

PAIDEÍA REFORMISTA, AGOGÉ ESPARTANA Y LA PRÁCTICA DEL PLACER Y DEL DOLOR EN LAS LEYES DE PLATÓN

Bárbara Steinman
Universidad de Buenos Aires

El propósito de este trabajo consiste en poner de manifiesto la crítica al modelo de la *agogé* espartana que Platón desarrolla en el libro I de las *Leyes*. Aquí Platón hace que su personaje lacedemonio, Megilo, describa algunas prácticas educativas que luego serán objetadas y excluidas de los lineamientos pedagógicos para la pequeña colonia de Magnesia. En particular, serán el uso arbitrario del castigo y la mala educación del placer y del dolor los aspectos más fuertemente criticados por el ateniense, protagonista del diálogo y vocero de la nueva propuesta educativa, la *paideía* “reformista”. A los fines de profundizar la confrontación entre ambos modelos, el análisis del texto contempla asimismo los testimonios transmitidos por Jenofonte en *La República de los Lacedemonios* y por Plutarco en sus *Vidas Paralelas*.

The aim of this paper is to reveal the criticism of the Spartan *agogé* model that Plato develops in the first book of the *Laws*. In this book Plato makes Megillus, the Lacedaemonian character, describe some educative practices, which will be objected and excluded from the pedagogical proposal for the little colony Magnesia. In particular, the arbitrary use of punishment and wrong education of pleasure and pain are the aspects most criticized by the Athenian, the main character and ideologist of the new educative proposal: the “reformist” *paideía*. In order to delve deeply into the comparison of both models, the analysis of the text also considers the testimonies found in Xenophon’s *Constitution of the Lacedaemonians* and Plutarch’s *Parallel Lives*.

I- CONVERSAR, DEVELAR, CRITICAR, CONSTRUIR, EDUCAR

Cuando, al concluir el libro III de las *Leyes*, Platón hace decir a Clinias que ha llegado el momento de fundar una ciudad “con la palabra” (3.702 d1-2;

e1-2), refunda también, ficcionalmente, el sentido de la conversación que estaba teniendo lugar entre los tres personajes¹. La invitación a construir una ciudad, al menos desde el discurso, viene junto al reconocimiento público de que Creta tiene la intención de establecer una nueva colonia y a su ciudadano, Clinias, le fue encomendada la elaboración de un sistema legislativo de excelencia (3.702c2-d1). Esta intervención tardía de Clinias llamó la atención de los intérpretes de las *Leyes* desde siempre. A través de ella, Platón incorpora un segundo objetivo en la trama narrativa y hace que uno de sus personajes enuncie, con franqueza y de manera abierta, intereses relevantes que hasta ese momento habían permanecido ocultos (3.702c1). En efecto, durante el transcurso de los primeros libros, el diálogo entre Clinias, el espartano Megilo y el ateniense transcurría como una agradable y tranquila conversación acerca del problema de la ley y de las formas políticas de gobierno (1.625a5-c5). En algunas ocasiones la conversación se había desplazado parcialmente de estos temas y así, por ejemplo, la discusión acerca de la finalidad de toda legislación había desencadenado una polémica en torno a los beneficios y los perjuicios de la embriaguez (1.638c y ss.). Ésta, a su vez, llevó a un análisis de la problemática educativa en general (1.643b y ss.). Sin embargo, en la medida en que Platón articula cuidadosamente los pasajes de transición que desplazan la conversación hacia nuevos asuntos, la necesidad de detenerse en ellos aparece con naturalidad, como consecuencia de la propia dinámica dialógica². Es esta naturalidad la que Platón busca interrumpir con la intervención de Clinias, al finalizar el libro III, introduciendo una ruptura en la secuencia narrativa. De esta manera, construye un nuevo punto de partida para el diálogo: se trata, de aquí en adelante,

¹ En lo sucesivo seguiré la traducción de F. L. Lisi, Platón, *Diálogos VIII, Leyes* (libros I a VI) y Platón, *Diálogos IX, Leyes* (libros VII a XII), *Introducción, traducción y notas* (Madrid 1999) con algunas leves modificaciones. Las referencias corresponden a la edición de J. Burnet, *Platonis Opera* (Oxford 1907). Parte sustantiva de la interpretación que voy a sostener a continuación reposa en la lectura del problemático pasaje del libro 3.702b2-e2: “[b] At.- ...Entre nosotros, Megilo y Clinias, ¿qué prueba tendríamos de si hemos hecho algo útil? Cl.- Yo creo extranjero, que puedo entrever alguna. Parece que todos estos temas que hemos expuesto han surgido por alguna fortuna. En efecto, en este momento yo, por lo menos, estoy muy necesitado de ellos y hasta es oportuno que tú y [c] Megilo aquí presente hayáis coincidido a mi lado. Pues no os ocultaré (ἀποκρύψομαι) a vosotros dos lo que ahora me pasa, sino que prestaré atención a cierto presagio. La mayor parte de Creta tiene la intención (ἐπιχειρεῖ) de hacer (ποιήσασθαι) una colonia y encomienda a sus habitantes de Cnosos que se ocupen del asunto, y a la ciudad de Cnosos, a mí y a otros nueve. Al mismo tiempo, nos manda que pongamos sus leyes, si es que algunas de ellas nos satisfacen, pero que instauremos (κελεύει) también leyes de otro lado, si nos gustan, sin tomar en cuenta en absoluto si son extranjeras, siempre que nos parezcan las mejores. [d] Démonos pues ese gusto. Eligiendo de las leyes mencionadas, construyamos (συστησώμεθα) la ciudad con la palabra (τῷ λόγῳ), como si la fundáramos (κατοικίζοντες) desde el comienzo y, al mismo tiempo, lograremos observar lo que buscamos (οὐ ζητοῦμεν ἐπίσκεψι γεινήσεται), mientras que yo quizá podría usar esa constitución para la futura ciudad. At.- ... Si no desagrada a Megilo, piensa que en lo que yo pueda tienes mi colaboración... Me.- Y también la mía. [e] Cl.- Muy bien dicho. Pero intentemos primero fundar (κατοικίσειν) la ciudad con la palabra (λόγῳ).

² Cf. p. ej. el pasaje 1.642a donde, en unas pocas líneas, Platón desliza el análisis de los usos del vino hacia el análisis de la educación en general, vinculándolos por medio de una relación de necesidad que vehiculiza rápidamente la transición de un tema al otro.

de delinear los aspectos fundamentales de un proyecto político completo. No obstante, siguiendo de cerca la participación de Clinias, Platón parece querer indicar que, en realidad, esta intencionalidad debía estar subyacente desde el comienzo, y sólo ahora se muestra genuinamente (3.702b4-c1). Así, comprender el sentido de la enigmática y tardía sinceridad de Clinias y el significado de su intervención dentro de la estructura discursiva implica, fundamentalmente, dar cuenta de la razón por la que Clinias *devela* su intención en este momento.

Ciertamente, la intervención de Clinias afecta a la situación dramática del diálogo y contribuye a crear un efecto de realidad. A través de ella Platón deja ver que la propuesta política que se trazará hasta concluir la obra es susceptible de ser realizada, además de ser la mejor fundamentada y, por lo tanto, bien podría servir de modelo a la hora de fundar una colonia (3.702d3-5). En este sentido, la elaboración del proyecto político de las *Leyes* incluye también las condiciones para su efectividad,³ a diferencia de la propuesta política de la *República*, cuyas posibilidades de implementación son puestas bajo sospecha⁴. Sin embargo, la participación de Clinias insta dentro del diálogo un auténtico punto de inflexión porque, al comprometer a los personajes en la conformación de un programa político orgánico (3.702d1-10), Platón produce en ellos un marcado cambio de conducta. Los interlocutores dejan atrás una conversación a modo de reflexiones o comentarios de tres ancianos portadores de derecho de expresión para abocarse a una tarea con un objetivo específico⁵. En este pasaje Platón hace que los personajes depongan

³ En el libro siguiente Platón ofrece un detallado análisis de las condiciones materiales que deben ser consideradas en el momento de realizar la fundación de una ciudad. El análisis de las condiciones geográficas y estratégicas (ubicación, distancia con respecto al mar, fertilidad de los suelos, etc.) contribuye a generar un efecto realista, detrás del cual se destaca la intención de presentar el proyecto político de las *Leyes* como emplazable en un espacio y tiempo determinados. Cf. 4.704a-705b. Para otras observaciones respecto de las posibilidades de realización del modelo político de las *Leyes* véase *infra* nº 4 y 8. En contra, T. J. Saunders, Plato, *The Laws. Translation and Commentary* (London 1980) 26-33, y, recientemente, A. Laks, *Meédiation et coercion. Pour une lecture des Lois de Platon* (Villeneuve d'Ascq 2005) 111-128. Aquí Laks insiste en el carácter utópico del proyecto de las *Leyes* desde una nueva perspectiva de análisis del texto.

⁴ Aunque en el conocido pasaje de la *República* 5.457e7-b7 Sócrates no sostiene explícitamente que el proyecto político trazado es impracticable, es claro que el texto sugiere esa opción de lectura. En la *República* Platón es ambiguo respecto de las posibilidades de efectividad del modelo, mientras que en las *Leyes* elimina esa ambigüedad.

⁵ En lo concerniente a las señas particulares con las que Platón enviste sus personajes M. Schofield, "Religion and Philosophy in the *Laws*", S. Scolnicov, L. Brisson (edd.), *Plato's Laws: From Theory into Practice, Proceedings of the VI Symposium Platonicum* (Sankt Augustin 2003) 1-13, destacó que los tres ancianos, a pesar de compartir la edad avanzada, guardan una relación asimétrica respecto de su lucidez, su capacidad crítica y su experiencia (4-5). La focalización en este aspecto le hace perder de vista que, para Platón, la vejez no es en sí misma fuente de conocimiento, sino que constituye, más bien, su pre-requisito. La ancianidad vuelve a los sujetos legítimos portadores de derechos intelectuales dado que brinda las condiciones de posibilidad para que, sin apresuramientos, los problemas sean analizados hasta las últimas consecuencias. De allí que los mayores sean los sujetos morales y políticos por antonomasia, en contraposición con los jóvenes que no deben participar de la

una actitud crítica para dar lugar a una poderosa actitud constructiva confeccionada a partir de un entramado sin fisuras entre el nivel del relato o la historia narrada y la utilización de un preciso vocabulario que destaca el carácter volitivo y agente de los sujetos⁶.

La disposición crítica que paulatinamente los personajes van abandonando se había desatado al comienzo del libro I, cuando el ateniense hizo ver a sus compañeros que los regímenes políticos espartano y cretense, alejándose o malinterpretando los mandatos de Licurgo y Minos (1.630d2-631b1), apuntalaron todo el sistema legislativo hacia un objetivo equivocado: la guerra (1.628a6-8; 628e2-5)⁷. Paralelamente, justo antes de la intervención de Clinias, el ateniense presenta a la democracia ática como una forma de gobierno libertaria con consecuencias nefastas (3.700a3701b3-) y, para subrayar sus deficiencias, no duda en espejarla incluso con el modelo despótico persa (3.699e1-4; 701e1-8). La empresa que los personajes asumen desde el comienzo del libro IV es legislar con miras a la virtud, a la justicia, a la amistad y a la paz⁸, para diseñar, entonces, el mejor régimen político realizable (1.628c9-e1)⁹. Como una nota al margen, Platón sugiere que para esto los interlocutores tendrán que asumir una labor sin precedentes; aunque puedan tomar elementos de los regímenes existentes, legislar con miras a la paz conlleva

toma o de la elaboración de las decisiones (1.634d7-a5). Para un análisis de la concepción de la vejez en las *Leyes* véase B. Steinman, "Acercamiento a la representación de la vejez en Platón", R. P. Buzón et al. (edd.), *Los estudios clásicos ante el cambio de milenio. Vida, muerte, cultura* (Buenos Aires 2002) II, 516-525. Cf. 521 ss.

⁶ Véase *supra* n^o 1, donde se han distinguido las flexiones verbales por medio de las que Platón transmite la intención agente de los personajes.

⁷ Sobre este punto, es preciso destacar el esfuerzo platónico por guardar fidelidad y respeto a la tradición y, a la vez, criticar los regímenes en los que la *andreaia* se halla sobrevalorada. Platón considera que el error no es responsabilidad de los legisladores divinos o sobrehumanos, sino de la interpretación realizada. Sin embargo, tanto Clinias como Megilo reconocen que, en sus ciudades, la guerra es el núcleo que articula toda la legislación: "Cl.- Esas palabras parecen haber sido bien dichas, extranjero, mas me sorprendería si nuestras leyes y también las de los lacedemonios no pusieran todo su esfuerzo en eso" (1.628e2-5).

⁸ Este objetivo presenta diversas formulaciones a lo largo del diálogo. Así, p. ej. en 3.701d7-9 el ateniense sostiene que se debe legislar apuntando a defender la libertad, la racionalidad y la amistad en el ámbito de la ciudad.

⁹ La ubicación de las *Leyes* en el punto de partida de la tradición de la *Realpolitik* también se fundamenta en el tratamiento de la paz ofrecido en el diálogo. Platón no desconoce la existencia de la guerra ni su necesidad, pero el auténtico legislador legisla "los asuntos concernientes a la guerra por la paz" y no a la inversa. Cf. 1.628c9-e1. Para una lectura que, desde una perspectiva diferente, también defiende la necesidad de una interpretación pragmático-realista de las *Leyes* véase W. Drechsler, "Plato's *Nomoi* as the Basis of Law and Economics", S. Scolnicov..., 215-220. La riqueza descriptiva, la precisión analítica y la articulación entre el plano social, el legal y el económico presentes en las *Leyes* han llevado al autor a sostener (215) que "la base de *Law & Economics* (L&E), uno de los más importantes paradigmas del discurso académico legal y económico desde hace aproximadamente medio siglo, es las *Nomoi*, de Platón". Para Drechsler, los principios claves de la Escuela de Economía de Chicago fueron no sólo formulados sino, además, aplicados por primera vez en este diálogo.

un desafío creativo dado que no hay antecedentes concretos disponibles (3.702c5-d1). No obstante, al comienzo del diálogo la necesidad de sustituir la guerra por la paz no resultaba evidente ni compartida por todos (1.628e2-5). Es el análisis nada superficial del ateniense el que pone de manifiesto el punto de encuentro en el que todos los regímenes a la mano, a pesar de sus diferencias específicas, se vuelven deficientes y se alejan de lo verdadero y de lo mejor (1.634c5-8). Clinias *devela* su intención en este momento porque en el camino andado el ateniense ha demostrado ser un evaluador metódico y un juez imparcial de la realidad, interesado en poner a prueba, junto a sus compañeros, todos los cuerpos legislativos ecuanímente (1.633a3-4; 635b2-4). Con el correr de los primeros libros, Platón muestra al lector que las condiciones para el desenvolvimiento de una acción comunicativa constructiva están garantizadas. Asimismo, le asegura que la labor crítica realizada no tuvo un sentido arbitrario y destructivo, sino que, por el contrario, es el resultado de un compromiso intersubjetivo que le proporciona objetividad y constituye el fundamento para toda la propuesta reformista que está por comenzar. Así, concluye Clinias ante el ateniense:

“...Tampoco te prives de criticar a nuestras leyes en absoluto. No es deshonoroso reconocer algo que no está bien, porque de esto surge el remedio para el que recibe lo que se ha dicho no con mezquindad sino con buena disposición” (3.635 a6-b1).

El punto de convergencia, en el cual Esparta, Creta y Atenas equivocan sus políticas, se alejan del mejor proyecto de *pólis* y desvirtúan la función de sus instituciones educativas, es el tratamiento social del placer y del dolor.

En lo que sigue, analizaré las críticas que Platón formula al modelo de la *agogé* espartana a la luz de la definición de educación propuesta por el ateniense. Las características de la *agogé* pueden ser reconstruidas a partir del libro I de las *Leyes*, en consonancia con los capítulos II, III y IV de la *República de los Lacedemonios* de Jenofonte y la *Vida de Licurgo* de Plutarco¹⁰. La *paideía* reformista, piedra angular del proyecto político de las *Leyes*, no solo se define en sí misma, sino también a partir de su diferencia con el modelo de educación espartano, que es el primero en ser observado y criticado. La relevancia que Platón adjudica al ejercicio del placer y del dolor dentro de su propuesta educativa es lo que lo lleva a distanciarse de la educación espartana, tradicionalmente bien reputada. Como intentaré mostrar, del análisis aflora la crítica a un modelo disciplinario arbitrario y

¹⁰ Para un diagnóstico sobre el problema de las fuentes y las formas de transmisión de las costumbres educativas espartanas, cf. N. M. Kennell, *The Gymnasium of Virtue. Education & Culture in Ancient Sparta* (Chapel Gill-London 1995) 3-27.

los límites del floespartanismo platónico¹¹. Lo más significativo que deja a la vista de los interlocutores el velo descubierto durante los primeros libros del diálogo es la incompetencia que atañe a las legislaciones dórica y cretense respecto de los goces y los sufrimientos.¹² Aun así, éste no es más que un nuevo síntoma de otro problema todavía mayor: la separación entre la educación y la virtud. Frente a ella, la educación reformista de las *Leyes* pone en evidencia el esfuerzo platónico por instalar el bien en el seno de la educación y, de esta manera, crear las bases para la puesta en marcha del mejor régimen político realizable.

II- EL PLACER, EL DOLOR Y LA EDUCACIÓN EN LAS *LEYES*

La discusión acerca del placer constituye una dificultad recurrente dentro de todo el *corpus* platónico. Desde la conflictiva relación entre el placer y el bien presente en el *Gorgias* (497d ss.) hasta la aceptación de los placeres buenos en el *Filebo* (62c ss.), Platón invita a recorrer un largo camino, en el cual no faltan algunos sensibles cambios de posición. No obstante, la complejidad que presenta la cuestión en las *Leyes* ubica al diálogo junto a los más problemáticos. Aquí Platón aborda la cuestión desde dos puntos de vista paralelos. Este desdoblamiento en el análisis del placer fue pocas veces percibido, de ahí que algunos trabajos proyecten de manera cruzada las marcas distintivas de un tratamiento sobre el otro. El tratamiento que concentró la atención de los intérpretes, suscitando incluso una ardua y duradera polémica, es el que vincula al placer con el problema de la valoración platónica del arte desarrollado, fundamentalmente, en los libros II y III de las *Leyes*. El punto especialmente conflictivo, que dio lugar a líneas de lectura enfrentadas, fue la aceptación o el rechazo del placer como un criterio no intelectualista, que Platón habría admitido, para fundamentar el juicio estético. Esta caracterización del placer resultaba muy atractiva para aquellos intérpretes que buscaban encontrar en el *corpus* platónico un ámbito de reflexión estético *per se* y no subsidiario de la *epistème* o del saber filosófico. Dentro de esta corriente de lectura, el placer pasó a tener un papel de importancia en la medida en que podía servir como un criterio de valoración alternativo a la ciencia e independiente de ella. De esta manera fue concebido instrumentalmente. Sin entrar en detalles que no son relevantes en este momento¹³, es preciso señalar que esta concepción

¹¹ Sin focalizar especialmente en el problema del placer y del dolor, los elementos que fundamentan la crítica al modelo de educación espartano en las *Leyes*, a diferencia de la admiración que despierta en los libros centrales de la *República*, fueron destacadas con acierto por J. J. Cleary, "Paideia in Plato's Laws", S. Scolnicov..., 166.

¹² Platón se muestra taxativamente crítico en este punto: ni Megilo, ni Clinias pueden ofrecer normas educativas que regulen el ejercicio del placer. Como se verá más adelante, el hecho resulta inexplicable, a primera vista, ya que el dominio del placer es la segunda pata que debería sostener a la valentía en una cultura de la guerra, junto a la resistencia del dolor. Cf. 1.633e8- 634e4.

¹³ Tuvo un especial protagonismo en la línea de lectura rápidamente presentada W. J. Verdenius, *Mimesis, Plato's Doctrine of Artistic Imitation and its Meaning to us* (Leiden 1949) y especialmente

utilitaria tuvo proyecciones sobre el segundo tratamiento acerca del problema del placer: la relación entre la educación y el placer. Así, por ejemplo, en un trabajo relativamente reciente sobre la educación en las *Leyes* se deja ver, a las claras, la admisión de que el placer es, básicamente, una herramienta en manos del pedagogo:

“El educador... sabe utilizar los recursos para alcanzar sus fines. El endurecimiento buscado no supone la dureza y la violencia: suavidad, mesura y paciencia son parte de la *paideia* platónica. El placer es el aliado del educador en la medida en que, a través de él, el niño va a reconocer aquello que es, a primera vista, contrario a su condición: el pudor y la norma”¹⁴.

La caracterización del placer como un medio que debería ser aprovechado por el pedagogo para obtener mejores resultados encierra serias dificultades. La primera, y más significativa, es que ignora o malinterpreta la definición de educación que Platón ofrece en las *Leyes*:

“Llamo educación a la virtud que surge en los niños por primera vez. Si en las almas de los que aún no pueden comprender con la razón se generan correctamente placer, amistad, dolor y odio y si, cuando pueden captar la razón, coinciden con ella en que han sido acostumbrados correctamente por las costumbres adecuadas, esta concordancia plena es la virtud. Si separaras por medio de la definición lo que de ella corresponde a la crianza adecuada en lo que concierne a los placeres y los dolores, de tal manera que se odie lo que es necesario odiar y se ame lo que hay que amar directamente desde el principio hasta el final, y lo llamaras educación, le darías, al menos en mi opinión, el nombre correcto” (2.653b1-c4).

“Platon et la Poésie”, *Mnemosyne* 12 (1945) 126-135. En efecto, fue él quien sostuvo la necesidad de reinaugurar una perspectiva que reivindicara el lugar del arte dentro de la problemática de la filosofía platónica, frente al énfasis puesto en la crítica de Platón a la poesía y a la música. Para ello, se basó en los trabajos anteriores de J. Tate, “Imitation in Plato’s Republic”, *The Classical Quarterly* 22 (1928) 16-23 y “Plato and Imitation”, *The Classical Quarterly* 26 (1932) 161-169. Tate, reparando en el pasaje 668 b1-2 de las *Leyes*, había propuesto que la obra de arte podía proporcionar una copia no mediata, sino directa, de lo bueno. Esta interpretación se difundió rápidamente a través de las traducciones de É. des Places et A. Diès (edd.), *Platon, Oeuvres complètes* XI-XII, *Les Lois* (Paris 1951- 1956) y T. Saunders, *Plato, The Laws...* Contra esta interpretación aparecen trabajos interpretativos exhaustivos a partir de los años sesenta. Paralelamente, ni la lectura de T. L. Pangle, *The Laws of Plato, translated with Notes and an Interpretative Essay* (Chicago-London 1980) ni la de F. L. Lisi, *Platón, Diálogos...*, suscriben esta interpretación, cf. n.º *ad loc*. Por el contrario, Lisi inclusive advierte que la interpretación opuesta, ampliamente divulgada, es insostenible desde el punto de vista textual.

¹⁴ J. Laurent, “L’éducation et l’infance dans la *Lois*”, *Revue Philosophique de la France et de l’Étranger* 125, 1 (2000) 43.

Esta definición, que es objeto de algunas reformulaciones a lo largo del diálogo¹⁵, pone de relieve que la *paideía* que el ateniense propone se orienta hacia un objetivo único y prioritario: enseñar la virtud. Asimismo, la definición describe el modo en que la virtud debe ser enseñada: el proceso educativo se inicia desde muy temprano, antes del desarrollo de la *phrónesis*, generando en los niños los hábitos correctos. La enseñanza comienza con el ejercicio sobre el placer y el dolor o, dicho en otros términos, para formar un *éthos* virtuoso, se trata de educar el placer y el dolor, *no a través del placer y del dolor*¹⁶. En el marco del libro VII, estos lineamientos se traducen en el conjunto de leyes y disposiciones concretas que deberían regular la práctica educativa. En ellas Platón privilegia la necesidad de reproducir modelos de virtud que puedan favorecer la formación de caracteres nobles.

Un segundo problema se percibe frente a la caracterización del placer como un recurso a ser utilizado por el educador según un criterio instrumental: no ofrece una adecuada descripción de la tarea con la que está comprometido el pedagogo. Tal como se sostuvo, la *paideía* cumple un rol estratégico porque posibilita la realización del mejor régimen político. Platón es explícito respecto de la relación intrínseca entre política y educación al comienzo mismo del diálogo. Allí sostiene que el niño educado para la virtud estará deseoso de convertirse en un ciudadano perfecto, capaz de gobernar y ser gobernado justamente (1.643e3-6). Dentro del programa político todo educador es, centralmente, un funcionario público sobre el que recae la responsabilidad de contribuir en la vida política de la ciudad. El responsable, en última instancia, de esta tarea es el supervisor de toda la educación y las características que Platón le adscribe dan cuenta de la importancia de su desempeño en el ámbito de la *polis*¹⁷. De esta manera, siguiendo la definición

¹⁵ Cf. p. ej. 1.643d6-644b5, 2.659c9-d4.

¹⁶ La vinculación entre el placer y la educación presente en la definición proporcionada por Platón fue analizada en profundidad por F. Bravo, “Le Platon del *Lois* est-il hédoniste?”, S. Scolnicov..., 103-115. El autor destacó las consecuencias éticas de esta práctica en la conformación de la personalidad. A propósito sostuvo (104-105): “En tanto proceso, [la educación] es definida como la primera adquisición que un niño hace de la virtud (653b1). Pero esta adquisición no es posible sin que los sentimientos de placer y de dolor nazcan correctamente en el niño, antes que él despierte a la vida de la razón (2.653b). Es por eso que, al ir desde el proceso hacia la causa que le da origen, las *Leyes* definen la *paideia* como el punto de partida que nos acostumbra a usar como se debe el placer y el dolor (653b1). Estas afecciones son, pues, la materia de la educación (653c7)... Pero se debe agregar que la forma de esta materia es el dominio del placer y del dolor, que no es otra cosa que el dominio de sí mismo ejercitado por el sujeto de la educación. Ser el propio dueño o más fuerte que sí mismo es, de hecho, dominar el placer, es decir, someterlo al control de la razón. La consecuencia práctica de esta doctrina es que el educador debe suscitar en el alumno una experiencia del placer adecuada, procurando en él un placer propicio (813a3) desde el vientre de su madre. Estas ideas que, *Leyes* I (643b- c; 656c) desarrolla en un plano pedagógico, son elevadas en el libro VII a un nivel legislativo...”. En esta lectura Bravo resalta, por tanto, las consecuencias que las prácticas sobre el placer tendrán, *a posteriori*, en la conformación de un sujeto capaz de ejercer control sobre sí mismo.

¹⁷ Conviene tener presente que, en el transcurso del diálogo, Platón menciona de diversas maneras al encargado de la educación. G. Morrow, *Plato's Cretan City. An historical Interpretation of Plato's Laws* (Princeton 1960; 1993) 324-326 y n° 94, ha revelado las siguientes: “encargado de la

que Platón ofrece sobre la educación y sobre los propósitos a los que se orienta, se advierte que el tratamiento del placer en el marco de la nueva *paideía* es ajeno a cualquier concepción instrumental y está reñido, además, con toda aproximación que pretenda enlazar su práctica bajo la concepción de una moral utilitaria. Sin embargo, la caracterización expuesta también resulta conflictiva porque no permite diferenciar sustancialmente la *paideía* reformista del nuevo proyecto político, de algunas características que el ateniense critica de la *agogé* espartana.

La crítica al modelo de educación espartana se instala algo avanzado el libro I, ni bien el ateniense logra persuadir a sus interlocutores de que el compromiso asumido en la tarea es “entre todos” (633a3) y lo acompaña, de manera implícita, hasta el final de la digresión sobre la embriaguez, donde concluye el libro. Para llevar adelante la crítica, Platón hace que el lacedemonio exhiba aquellas instituciones que, a su juicio, proporcionan normas de conducta valiosas y fomentan el surgimiento de la valentía. Aunque Platón es oscuro al caracterizar las costumbres educativas espartanas, es posible ofrecer una aproximación integrando, junto al relato platónico, las descripciones ofrecidas por Jenofonte en su *La República de los Lacedemonios* y por Plutarco en la *Vida de Licurgo*¹⁸. En efecto, de manera algo elíptica, Megilo comenta los maltratos físicos a los que eran sometidos los niños y los jóvenes espartanos mencionando las prácticas de “algunas rapiñas que van siempre unidas a abundantes golpes”(633b7-9) y refiriéndose al “llamado servicio secreto, que con sus muchas penurias enseña a soportar dolores y a andar descalzo y a no dormir en la cama durante el invierno y a procurarse sus propias cosas sin ayuda de servidores cuando vagan por toda la región de noche y de día...” (633b9-c4)¹⁹. Relacionando este pasaje con el texto de Jenofonte, es claro que Platón está

educación” (765d4- 5, 936a6- 7, 951e1- 2, 953d2- 3); “guardián elegido para el gobierno de los niños” (809a2- 3); “encargado de los niños” (813c1); “magistrado que elegimos para la música” (813a5- 6); “educador” (829d5, 812e10, 835a3- 4), y, simplemente como guardián, cuando el contexto no es ambiguo (809a1, 811d5, 816c2). Tal como sostiene Morrow, no hay, en rigor, indicaciones textuales respecto del título oficial, aunque resulta claro que es un funcionario público. Morrow proporciona la siguiente descripción de las funciones del educador: “el educador en el estado de Platón es, incuestionablemente, un funcionario importante. Supervisa toda la educación (765d, 936a), es decir, tanto la música como la gimnasia, incluidos sus certámenes y sus festivales para los jóvenes y para los ancianos (813c, 835a); prescribe y supervisa a numerosos funcionarios de menor jerarquía (813c); imparte instrucciones a los maestros (811d); selecciona el material apropiado para las clases de literatura (811e) y censura las producciones poéticas dirigidas al público (936ab). A la vez es miembro del Consejo Nocturno, no sólo por el tiempo en que es encargado de la educación (cinco años), sino para el resto de su vida (951e)”.

¹⁸ Se seguirán las traducciones de M. I. Gómez, Jenofonte, *La República de los Lacedemonios. Edición traducción y notas con estudios preliminar* (Madrid 1957) y A. Ranz Romanillos *et al.*, Plutarco, *Vidas Paralelas* (Barcelona 1962) respectivamente.

¹⁹ El servicio secreto al que hace mención es la *krupteía*, en la cual estaban comprometidos los jóvenes espartanos. Era un procedimiento utilizado para matar y amedrentar a los ilotas una vez que, anualmente, se les declaraba la guerra. La *krupteía* horroriza a Plutarco, quien se detiene en ella en todo el capítulo 28. Plutarco no duda en desvincular a Licurgo del origen de la práctica y la presenta como la respuesta espartana a las permanentes revueltas de las ciudades sometidas. Platón no pone ninguna aclaración en boca de Megilo o del ateniense de manera que retrotrae el origen. Probablemente

haciendo alusión a los abusos que debían padecer los niños en el régimen espartano, justificados para fomentar el desarrollo de un cuerpo vigoroso: andar descalzos y con vestido insuficiente para protegerse del frío, a la vez que mal alimentados. En efecto, la referencia a “procurarse sus propias cosas” puede referir a la necesidad de robar alimento, según Jenofonte estimulada por Licurgo, para no pasar excesiva hambre (2.3.1- 8.1)²⁰. La poca comida ofrecida a los niños es confirmada por Plutarco, que también hace referencia la necesidad de robarla:

“Robaban también lo que podían de las cosas de comer, estando al acecho de los que dormían o se descuidaban en su custodia, siendo la pena del que era encontrado azotes y no comer y en general su comida ya era escasa...”(17.2.7-3.6)

A su vez, la intervención de Megilo hace referencia a los golpes y a los azotes de los que eran objeto los niños. Sin embargo, el sentido del castigo dentro de la cultura espartana sólo puede ser interpretado correctamente a la luz de la información transmitida por Jenofonte y Plutarco. Evitando toda ambigüedad, Jenofonte aclara en primer lugar quién poseía el poder para ejercerlo. No solo el *paidonómos* podía castigar a los niños, sino también cualquier ciudadano presente que visualizara alguna falta o simplemente los irenes, jóvenes mayores en la etapa final de su proceso educativo (2.10.1 -11.4). En segundo lugar, Jenofonte comprende la inminente contradicción que se sigue de estimular y a la vez castigar el robo. La fórmula y la responde en los siguientes términos:

“¿Por qué entonces, si realmente se consideraba bueno el robo, puso fuerte pena de azotes al que fuera encontrado flagrante? Pues respondo yo, porque también en las demás cosas que enseñan los hombres, se castiga al que no lo hace bien; y por eso también ellos a los que son sorprendidos los castigan por robar mal” (2.8.1-8.5).

Vinculada a esta explicación de Jenofonte, se impone también interpretar el pasaje de Plutarco ya citado. En ambas fuentes se muestra que la violencia física, ejercida sobre el niño como un castigo, es la respuesta socialmente aceptada a una

la *krupteía* este vinculada a una rito de iniciación resignificado, luego, políticamente. También subraya Plutarco que durante la *krypteía* los jóvenes debían esconderse en los campos en situaciones límites, como si los abusos que recaían sobre ellos los llevaran a ejercer la violencia sobre los otros.

²⁰ F. L. Lisi, Platón, *Diálogos...*, ofrece una interpretación diferente al sostener que aquí Megilo podría estar haciendo referencia al ritual de la diamastigosis ante el altar de Ortía. Cf. n^o *ad loc.*

astucia mal perpetrada. Para el ateniense esto dista de ser políticamente correcto y emprende el camino del análisis para demostrarlo.

Las prácticas de la educación espartana son consideradas por Megilo instituciones valiosas en el marco de la estructura social, porque el lacedemonio iguala la resistencia al dolor físico con la valentía y, luego, con el autocontrol. La palabra del ateniense va a refutar esta relación, demostrando que los puntos de contacto entre sus elementos no son ni genuinos ni necesarios, en tanto que el sufrimiento se impone desarticulado de la virtud. La refutación desplegada por el ateniense responde a una estrategia sutil. En primer lugar, colocándose de manera imaginaria en el campo del enemigo, va a refutar la efectividad del supuesto autocontrol que Megilo considera propio del espíritu espartano. Para el ateniense, la valentía espartana es una valentía coja, apoyada solo en una pata (1.634a1-4). Aunque reconozca que los niños espartanos aprenden a hacer frente al dolor, no saben interactuar con el placer; no hay en Esparta legislación disponible sobre el placer (1.634b1-c2). La objeción del ateniense está fundamentada en los valores que, como se ha señalado, se vuelven explícitos un poco más adelante. En la definición de educación se asume la necesidad de ejercitar el placer y el dolor para formar un *éthos* virtuoso. La sociedad espartana resuelve mal la cuestión del placer reprimiendo un aspecto de la personalidad del niño. De hecho, es Megilo el que sostiene que la ley espartana simplemente expulsa el placer de la ciudad y este proceso comienza en la niñez (1.636e8-637a2). Platón es extremadamente severo en su juicio y compara a los bravos espartanos con individuos dominados. La enseñanza espartana, reprimiendo una parte de la formación de la personalidad, no educa genuinamente en la virtud y genera una moral de esclavos, incapaces de actuar con valentía completa y libertad (1.635d1-8)²¹. Así, la *agogé* lacedemonia se acerca a una versión muy degradada respecto del mejor régimen posible.

A la hora de ofrecer el segundo argumento, el ateniense abandona los códigos del lacedemonio y defiende abiertamente el sentido de la educación dentro de la *paideía* reformista. Una vez introducida la definición de educación, va a afirmar que es posible formar al niño en la virtud, sin el costo del castigo. El objetivo final de la educación reformista es fomentar un *éthos* virtuoso y gracias a la utilización, ciertamente instrumental, del juego, es posible prescindir del castigo (1.649d4-650b4)²². El régimen de educación espartano confunde los recursos y los propósitos, está mal fundamentado y se muestra arbitrario en un doble sentido. Por

²¹ Sobre todo el pasaje, A. Taki, "The Origin of the Lengthy Digression in Plato's *Laws*, books I and II", S. Scolnicov..., 48-53 da una interpretación pormenorizada y alternativa respecto de los puntos de vista que adopta el ateniense para refutar el modelo dórico. Cf. especialmente 50-51.

²² Para una interpretación diferente respecto del uso del juego y su relación con la educación cf. H. I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (Paris 1948; 1981) 114. Marrou minimiza la importancia de los juegos en el programa pedagógico al señalar que, si bien, los primeros años de la infancia deben estar regidos por los juegos educativos, la *paideía* propiamente dicha comienza para Platón a la edad de los siete años. En contra E. Joüet- Pastré, *Le Jeu et le sérieux dans les Lois de Platon*

un lado, mirado desde sí mismo no puede garantizar la valentía que se propone y es autocontradictorio. Por otro, mirado desde fuera, en el marco de un análisis intersubjetivo, sus prácticas son ética y políticamente enjuiciables. En este sentido la refutación del ateniense es completa.

III- HACIA LA EDUCACIÓN EN LA VIRTUD

A partir del libro IV de las *Leyes*, los tres personajes comienzan la tarea programática de elaborar el *corpus* legislativo para la pequeña Magnesia y, de esta manera, Platón ofrece la construcción de su proyecto político más sistemático. Desde allí y hasta el final, el discurso cobra tres dimensiones²³. En primer lugar, como en las otras obras platónicas, es un diálogo entre los diversos personajes. Al igual que en otros lugares, Platón se preocupa por darles a cada uno de ellos una historia y una cultura que, aunque tienen puntos de encuentro suficientes para asegurar las condiciones dialógicas, también los distinguen y les aportan una diversidad de valores. No sólo tienen una historia sino que, a diferencia de otros diálogos, en las últimas líneas de las *Leyes* Platón les ha dejado una descomunal tarea pendiente; los personajes tienen, fundamentalmente, un futuro y un compromiso ético y político con ese futuro (12.968e7-final). En la ficción, ese compromiso se apoya en lo que ya han realizado (969c4-final). Esto lleva a los otros dos niveles del discurso: en el texto también se desarrolla la discusión sobre la ideología que debe fundamentar la propuesta política y la elaboración del conjunto de leyes y disposiciones concretas que responden a esa ideología. A estas últimas, Platón las va introduciendo, en su versión preliminar, en el texto mismo. En los tres primeros libros, Platón se dedicó a presentar y a someter a discusión la ideología del programa político. Aquí traza los lineamientos de su *paideía* reformista, advirtiendo que es la plataforma fundacional de todo lo que vendrá.

Como se ha visto, el modelo de educación para la nueva *pólis* se construye como *alter ego* de modelos existentes. Aunque en este trabajo me he centrado en las diferencias con el modelo espartano, es preciso señalar que Platón, más adelante, se detendrá en las diferencias con el modelo ateniense. Si la *agogé* espartana escinde el dolor del bien, la *paideía* ateniense privilegia el placer al bien y, de esta manera, invierte la relación entre ellos. Pero para poner esto en evidencia, los personajes deberán desarrollar un análisis mucho más extenso. Mirar de cerca la educación ateniense los llevará a hundirse en la traumática relación entre el arte, la educación, el placer y la política. Lo que se sigue, a partir de la exposición del ateniense, es que la democracia ática convertida en una teatrocracia, ha incrustado

(Sankt Augustin 2006) 55-66, ha analizado convincentemente el rol estratégico del juego en toda la educación y su profundo sentido político.

²³ Sobre la complejidad de la estructura discursiva en las *Leyes*, cf. B. Steinman, "La educación y el proyecto político en el libro VII de las Leyes de Platón", M. I. Santa Cruz *et al.* (edd.), *Diálogo con los griegos. Estudios sobre Platón, Aristóteles y Plotino* (Buenos Aires 2004) 147- 157.

en el centro de la educación al placer y no al bien (3.700d2-701b3). Aunque Platón reconoce que este problema fundamental es ajeno a las sociedades espartana y cretense (1.635b2-c2), no por eso se aproximan más a una educación de la virtud.

La crítica a la educación espartana se centra en el análisis del castigo y muestra la mala administración social del dolor que recae sobre los niños. Ciertamente, dudoso o falso, pero sin duda verosímil, es el relato que Plutarco no se priva de transmitir: el testimonio de un niño que, tras haber robado un zorrillo, fue descubierto y para que no lo castigarán lo escondió bajo su ropa. El animal le despedazó el abdomen y el niño murió “para no ser descubierto” (18.4.1-4). Si Plutarco cuenta el relato con asombro y Jenofonte conoce acerca de estas prácticas y las defiende, Platón, por su parte, ve la arbitrariedad del dolor y del castigo. Mientras que la sociedad espartana usa el castigo como una forma de control que garantiza la sujeción de los niños a los valores de la comunidad, la *paideía* reformista espera poder ejercer ese control a través del juego y reserva otra función para el castigo.

Clinias, Megilo y el ateniense probablemente compartan la controvertida concepción antropológica que éste ofrece: “el niño es la más difícil de manejar de todas las bestias. En la medida en que todavía no tiene disciplinada la fuente de su raciocinio, se hace artero, violento” (7.808d4-7). También es posible que compartan la modalidad de la respuesta a esta concepción acerca de la niñez: la disciplina. Pero, definitivamente, no comparten, desde el principio, la justificación de la disciplina. Para el ateniense la única justificación admisible de la disciplina es la formación de un *éthos* virtuoso en los miembros de la ciudad. Las *Leyes* ofrecen un proyecto de sociedad cerrado, marcadamente estructurado y que se vale, de muchas maneras y estratégicamente, del control social, pero no se apoya en el temor al dolor del castigo. Se apoya en la persuasión y en la ley. Al castigo le reserva Platón el mismo lugar que Hegel comienza a elaborar desde su *System der Sittlichkeit*, el espacio del reencuentro reparador y racional, frente al delito, entre la comunidad y el individuo.