

***Paideía* y cosmopolitismo en la Estoa antigua: problemáticas en torno a la prioridad de la virtud y el acatamiento de la ley**

Natacha Bustos

Resumen

El trabajo se propone identificar los principales objetivos y fundamentos a partir de los cuales el estoicismo antiguo ha comprendido el concepto de educación, en su ineludible vínculo con los ámbitos ético y político. Teniendo presente dicho objetivo, será nuestro propósito analizar la *paideía* estoica a la luz, tanto de una interpretación moral, como de una lectura política de la tesis del cosmopolitismo; y del rol que desempeña la noción de “ley común” en esta propuesta educativa.

Palabras clave: Estoa – *paideía* – cosmopolitismo – ley – moral – política

Abstract

The paper proposes to identify the principal objectives and fundamentals from which ancient Stoicism has understood the concept of education, in its inescapable bond with ethics and politics. Bearing this (goal) in mind, our purpose will be to analyze Stoic *paideía* in the light of a moral and political interpretation of the cosmopolitism thesis, as well as in the role that the notion of ‘common law’ plays in this educational proposal.

Keywords: Stoa – *paideía* – cosmopolitism – law – morals – politics

1. Introducción

La Estoa antigua¹ ha señalado que la finalidad de los seres humanos es lograr una vida virtuosa. Si bien el matiz moral de esta propuesta ha sido advertido en reiteradas oportunidades por la crítica especializada,² son escasos los análisis que se han ocupado de evaluar cómo se fundamenta esta idea desde

¹ Tomando como referencia la periodización señalada por Gonzalo Puente Ojea, nos limitaremos a evaluar dicha temática en el período denominado como *estoicismo post-alejandrino o helenístico* (siglos IV-III a.C.). Cf. Gonzalo Puente Ojea, *Ideología e Historia. El fenómeno estoico en la sociedad antigua* (Madrid: Siglo XXI, 1979), 32. No obstante, utilizaremos algunas fuentes del estoicismo medio y romano en aquellos casos en los que las fuentes de la Estoa antigua no ofrezcan evidencia para decidir acerca de una problemática.

² Entre la abundante bibliografía que existe sobre el tema, recomendamos: Julia Annas, *The Morality of Happiness* (Oxford: Oxford University Press, 1993); Tad Brennan, *The Stoic Life. Emotions, Duties, and Fate* (Oxford: Oxford University Press, 2005); Brad Inwood, *Ethics and Action in Early Stoicism* (Oxford: Clarendon Press, 1985); I. G. Kidd, “Stoic Intermediates and the End of Man”, en *Problems in Stoicism*, ed. A. A. Long, (London: The Athlone Press, 1996), 150-172.

el terreno educativo.³ Menos frecuentes aún, son las investigaciones que han establecido vínculos entre la *paideía* estoica y la tesis del cosmopolitismo.⁴ Por tales motivos, y dada la estrecha relación que existe entre ética, política y educación, utilizaremos la idea de ‘ciudadanía universal’ como principal categoría de análisis, a fin de dar cuenta de la particular dinámica en la cual aquellos ámbitos logran articularse. Asimismo, si bien la tesis del cosmopolitismo reúne una serie de tópicos amplios y complejos (tales como: identidad, pertenencia, ciudadanía) cuyos abordajes exhaustivos no se corresponden con los fines del presente trabajo, sí nos detendremos en la cercana vinculación entre el ideal cosmopolita estoico y la noción de “ley común”.

Por tanto, en una primera instancia, trazaremos ciertas líneas interpretativas que permitan advertir el modo en el cual la Estoa ha concebido la noción de *paideía*; fundamentalmente, respecto de sus motivaciones filosóficas. En un segundo momento, vincularemos la tesis del cosmopolitismo con el concepto de “ley común”. Posteriormente, reflexionaremos en torno a cómo ambos elementos se incorporan en el proyecto educativo estoico, enfatizando la finalidad moral de la *paideía*. La proximidad entre la buena disposición hacia la virtud y la buena disposición ante la ley, pondrá de relieve en qué sentido la ‘ciudadanía universal’ es capaz de funcionar como mandato moral. A continuación, ofreceremos una interpretación política del cosmopolitismo, y (finalmente) evaluaremos una serie de consecuencias que se derivan de asumir tal interpretación en el plano educativo.

2. ¿Cómo se define la *paideía* estoica?

Tal como lo señalamos recientemente, los estoicos postulan que el fin de la vida humana es alcanzar la virtud. A fin de lograr tal objetivo, la Estoa promueve la enseñanza de las tres áreas que componen el discurso filosófi-

³ Cf. especialmente Martha Nussbaum, *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics* (Princeton: Princeton University Press, 2009). Asimismo, son relevantes las investigaciones realizadas por Michel Foucault sobre el tema, aunque dichos análisis se concentran fundamentalmente en el estoicismo romano. Cf. Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto*, trad. de Horacio Pons (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001); *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*, trad. de Martí Soler (Buenos Aires: Siglo XXI, 2003).

⁴ En este caso, también será nuestra principal referencia la interpretación de Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, trad. de Juana Pailaya (Barcelona: Paidós, 2005).

co: la lógica, la física y la ética.⁵ No obstante, parece no haber llegado a un común acuerdo respecto del orden o de la prioridad en que dichas áreas deberían enseñarse.⁶ Diógenes Laercio y Quintiliano reportan la existencia de obras elaboradas por Zenón, Cleantes y Crisipo que se han ocupado específicamente del tópico educativo.⁷ Si bien no contamos con tales registros, este dato confirma (al menos) que la pedagogía formaba parte del horizonte de sus intereses filosóficos. Por tanto, aun cuando nuestro conocimiento sobre la estructura de la educación estoica sea limitado, realizaremos una breve introducción respecto de cuáles han sido las concepciones *paidéticas* que han caracterizado al estoicismo antiguo.

En el caso de Zenón, en su *Politeía* (conocida posteriormente como *República*), el filósofo afirma la inutilidad de la enseñanza enciclopédica (*enkúklion paidéian*). Se trata de una crítica dirigida hacia la educación musical y gimnástica:⁸ al parecer, la currícula escolar debería ser revisada. Según el testimonio de Sexto Empírico, afirma Zenón:

no hay que separar niños (*paídon*) de quienes no lo son ni a las mujeres (*thélea*) de los varones (*árrena*); y que no hay cosas adecuadas para las mujeres y otras para quienes no lo son, ni cosas adecuadas para las mujeres y otras para los varones, sino que para todo son adecuadas (*prépei*) y convenientes (*prépontá*) las mismas cosas.⁹

De esta manera, el fundador de la escuela estoica rechazaría un modelo educativo con pretensiones profesionales o técnicas; repudio que estaría enmarcado en un cuestionamiento (con fuertes raíces cínicas) hacia las instituciones públicas. En efecto, Zenón promueve la abolición de los templos, de los tribunales y de los gimnasios, dado que “las ciudades deben embellecerse (*póleis kosmeîn*) no con monumentos conmemorativos (*anathémasin*), sino con

⁵ Cf. Diógenes Laercio, *Vitae* VII 39 (SVF I 45). Por su parte, Cleantes afirma que la filosofía se divide en seis partes. Al respecto, es posible interpretar que el filósofo subdivide la lógica en dialéctica y retórica; la ética en ética y política; la física en física y teología. Cf. DL VII 41 (SVF I 482).

⁶ Cf. DL VII 40 (SVF I 46). Para un análisis exhaustivo sobre el tema, véase Katerina Ierodiakonou, “The Stoic Division of Philosophy”, *Phronesis* 38 (1993): 57-74.

⁷ Cf. DL VII 4 (SVF I 41); VII 175 (SVF I 481); Quintiliano, *Instit. orat.* I 11, 17 (SVF III 737).

⁸ Cf. DL VII 160 (SVF I 351). Cabe destacar que la educación musical comprendía diversas artes, tales como la literatura y el canto. Cf. Lambertus M. De Rijk, “Ekyklios *paidéia*’ A study of its original meaning”, *Vivarium* 3 (1965): 24-94.

⁹ Sexto Empírico, *Pyrrh. hipot.* III 245 (SVF I 250). Seguimos la traducción de Ángel J. Cappelletti, *Los estoicos antiguos* (Madrid: Gredos, 1964); aunque la modificamos eventualmente. Asimismo, utilizamos el original griego editado por Ioannes von Armin, (SVF) *Stoicorum Veterum Fragmenta*, 4 vols. (Leipzig: Teubner, 1903-1905).

las virtudes de sus habitantes”.¹⁰ Esto es, la educación en la virtud sería suficiente para alcanzar una ciudad bella y ‘saludable’; en este sentido, afirma: “el sabio amará a los jóvenes (*neón*) que por su aspecto revelen una buena disposición a la virtud (*aretèn euphuían*)”;¹¹ “es preciso que los jóvenes usen entera decencia en el andar, el gesto y el vestido...”.¹² Por tanto, desde esta perspectiva, los jóvenes podrían prescindir de una formación técnica; aunque, para alcanzar una vida virtuosa, será preciso que reciban una educación moral.¹³

Posteriormente, Aristón de Quíos se hará eco del rechazo impulsado por su maestro respecto de la enseñanza enciclopédica. Aunque su apuesta será aún mayor, ya que: “hizo desaparecer el tema físico (*phusikón*) y lógico (*logikón*), afirmando que el uno está por encima de nosotros y el otro no nos concierne y que sólo el ético (*ethikón*) nos interesa”.¹⁴ Según Aristón, las cuestiones lógicas y físicas no mejoran nuestro modo de vida, ni contribuyen a conseguir una vida virtuosa; en consecuencia, de tales cuestiones deben ocuparse los pedagogos (*paidagogoús*) y las nodrizas (*títthas*) pero no los filósofos: “pues basta para vivir felizmente el discurso que es propio de la virtud (*aretèn lógon*), que aleja de la maldad...”.¹⁵ De esta manera, el filósofo se opone asimismo a lo que puede denominarse como ‘moral especial’ (que contempla una serie de ‘casos’), y sólo se atiene a ciertos principios generales de la ética.¹⁶

En contrapartida, Cleantes admite que la filosofía es capaz de ocuparse sobre cuestiones divinas y humanas; en este sentido, adjudica a la poesía y a la música un rol privilegiado en tanto estas disciplinas comunican el poder de

¹⁰ Estobeo, *Florileg.* 43, 88 (SVF I 266). Cf. DL VII 32-33 (SVF I 267).

¹¹ DL VII 129 (SVF I 248).

¹² DL VII 22 (SVF I 245).

¹³ Hacemos uso de la definición foucaultiana de ‘moral’, entendida como “un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc. [...] Pero por ‘moral’ entendemos también el comportamiento real de los individuos, en su relación con las reglas y valores que se les proponen.” Foucault, *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*, 31. Asimismo, tomamos como referencia lo señalado por Annas, quien interpreta que la ética antigua refiere a lo que podría caracterizarse como el lugar que ocupa la moral en la vida del agente: Cf. Annas, *The Morality of Happiness*, 12. En este sentido, utilizaremos indistintamente las nociones de ética y moral; aunque realizaremos las aclaraciones pertinentes cuando hagamos referencia a la ética en tanto disciplina que forma parte integral de la filosofía estoica.

¹⁴ DL VII 160 (SVF I 351).

¹⁵ Sexto Empírico, *Adv. math.* VII 12 (SVF I 356).

¹⁶ Cf. Cappelletti, *Los estoicos antiguos*, 195. Cf. asimismo Estobeo, *Florileg.* 4, 109 (SVF I 350); Séneca, *Epistulae*, 94.2.

la divinidad con mayor precisión que la prosa filosófica. Tal como lo interpreta Séneca: “del mismo modo que nuestro aliento (*spiritus noster*) emite un sonido más claro cuando la trompeta lo vierte, sacándolo de las estrecheces de un largo canal, por una caída más ancha en el extremo, así la rígida necesidad (*arta necessitas*) del verso torna más claros nuestros sentidos”.¹⁷ Asimismo, Cleantes afirma que los hombres no educados “difieren de las fieras (*theríon*) sólo por su figura”.¹⁸

Finalmente, Crisipo en su *Politeía* aprueba mayoritariamente las afirmaciones de Zenón; aunque, en otro de sus escritos, defiende la necesidad del saber enciclopédico.¹⁹ De esta manera, el filósofo rescata el valor pedagógico de la poesía y de la música. Al parecer, este ‘rescate’ estaría dando cuenta de una postura crítica menos radical (o bien, más conciliadora) hacia las instituciones públicas.²⁰ De igual modo, la preocupación por la educación moral es similar a la manifestada por Zenón. Según el testimonio de Quintiliano, al referirse a la educación de los niños, Crisipo afirma que la nodriza (*nutricibus*) debe hablar correctamente, pero el punto más importante es que posea un buen carácter. Lo ideal sería que fuera una filósofa. Por otra parte, destaca la relevancia que poseen los primeros aprendizajes: las primeras palabras que el niño oye (interpretadas en términos de ‘impresiones que el niño recepciona’) provienen de su nodriza; de manera que deben ser palabras dignas de imitación, dado que el niño tenderá a imitarlas.²¹

Por tanto, en el caso de Zenón, existe un rechazo hacia la educación enciclopédica, entendida como un conjunto de contenidos que no resultan de utilidad para conseguir una vida virtuosa. Si bien los testimonios no permiten afirmar que el fundador de la Estoa ha privilegiado la ética, entendida

¹⁷ Séneca, *Epistulae*, 108.10 (SVF I 487). Cf. Filodemo, *De musica* I 28 (SVF I 486).

¹⁸ Estobeo, *Florileg.* IV 90 (SVF I 517).

¹⁹ Cf. DL VII 129 (SVF III 738); Quintiliano, *Instit. orat.* I 10, 15 (SVF III 740); I 10, 32 (SVF III 735).

²⁰ Cf. Annas, *The Morality of Happiness*, 308-309; quien interpreta que Crisipo (aun cuando su *República* sea considerada una profundización de la propuesta de Zenón) efectivamente defiende las instituciones públicas, en tanto expresa que la propiedad privada es capaz de colaborar con el desarrollo moral del individuo. Cf. asimismo Cicerón, *De finibus* III 67 (SVF III 371).

²¹ Cf. Quintiliano, *Instit. orat.* I 1, 4 (SVF III 734); I 1, 16 (SVF III 733); I 3, 14 (SVF III 736). Si bien no nos detendremos a analizar la tesis de la *oikeiosis* (‘familiaridad’ o ‘apropiación’), la posición de Crisipo da cuenta de la importancia que la Estoa ha asignado a las motivaciones afectivas en la primera infancia. Sobre la vinculación entre la teoría de la *oikeiosis* y la teoría política estoica, véanse Marcelo D. Boeri, “Cosmópolis estoica, ley natural y la transformación de las ideas políticas en Grecia”, *Deus Mortalis*, 3 (2004): 159- 201; Katja M. Vogt, *Law, Reason and the Cosmic City. Political Philosophy in the Early Stoa* (New York: Oxford University Press, 2008), 99-110.

(junto con la lógica y la física) como parte de su sistema filosófico; sí es frecuente hallar reportes que dan cuenta de la finalidad moral que caracteriza a la educación filosófica en su conjunto, entendida como una suerte de ‘formación integral’. En cambio, Aristón agrega al repudio de la educación enciclopédica, un recorte al interior de la currícula filosófica estoica, afirmando que la ética (definida por una serie de preceptos generales) sería el único tópico de utilidad para alcanzar la virtud. Un planteo distinto sobre el tema es el que hallamos en los casos de Cleantes y Crisipo, donde la propuesta consiste en integrar a la formación filosófica algunos componentes pertenecientes a la educación ‘tradicional’ o enciclopédica que, al parecer, podrían solidarizarse y facilitar la consecución de una vida virtuosa. Es decir, que pese a las diferentes interpretaciones que asumen los distintos integrantes de la Escuela, es posible advertir un registro común en torno a la finalidad que posee la educación filosófica (tanto del niño como del joven) respecto del bien y de la virtud. En este sentido, el tema sujeto a discusión se ha correspondido con los ‘contenidos curriculares’ que los educandos deberían aprender a través del estudio de alguna o de una serie de disciplinas (y con el orden en el cual estos ‘contenidos’ deberían enseñarse); sin embargo, lo que parece tener prioridad y no es puesto en duda en los testimonios es la finalidad de la enseñanza filosófica en su conjunto. Esto es, el énfasis aparece puesto mayoritariamente en el para qué educar, que en el ‘contenido’ mismo de tal enseñanza. Ahora bien, ¿cómo se fundamenta esta insistencia educativa hacia el bien y la virtud?; ¿en qué sentido el cosmopolitismo podría ‘iluminar’ los principios educativos de la Estoa antigua?

3. El ideal cosmopolita y la noción de “ley común”

Se ha mencionado con anterioridad que la tesis del cosmopolitismo congrega una serie de problemáticas cuyos abordajes exceden el propósito del presente trabajo; por tal motivo, sólo serán evaluados algunos de sus componentes. En este caso, la interrogación tendrá como objetivo advertir el modo en el cual la tesis de la ‘ciudadanía universal’ se vincula con la noción de “ley común”. Posteriormente, interpretaremos este vínculo desde el ámbito educativo.

En primer lugar, es preciso evaluar cuál ha sido el ideal cosmopolita del estoicismo. El sabio helenístico es quien representa por excelencia al

kosmopolítēs;²² sin embargo: ¿cuáles son los supuestos básicos del cosmopolitismo? De acuerdo con el testimonio de Plutarco, Zenón habría propuesto:

que no habitemos en ciudades (*póleis*) ni pueblos (*démous*), separados cada uno de ellos por sus propios sistemas jurídicos (*dikaíais*), sino que consideremos a todos los seres humanos como nuestros paisanos (*demótas*) y conciudadanos (*polítas*), que haya un solo modo de vida (*bíos*) y un solo orden (*kósmos*), como si se tratara de un rebaño que pace junto y se alimenta de una ley común (*nómoi koinói suntréphoménes*).²³

Según los filósofos del Pórtico, el cosmopolitismo se vincula con la existencia de una “ley común” o ‘ley natural’ en función de la cual (independientemente de cualquier código legal positivo) deberían medirse las acciones morales y políticas. Se trata de un tipo de regulación que trasciende las limitaciones geográficas y los sistemas jurídicos que rigen cada una de las ciudades. En efecto, la propuesta de Zenón invita a compartir entre toda la humanidad un solo modo de vida, acorde con la “ley común”. Si bien las problemáticas que podrían derivarse de la aplicación de este concepto sobre el ámbito educativo serán abordadas con posterioridad, es válido señalar que la propuesta del fundador de la Estoa tiene consecuencias pedagógicas inmediatas. En principio, la cercanía entre establecer un orden y educar reside en el propio término utilizado por Zenón: el verbo *suntrépho* no sólo connota la acción de nutrir (que, en este caso, refiere a la comparación entre alimentar un rebaño y alimentar a la especie humana) sino también la de educar, la de ‘formar de manera conjunta’.²⁴ Asimismo, esta doble connotación del término es solidaria con la idea que se ha mencionado en el apartado anterior: de igual modo que la *paideía* estoica parece no ubicar como eje principal un ‘contenido’ estricto en su ‘currícula escolar’ (dado que en este plano es donde se han registrado ciertas modificaciones teóricas), tampoco la noción de ley se limita a un catálogo de buenas y malas acciones. No obstante, ambas enfáticamente promueven y determinan vivir acorde con la virtud. Al respecto, Crisipo en *Sobre la ley* (*Peri nómon*) habría afirmado:

La ley (*nómos*) es rey de todas las cosas, tanto de las divinas como de las humanas. Debe presidir tanto lo que es noble (*kalón*) y vergonzoso (*aischrón*), como un gobernante (*árchonta*) y un guía (*hegemóna*), y, según esto, debe ser el canon (*kanóna*) tanto de lo justo (*dikaíon*) como de lo injusto (*ádikion*),

²² Cf. DL VI 63; VI 93; donde son reportadas las afirmaciones cínicas de Diógenes y Crates.

²³ Plutarco, *De Alex. virt.* 329a (SVF I 262). Utilizamos la traducción de Boeri, 2004; aunque la modificamos eventualmente. Cf. Cicerón, *De legibus* I 23, 61; Marco Aurelio, *Meditaciones*, IV, 4; VI 44; X, 15.

²⁴ Un similar uso del término puede hallarse en Platón, *Leyes* 752c.

prescribiendo a los animales cuya naturaleza es política (*tón phúsei politikón zóion*) lo que hay que hacer y prohibiendo lo que no hay que hacer.²⁵

Por tanto, la ‘ley natural’ no opera como un código civil. Esto es, prescribe llevar a cabo actos nobles y justos, al tiempo que condena las acciones vergonzosas e injustas; sin embargo, lo hace sin indicar específicamente cuáles serían aquellos actos que podríamos calificar como justos, nobles, vergonzosos e injustos.²⁶ De igual modo, tampoco determina en qué marco, situación, contexto o lugar dicha ley debería hacerse efectiva: la ley tiene un carácter universal.²⁷ En consecuencia, esta ‘ausencia’ de aclaraciones supone, al menos, dos ideas básicas:

(i) que el bien, el mal, lo justo, lo injusto, lo honesto, lo deshonesto, la virtud y el vicio, son distinciones establecidas por la naturaleza (*i. e.*, no se fundan en convenciones humanas);²⁸

(ii) que los seres racionales cuentan con algún tipo de ‘conocimiento innato’ de aquellas nociones morales.²⁹

²⁵ Marciano, *Instit.* I (SVF III 314). Traducción nuestra. Por otra parte, el testimonio de Estobeo afirma: “...la ley es excelente (*spondaión*) pues es una recta razón (*lógon orthón*) prescriptiva de lo que hay que hacer y prohibitiva de lo que no hay que hacer.” (*Eclogae* II 96; SVF III 613) Cf. asimismo Estobeo, *Eclogae* I (SVF I 537); Cicerón, *De natura deorum* I 36 (SVF I 162).

²⁶ Si bien el estoicismo desarrolla la teoría del *kathêkon* (‘acto debido’), a partir de la cual son enumeradas una serie de acciones que se corresponden con determinadas valoraciones, no se trata de una teoría que legisla en la misma dimensión que la “ley común”; por el contrario, se encuentra en estricta dependencia de lo que dicha ley prescribe. Según Laercio, Zenón fue el primero en utilizar este término, definiendo el *kathêkon* como: “un acto (*enérgeima*) apropiado a las condiciones conforme a la naturaleza (*katà phúsín*).” (DL VII 108)

²⁷ En palabras de Cicerón: “La verdadera ley es una recta razón (*recta ratio*), congruente con la naturaleza, general para todos, constante, perdurable, que impulsa con sus preceptos a cumplir el deber (*quae vocet ad officium iubendo*) y aparta del mal con sus prohibiciones [...] Habrá siempre una misma ley para todos los pueblos y momentos (*omnes gentes et omni tempore*), perdurable e inmutable; y habrá un único dios como maestro y jefe (*magister et imperator*) común de todos, autor de la ley, juez y legislador, al que, si alguien desobedece huirá de sí mismo y sufrirá las máximas penas por el hecho mismo de haber despreciado la naturaleza humana (*naturam hominis aspernatus*), por más que consiga escapar de los que se consideran castigos.” (*De republica* III 33; SVF III 325) Seguimos la traducción de Alvaro D’Ors, “Sobre la República”, en *Obras políticas* (Madrid: Gredos, 2009). Para un análisis preciso respecto del modo en el cual Cicerón reelabora la noción estoica de ‘ley natural’, véase Gerard Watson, “The Natural Law and Stoicism”, en *Problems in Stoicism*, ed. A. A. Long (London: The Athlone Press, 1996), 216-238.

²⁸ Cf. DL VII 128 (SVF III 308). Cf. asimismo Cicerón, *De legibus* I 15, 42 (SVF III 319, 320); I 16, 44 (SVF III 311); I 17, 46 (SVF III 312); II 8-10 (SVF III 316).

²⁹ Cf. DL VII 53; Plutarco, *De Stoic. repugn.*, 1041e (SVF III 69). Cf. asimismo Cicerón, *De finibus* III 33 (SVF III 72).

A partir de estos supuestos cobra relevancia el hecho de que la ley manda en un sentido propedéutico, en tanto ‘enseña’ a los ciudadanos a llevar una vida acorde con la naturaleza: “...el fin es vivir de manera consecuente con la naturaleza (*gínetai tò akoloúthos tēi phúsei dsên*), con la propia y con la de la totalidad de las cosas, sin hacer nada de lo que suele prohibir la ley común que es precisamente la recta razón (*orthòs lógos*)”.³⁰ Esta ley universal y divina, identificándose con la recta razón, genera un efecto de “internalización”; la ley prescribe las acciones humanas asimilándose a la “voz de la conciencia”.³¹ De esta manera, la ley parece expresar el estado disposicional (es decir, la disposición psíquica) que caracteriza al sabio, quien sistemáticamente realiza actos virtuosos acordes con la recta razón. Por el contrario, “todo vil (*phaúlōn*) es un exiliado (*phugáda*), en cuanto está privado de ley y de la ciudadanía (*politéias*) que es apropiada según naturaleza.”³² Del mismo modo en el cual Cleantes señala que el hombre no educado se asemeja a las bestias, también el necio, oponiéndose a la ley, es caracterizado como un salvaje (*ágerion*), como un hombre “bestial (*tberióde*) y dañino (*blaptikón*)”.³³ Tales afirmaciones permiten argumentar por qué el sabio es quien se proclama como “ciudadano del mundo”: el sabio es una suerte de ‘encarnación’ de la ‘ley universal’ que, en tanto norma moral suprema, no pertenece a una ciudad o a un Estado en particular, sino que configura la *kosmópolis*. Al respecto, Aristón habría afirmado: “por naturaleza no hay una patria (*patris*), como tampoco una casa (*oikos*) ni un campo (*agros*) ni una fragua (*chalkeion*) ni un sanatorio (*iatreion*), sino que más bien cada una de estas cosas se denomina y llama siempre de acuerdo al que la habita y utiliza (*aèi pròs tòn oikóunta kai chrómēnon*)”.³⁴

En principio, esta propuesta coincidiría plenamente con el ideal cosmopolita estoico que sugiere vernos unos a otros como conciudadanos, no priorizar las filiaciones locales y reorganizar los espacios públicos. De este modo, Aristón estaría refutando tanto la noción de patriotismo, como la defensa de la propiedad privada (reclamo que podría ubicarse en la misma línea crítica que establece Zenón hacia las instituciones públicas). No obstante, algunos fragmentos que vinculan la actividad pedagógica del sabio con su (posible) desempeño en la función pública, tienden a entrar en contradicción

³⁰ DL VII 88 (SVF 162).

³¹ Cf. Malcolm Schofield, *The Stoic Idea of the City* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), 69.

³² Estobeo, *Eclogae* II 103 (SVF III 328).

³³ Estobeo, *Eclogae* II 103 (SVF III 677).

³⁴ Plutarco, *De exilio* 5, 600e (SVF I 371).

con aquella idea. Retomaremos luego esta problemática. A continuación, nos ocuparemos de analizar las consecuencias que presentaría la relación entre el cosmopolitismo y el concepto de ‘ley natural’ en la *paideía* estoica.

Cosmópolis y educación: el mandato de respetar por la dignidad de la razón

De acuerdo con la interpretación de Nussbaum, la doctrina del cosmopolitismo cobra fuerza en el proyecto educativo estoico ya que supone una idea fundamental: respetar la dignidad de la razón; pero no sólo respecto de la familia cercana, de los afectos más íntimos, de la comunidad política que habitamos, sino de toda la especie humana.³⁵ En consecuencia, el mayor legado de los estoicos al mundo contemporáneo habría sido la idea de “ciudadanía universal”. Es decir, la Estoa habría manifestado un repudio hacia aquellas lealtades que hacen de la política un foco de competencia entre grupos que representan diversos intereses, más que un espacio de deliberación racional sobre el bien de la mayoría. A partir del supuesto básico de que todos los seres humanos pertenecen a una comunidad moral/racional,³⁶ los estoicos habrían sugerido que los comportamientos humanos deberían respetar la dignidad de la razón y la elección moral de todos los individuos. En este sentido es en el cual Nussbaum afirma que la “ciudadanía mundial” no sería tanto una idea política como una noción moral que restringiría la vida política.³⁷

Ahora bien, si se vincula la íntima relación entre el cosmopolitismo y el concepto de “ley universal” junto con el lugar privilegiado que la Estoa asigna a la educación en la virtud, podría afirmarse que el estoicismo promueve

³⁵ Cf. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, 87-88. Cabe señalar que la autora, con posterioridad, flexibiliza su posición respecto del cosmopolitismo, admitiendo que el despojo absoluto de todo tipo de lealtades (familiares, sociales) ‘vaciaría’ de sentido la vida humana. Cf. Nussbaum, *The Therapy of Desire*, xvi.

³⁶ Cf. la afirmación de Séneca: “Abracemos en nuestro espíritu dos estados (*duas res publicas*): el uno grande y verdaderamente común a todos, en el que se incluyen dioses y hombres, en el que no dirigimos la vista a este o aquél ángulo, sino que medimos los límites de nuestra ciudad (*civitas nostrae*) con los de sol; otro al que nos adscribió el hecho de nacer (*conditio nascendi*).” (*De otio* 4, 1) Seguimos la traducción de Carmen Codoñer, *Diálogos* (Barcelona: Altaya, 1994). Si bien la Estoa no propone explícitamente la elaboración de un ‘Estado mundial’ (suponiendo la abolición de los Estados nacionales), tal propuesta podría derivarse legítimamente de las premisas teóricas del cosmopolitismo.

³⁷ Cf. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, 86. Para un análisis que se distancia de esta interpretación, véase especialmente Annas, *The Morality of Happiness*, 305-308; quien analiza el cosmopolitismo estoico a la luz de un contundente divorcio entre ética y política.

en los ciudadanos el desarrollo de la buena disposición hacia la virtud y de la buena disposición ante la ley que la naturaleza misma dispuso en ellos.

<Los estoicos> piensan que el mundo es gobernado por la potestad divina, y que es como la urbe (*urbem*) y la ciudad (*civitatem*) común de hombres y dioses, y que cada uno de nosotros es parte del mundo; de lo cual se sigue naturalmente que antepongamos el beneficio común (*communem utilitatem*) al nuestro. En efecto, así como las leyes anteponen el bienestar de todos los ciudadanos al de los particulares, así también el varón bueno (*bonus*) y sabio (*sapiens*), que obedece las leyes y no desoye el deber civil (*civilis officii*), sirve al interés de todos más que al de alguien en particular o al suyo propio.³⁸

Por tanto, aunque en un primer momento podríamos haber supuesto que la educación tendría por fundamento el producir en los individuos la preocupación y el respeto por el ‘otro’ (sea éste un amigo, un vecino, un extranjero), la Estoa afirma que la naturaleza es quien enseña a los seres racionales a actuar persiguiendo el bien común. Entonces, ¿de qué debería ocuparse la educación? La *paideía* parece devenir imprescindible cuando la ‘sociabilidad’ y las ‘buenas intenciones’ a las que tendemos por naturaleza se corrompen; o bien, se encuentran en un estado de vulnerabilidad frente a las constantes seducciones de ciertos bienes (tales como: la riqueza, la fama, el honor) que, en verdad, no son decisivos para la consecución de una vida virtuosa³⁹ (*i. e.*, acorde con la ‘ley universal’). De esta manera, se torna significativa la incorporación estoica del concepto de “ciudadano del mundo” a su programa educativo: el mandato moral del cosmopolitismo se articularía perfectamente con el privilegio que adquiere la educación en la virtud. Sin embargo, ¿en qué sentido podríamos asumir que el cosmopolitismo, aplicado al proyecto educativo estoico, es preferentemente una idea moral y no una noción política en sí misma?; ¿cómo vincula el estoicismo la educación con la política?

4. El cosmopolitismo como ordenamiento político

En el apartado anterior hemos advertido las prescripciones de la ‘ley natural’ y el modo en que ésta ordena la persecución del bien común por sobre

³⁸ Cicerón, *De finibus* III 64 (SVF III 333). Utilizamos la traducción de Laura Corso, 1998. Cf. Victoria Juliá; Marcelo D. Boeri; Laura Corso, *Las exposiciones antiguas de ética estoica* (Buenos Aires: EUDEBA, 1998). Cf. asimismo Cicerón, *De republica* I, 1; Marco Aurelio, *Meditaciones* III, 4; IV, 12; IV, 33; V, 6; VI, 14; VIII, 34; XI, 21.

³⁹ Cf. DL VII 104 (SVF III 119); Estobeo, *Eclogae* II 79 (SVF III 118). Cf. asimismo Séneca, *De const. sap.* 6; *Epistulae*, 94. 8.

el bienestar particular. En efecto, si se proyectan estos argumentos en el plano educativo los estoicos estarían proponiendo que el sabio (a través de su propio ejemplo) transmita a sus alumnos la capacidad de actuar socialmente persiguiendo el bien, sólo si dicho fin coincide con la búsqueda del bien para otros seres humanos. El mandato cosmopolita de respetar la dignidad de la razón, de vernos como “ciudadanos de mundo”, es el que Nussbaum califica como una noción moral. Ahora bien, según Schofield, sería desacertado interpretar que este mandato no involucra una dimensión política dado que, específicamente, nos indica cómo debemos tratar a nuestros conciudadanos.⁴⁰ Sin embargo, este argumento no resulta suficiente, ya que lo que atañe al conjunto de valores y reglas de interacción social lo hemos ubicado en el ámbito de la moral. Entonces, ¿en qué sentido el mandato cosmopolita portaría un matiz político?

Si entendemos por ‘político’ el ámbito donde se ejerce y se construye el poder,⁴¹ la tesis del cosmopolitismo puede interpretarse políticamente en tanto ordena un tipo de conducta social (sustentada teóricamente por la noción de “ley común”); pero, al mismo tiempo, postula una autoridad que legitima y promueve la ejecución de tal conducta. En efecto, los testimonios de Estobeo vinculan el ejercicio pedagógico del sabio con su tarea política:

corresponde que el sabio participe en política y, sobre todo, en aquellos regímenes políticos (*politeíais*) de una índole tal que exhiban un cierto progreso hacia las formas de gobiernos perfectas. Legislar (*nomothetḗn*), educar a las personas (*paideúein anthrṓpous*), y además escribir aquello que pueda beneficiar a los que se encuentran con las letras es propio de los excelentes (*tois spoudaíois*).⁴²

El que tiene buen sentido a veces gobernará como un rey (*basileúsein*) y convivirá con un rey que exhiba no sólo una buena disposición natural (*euphuían emphainontí*) sino también amor al aprendizaje (*philomátēian*). [...] también es posible que el sabio participe en política según la razón preferencial (*proegoúmenon lógon*); pero si algo se lo impidiere y, sobre todo, si no fuere a conferir beneficio alguno a su patria (*patridá*) o si supusiere que grandes y arduos peligros se seguirían de la forma de gobierno, no participará en política.⁴³

⁴⁰ Cf. Schofield, *The Stoic Idea of the City*, 72.

⁴¹ Es válido aclarar que, al referirnos al ‘ámbito político’ o a la ‘actividad política’ del sabio, no dejamos de contemplar la naturaleza ‘social’ del animal racional (sin la cual no habría vida comunitaria alguna).

⁴² Estobeo, *Eclogae* II 94 (SVF III 611).

⁴³ Estobeo, *Eclogae* II 111 (SVF 690). Cf. DL VII 130 (SVF III 687). Cf. asimismo Cicerón, *De finibus* III 38; *De republica* I 6,11; Séneca, *De otio* 3, 2 (SVF I 271).

De acuerdo con estos reportes, existiría una estrecha relación entre la tarea de educar y la de legislar. Tal como se ha señalado anteriormente, aparece una conexión muy cercana entre la buena disposición a la virtud y la buena disposición ante la ley. Esto es, parecería conveniente que el sabio asumiera funciones públicas: sería oportuno que el sabio colabore directamente con la concreción de un gobierno perfecto; o bien, de manera menos directa, que establezca un íntimo vínculo con el soberano. En ambos casos, se requiere del rol educativo del sabio; Diógenes Laercio agrega que el sabio deberá participar en política, dada su capacidad para promover la virtud (*aretèn pararmésein*).⁴⁴ Es decir, si al sabio estoico les son asignadas las funciones (eventuales o no) de educador y legislador, ejercerá un poder político. En este sentido, el sabio establecerá un vínculo asimétrico (un lugar de poder) respecto de quienes no lo son: los necios o los ignorantes.

Asimismo, la tendencia de los filósofos del Pórtico a ubicar al sabio como paradigma de las conductas morales y políticas, y como el representante por excelencia de la ciudadanía, no deja de presentar afinidades con un tipo de gobierno donde el poder se concentra en un solo individuo. En efecto, cuando Laercio describe al sabio en su carácter de autónomo y libre, lo identifica con un rey;⁴⁵ cuando Crisipo define la ley, la describe ejerciendo su reinado: la ley guía y gobierna. Esto es, la suerte de “simbiosis” que se produce entre el sabio y la “ley natural” sustenta el reino de la sabiduría. De esta manera, (y pese al testimonio aislado que hallamos en Laercio manifestando una preferencia teórica por la constitución mixta)⁴⁶ la monarquía parece situarse como el modo de organización política más adecuado para que la “ley común” ejerza su dominio; y el sabio se presenta como la figura más apropiada para ejecutar las prescripciones de la ley.

Por otra parte, existe un énfasis puesto en la idea de orden y obediencia que puede leerse en clave política como una preeminencia de la relación de subordinación sobre la participación; como una tendencia a reemplazar la participación democrática por un modelo político basado en la recta voluntad del soberano.⁴⁷ Según el siguiente reporte: “Es mejor, en efecto,

⁴⁴ Cf. DL VII 121 (SVF III 697).

⁴⁵ Cf. DL VII 122 (SVF III 617). Cf. asimismo Estobeo, *Eclogae* II 108 (SVF III 617).

⁴⁶ Cf. DL VII 131 (SVF III 700). Cicerón recupera esta idea en su *República*. Cf. especialmente *De republica* I 29, 45; I 45, 69.

⁴⁷ Cf. Puente Ojea, *Ideología e Historia*, 99. Teniendo presente tal interpretación, el autor agrega: “Si bien podemos estar seguros de que la intención de Zenón y sus sucesores jamás fue transferir su teoría de la *kosmópolis* a los regímenes políticos de los diádocos, es claramente comprensible que no podía escapar al fino instinto propagandístico de

quien puede escuchar bien lo que se dice y aprovecharse (*chrēsthai*) de ello que quien por sí mismo todo lo comprende (*sunnoēsantos*). Porque éste tiene sólo el comprender (*suneinai*); el que bien obedece (*eú peisthénti*), también el acceso a la práctica (*práksin*)”.⁴⁸ Aunque no constituye un dato menor que se trata de una obediencia propuesta en términos de un “acatamiento racional” (y no de una obediencia ciega), no deja de estar en juego la idea de respeto a la autoridad (sea ésta representada por el pedagogo, el rey, el legislador). En este sentido es en el cual sería posible afirmar que el cosmopolitismo no sólo constituye un mandato moral (ordenando un modo de interacción social donde se debe respetar la dignidad de la razón de cada ser humano en cuanto tal); sino que también supone un mandato político, en tanto ordena una forma de conducta social a partir de una relación jerárquica entre quienes ‘encarnan’ el precepto de la “ley común” y el resto de los ciudadanos, que deberían acatarla. Si bien todos los seres humanos en cuanto tales deben ser respetados, para que el mandato moral se cumpla, es necesario postular representantes de la ley. En tanto existan representantes (aún más: el sabio estoico ‘personifica’ la “ley común”), existirá una relación de poder entre quienes conocen la ley y actúan según sus preceptos (*i. e.*, realizan actos virtuosos persiguiendo el bien común), y quienes la ignoran, cuyo deber es ‘incorporarla’.⁴⁹

Consecuencias educativas de la ‘ciudadanía universal’ como mandato político

De acuerdo con lo analizado hasta este punto, se advierte que la *paideía* involucra una serie de preceptos que el maestro dispone y el alumno debería cumplir, un conjunto de normas morales que el educando debería seguir y respetar. Al respecto, los fragmentos citados sobre el comienzo del presente trabajo (fundamentalmente, los adjudicados a Zenón) dan cuenta de la educación desde el punto de vista del educador, no del educando.⁵⁰

los reyes helenísticos las inmensas virtualidades prácticas de aquella teoría: ésta permitiría neutralizar la eficacia de los antiguos vestigios de la compleja maquinaria institucional de la *pólis* clásica —con sus sutiles contrapesos de representación y poder— y trasladar la salvaguarda de las libertades individuales a la sabiduría del monarca, a su educación moral y a su vocación filantrópica.” *Ibíd.*, 99.

⁴⁸ DL VII 26 (SVF I 235). Cf. Temistio, *Or.* VIII 108c (SVF I 235).

⁴⁹ No nos ocuparemos, en este caso, de desarrollar las problemáticas en torno al ‘progreso moral’; esto es, de analizar cuáles serían las condiciones que concretamente permitirían el ‘pasaje’ del vicio a la virtud.

⁵⁰ Cf. Nicola Festa, *I frammenti degli stoici antichi*, 2 vols. (Bari: Laterza, 1932), 104.

El agricultor se hace útil a las <plantas> de las cuales quiere recoger muchos y bellos frutos y de todas las maneras las cuida y las cultiva (*epimeleítai kai therapeúei*). Mucho más los hombres atienden y sirven a los hombres que les pueden ser útiles (<*anthrópōis*> *toís ophelímōis pephúkasi charídthai*). Esto no tiene nada de asombroso. Y aun entre las partes de nuestro cuerpo nosotros cuidamos (*epimeloúmetha*) más aquellas que consideramos más aptas para nuestro servicio. Por lo cual, igualmente, a aquellos <hombres> que nos pueden beneficiar es preciso que les seamos útiles con obras (*érgois*) y no con palabras (*lógois*). Tampoco el olivo, en efecto, se ufana de quien lo cultiva (*therapeúontí*), pero produciendo muchos y bellos frutos, lo persuade a que tenga más cuidado de él (*eaútés epimeleísthai mállon*).⁵¹

Es decir, aunque este reporte no defina al estoicismo como una escuela de carácter netamente autoritario, sí se percibe que las ideas de orden y jerarquía cuentan con un lugar de peso.⁵² Ahora bien, ¿cuáles son las consecuencias educativas de asumir una interpretación política de la ‘ciudadanía universal’?; ¿debemos concluir que, efectivamente, tal interpretación hace de la *paideía* estoica una suerte de autoritarismo?

En primer lugar, es válido aclarar que la serie de ‘ambigüedades’ que operan en el campo político (por mencionar sólo algunas: abstención-participación; subordinación-autonomía; monarquía-democracia; patriotismo-cosmopolitismo) condicionan la construcción de un modelo educativo. En este sentido, podríamos señalar que la propuesta de defender la patria y las instituciones locales, entraría en conflicto con los fundamentos del cosmopolitismo.⁵³ Esto es, si lo pensamos desde la coyuntura política, no sería desacertado suponer que el sabio en su función legislativa, frente a la posibilidad de un conflicto bélico, intente fortalecer la identidad del grupo social al cual pertenece, sus lazos sociales, su organización política y sus instituciones. Sin embargo, tampoco sería erróneo creer que, en circunstancias similares, el sabio convoque a toda la humanidad a reconocerse como un conjunto de seres humanos racionales, iguales ante la ‘ley natural’ y, por tanto, dignos de respeto mutuo. Al respecto, sería posible interpretar que la Estoa advierte

⁵¹ Máximo, *Floril.* 6 (SVF I 236).

⁵² Por su parte, Nussbaum afirma que de ninguna manera la Estoa ha propuesto una relación asimétrica o autoritaria entre maestro y alumno. Sin embargo, para dar cuenta de tal posición la autora se basa, fundamentalmente, en afirmaciones de Séneca y Epicteto, no en fuentes antiguas. Cf. Nussbaum, *The Therapy of Desire*, 329. Asimismo, a nuestro entender, es lícita la comparación entre la figura del sabio-rey ejerciendo su dominio en el campo político y el desenvolvimiento del sabio-pedagogo en el terreno educativo.

⁵³ Cf. Marco Aurelio, *Meditaciones* III, 16; V, 22; donde se vincula explícitamente la persecución de los bienes aparentes con el desinterés por la patria. Cf. asimismo Cicerón, *De finibus* III 32 (SVF III 504); *De republica* VI 13, 13; VI 15, 15; VI 29.

estas ‘tensiones’, y que cada uno de los argumentos presentados responde a situaciones diversas y circunstancias particulares.⁵⁴ En todo caso, tales oscilaciones podrían dar cuenta de dos instancias políticas distintas, pero complementarias entre sí: en tanto ciudadanos, es preciso garantizar el bien común por sobre el bienestar particular; en tanto comunidad, se debe priorizar el bien de la humanidad por sobre el beneficio de una comunidad en particular. Si bien esta interpretación no resuelve la ‘ambigüedad’ que por momentos se advierte en las fuentes respecto del mandato cosmopolita, creemos que los ejemplos mencionados reflejan un modo en el cual la ‘tensión’ entre cosmopolitismo y patriotismo podría disminuir, encontrando entre ambas tendencias (al menos, circunstancialmente) una finalidad común: respetar la dignidad humana.

De manera similar, hallamos ciertas ‘ambigüedades’ al momento de proyectar la interpretación política de la ‘ciudadanía universal’ sobre el ámbito educativo. La *paideía* estoica al incorporar este matiz político (además de suponer su connotación moral) refuerza la relación asimétrica que existe entre el maestro y el alumno; de este modo, legitima el lugar de poder (de decisión y de acción) del sabio-pedagogo y el lugar de obediencia (entendida como un ‘acatamiento racional’) que debe ocupar el alumno. No obstante, también en este caso, es posible señalar alguna salvedad, dado que los contenidos de la educación podrían ‘flexibilizarse’. Ahora bien, este movimiento sólo podría suceder una vez establecida y legitimada la autoridad del maestro como guía para lograr una vida virtuosa. Esto es, únicamente a partir de la relación de poder maestro-alumno, podría surgir una especie de ‘lógica de la circunstancia’; donde el sabio-pedagogo, debido a su perfecto conocimiento de la “ley común”, sería capaz de seleccionar (en función de las necesidades e inquietudes pertinentes) los contenidos a enseñar. Desde ya, sin desligarse de las disciplinas que (según el criterio de cada uno de los representantes de la Estoa) conforman el currículum filosófico, y sin perder de vista la finalidad de la *paideía*. Precisamente, es en esta instancia donde lo sistemático del proyecto educativo estoico expresa ciertas oscilaciones, permitiendo así que las particularidades no queden absolutamente disueltas y, eventualmente, puedan manifestarse. Si bien este matiz no garantiza completamente una defensa de ‘lo particular’ (*i.e.*, tampoco en esta oportunidad las ‘tensiones’

⁵⁴ De acuerdo con la interpretación de Paul Vander Waerd: “The Stoic position concerning political life is remarkable for its insistence that only through careful attention to the particular circumstances of a given political situation can one properly judge what course of action accords with nature.” Paul Vander Waerd, “Politics and Philosophy in Stoicism”, *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 9 (1991): 188.

se resuelven), sí deja entreabierto una posible posición crítica frente a la tendencia doctrinaria de esta formación filosófica. De hecho, como ya se ha señalado, la noción misma de obediencia que defiende la Estoa supone siempre un ejercicio racional y no un mero sometimiento (tal como lo expresa el reporte de Máximo señalado anteriormente).

Por tanto, la incorporación de la ‘ciudadanía universal’ como mandato político en la *paideía* estoica, aunque muestra las relaciones de poder que están en juego entre docente y alumno, simultáneamente, expresa cierto ‘dinamismo’ en ese vínculo. Es decir, propone una relación interpersonal, compuesta por seres humanos racionales que portan el mismo derecho de ser respetados en cuanto tales; que cuentan con la legítima posibilidad de interrogarse. A nuestro entender, no se trata de una advertencia menor, dado que la interpretación política de la tesis del cosmopolitismo permite desdibujar el matiz autoritario de la *paideía* estoica.

5. Consideraciones finales

A modo de conclusión, creemos que el empleo de la tesis del cosmopolitismo como categoría de análisis ha resultado eficaz a la hora de reflexionar sobre la *paideía* estoica que, como se ha observado, tiene como finalidad (pese a las diferencias que se han presentado respecto de los ‘contenidos curriculares’) la educación moral. Al respecto, hemos advertido el vínculo entre el ideal cosmopolita estoico y la noción de “ley común”; dicha ley cuenta con un matiz propedéutico, en tanto regula las conductas y los actos a partir de un supuesto básico que comprende a toda la especie humana. En efecto, hemos demostrado cómo dichos elementos se involucran en el proyecto educativo estoico a fin de promover el respeto entre los ‘ciudadanos del mundo’, comprendidos como individuos pertenecientes a una comunidad moral/racional (tal como la define Nussbaum).

De este modo, la *paideía* se sitúa como el medio más eficiente para comunicar y legitimar el mandato de perseguir el bien común por sobre el bien particular. No obstante, sería desacertado afirmar que la educación sólo contiene una interpretación moral del cosmopolitismo. En este sentido, hemos ofrecido una lectura política de la ‘ciudadanía mundial’, dado que ésta implica no sólo un ordenamiento de tipo ético, sino también político: indica cómo debemos actuar respecto de nuestros conciudadanos, al tiempo que establece (de manera simultánea) ciertas relaciones de poder. En consecuencia, el cosmopolitismo legitima el lugar de autoridad del sabio; ordena respeto y

obediencia a quien representa por excelencia a la 'ley universal'. En suma, la finalidad de la *paideía* estoica, expresamente, refiere a una educación moral, entendida como aquella formación capaz de 'producir' buenos ciudadanos. Sin embargo, quizás de manera menos evidente, la educación moral supone asimismo una finalidad política. En este sentido, el mandato cosmopolita incluye en la categoría de 'buen ciudadano' el respeto hacia las relaciones de poder existentes; aunque, es ese mismo principio el que permite desdibujar el carácter autoritario de la educación estoica: la propia formación filosófica es la que brinda y pone en juego las herramientas que posibilitan que aquellos vínculos, al menos eventualmente, sean interpelados.

Natacha Bustos
Universidad Nacional de Rosario – CONICET
Maipú 2137 Dpto. 8.
Rosario, Santa Fe,
ARGENTINA
E-mail: natachabustos@conicet.gov.ar

Recibido: 21 de marzo de 2011
Aceptado: 29 de octubre de 2012