran sentido del respeto»¹⁴. Por su parte, los hijos tienen un deber de gratitud hacia sus padres y ancestros (*Leyes*, 717b) y si no los respetan actúan además como impíos (*Leyes*, 930e-932d). Por ese motivo, se establecen severos castigos para quienes les hagan daño o los deshonren con su conducta (*Leyes*, 880e-881e y 919e-920a), así como la intervención de las autoridades para solventar las disputas entre padres e hijos (*Leyes*, 928d-929e).

En conjunto, pues, puede decirse que —con la excepción de determinados pasajes de la *República*— hay bastante continuidad entre las ideas platónicas sobre la filiación y la tradición previa. Así, la figura del padre se asocia estrechamente a la educación de los hijos, en particular a su formación moral. El cariño mutuo y su consecuencia lógica —el cuidado de cada uno de sus integrantes— son notas características de la familia. Por último, hay cierto paralelismo entre la educación en el seno de la familia y la formación en el ámbito de la comunidad política, que de algún modo es también madre de cada uno de los ciudadanos.

Dado el alto aprecio que sentían por Sócrates las tres grandes escuelas de la filosofía antigua —platónicos, académicos y estoicos—, no parece descabellado pensar que su visión de la relación maestro-discípulo como estímulo y orientación moral fue muy tenida en cuenta. No obstante, tanto la institucionalización de la enseñanza y la investigación filosófica, como la constitución de un cuerpo de doctrina propio de cada una de ellas, hicieron sin duda que se fortaleciese la dimensión estrictamente docente de esa relación, que se materializa de manera particular en la doctrina transmitida por el maestro. Ello es muy evidente en Aristóteles, sobre todo en

14. Platón, *Las Leyes*, tr. J. M. Pabón y M. Fernández Galiano, Madrid 1984.

un conocido pasaje de la *Ética a Nicómaco* (1164b 3-6) en el que se sostiene que es imposible corresponder de manera adecuada a quien nos ha transmitido la filosofía, es decir en proporción al bien que nos ha hecho. Se puede relacionar esta tesis con la práctica docente de las 'sectas' filosóficas de la antigüedad: un selecto grupo de discípulos se reúnen en torno a un maestro que es el depositario de una doctrina destinada a iluminar sus mentes y orientar su conducta. De ahí que, como afirma Aristóteles, al maestro se le haya de tributar un honor similar al que se debe a los dioses y a los padres, aunque no idéntico (*Ética a Nicómaco*, 1165a 23-26).

Esta última idea nos pone también sobre la pista de la concepción aristotélica de la paternidad. Si el verdadero maestro tiene cierta afinidad con el padre es porque se halla en una posición de superioridad por relación a los discípulos, similar a la que ocupan los progenitores respecto de sus hijos. A ambos les debemos gratitud en razón de los grandes beneficios que nos han hecho. Ahora bien, ello no excluye ni impide que se dé también un afecto amistoso en tales relaciones. De hecho, Aristóteles afirma reiteradamente que la vinculación paterno-filial es una de las formas de amistad entre desiguales (*Ética a Nicómaco*, 1158b 11-19; *Ética a Eudemo*, 1238b 18-22), y aunque no dice lo mismo de la verdadera relación docente, se la puede considerar así por analogía. Ello implica, no obstante, que entre padre e hijo, también entre maestro y discípulo, no puede darse amistad en sentido pleno, porque la auténtica amistad no sólo se funda en la igualdad (*Ética a Nicómaco*, 1158a 33-1158b 4 y 1158b 32-35), sino que en última instancia es igualdad (*Ética a Nicómaco*, 1157b 35 y 1159b 2-3).

Por otra parte, la amistad entre padres e hijos no es perfecta porque inevitablemente se ve contaminada por la utilidad y el placer, cosa que no sucede cuando hay verdadera amistad entre extraños (*Ética a Nicómaco*, 1162a 7-9). Por tal motivo, es más fácil que los buenos progenitores, que dan sin esperar nada a cambio, alimenten una verdadera amistad hacia sus hijos (*Ética a Nicómaco*, 1159a 27-33). En este sentido, los padres —y muy en particular las madres—, están más cerca de la auténtica amistad (*Ética a Nicómaco*, 1159a 27-34), que «consiste más bien en querer que en ser querido» (*Ética a Nicómaco*, 1159a 26-27)¹⁵. Por eso mismo, hay también un claro desequilibrio en las familias entre lo que cada miembro aporta a los otros, aunque si los padres y los hijos dan lo que deben, su amistad puede ser buena y duradera (*Ética a Nicómaco*, 1158b 20-23). Se debe tener en cuenta además que la amistad perfecta es electiva, mientras que la que la paterno-filial surge de manera natural (*Ética a Nicómaco*, 1155b 16-17), y que el cariño hacia los amigos es superior al honor que se debe a los padres, pues se elige por sí mismo (*Ética a Nicómaco*, 1159a 24-26). Por último, la relación entre padres e hijos debe ser de naturaleza monárquica, nunca tiránica o democrática

15. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, tr. M. Araujo y J. Marías, Madrid 1970.

(*Ética a Nicómaco*, 1160b 21-27 y 1161a 7-9; *Ética a Eudemo*, 1241b 30-33), en razón de la gran desigualdad que hay entre las partes, lo cual implica que en ella está muy presente la autoridad, a diferencia de lo que sucede en la auténtica amistad. Justamente en virtud de su paternidad, es decir, de haberles hecho los mayores beneficios que existen —darles la vida, criarlos y educarlos—, tiene el padre autoridad natural sobre sus hijos (*Ética a Nicómaco*, 1161a 15-19; *Ética a Eudemo*, 1242a 33-35). Tal dependencia se funda en la paternidad ‘generativa’, pero también en la formación recibida (*Ética a Nicómaco*, 1161a 16-17 y 1162a 7), que da lugar más bien a una forma peculiar de filiación ‘optativa’.

A pesar de todo lo dicho, puede y debe haber en el seno de la familia una cierta amistad, pues lo característico de la relación paterno-filial es el afecto que une a ambas partes. El amor filial tiene su origen en la gratitud que se debe sentir hacia los padres, con los que se tiene una deuda que nunca se podrá satisfacer (*Ética a Nicómaco*, 1163b 18-20). Por eso un hijo no puede repudiar a su padre, pues el deudor no puede eximirse de la deuda, pero sí a la inversa, aunque eso es algo antinatural o una triste necesidad cuando un vástago es malo (*Ética a Nicómaco*, 1163b 21-26). El afecto paterno y materno tiene en cambio que ver más bien con la tendencia natural a apreciar y cuidar lo que se ha creado (*Ética a Eudemo*, 1241a 35-1241b 6). De hecho, es el amor el que permite que se instaure una cierta igualdad y pueda surgir la verdadera amistad entre padres e hijos (*Ética a Nicómaco*, 1159b 1-2). En efecto, dice Aristóteles, «en todas las amistades fundadas en la superioridad el afecto debe ser también proporcional, de modo que el que es mejor reciba más afecto que profesa, y lo mismo el más útil, y así cada uno de los demás; porque cuando el afecto es proporcionado al mérito se produce en cierto modo una igualdad, y esto parece ser propio de la amistad» (*Ética a Nicómaco*, 1158 b 23-27). En cambio, «los progenitores aman a sus hijos como algo de ellos mismos, y los hijos a sus progenitores como seres procedentes de ellos. Pero los progenitores conocen a quienes han nacido de ellos mejor que sus criaturas saben que proceden de ellos, y el vínculo entre quien ha dado el ser y su criatura es más estrecho que el que existe entre lo producido y quien lo hizo; porque lo que nace de uno es propiedad de aquél de quien nace» (*Ética a Nicómaco*, 1161b 19-23). Por eso, los padres quieren más a sus hijos que éstos a ellos, y también porque son conscientes mucho antes de la relación que les une. La paternidad ‘generativa’ explica además por qué las madres aman más que los padres a sus vástagos, pues les han dado la vida, los han criado y han sufrido por ellos en mayor medida (*Ética a Nicómaco*, 1161b 26-27 y *Ética a Eudemo*, 1241b 8-9). Aristóteles no llega, sin embargo, a extraer consecuencias pedagógicas de su teoría acerca de la filiación. Se limita a sostener, como ya hemos indicado, que la crianza y la educación son tareas propias de los padres y contribuyen a fortalecer el afecto hacia sus hijos y la amistad que les une con ellos.

En coherencia con lo anterior, el Estagirita rechaza la idea, defendida por Platón en la *República*, de convertir la educación en un asunto exclusivamente comunitario, lo que implica suprimir la filiación familiar y sustituirla por la de carácter político. Por una parte, considera inviable tal proyecto, pues las semejanzas físicas hacen que resulte imposible ocultar a los hijos la identidad de sus padres (*Política*, 1262a 14-21). Por otra parte, considera que ‘socializar’ la educación es muy perjudicial y adopta una postura que hoy denominaríamos ‘liberal’: «Lo que es común a un número mayor de personas es objeto de menos cuidado; todos, en efecto, piensan más que en nada en lo que les es propio, y menos en lo común, o sólo en la medida en que concierne a cada uno; en cuanto a lo demás, más bien se desentienden, en la idea de que otro se ocupará de ello» (*Política*, 1261b 33-36)¹⁶. En consecuencia, lo esperable en un régimen político cuya educación sea únicamente comunitaria es lo siguiente: «Cada ciudadano tendrá mil hijos, y no como si éstos fueran de cada uno, sino que cualquiera será por igual hijo de cualquiera; en consecuencia, todos se desentenderán por igual de él. [...] Es, sin duda, mejor ser primo verdadero que hijo de aquella otra manera» (*Política*, 1261b 37-40 y 1262a 13-14).

No es extraño por ello que, aunque sostenga que la educación es un asunto de interés ‘público’ y tiene una evidente dimensión política, Aristóteles afirme también que no tiene por qué ser ejecutada necesariamente por el Estado. Es muy conocido el pasaje de la *Política* (1337a 21-27) en el que se afirma que la educación debe ser la misma para todos los ciudadanos, porque la ciudad tiene un solo fin, de donde se deduce que el Estado debe ocuparse de ella. El fundamento metafísico de lo anterior es que el todo tiene prioridad sobre la parte, en este caso la sociedad respecto del individuo (*Política*, 1253a 12-29), por lo cual todos los ciudadanos pertenecen de algún modo al Estado y deben orientar sus acciones hacia el bien común (*Política*, 1337a 27-31). Por otro lado, el poder coercitivo y el carácter impersonal de las leyes explican que en ciertos aspectos la educación de naturaleza política sea superior a la privada, que se funda en la autoridad del padre (*Ética a Nicómaco*, 1180a 19-25). Por todo lo dicho, «lo mejor es que la ciudad se ocupe de estas cosas recta y públicamente» (*Ética a Nicómaco*, 1180a 30-31).

En otros pasajes, sin embargo, Aristóteles matiza el alcance del carácter público de la educación. Así, al criticar la comunidad de los guardianes propuesta por Platón, afirma que «la ciudad no es tan unitaria por naturaleza, como algunos dicen», y que «no es mejor buscar para la ciudad la unificación excesiva» (*Política*, 1261b 7 y 10-11), y ello a pesar de que se debe preferir lo más autosuficiente, es decir, la casa al individuo y la ciudad a la casa (*Política*, 1261b 11-15). Además, en otro lugar se advierte «que la casa es anterior y más necesaria que la ciudad» para satisfacer algunas necesidades, como la procreación (*Ética a Nicómaco*,

16. Aristóteles, *Política*, tr. J. Marías y M. Araujo, Madrid 1983.

1162a 18-19). De hecho la familia es una comunidad política anterior al Estado, porque «el hombre no es tan sólo un animal político, sino también familiar, [...] es, propiamente, no un animal solitario, sino comunitario con los que son sus parientes por naturaleza; así pues, habrá una comunidad y alguna forma de justicia aunque no haya *pólis*» (*Ética a Eudemo*, 1242b)¹⁷. Por eso, en un pasaje de la *Política* (1280b 40-41) se afirma que «una ciudad es la comunidad de familias y aldeas para una vida perfecta y autosuficiente». No parece, por tanto, que el Estagirita desee trasvasar por completo al Estado las responsabilidades educativas de los padres. Éstos pueden y deben intervenir en la formación de los hijos, no sólo porque lo particular se atiende con más cuidado que lo público, sino también porque la naturaleza de la misma sociedad lo reclama. Es más, tal y como se afirma en la *Ética a Eudemo* (1242a 1-2), «en la familia se encuentran primero los principios y las fuentes de la amistad, de la constitución política y de lo justo».

A la luz de las ideas que acabamos de exponer se comprende por qué en la *Ética a Nicómaco*, tras haber destacado la necesidad de la educación pública, defiende también Aristóteles el valor de la educación en el seno de la familia. En concreto afirma que «de la misma manera que en las ciudades tienen fuerza las leyes y las costumbres, así la tienen en la casa las palabras y las costumbres del padre, y aun más, a causa del parentesco y de los beneficios, porque los hijos aman a sus padres y les son dóciles por naturaleza» (1180b 3-7). Por otra parte, la educación familiar tiene además la ventaja de que se adapta con más facilidad a las características y las necesidades específicas de cada sujeto (1180b 7-13). De lo anterior podría derivarse una cierta superioridad de la educación doméstica. Sería precisamente en la familia donde de manera más fácil y de un modo más profundo se adquieren los buenos hábitos, que son los que en mayor medida hacen virtuosos a los ciudadanos.

Aún más llamativo es el pasaje donde se sostiene que, aunque la educación se realiza a través de buenas leyes, «que sean escritas o no escritas parece ser indiferente, así como que estén destinadas a educar a una sola persona o a muchas» (1180a 35-1180b 2). ¿Acaso tiene sentido y es posible una educación política que no se canalice a través de leyes y no vaya dirigida a todos por igual? Hoy se tiende a responder que no, por el papel preponderante que tienen en el ámbito de la educación cívica las normas legales y el principio de igualdad ante la ley. Pero en el mundo griego la formación cívica tenía mucho que ver con las costumbres, sin duda compartidas en líneas generales, pero no idénticas para todos los grupos sociales. Además, como ya hemos advertido, si se pone el acento en las costumbres, se facilita notablemente la transición de la educación familiar a la social, y además se percibe en mayor medida la complementariedad de ambas.

17. Aristóteles, *Ética a Eudemo*, tr. C. Megino Rodríguez, Madrid 2002.

Por todo lo dicho, parece razonable pensar que el Estagirita aspira a conciliar las virtualidades formativas de la vida familiar con la necesidad de una formación común. Los padres seguirían encargándose en gran medida de la educación de los hijos, pero bajo la orientación y supervisión del Estado, el cual, en el supuesto de que se olvidasen del bien común o lo relegasen, debería intervenir para corregir tales excesos¹⁸. Semejante alternativa casaría además muy bien con el sistema de educación vigente —que estaba por completo en manos privadas—, cuestión no baladí para un pensador tan realista desde el punto de vista político como Aristóteles.

Concluimos aquí nuestro recorrido a través de la historia de la *paideía* griega. Somos conscientes de la amplitud y de la dificultad del tema tratado, también de que podrían haberse tenido en cuenta otras fuentes y autores, por ejemplo, las obras de Plutarco. A pesar de ello, esperamos haber trazado una correcta panorámica general y suscitado ideas interesantes para el debate. Finalmente, creemos haber mostrado que en la Antigua Grecia la filiación y la educación eran desde los orígenes dos realidades estrechamente vinculadas y que, a pesar de la profunda evolución cultural constatada, nunca dejaron de serlo.

APÉNDICE DE TEXTOS RELACIONADOS CON EL TEMA

«Existe la dificultad de por qué los que hacen un bien aman más a los que lo reciben que sus receptores a los que lo hacen. Parece más bien que lo justo es lo contrario. Alguien podría suponer que sucede esto debido a la utilidad y al provecho propio, pues al benefactor se le adeuda (el bien), y el otro debe devolverlo. Pero no es sólo esto, sino que también es algo natural, pues la actividad es preferible (1241 A), y es la misma razón que la que hay entre la obra y la actividad, siendo el que recibe un bien como una obra del que lo hace. Y es por eso por lo que también entre los animales se da el celo hacia los hijos, el de engendrarlos y el de protegerlos una vez nacidos. Y aman más, por tanto, los padres a los hijos —y las madres más que los padres— de lo que son amados; y ellos, a su vez, [aman] a sus propios [hijos más] que a sus progenitores, por ser la actividad lo mejor. Y las madres más que los padres, porque creen en mayor medida que los hijos son obra suya: pues [los hombres] distinguen la obra por su dificultad, y la madre sufre más en el nacimiento [de los hijos] (1241 B)» (*Ética a Eudemo*).

«Parece ser amigo el que quiere para alguien cosas buenas o que cree buenas, no por causa de sí mismo, sino por motivo del otro; de otro modo, el que quiere el ser [para otro] por causa de éste y no por sí mismo, aunque no reparta cosas buenas, sino sólo el ser, parecerá que ama en sumo grado; y, de otro modo, tam-

18. En esta línea se pronuncia Maurice Defourny, *Aristote. Études sur la Politique*, Paris 1932, aunque tal vez sea excesivo afirmar que, según Aristóteles, «la educación debe ser común aun siendo por completo *privada*, común en cuanto a su fin y a su contenido, privada en cuanto a su ejecución» (35).

bién el que elige convivir [con otro] por su compañía y no por otra cosa, así por ejemplo, los padres [quieren] el ser para los hijos, pero conviven con otros. Todos estos [modos de amar] están, en efecto, en conflicto entre sí. Pues unos no creen ser amados a menos que [se quiera un bien] para ellos mismos; otros, a menos que [se quiera] su existencia; y otros, a menos que [se quiera] convivir con ellos. Asimismo, consideramos amar el compartir sufrimiento con el que sufre, no por alguna otra razón, como los esclavos respecto de sus amos, [que comparten su sufrimiento] porque cuando éstos sufren son duros, sino por razón de ellos mismos, como hacen las madres con sus hijos y las aves que comparten sus dolores. Pues el amigo quiere, ante todo, no sólo padecer dolor junto al amigo, sino también el mismo dolor, por ejemplo, compartir la sed con el sediento, si ello fuera posible, o, si no, el [dolor] más próximo» (1240a).

«Otra [forma de amistad] diferente de ellas es la [amistad] en relación de superioridad, como la de un dios hacia el hombre, pues esta es una forma distinta de amistad, y, en general, la del gobernante y el gobernado, como es distinto también lo justo, pues es igual en proporción, pero no por el número. En esta clase se encuentra la del padre hacia el hijo y la del benefactor hacia el beneficiario. Y entre estas mismas hay distintas [variedades]: la del padre hacia el hijo es otra que la del marido hacia su mujer, siendo ésta como la del gobernante hacia el gobernado y aquella como la del benefactor hacia el beneficiario. En estas [variedades de amistad] el corresponder al amor o no existe o no existe del mismo modo. Pues sería ridículo si alguien reprochara a la divinidad que no corresponde al amor del mismo modo en que es amada, o que el gobernado [reprochara] al gobernante, pues es propio del gobernante ser amado, no amar, o amar de otro modo. También es diferente el placer: no son uno el [placer] del autosuficiente causado por su propiedad o por su hijo y el del necesitado causado por lo que le suceda» (1238b).

«Monárquica es la [constitución] propia del progenitor [en relación con los hijos]; aristocrática, la del hombre y su mujer; y constitución [*politeia*] [Es decir, gobierno con vistas al bien común], la de los hermanos; desviaciones de éstas son la tiranía, la oligarquía y la democracia. Y otras tantas son pues las formas de justicia» (1241b).

Amistad desigual: «Y es así también la amistad entre el padre y el hijo, y lo mismo en las comunidades.

Se denominan amistades la parental, la que hay entre compañeros y la que hay entre comunidades, la llamada amistad política. La parental es tal que tiene muchas formas: una, la que hay entre hermanos, otra, la que se da entre padre e hijo —pues se funda tanto en la [igualdad] de proporción, como por ejemplo la paterna; como en la [igualdad] de número, como la de los hermanos, siendo ésta próxima a la [amistad] entre compañeros, pues aquí también se toman en cuenta los privilegios de la edad—. En cambio, la [amistad] política está constituida ante todo en función de lo útil» (1242a).

La relación «que hay entre padre e hijo es la misma que la del dios respecto al hombre y la del que hace un bien respecto de quien lo recibe, y, en general, la del que manda por naturaleza respecto del que por naturaleza es mandado; la de los hermanos entre sí es, ante todo, de camaradas, basada en una relación de igualdad. [...]

Estas cosas son dichas para los que buscan lo equitativo (1242 A). Por eso, en la familia se encuentran primero los principios y las fuentes de la amistad, de la constitución política y de lo justo» (1242 B) (*Ética a Eudemo*) (Alianza, Madrid 2002).