

ENSEÑAR LAS LENGUAS CLÁSICAS Y A LOS AUTORES CLÁSICOS COMO FORMA DE TENDER UN PUENTE HACIA EL OTRO

María Cecilia Colombani¹

Resumen

El proyecto del presente trabajo consiste en abordar la problemática de la enseñanza de las lenguas clásicas y de los autores clásicos en el marco del ejercicio docente. No obstante, el recorrido no será de carácter didáctico-pedagógico, sino de carácter ético-antropológico. Mi experiencia docente en la enseñanza de las lenguas clásicas y de los autores clásicos lleva cuarenta y cuatro años y a lo largo de ellos he advertido que la primera reflexión en torno a la *praxis* impacta en un modelo de instalación antropológica, antes que pedagógica o instrumental. La dificultad de la enseñanza de la lengua griega y de los autores clásicos conlleva un modelo de ejercicio de la experiencia docente que ancla, en primer lugar, en el reconocimiento del Otro y en el valor de su asombro y conmoción ante esas mismas dificultades. Lejos entonces de un relato personal sobre cómo encarar la enseñanza de los tópicos en cuestión, mi propuesta es relatar una experiencia de vida, asociada a la práctica docente como *ethos*, como modo de vida. Esto implica, necesariamente, un juego discursivo que de cuenta de la importancia del Otro en su dimensión antropológica y en la gestión de un espacio común donde pueda ser posible la enseñanza de las lenguas clásicas y de los autores clásicos.

Palabras clave

Lenguas clásicas; autores clásicos.

¹ Universidad de Morón - Universidad Nacional de Mar del Plata. E-mail: ceciliacolombani@hotmail.com.

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em abordar a problemática do ensino de línguas clássicas e de autores clássicos no âmbito do ensino. Contudo, o percurso não será de caráter didático-pedagógico, mas, sim, de caráter ético-antropológico. Minha experiência docente no ensino de línguas clássicas e de autores clássicos se estende por quarenta e quatro anos, e ao longo desses anos tenho notado que a primeira reflexão em torno à *práxis* impacta um modelo de instalação antropológica, em vez de pedagógica ou instrumental. A dificuldade de ensinar a língua grega e os autores clássicos acarreta um modelo de exercício da experiência docente que se ancora, antes de mais, no reconhecimento do Outro e no valor do seu espanto e comoção face a essas mesmas dificuldades. Longe, então, de um relato pessoal sobre como abordar o ensino dos temas em questão, minha proposta é relatar uma experiência de vida, associada à prática docente como *ethos*, como modo de vida. Isso implica necessariamente um jogo discursivo que tenha em conta a importância do Outro em sua dimensão antropológica e na gestão de um espaço comum onde o ensino de línguas clássicas e de autores clássicos possa ser possível.

Palavras-chave

Línguas clássicas; autores clássicos.

¿Hacia dónde va el cuidado sino en el sentido de reconducir al hombre a su esencia? ¿Qué significa esto, sino que el hombre (*homo*) se vuelva humano (*humanus*)? (Heidegger, 1972: 72)

Pensar al Otro como par antropológico

Partiremos de la configuración del Otro, del estudiante ávido de conocimientos, como el ser que me define en mi subjetividad y, a partir de este postulado antropológico, partiremos de la necesidad de establecer vínculos con ese par como modo de consolidar un proyecto subjetivo que facilite la tarea conjunta de enseñar una lengua extranjera y un pensamiento distante en el tiempo y en el espacio. El trabajo tendrá, tal como definimos, una perspectiva nítidamente antropológica y para ello elegiremos algunos autores clásicos de la antropología filosófica como marco teórico. Nos mueve el intento de pensar la condición del ser humano como ser abierto al Otro, como paso previo a toda constitución social y a todo logro de aprendizaje, ya sea de las lenguas clásicas, los autores clásicos o cualquier otro tópico de enseñanza-aprendizaje. En efecto, hay en el ser humano una capacidad de apertura que lo diferencia claramente de la clausura del animal.

Cuando Sartre se refiere al *cogito* cartesiano lo retira del horizonte propio del inicio de la modernidad filosófica para pensarla desde un enclave antropológico, donde aparece la dimensión del Otro: “En el punto de partida no puede haber otra verdad que ésta: pienso, luego soy; ésta es la verdad absoluta de la conciencia captándose a sí misma” (Sartre, 1972: 31). Lo que pretendemos es valernos de un marco teórico que privilegia la capacidad de encontrar al Otro, sea estudiante, colega, amigo, camarada, como parte constitutiva del propio ser. Desde esta perspectiva, la posición sartreana impacta en nuestra línea de lectura; desde allí rescatamos la evidencia de esa primera verdad, la cual “es simple, fácil de alcanzar, está a la mano de todo el mundo; consiste en captarse sin intermediario” (Sartre, 1972: 31).

“En segundo lugar, esta teoría es la única que da dignidad al hombre, la única que no lo convierte en un objeto” (Sartre, 1972: 32). Remarcamos este punto: la presencia del Otro confirma mi subjetividad y, desde esa línea, el reino de los objetos me es ajeno. Ser hombre es, en Sartre o en el autor que escogamos, captarse como diferente del animal y poder acoger al Otro en gesto de reciprocidad, como condición de posibilidad de transmitir algún conocimiento posible, entre el cual las lenguas clásicas y los autores clásicos

ocupan un lugar de privilegio, a partir de su inscripción en el topos de las humanidades.

Por ello, la clave consiste en pensar “al reino humano como un conjunto de valores distintos del reino material. Pero la subjetividad que alcanzamos a título de verdad, no es una subjetividad rigurosamente individual, porque hemos demostrado que en el cogito uno no solamente se descubría a sí mismo, sino también a, los otros” (Sartre, 1972: 32). Esta es la verdadera posibilidad de fundar una comunidad de aprendizaje y un clima que despliegue el deseo por conocer.

Descubrir-se y descubrir a los otros como aquellos pares con quienes es posible la convivialidad y la pasión común de estar junto a las lenguas clásicas y a los autores clásicos que marcaron el pensamiento de Occidente. El Otro no es aleatorio o complementario en la gesta subjetivante. El Otro me constituye como yo constituyo a mi vecino, a mi hermano, a mi amigo, a mi colega o al estudiante, que, desde su asombro y su conciencia de no saber, se acerca a la cátedra en actitud expectante, marcado por el asombro que las lenguas clásicas y los autores clásicos le despiertan.

Coincidimos con Sartre cuando afirma: “Nos captamos a nosotros mismos frente al otro y el otro es tan cierto como nosotros mismos. Así, el hombre que se capta directamente por el cogito, descubre también a los otros y los descubre como la condición de su existencia” (1972: 32). Esta es una verdad inCLAUDICABLE para el existentialismo, pero creemos que se halla en la base de cualquier preocupación antropológica que privilegie la constitución de un universo humano distanciado del mero universo material.

Sólo con el Otro y por el Otro me capto a mí mismo en mi singularidad. El límite que el Otro me impone es la condición de posibilidad de captarme como un ser humano, capaz de apertura. Por ello coincidimos con el pensador francés cuando sostiene: “Para obtener una verdad cualquiera sobre mí, es necesario que pase por otro. El otro es indispensable a mi existencia tanto como el conocimiento que tengo de mí mismo. En estas condiciones, el descubrimiento de mi intimidad me descubre al mismo tiempo el otro” (Sartre, 1972: 33).

Rescatamos lo que afirma, en este diálogo imaginario de intereses y preocupaciones explícitas o implícitas que estamos proponiendo, “Y así es la humanitas asunto de un pensar de esta clase; porque esto es humanismo: meditar y preocuparse —curarse— de que el hombre sea humano, y no

inhumano, esto es extraño a su esencia" (1972: 72). Sólo una experiencia de enseñanza abierta a la relación, más allá de las características que ésta tome, cobra sentido existencial: "El hombre aislado carece de sentido. El hombre es en tanto está en cada momento de su vida entablando relaciones, conexiones, correspondencias con el universo en el que está inmerso" (Santillán Güemes, 1985: 18).

Quizás conviene que recurramos a un antropólogo para cerrar esta intuición: "Ese punto de partida es el hombre-en-comunidad (la comunidad) o, dicho de otra manera, el hombre-en-relación" (Santillán Güemes, 1985: 19). Estamos pensando en el espacio educativo, el espacio de una cátedra de Lenguas Clásicas o de Pensamiento Antiguo, como una comunidad en donde se juegan lazos de convivialidad y reciprocidad de registro diferenciado. A la base, la primera relación que el hombre entabla es con su medio natural, donde la mediación del trabajo resultará, como sabemos, una clave interpretativa. En esta línea, Santillán Güemes afirma el mismo vínculo originario para pensar al hombre desde su perspectiva antropológica: "Las relaciones de la Comunidad con la naturaleza, con el espacio natural en el cual se asienta. La participación en un nicho ecológico; en un medio del cual se saca el sustento a través del trabajo y siguiendo los ritmos de la naturaleza y el cosmos" (1985: 19). Desde este primer nicho, fundante y primigenio del "entre" con la naturaleza, la humanitas se resuelve en un segundo nicho, de matriz ético-antropológica, la comunidad propiamente dicha, el espacio de los comunes, de los pares en la misma condición ontológica, de los mortales, si lo pensamos en relación al universo de lo divino como polo de tensión.

Allí, en ese "entre" que los pares guardan entre sí se inscribe cabalmente el concepto de comunidad, que Santillán Güemes postula: "Las relaciones que los hombres de una comunidad, al organizarse, mantienen entre sí. La participación social, la realización comunitaria. El mundo intersubjetivo y su organización. El poder. Lo festivo" (1985: 19). La participación alude precisamente a tomar parte de algo que es común, en la medida en que nuclea un modo de vida, de trabajo, de acción compartida y, sobre todo, de pasión compartida. En efecto, si el hombre sólo puede captarse en la relación, la vida en el seno de la comunidad es lo que lo lleva a su realización, la cual, como sabemos, depende en buena medida de su apego al trabajo. A la luz del marco teórico precedente, nos referiremos con énfasis, a la relación que establecemos en el aula como topos de convivialidad, reciprocidad y pasión por los clásicos.

El aula, espacio de saber, poder y pasión²

El tema del reconocimiento del Otro es, como anticipamos, nodular a la hora de pensar el hecho educativo y definir el asunto común que nos reúne como profesores y estudiantes: el amor por lo clásico. Descubrir al Otro es el modo de des-cubrir a quien puede co-gestionar un espacio de convivialidad y reciprocidad, tal como sostuvimos. Si en el principio es la relación, entonces el descubrimiento del Otro es la posibilidad de pronunciar el tú, aquello que se encuentra en el umbral del lenguaje. Acoger al Otro en gesto de reciprocidad es estar disponible para que el encuentro se produzca y, a su vez, se genere alguna transformación mutua, lo cual implica la posibilidad de captar el asombro del estudiante y a partir de ello, transmitir nuestra propia pasión por los clásicos.

Acogerlo en su avidez de conocimiento es otorgarle un espacio afectivo y un lugar de reconocimiento genuino. Retirarlo de la habitual invisibilización que las instituciones provocan e inscriben en los cuerpos de los individuos. El Otro me afecta como yo lo afecto; se genera, de este modo, un “entre”, un territorio común de afección mutua y, con el correr del tiempo, de pasión por un mismo territorio convocante, lo clásico en sus múltiples formas. Su presencia me impacta, como la mía lo impacta, generándose algo del orden del pathos. Así, es el propio hecho educativo el que se inscribe en el orden del pathos, en la mismísima capacidad de afectar, pathein, y ser afectado, por las mutuas presencias, las mutuas pasiones y los mutuos gustos.

Este tipo de vínculo supone un compromiso ético-político. Se trata del gesto antropológico de comprometerse con uno mismo, con el Otro y con la enseñanza de las lenguas clásicas y los autores clásicos. Asumirse, tomarse bajo la dirección de sí mismo, atenderse; tal es la dimensión del verbo griego epimeleo y tal es el sentido de la epimeleia como gesto que da cuenta de convertirse en responsable de los propios actos, de asumirse como sujeto ético. A propósito del término, la palabra ethos significa modo de vida, actitud, manera de vivir y, en última instancia, ese es el horizonte donde se inscribe la pasión docente, la maravillosa enseñanza de las lenguas clásicas y

² Encuadramos las consideraciones sobre el poder en el marco teórico de Michel Foucault donde la noción de poder es complementaria de la noción de resistencia. Acción y reacción, marcha y contramarcha son las claves de un tipo de ejercicio dinámico y funcional del poder, que debe ser concebido desde el modelo de la batalla perpetua y no desde el modelo unívoco y estático de la condensación sustancial del poder en un único “amo”: Esta condensación-saturación del poder contradice su propia definición. Al respecto, ver Colombani, M. (2009), “Políticas del cuerpo”.

los autores clásicos; en un genuino testimonio de vida que da cuenta de una actitud de vida.

La dimensión política la entendemos desde la perspectiva de las relaciones de poder que la cátedra implica como micro-espacio político en tanto productor y reproductor de efectos. El hecho educativo como hecho político representa una verdadera política de la existencia; una existencia que se juega en seguir la pasión que nos reúne en un punto común, en un punto donde lo clásico cobra una espesura, convirtiéndose en nuestro ropaje.

A su vez, entendemos el hecho educativo como un gesto erótico; tomamos el concepto de eros como el impulso que nos lleva al Otro, como la fuerza vital que permite el enlace con el Otro, como aquella ergeia que nos dirige al Otro para que se produzca el encuentro, es ese mismo eros el que nos lleva a las lenguas clásicas y a los autores como pasión compartida. Pensar el estatuto de los afectos y la pasión dentro del ámbito académico nos lleva a plantearnos la resistencia ante lo emocional propia del universo al que nos referimos.

Consideramos que se debe fundamentalmente al histórico descrédito, construido por Occidente, y a la valencia negativa de los afectos y del cuerpo frente al reconocimiento y la valoración del dispositivo intelectual. En el juego de oposición cuerpo-espíritu, los elementos asociados al primero han constituido un tema de problematización para la filosofía y la moral occidental. El triunfo del intelecto por sobre la sensibilidad es, a nuestro criterio, la apatía emocional que tiñe el hecho educativo como topos de inquietud.

En este escenario de valoraciones positivas y negativas, pareciera que la emoción y el afecto empañan la asepsia intelectual, entorpecen la pureza del conocimiento que reina sin dificultades en ambientes des-afectivizados. Una enseñanza des-afectivizada, des-corporeizada, implica un desapego emocional que, a nuestro criterio, se inscribe en el temor que el apego afectivo genera como posibilidad de desdibujar las fronteras que “necesariamente” deben imponerse entre maestros y estudiantes. Así, el desapego emocional opera como un dispositivo de gendarmería que cuida las fronteras entre los distintos estatutos.

La pasión se transmite porque se transmite el impacto que produce el hecho de compartir lo que se sabe y, sobre todo, por la pasión que nos une en un ámbito común, las lenguas clásicas y el pensamiento clásico. Hay pasión

porque hay entusiasmo por lo que se transmite, lo cual se pone a disposición del Otro para que el conocimiento no quede encapsulado en una “sociedad de secreto” a la que muy pocos acceden, en el marco del enrarecimiento de los sujetos, tal como de ello da cuenta M. Foucault al referirse a la relación entre discurso, deseo y poder (1983)³. La pasión por lo clásico se transmite y en ello se juega la felicidad, la alegría que sigue produciendo la transmisión de lo que se sabe. Se trata, en última instancia, de la relación, no ya de saber-poder, sino de saber-felicidad como ecuación existencial que nos lleva a desear que el instante de la enseñanza de las y los clásicos se repita más allá del tiempo que llevemos en la profesión.

Enseñar a otro. La aventura del encuentro.

Abrirse al Otro es estar dispuesto a revisar críticamente posturas y actitudes, sobre todo porque la creación de ese “entre” que venimos postulando, supone la posibilidad dinámica de las transformaciones. El “entre” es un topos abierto a las modificaciones porque recoge la propia historicidad de los actores que lo ocupan, vale decir, las historias dinámicas de los estudiantes y los maestros. Abrirse al Otro es estar convencido de co-gestar un ámbito más igualitario, transido por el afecto recíproco como combustible de la tarea instituyente. Es estar preparado para construir un mundo como territorio de sentidos compartidos y de gustos compartidos, que es mucho más que la fría transmisión de conocimientos. La puesta en común del mundo que se nombra (Santillán Güemes, 1985) implica una serie de acuerdos y convenciones explícitas o implícitas que vehiculizan la convivialidad y aseguran el éxito de la enseñanza de las lenguas clásicas y los autores clásicos, superando, incluso, la dificultad que entrañan. Abrirse al Otro es estar dispuesto a consolidar un universo personal, que es infinitamente más rico y complejo que un universo de individuos. Es, en última instancia, un modo de neutralizar la feroz tendencia al individualismo. Abrirse al Otro es una forma de cuidar-se y de cuidar-lo, así como también, es una forma de cuidar el patrimonio invaluable de los estudios clásicos.

³ No todos los intersticios discursivos tienen el mismo registro de visibilidad y accesibilidad, fundamentalmente porque se hallan altamente ritualizados, celosamente custodiados y sutilmente designados a ciertos sujetos capacitados para entrar en ese territorio del discurso. Otros, en cambio, se comportan como discursos abiertos, *topoi* secularizados donde el tránsito es más fluido, menos calificado.

Lo pensamos desde el campo lexical del verbo *therapeuo*, cuidar, curar, atender, honrar. Nos honramos a nosotros mismo asumiendo la dimensión ético-política de la práctica docente; pero, en su intencionalidad, también honramos al Otro como co-gestor de la experiencia educativa y a las lenguas clásicas, honrando su pervivencia en el tiempo. Abrirse al Otro es acoger la posibilidad de la diversidad; diversidad de vida, de pasiones, de voces, de historias; vidas, gestos e historias que enriquecen la propia. Abrirse al Otro es armar con el otro un territorio donde se ponen los cuerpos en contacto, los afectos que se construyen en el aula, las pasiones que las lenguas clásicas y el pensamiento clásico despierta en los jóvenes; es construir un territorio donde el cuerpo, lejos de ser un obstáculo, es aquello que entrelaza las emociones. Es tener la esperanza de que algo se produzca y nos transforme mutuamente. El Otro me espera para que algo acontezca, afectiva e intelectualmente, pero cada uno de nosotros en nuestros espacios de práctica, también esperamos la presencia de aquellos estudiantes que nos reafirman en nuestra elección y pasión por lo clásico.

Pasión y Crítica

La propuesta es pensar la enseñanza de las lenguas clásicas y del pensamiento clásico, en mi caso particular, de la filosofía clásica, desde ciertos horizontes, de marcado acento griegos: la noción de *krisis*, de *kairos*, de *epimeleia*, emparentada, tanto con el concepto de *epistrophe* como con el verbo *therapeuo*⁴. Se impone un recorrido por ellos para luego elaborarlos políticamente y ver su impacto en el campo del ejercicio docente.

Siguiendo la huella etimológica del término *krisis*, encontramos una serie de significados sugerentes, alejados de la usual visibilización del término: separación, distinción, elección, disentimiento, disputa, decisión, sentencia, resolución, entre otros. La totalidad del campo semántico es solidario con la propuesta del presente trabajo, en la medida en que tratamos de relevar un proceso de separación, de distinción y elección entre distintos modos de instalación subjetiva, en el marco de lo que constituye una decisión, una

⁴ Michel Foucault en su *Historia de la Sexualidad* recorre el mundo clásico, tanto desde la perspectiva del mundo griego como del mundo romano para relevar la intensa preocupación moral que la administración de los placeres trae en una sociedad donde el tópico determina modos de subjetivación y maneras de comportamiento. La tríada entre deseos, actos y placeres constituye el foco de inquietud sobre todo porque constituye una unidad funcional e indisoluble que debe leerse desde una preocupación deontológica y no ontológica. Es en este marco donde aparecen estos conceptos de fuerte impronta antropológica que nosotros desplazamos al acto educativo.

resolución por parte del sujeto, como forma de instalarse éticamente en la enseñanza de lo clásico como elección de vida.

El mismo verbo *krino* alude a la noción de separar, distinguir, escoger, decidir, juzgar, condenar. En efecto, se trata de distinguir entre distintas categorías de sujetos, de resolver para sí una determinada constitución subjetiva, en el marco de lo que constituye una política de la existencia, un modo de constituirse como sujeto.

La huella semántica del término *epimeleia* parece situarnos en el corazón mismo de la experiencia. Cuidado, atención, solicitud, dirección, administración, estudio, práctica. La diversidad semántica abre las distintas aristas del fenómeno mismo. Una vez más, se trata de pensar la relación entre ética, educación y antropología, como aquello que determinará un modelo de sujeto capaz de sostener la práctica de la enseñanza del mundo clásico desde la elección de un cierto modelo de vida.

¿En qué medida el verbo *therapeuo* nos ubica en el topos que estamos problematizando y en qué sentido resulta una noción nodular dentro de esta economía de cuidado de uno mismo? El verbo alude a la acción de estar al servicio de, cuidar, guardar, atender, tener cuidado de, honrar, curar. Conocerse a sí mismo implica, tal como venimos sosteniendo, reconocerse como persona y ese gesto supone honrarse. Honrar la propia vida, la cual toma, una vez más, un cierto valor estético, que se vuelca sobre el ejercicio docente, haciendo de éste un modo de honrarse y honrar al otro.

El punto de partida es siempre el mismo que anima a un pensamiento filosófico: repensar la situación que nos atraviesa como primera instalación en lo que hemos construido. En ese sentido, la tarea que nos interpela como educadores es propiciar el pensamiento, provocarlo como una caja de herramienta capaz de interpretar la realidad y transformarla. No sólo la realidad en la que el sujeto se halla inmerso, sino su propia realidad subjetiva, como hombre comprometido con su tiempo histórico, lo cual lo territorializa en un doble campo: su “ser en el mundo” y “su ser con”. La enseñanza de las lenguas clásicas y del pensamiento clásico es una herramienta fundamental en esta empresa a partir de la extraordinaria riqueza que allí se encuentra como una verdadera sabiduría de vida.

Propiciar un pensamiento de estas características es propiciar un pensamiento político en tanto capaz de producir efectos, sobre sí y sobre los demás, en la medida en que el acto educativo es siempre una forma de tender lazos con los

demás. Un pensamiento capaz de producir transformaciones en aras de una sociedad más justa y que, por otra parte, repiense el lugar de los jóvenes al interior de la misma, ya que ellos constituyen el kairos de toda transformación. El término alude a la idea de momento oportuno, coyuntura favorable, oportunidad, ocasión propicia. El concepto lo pensamos desde un doble andarivel: en primer lugar, la enseñanza de lo clásico es ella misma kairos, siempre y cuando asuma su rol político-transformador, y, en segundo lugar, los jóvenes representan el kairos de una nueva construcción ético-política.

Propiciar el pensamiento crítico en el sentido etimológico aludido es provocar la acción, a partir del maridaje entre la teoría y la acción. Se trata de la gesta fundacional de repensar el propio lugar de instalación; de entender la acción como resistencia al modelo desubjetivante, individualista y narcotizante que parece atravesar la actual coyuntura antropológica, a partir de la vulnerabilidad del colectivo. El retiro de la palabra, como bien común y lazo comunicante, y del sentido como núcleo cohesionante ha determinado ese paisaje de vulnerabilidad. En este paisaje antropológico, los clásicos tienen mucho que decir a partir de su lengua y sus textos porque en ellos se encuentra una verdadera sabiduría existencial.

La krisis aparece entonces como alternativa-resistencia y como aquello que genera el topos, territorio, de nuevas construcciones de las identidades y nuevos mecanismos en los juegos vinculantes entre los sujetos. La tarea pasa siempre por el modelo del reconocimiento, que empieza siendo un gesto atravesado por el afecto y la pasión. Poder ver al Otro, escuchar su palabra, atender su reclamo, confiar en sus posibilidades poiéticas, que siempre son posibilidades resistentiales. En un tiempo de aparente visibilidad y transparencia de los cuerpos, el Otro como persona queda invisibilizado y silenciado desde su alteridad antropológica.

El primer gesto es la propia mirada de quienes sostenemos el ejercicio docente. Sólo quien visibiliza, desde su instalación de enseñanza, genera espacios de visibilidad, tanto de los sujetos como de los tópicos a enseñar y transmitir en acto amoroso. Propiciar el pensamiento crítico es repensar el espacio ético como cuidado del Otro, del par antropológico, en tanto co-gestor de un espacio de convivialidad. En tiempos de desamparo, el cuidado de sí es proporcional al cuidado del Otro como forma de generar nuevos modelos de instalación en el mundo. Esto implica el gesto que la noción de epistrophe, complementaria de la idea que el concepto de epimeleia, devuelve. Retornar

sobre uno mismo, girar sobre sí, volverse sobre uno mismo, para, desde esa responsabilidad primera, tender puentes hacia el Otro en actitud solícita para que el tránsito por el aprendizaje de las lenguas clásicas sea fructífero y placentero.

Propiciar el pensamiento crítico es apostar a un pensamiento nomádico. Entendemos por ello un tipo de pensamiento que resista toda fijación a-crítica, como forma de sedentarizar la mirada y el compromiso. Se trata de aguijonear el pensamiento, al modo socrático, para que los estudiantes internalicen no sólo un pensamiento propio del mundo clásico, sino el modo de vida que ese pensamiento encarna. El nomadismo implica un cierto modo de dirigir la mirada, de estar atento a pensar aquello que la realidad devuelve como topos de reflexión, rescatando el asombro o la admiración como uno de los orígenes de la filosofía (Jaspers, 1981)⁵. El dispositivo narcotizante fija la mirada, secuestra la energía, conjurando sus posibilidades de movimiento y resistencia. Eso vuelve vulnerable a los sujetos; constituye la imposibilidad de instalarse críticamente en la realidad y escoger las herramientas para sortear un tiempo signado por nuevas formas de violencia.

El pensamiento nomádico es también aquel que sabe desterritorializarse del entorno subjetivo, clausurado y cerrado, para buscar en la intersubjetividad un espacio de acción común, a partir de la mutua afectación, mediada por la pasión como ethos dominante. El pensamiento nómade se opone al pensamiento estático, el que no puede ni desea movilizarse para reflexionarse sobre nuevos objetos. Se trata de un pensamiento móvil que moviliza al tiempo que él mismo se mueve deseando problematizar lo real. Mueve y se mueve y en ese movimiento, modifica tanto al sujeto como a lo real mismo. Se trata del nomadismo antropológico que sabe recorrer la coyuntura buscando los micro-espacios de construcción política de alternativas. De eso se trata enseñar; de eso se trata transmitir una pasión; de eso se trata que la cátedra se convierta en un espacio pleno de significación.

Propiciar el pensamiento crítico es reinstalar la expectativa del pro-yecto, con lo cual se abre la dimensión del futuro, como tiempo posible de acción. Vivirse como un proyecto es saberse “arrojado al porvenir”, en la línea del

⁵ De los cuatro orígenes de la filosofía que postula, la admiración o asombro constituye el origen emblemático que da cuenta del *pathos* que la vastedad de lo real causa en el sujeto. Al tiempo que da cuenta de esa perplejidad por lo que es y hay, da marcas de la propia ignorancia del sujeto frente a tamaña incommensurabilidad.

pensamiento sartreano⁶. La tarea es, entonces, la reconstrucción del lazo vinculante como forma de consolidar la posibilidad del proyecto compartido, como aquello que reinstala la noción de bien común. El proyecto opera entonces como el lugar del sentido, de aquello que vincula en la tarea compartida. Cuando el proyecto se instala, se reinstala la posibilidad del futuro, conjurando la única dimensión que el dispositivo narcotizante despliega: el presente.

Creando las condiciones de posibilidad de la acción compartida

A continuación, nos proponemos incorporar ciertos conceptos que operen como herramientas para crear las condiciones de posibilidad para llevar a cabo la tarea, tal como la hemos pensado y desplegado en apartados anteriores. Creemos que revisar las condiciones materiales de nuestra propia praxis es la condición de posibilidad de enseñar la lengua y el pensamiento clásico.

1. Pensar desde la isonomía como kósmos igualitario

Proponemos referirnos a la cultura griega a modo de arco de lectura intentando enfatizar la condición de clásicos de los griegos y ver cómo nos interpelan desde su absoluta vigencia, a partir de ciertos conceptos claves de la cultura clásica que operan como operadores discursivos y que, a nuestro criterio, son nodulares a la hora de enseñar las lenguas clásicas y el pensamiento clásico.

Pensemos entonces, a modo de juego-experiencia, una modelo de clase donde lo clásico y la sabiduría que conlleva es el núcleo cohesionante de tal experiencia. El resquebrajamiento de la palabra mágico religiosa⁷, de carácter sacratizada y fuertemente ritualizada, y el surgimiento de la *pólis*⁸, de la ciudad-estado, contribuyen a generar las condiciones de posibilidad para pensar un universo más isonómico, más igualitario, a partir de la

⁶ Sobre este punto, véase la obra de Jean Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo* y las consecuencias antropológicas de la primera verdad del existencialismo, esto es, la proposición general donde “la existencia precede la esencia”.

⁷ Detienne, 1986: Cap. II. En términos de Marcel Detienne, nos estamos refiriendo al ocaso de la palabra mágico-religiosa, al auge de la palabra-diálogo, propia de los círculos guerreros, presentes en los poemas homéricos, hasta alcanzar la palabra política, privilegio de la *pólis*.

⁸ Vernant, 1978. El advenimiento de la *pólis* constituye una verdadera revolución intelectual, un acontecimiento único y decisivo. Efectivamente, tal como lo explica Jean Pierre Vernant: "desde su advenimiento marca un comienzo, una verdadera creación; por ella, la vida social y las relaciones entre los hombres adquieren una forma nueva, cuya originalidad sentirán plenamente los griegos"

consolidación de los homoioi, de los semejantes, e incluso de los isoi, de los iguales. La condición de homoioi sólo es posible a partir del desvanecimiento de ciertos sujetos excepcionales que en la sociedad arcaica monopolizaban el saber y la palabra en tanto instrumento de transmisión de un tipo de conocimiento que suponía, inexorablemente, la presencia de la divinidad en los llamados maestros de verdad.

El proceso de secularización de la palabra, la verdad y el poder reconoce en las viejas asambleas homéricas un punto de inflexión donde la palabra, como marca registrada de la semejanza, es depositada en el medio de la asamblea, es to meson, a igual de distancia, visibilidad y perceptibilidad de quienes la integran⁹. Es este gesto el que queremos recuperar en el aula como espacio de micro poder en la experiencia de enseñar tanto las lenguas clásicas, como el pensamiento clásico para ver qué y cuánto nos enseñan los griegos, por ejemplo.

Esta visibilidad-publicidad del asunto común es el primer gesto que conduce al reconocimiento del Otro en un marco de igualdad de derechos, tal como de ello da cuenta un orden isonómico, propio de la demokratía como forma clásica del gobierno de la *pólis*. El suelo de instalación es, antes que nada, antropológico, en tanto reconocimiento del existente humano; a partir de ello, la isonomía se juega en el reconocimiento por el par, por el rostro del Otro, de aquel que me constituye en la medida que representa mi “tú” en sentido buberiano¹⁰.

⁹ Detienne, 1986: Cap. IV Este discurso ritualizado es la nota distintiva de la asamblea deliberativa, configuración exclusiva de la casta guerrera. La Esparta Antigua ve nacer este tipo de discurso en el corazón de la Asamblea militar, donde nace este tipo de palabra, que Marcel Detienne denomina palabra-diálogo. Este *logos* es, sin duda, el antecedente de la palabra política, del discurso, de la *pólis*. En él se ha iniciado el proceso de secularización que amplió las fronteras del discurso. La palabra diálogo implica una apertura del discurso, una ampliación del mismo a los límites de la casta guerrera. La palabra política representa la mayor ampliación del discurso porque todos los hombres libres, portadores de derechos, tienen acceso a él.

¹⁰ Buber, 1974. Martín Buber sostiene que es imposible captar al hombre por fuera de la relación. Sólo este aspecto es el que queremos recoger. Cuando se refiere a las palabras fundamentales del lenguaje se refiere al par Yo-Tú y al par Yo-Ello. De allí que exprese: “Las palabras fundamentales del lenguaje no son vocablos aislados, sino pares de vocablos”. El hombre sólo puede ser captado en relación, ya sea con los objetos o con otros hombres. Y en esa dimensión que abre el universo personal: “La palabra primordial Yo-Tú establece el mundo de la relación”.

2. Pensar desde el meson como espacio político

La asamblea guerrera aparece como marco de la secularización del pensamiento y de la apertura hacia un universo isonómico. Ciertos gestos propios del funcionamiento de las asambleas guerreras como prácticas institucionales y sociales nos interesan particularmente a la hora de repensar las condiciones de posibilidad del aula como espacio de-constructor, apto para la enseñanza de las lenguas clásicas y de los autores clásicos.

La presencia del meson constituye, para ello, un hecho capital. El punto central, de idéntica visibilidad y accesibilidad de quienes integran el espacio material de la asamblea es el punto donde se deposita lo común al grupo, aquello que cohesiona a los guerreros en un núcleo de pertenencia identitaria. Es a ese meson a donde se dirige el guerrero para tomar la palabra y hacer uso de ella en nombre de cada uno de los que integran la comunidad de pertenencia, depositando, además, el asunto que ataña a todos. Es ese meson como topos de la pasión compartida donde colocamos la lengua y el pensamiento clásico para su gozosa apropiación.

Es esta una condición indispensable en la tarea de construcción de un espacio de debate colectivo, transido por el diá-logo como opuesto al mono-logos, clave del éxito de cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje. El asunto que ataña al grupo como prenda de pertenencia al tópos común ha de ser, en el marco de la praxis docente, la tarea de transmisión de las lenguas clásicas desde los distintos presupuestos que hemos puesto en diálogo. El asunto común no es otro que la pasión común por ese mundo clásico que no deja de con-vocarnos. Es esa pasión la que se coloca es to meson y nuclea en un acto creativo a maestros y discípulos.

3. Pensar desde la isegoría como gesto de autoafirmación

Caída la soberanía micénica y desdibujado el poder del anax, del rey como portador de una palabra vertical e irrevocable, el derecho a la palabra, la isegoría, como herramienta política, se convierte en la marca registrada de la ciudad como espacio isonómico, aunque sin incorporar aún a las mujeres como agentes políticos y de discurso. La palabra se convierte en un derecho y pierde su registro ritual y formulario, propio de ciertos sujetos excepcionales, para convertirse en la herramienta del debate, la oposición, la contradicción y de la argumentación.

Es este derecho igualitario al logos el que nos habilita como docentes a priorizar la experiencia argumentativa como modo de lograr que cada uno se convierta en responsable de sus dichos y acciones. Es este un compromiso ineludible que supone el respeto de la isegoría como patrimonio de cada uno de los actores del hecho educativo, ahora sin distinción de géneros.

El desafío de co-construir un sujeto ético-político-estético es una tarea que nos compromete desde la praxis docente. Si en la Grecia Clásica esta construcción era únicamente una cuestión viril, la actual construcción histórica incorpora al colectivo femenino como parte del escenario político. El pensamiento de los autores clásicos se convierte así en una herramienta fundamental en este terreno. Se trata, entonces, de utilizar las herramientas conceptuales de matriz clásica para abrir el escenario y lograr que nuevos logoi se construyan desde ese derecho indeclinable a la palabra que la Atenas clásica nos legara como patrimonio de los iguales.

Conclusiones

Pensar desde la epimeleia, el cuidado de sí y del otro como gesto de solidaridad y amistad, philia.

Apenas una breve conclusión para cerrar nuestras reflexiones, inscritas en el terreno de la philia como escenario propicio para la enseñanza de las lenguas clásicas y de los autores clásicos. La dimensión del verbo *therapeuo* ha de marcarnos el rumbo. Cuidar, atender, velar, honrar al otro representan los gestos de construcción de un espacio terapéutico en tanto topos de construcción epistémica.

La enseñanza de las lenguas clásicas y los autores clásicos nos lleva a jerarquizar la construcción de un oikos, de un hogar común, que nos albergue en nuestra tarea compartida de transferencia y recepción de los conocimientos. Sólo desde el cuidado del otro, de la cura como atención que el otro merece en calidad de par antropológico, es posible fundar algún cimiento sólido en esa dirección y co-fundar una morada que nos permita lograr el clima ideal para la enseñanza de las lenguas clásicas y los autores clásicos, que merecen, precisamente, ese escenario.

Pensamos el aula como un espacio terapéutico, de cura mutua, de honra compartida, y, por ende, multiplicador de modelos en esa línea de acción y

producción de prácticas sociales. Una pedagogía basada en la atención mutua advierte sobre el peligro de una pedagogía des-afectivizada y descorporeizada. Una pedagogía basada en la cura mutua tiene por obligación mantenerse en estado de alerta para advertir los riesgos de las infinitas formas de la descalificación de los sujetos, de las infinitas maneras de invisibilizar y degradar a los actores del hecho educativo. Se trata, en última instancia, de reproducir en el aula los lazos de hospitalidad, cuidado y reciprocidad que los griegos nos legaron como lección humanística.

Bibliografía

- BUBER, M. Yo y tú, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.
- COLOMBANI, M. C. Foucault y lo político, Prometeo, Buenos Aires, 2009.
- DETIENNE, M. Los maestros de verdad en la Grecia Arcaica, Taurus, Madrid, 1986.
- FOUCAULTE, M. El orden del discurso, Tusquets, Barcelona, 1983.
- FOUCAULT, F, M. Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí, Siglo XXI, México, 1992.
- FOUCAULT, F, M. Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres, Siglo XXI, México, 1993.
- HEIDEGGER, M. Carta sobre el humanismo, Ediciones Huascar, Buenos Aires, 1972.
- JASPERS, K. La filosofía desde el punto de vista de la existencia, FCE, Madrid, 1981.
- SANTILLÁN GUEMES, , R. Cultura, creación del pueblo, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1985.
- SARTRE, J. P. El existencialismo es un humanismo, Ediciones Huascar, Buenos Aires, 1972.
- VERNANT, J.-P. Los orígenes del pensamiento griego, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1976.