

## Trabajo Fin de Máster

MTR. EN PROFESORADO EN LA ESP. DE FILOSOFÍA

La *areté*: Un comentario sobre el concepto de virtud en el mundo griego según su naturaleza filosófica y social, y una propuesta para su enseñanza en el aula

*Areté*: On the Concept of Virtue in the Greek World in philosophical and social terms. Followed by a Teaching Proposal

Autor

Ángel Redolar Cortés

Director

Juan Velázquez González

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017-2018

# ÍNDICE

## Preámbulo [p. 3]

### PARTE UNO. La *areté*: Un comentario sobre el concepto de virtud en el mundo griego según su naturaleza filosófica y social [p. 6]

- I. Sentido y significado de la *areté*, y lugar en el pensamiento griego primitivo [p. 6]
- II. El conflicto sofístico-socrático en torno a la enseñabilidad de la *areté* [p. 13]
- III. La *areté* (como *héxis*) en el pensamiento aristotélico [p. 25]

### PARTE DOS. Propuesta didáctica sobre la enseñanza y aprendizaje de la noción de *areté* en el aula de Bachillerato [p. 39]

- I. Sobre la propuesta didáctica [p. 39]
- II. Comentarios de texto [p. 42]
  - a. Comentario de texto sobre la *areté* en la Época arcaica [p. 43]
  - b. Comentario de texto sobre la *areté* en la Época clásica [p. 44]
  - c. Comentario de texto sobre la *areté* en el pensamiento aristotélico [p. 44]
- III. Clase «guiada» con texto [p. 45]
- IV. La «tabla» de Aristóteles [p. 46]

### Anexos: actividades (materiales y legislación) [p. 49]

### Referencias bibliográficas [p. 57]

Línea de investigación: Enseñar los problemas de Filosofía Antigua

LA *ARETÉ*: UN COMENTARIO SOBRE  
EL CONCEPTO DE VIRTUD EN EL MUNDO GRIEGO  
SEGÚN SU NATURALEZA FILOSÓFICA Y SOCIAL,  
Y UNA PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA EN EL AULA

ÁNGEL REDOLAR CORTÉS

## PREÁMBULO

La presente «aproximación» al estudio de la *areté* desde su relación con la filosofía griega empleará simultáneamente dos propósitos complementarios. El de tipo «investigativo» despliega en el tiempo figuras relevantes del término para apreciar su génesis primitiva, su atingencia con las variantes accidentales del término y su concreción en los diferentes pensamientos griegos. El de tipo «pedagógico» se propone anudar los contenidos de esta aproximación teórica en una propuesta didáctica de tres actividades de enseñanza. Por un lado, se busca mantener la diferencia entre la «investigación» sobre la noción y la propuesta para su «impartición» en el aula, es decir, entre el comentario monográfico y las herramientas didácticas empleadas para con el alumnado de Bachillerato; pero, por otro lado, se quiere conjugar su relación bajo la idea de que se da una «correspondencia» entre los dos propósitos. No queremos, pues, ni presentar una contraposición desconectada, ni reducirla a una mera identidad y, en consecuencia, nuestra propuesta didáctica se corresponde, contenido por contenido, con los apartados que subdividen el capítulo de investigación, pero adaptando estos al aula y al nivel de profundidad (en el análisis) que le corresponde.

Por otro lado, respecto al contenido mismo de la primera parte de la monografía, debe advertirse que la noción de *areté* entronca con la «excelencia» o «virtud» agonal muy arraigada con la mentalidad helena arcaica, pero que es repensada por una extensa tradición (arcaica)-sofístico-socrático-platónica-aristotélica, además de las derivadas helénicas, muy significativas también. Se trata de una de las nociones centrales, si no nuclear, de la ética griega. En las páginas que siguen, proponemos un análisis centrado en la emergencia histórica del concepto (tradición primitiva, fundamentalmente homérica (s. VIII a. C.)) y la consolidación del problema filosófico en los ss. V y IV a. C. (tradición sofística, socrática, platónica y aristotélica). A su vez, el primer apartado «I. Sentido y significado de la *areté*, y lugar en el pensamiento griego primitivo» sirve como aproximación al significado del término en su sentido más «enciclopédico».

Se va a comprobar que la noción de *areté* adquiere en su tenor histórico una relevancia filosófica, fundamentalmente, durante el s. V a. C. con la resignificación Clásica del término, aun cuando el asunto mentado por Sócrates, y recogido en otros testimonios de la época, sea tan antiguo como la producción hológrafa misma y se den pingües indicios, *v. gr.*, en los relatos epopéyicos de la Grecia primitiva. El tratamiento e investigación modernos del concepto tienen su origen común, a su vez, en la necesidad de dar un sentido completo a la palabra desde los tiempos presocráticos, e incluso etimológicamente, ya no digamos historiográficamente, eludir las significaciones de la *areté* en las producciones escritas homéricas o hesiódicas sería un error considerable. De ahí que hayamos dedicado una parte importante del escrito a comprender la *areté* en la literatura griega de la Época Antigua.

Pero la cuestión también reside en que la noción de *areté* («valor», «virtud», «excelencia», «mejor forma de vida», etc.) tiene un recorrido extensísimo en el tradición griega antigua —desde el s. V de los sofistas y Sócrates, hasta la recepción romana de las éticas helenísticas— por lo que nuestro propósito ha sido el de ofrecer una visión sintética del término a partir de sus diversas acepciones en las tradiciones antigua y clásica. Las éticas helenísticas (cada uno de ellas con una visión de la excelencia de la vida: la sencillez natural para el cínico, el placer estable para el epicúreo, la moderación serena de las pasiones para el estoico, etc.) no son tratadas aquí por razones de planteamiento: dada la ingente cantidad de material sobre el que trabajar, hemos preferido centrarnos — como ya se apuntaba— en la emergencia del concepto y la ulterior consolidación del problema filosófico de los ss. V y IV a. C. A ello se une que a la hora de elegir el enfoque de la monografía, hemos pensado también en el tipo de docencia o aplicación pedagógica que tendría este posteriormente en el aula.

También se va a comprobar que el término «*areté*» ha solido igualarse a los de «excelencia», «virtud» o «valor», siempre como propiedad específica de algo. En este sentido, se ha de evitar identificarlo con la noción cristiana de «virtud» más próxima a la *virtus* de los ss. XV y XVI. Así pues, aunque a lo largo del escrito hagamos un uso preferente de la transliteración latina «*areté*» (con macrón y acento agudo), permítasenos que por razones de sintaxis y brevedad conservemos en ciertas ocasiones la traducción tradicional de la palabra griega por «virtud» o «excelencia», aunque ambas expresiones sean igualmente equívocas por tener las conocidas acepciones medievales y modernas que la palabra griega no tenía.

Esta idea cercana a los problemas que plantea una traducción confusa del término está muy relacionada con «la visión griega de las virtudes»; y no solo porque digamos «griega» donde debería decirse «ateniense», sino porque se dan —precisamente— numerosas visiones atenienses. Para lo que aquí nos proponemos, la estructura del escrito necesita al menos considerar tres partes limpiamente separadas: la de los antiguos poetas épicos (fundamentalmente representados por la producción básica de la paideia griega, *i. e.*, por obras como la *Ilíada* y la *Odisea*) [cap. I]; la relativa al conflicto de la Época clásica entre los sofistas y la tradición socrático-platónica [cap. II]; y la de Aristóteles y su planteamiento ético sobre la noción [cap. III].



LA *ARETĒ*: UN COMENTARIO SOBRE  
EL CONCEPTO DE VIRTUD EN EL MUNDO GRIEGO  
SEGÚN SU NATURALEZA FILOSÓFICA Y SOCIAL

«Pero la excelencia humana [*aretĒ*] crece como una vid,  
nutrida del fresco rocío y alzada al húmedo cielo entre los  
hombres sabios y justos.»

(Píndaro, *Nemea* VIII, 40-2)

I. SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA *ARETĒ*,  
Y LUGAR EN EL PENSAMIENTO GRIEGO PRIMITIVO

«Contestó el gran Héctor, de tremolante casco:—Todo esto  
me preocupa, mujer, pero mucho me sonrojaría ante los  
troyanos y las troyanas de rozagantes peplos si como un  
cobarde huyera del combate; y tampoco mi corazón me incita  
a ello, que siempre supe ser valiente [*aretĒ*] y pelear en  
primera fila, manteniendo la inmensa gloria de mi padre y de  
mí mismo.»

(Homero, *Iliada* VI, 440-6)

En el terreno de la historia griega, el principio aristocrático está estrechamente subordinado, en primer lugar, a un ideal definido de hombre superior. En ello tiene la *aretĒ* su modelo y funcionamiento. También en ello radica aquella idea perteneciente a los tiempos primitivos de la unión de la educación con la aristocracia: «La educación no es otra cosa que la forma aristocrática, progresivamente espiritualizada, de una nación» (W. Jaeger, 1985, p. 20). Pero la concepción que muestra Werner Jaeger en su clásico *Paideia* en torno a la historia de la formación helena —es decir, en torno a la articulación de la idiosincrasia griega y, en lo que aquí nos interesa, en torno a su particularización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la «virtud»— no puede tener su nacimiento en la palabra *paideia*, puesto que la palabra no se presenta —como el filólogo clásico señala— hasta el s. V a. C., e incluso por sí misma, en su comienzo significa simplemente «crianza de los niños» (*Ibid.*, p. 20), acepción que aquí no nos interesa. Para W. Jaeger el tema esencial de la historia de la educación griega es, no la *paideia*, sino la *aretĒ*, que cuenta con una cronología anterior, y que al estudiarla en su origen adquiere un significado real en la constitución de un sistema ideológico concreto, es decir, contextual a cada etapa del desarrollo filosófico y social helenos.

Lingüísticamente, para fijar la noción griega de *aretĒ* conviene recordar que el castellano actual no ofrece un equivalente exacto al término, y que la traducción tradicional «virtud» está generalmente relacionada con el latinismo *virtus* no desde su etimología, sino desde su semántica. Esto es así porque, etimológicamente, *virtus* está

emparentada con ‘virilidad’, ‘virginidad’ y ‘verde’, aunque nos lleva siempre a otras acepciones evitables: la noción de virtud (o virtudes) adoptada por el cristianismo tiene aquí poco que ver, *v. gr.*, con el uso de *virtù* en Maquiavelo o en Galileo (*i. e.*, *virtù* como factor de «principado» y como concepto «físico», respectivamente).

Estos principios contenidos en el término conservan solo en parte la acepción primigenia de la *areté*, un tanto alejada de la atenuante moral posterior, y todavía cercana en la circunstancia griega arcaica a una expresión de ideal ligada a lo selecto, cortesano, palaciego, caballeresco, heroico, etc., característicos del guerrero antiguo (acaso este el significado inicial del término).

Breve pero ilustrativa, la definición de Pierre Chantraine (1999, *s. v. areté*, trad. I. Escusol) sobre el concepto de origen jónico-ático (el más antiguo testimonio de la antigua cultura aristocrática helénica es Homero, y allí rastreamos la *areté* por vez primera) dice:

**areté:** f. «excelencia, valor», sobre todo, en Hom., para referirse al hombre, al guerrero, a sus características corporales o sentimentales; más tarde, «mérito, valor» en general, con usos particulares tales como gloria, milagros de los dioses; se aplica, en ocasiones, a la cualidad de un animal, de una tierra, etc. (Hom., jon.-ático). Este término ocupa un lugar importante en la historia del pensamiento griego. El héroe homérico vive y muere para encarnar cierto ideal, cierta superioridad simbolizada por el término *areté*; sin embargo, esta virtud pronto se manifestará en la civilización comunitaria de la polis. Finalmente, con Platón la *areté* se encuentra integrada en un sistema filosófico y moral que estará a su vez en relación con la *epistémē* del filósofo.

La raíz del término *areté* se halla en las concepciones fundamentales de la nobleza épica. Y también en su concepto se concentra el ideal «educador» (W. Jaeger, *op. cit.*, p. 20) de la cultura ática en su forma más pura. En las etimologías griegas sobre escritos míticos, encontramos que la palabra tiene concomitancias léxicas con ‘héroe’ o ‘semidiós’, que en origen significa ‘noble’ o ‘señor’, dos viejos préstamos prehelénicos, seguramente preindoeuropeos. En realidad (cf. AA. VV., *Dictionnaire de l’Académie française* (6.<sup>a</sup> ed.), 1835, pref. XXV), la etimología proviene de la palabra *érōs*, amor, debido a que los héroes eran todos nacidos por el «amor de un dios hacia un mortal», o de «un mortal hacia una diosa», etc.; o bien todavía, puede provenir de *éirō*, y sus conjugaciones en lengua oral, «hablar», debido a que el héroe tenía el don de la elocuencia.

Recordemos que la épica homérica consiste en un compendio de narraciones y relatos de contiendas, y que —como sostiene Jacob Burckhardt (cf. 1964, p. 427)— la «pureza del mundo homérico» parece sostenerse «a pesar de todas las pasiones y todas las violencias» sobre una «sensibilidad arcaica» no alterada todavía por la intelectualidad o reflexión posteriores, *i. e.*, una sensibilidad acaecida del refinamiento proveniente del mito, perviviente en la poética de la época —en la *Iliada* y la *Odisea*, fundamentalmente— y que acentuaba una moralidad nada elénctica frente a la Atenas clásica. En la cronología, aunque la periclitación de estos valores es obvia, los sistemas poshoméricos conservarán ideales antiguos de la épica.

La «excelencia» o «valor» debe entenderse en la Grecia primitiva en un sentido amplio sin que presuponga por el momento ninguna selección de tipo o grupo de virtudes

morales (cf. M. C. Nussbaum, 1995, p. 33). Con frecuencia, en los escritos homéricos, se utiliza el término no solo para designar las excelencias humanas, sino a su vez para referenciar la de entidades no humanas, ya sean estas divinidades («la *areté* de los dioses»), animales («la *areté* del caballo, del perro, etc.»), o también incluso de órganos o partes («la *areté* del ojo, de las manos, etc.»). Esto no anula el sentido aristocrático del término, pero lo matiza: los griegos comprendían la *areté* sobre todo como fuerza o capacidad, y constantemente queda definida como una propiedad específica de algo (v. gr., «la *areté* del cuerpo es el vigor y la salud», «la del espíritu la sagacidad y la penetración», etc.). Es solo secundariamente como advierte W. Jaeger (y con seguridad debido al fuerte contacto comunitario de los primeros tiempos) cuando el término adquiere un sentido de «reconocimiento social» que viene a significar entonces «respeto» o «prestigio» (cf. *op. cit.*, p. 21). Junto con la rotulación más ancestral del término iba a su vez la rotulación del binomio aristocracia-excelencia, cuyas divisiones eran solo tema de *phýsis*: para la épica homérica, ‘señorío’ y ‘*areté*’ se hallaban inseparablemente unidos, y no en leyes positivas o en convenciones o hábitos establecidos, sino en ideales casi innatos al portador de la virtud.

«Cuanto más ordinario es el hombre, menos *areté* tiene; e incluso si el esclavo ático procede acaso de una raza de alta estirpe, le quita Zeus la mitad de su *areté* y no es ya el mismo que era» (ver *Ibid.*, p. 21). Aunque «secundariamente», la *areté* en su desarrollo más temprano es siempre un atributo propio de la nobleza. La raíz de la palabra es la misma que la de *áristos*, y este a su vez actúa como superlativo de ‘distinguido’ o ‘selecto’, el cual se empleaba en el lenguaje coloquial ático para designar a la aristocracia. «Solo alguna vez, en los últimos libros —dice W. Jaeger (*Ibid.*, p. 22)— entiende Homero por *areté* las cualidades morales o espirituales». Pero incluso entonces sigue designando, de acuerdo a la idiosincrasia helénica más primitiva, la fuerza o la destreza de los guerreros o los luchadores, y ante todo (cf. *Idem*), el valor heroico considerado en la acepción más arcaica del término, *i. e.*, considerando la acción moral separada no de la fuerza, sino al contrario estrechamente ligada a ella.

Es cierto además que la palabra *areté* adquiere un significado en la épica antigua que, aunque dominante en Homero, reconoce también otras formas de medida del ‘valor’. Así, textos como la *Odisea* ensalzan, sobre todo en su personaje principal, cualidades como la ‘prudencia’ o la ‘astucia’ por encima del ‘valor’, por lo que es posible ya entender en estas obras —sobre todo en las más tardías— otras acepciones de la ‘excelencia’ además de la denodada fuerza guerrera.

W. Jaeger justifica la predominancia de los valores físicos y brutos en la acepción primitiva de la *areté* sobre la idea de que fuese natural el que en la «edad guerrera de las grandes migraciones» (*Ibid.*, p. 23) el «valor» de la persona fuese apreciado por encima de otras propiedades (entiéndase, más «espirituales») que cobrarían mayor fuerza posteriormente.

También el adjetivo *agathós*, aunque con una correspondencia distinta en su raíz léxica, parece recordar los valores de ‘nobleza’ y ‘bravura’ militares, o incluso significa



a veces ‘valiente’ o ‘hábil’, empero casi nunca con el sentido ulterior de ‘bueno’ en la vertiente clásica de excelencia moral.

Debemos insistir en la idea de que todas las palabras del grupo léxico tienen en particular en Homero y en general en la poética primitiva, un sentido «moral» a pesar del predominio de la significación guerrera. No obstante, la rotulación de la *areté* como elemento aristocrático dominante en sus inicios jónico-áticos no podría haberse mantenido sin la incorporación de los nuevos ideales eminentemente erísticos del s. V (cf. *Ibid.*). El código aristocrático del héroe noble tendrá una influencia obvia en la educación y ética de la polis, y con ello las altas virtudes clásicas —la exigencia del ‘valor’ o los conceptos del ‘honor’ y la ‘hombría’— recordarán de forma directa y clara la identificación homérica del sentido de la *areté* (cf. *Ibid.*, pp. 23 ss.). Y también en el núcleo del sentido aristocrático del concepto se halla el tema de la lucha entre el «hombre de calidad» (igual en la vida privada, igual en la pública) y el «hombre común» (alejado de comportamientos honoríficos).

Pero además de en las narraciones homéricas, también en otros poetas antiguos son ricos los testimonios relativos a la *areté* primera. En Píndaro («Pero la excelencia humana crece como una vid, nutrida del fresco rocío y alzada al húmedo cielo entre los hombres sabios y justos.» (*Nemea* VIII, 40-2)) encontramos, *v. gr.*, formas literarias raras y tardías.

Está claro que en la lucha por comprender tales acepciones el proceso de divergencia semasiológica de la *areté* ha sido sorprendente. Como se ve, encontramos en esta divergencia de significados un recurrente símil que enseña la *areté* con la planta o vid. Se trata de una imagen tradicional de la «excelencia» como cepa joven que «crece en el mundo débil y quebradizo» (M. C. Nussbaum, *op. cit.*, p. 27.).

Esto último puede tener relación más claramente con otras versiones posteriores del mismo símil (cf. S. Echandi, «Historia de la filosofía antigua» (apuntes *ad usum privatum*), p. 2) que podemos encontrar en pasajes literarios como, *v. gr.*, este poema de Sta. Hildegarda de Bingen, monja mística (s. XII), que hace un admirable himno al «verdor» (en realidad, un canto a la *virtù* de la naturaleza contemplada como esplendor de la obra divina):

Oh, nobilísimo verdor,  
tú que te enraizas en el sol,  
brillas en la serena claridad,  
en el movimiento de una rueda  
que escapa a la inteligencia humana.  
Tú, verdor, estás envuelto  
por la fuerza de los misterios celestiales.  
Enrojece como la aurora,  
flameas en el ardor del sol,  
oh tú, noble verdor.

Al asunto del símil vegetal debemos añadir, como nota anecdótica (o no), el uso nominal del término: está bien documentado (P. Chantraine, *op. cit.*, s. v. *areté*) el curioso nombre de la esposa de Alcínoo, rey de los virtuosos feacios de la *Odisea*: Areté, hija de

Aristipo de Cirene, madre a su vez de Aristipo el Metrodidacta (es decir, el «educado por su madre»), figura auténtica del pensamiento filosófico femenino antiguo.

Por ideas de este tipo se explica la peculiar expansión que en la Grecia clásica tuvo la *areté*. Y aunque en estas acepciones raras y tardías esté contenida innegablemente y hasta el final de la idea la propia noción de ‘excelencia’, no quiere decir que estas solo aparezcan en los períodos de presencia de las variantes accidentales del término. Más bien estos conceptos son tan amplios como se atestigua en el desarrollo de la tradición.

Incluso aunque nuestro objetivo fuese únicamente describir el lugar de la *areté* en el sistema filosófico y moral platónico, o su filiación con el pensamiento aristotélico, incluso entonces no podría eludirse —como dice M. C. Nussbaum (cf. *op. cit.*, p. 41)— el examen de la reflexión moral propio en la poesía arcaica. Esta es, en efecto, la tradición en la que hunden sus raíces las obras de Platón y Aristóteles; pero no solo eso, pues es bien sabido que el pensamiento platónico, en muchos de sus puntos, no es sino una respuesta concreta a esa compleja tradición (homérica, teógnica, etc.) heredada.

Los textos de Platón, como posteriormente ocurrirá con los de Aristóteles, están plagados de alusiones continuas al contexto épico-poético tanto en la elección de imágenes como en su estilo literario hasta el punto que el significado, e incluso también el sentido de la estilometría, se nos escaparían si no tuviésemos en consideración dicho contexto (cf. *Idem*). «Cuando en la *República* Platón desarrolla su visión coherente y bien integrada de las virtudes, parte de la estrategia consistente en expulsar de la ciudad-estado la herencia homérica», escribe A. MacIntyre (*op. cit.*, p. 168), rotulando cómo por lo tanto un estudio de las virtudes de la sociedad clásica sería incompleto y escaso si no se estableciera antes una conexión entre las características básicas de la sociedad ática del s. V y su trasfondo homérico. Si se leen los poemas de la época homérica y no se escucha en ellos el sentido aristocrático de la *areté*, la intelección de lo que esta «debajo» del sentido común de la palabra —su nivel de profundidad—, se desdibuja su intención y su significado.

Sin embargo, la necesidad de un conocimiento coherente a menudo ha llevado a intentar lograr alguna satisfacción a través de la especulación del sentido de los conceptos a través de la renuncia del conocimiento de sus orígenes, y a llenar las carencias del sistema cronológico presentando formas vagas o desviaciones de las ideas que, a su vez, a ningún lugar parecieran llevar. ¡Extraña contradicción esta la que plantea semejante «olvido»! La presente investigación evita cuidadosamente cualquier tentación de esta clase. Si el pensamiento ético platónico y aristotélico se funda en muchos de sus puntos en la ética aristocrática de la Atenas primitiva, si Aristóteles —como dice W. Jaeger (cf. *op. cit.*, p. 27)—, y a su vez los griegos de todos los tiempos, tiene con frecuencia los ojos fijados en Homero, entonces solo puede comprenderse justamente la *areté*, en su acepción clásica, bajo el reconocimiento de que la filosofía poshomérica ha asignado un lugar al modo de ser de la antigua ética aristocrática. En lo que respecta a este punto, «el pensamiento griego sobre el hombre y su *areté* se revela, de pronto, como en la unidad de su desarrollo histórico. A pesar de todos los cambios y enriquecimientos que experimenta en el curso de los siglos siguientes, mantiene siempre la forma que ha recibido de la

antigua ética aristocrática. En este concepto de la *areté* se funda el carácter aristocrático del ideal de la educación entre los griegos» (*Ibid.*, p. 28).

Así pues, decíamos que el dominio de la *areté* significaba sobre todo en períodos tardíos la soberanía del espíritu. No obstante —de esto se encarga W. Jaeger en detalle (*Ibid.*, pp. 23 ss.)— resulta de un modo claro que la palabra acabó evolucionando hacia connotaciones muy cercanas a las dadas por las exigencias espirituales del noble. Pero esta idea de que el sentido y acepción originaria y tradicional de la *areté* (como destreza guerrera) reclamara en las postrimerías del s. VI una resignificación evidente, ya la encontramos en formas preliminares en los mitos de la *Ilíada* y, *v. gr.*, en la acción del viejo Fénix, quien junto con el centauro Quirón, educa a Aquiles, héroe prototípico de los griegos, y se presenta como uno de los mirmidones que acompañará a la guerra al joven, recordándole: «[Has sido educado] para ambas cosas, para pronunciar palabras y para realizar acciones» (*Ap. Ibid.*, p. 24). Según las palabras del mirmidón, el abandono de la intelección no puede ser expiado de ninguna manera por la acción. En su base está entonces el principio de la *areté* socrática. Y la reconciliación debe partir entonces del encuentro entre los valores homéricos con resignificación de términos como ‘honor’, ‘habilidad’ o ‘mérito’.

Otrora, muy vinculada a la *areté* se encontraba en el pensamiento heleno la noción de honor; inseparable a su vez de la habilidad y el mérito. Pero mientras que el guerrero homérico concienciaba su valor en el reconocimiento de la sociedad a la que pertenecía, *i. e.*, medía su propia *areté* por la opinión que merecía a sus semejantes, el hombre de tiempos posteriores podía prescindir del reconocimiento externo (aunque bien apunta Aristóteles, no podía serle «del todo indiferente», *Ap. Ibid.*, p. 25). En el mundo de la nobleza ¡era, sin embargo, la negación del honor la mayor de las tragedias humanas! En ello descansaba el orden social del héroe y, en cierto sentido, «era posible afirmar que la *areté* heroica se perfeccionaba solo con la muerte física del héroe. Se hallaba en el hombre mortal, es más, era el hombre mortal mismo. Pero se perpetuaba en su fama, es decir, en la imagen de su *areté*, aún después de la muerte, tal como le había acompañado y dirigido en la vida. [...] Honrar a los dioses y a los hombres por causa de su *areté* era propio del hombre primitivo» (ver *Ibid.*, p. 25).

Se ve que en el litigio entre las formas de pensamiento homéricas y clásicas la ejecución de la «virtud» ocupa un lugar importante, y por lo tanto no puede sorprendernos la unión misma con las más elevadas ideas aristocráticas de la época helena primera, con la espiritualización, después de la caducidad asegurada por los sistemas filosóficos platónicos y con la atribución de la obligación guerrera a las leyes de la polis, como se pone de manifiesto en la Atenas democrática. La polis ha sido el todo en la educación moral de los griegos, y la evolución de las épocas evidencia que la cualidad que tiene que cultivar en ella cada ciudadano, su correlato, se llama *areté*: «No existe excelencia mayor —dice J. Burckhardt (*op. cit.*, p. 424)— que la que hace relación al Estado». También la descripción de Platón del hombre virtuoso será inseparable de su descripción del ciudadano virtuoso (cf. A. MacIntyre, *op. cit.*, pp. 178 s.); es aquí donde la idea de la *areté* de los primeros tiempos adquiere un sentido con una atingencia clara que recuerda

a las últimas acepciones homéricas. Recuperando el argumento anterior: es por primera vez en textos como la *Ilíada* donde se pincela cómo el viejo concepto guerrero de la ‘virtud’ no era ya suficiente para los poetas nuevos, sino que al hombre perfecto, en su acción física perfecta, debía ahora unirse una nobleza de espíritu que hiciera mención a su virtud interior.

A. W. H. Adkins ofrece una interpretación muy interesante a este respecto: «Agamenón, el prototipo de héroe homérico, no aprendió nunca la verdad para cuya enseñanza se escribió la *Ilíada*; quería únicamente vencer y ganar para sí mismo los frutos de su victoria. Todos los demás estaban para ser usados o vencidos: Ifigenia, Briseida o Aquiles» (cf. *Ibid.*, p. 176). La observación de A. W. H. Adkins ha dejado fuera de duda el hecho de las diferencias entre las concepciones de las virtudes entre comunidades primigenias, donde el grupo se unía por parentesco, y comunidades posteriores, donde la polis —no solo ella, también en particular la democracia ateniense— dibujaba un círculo cada vez más amplio. Sin embargo, como el propio A. W. H. Adkins reconoce (cf. *Ibid.*, pp. 168 s.), sería simplista reducir la diferencia entre el punto de vista homérico y el punto de vista clásico a propósito de la *areté* a la transición de un conjunto de formas sociales a otro, ya que existen razones para dilatar el sentido de la resignificación, y matizarlo.

La evolución cronológica y cultural de los significados de los ideales se halla regida en gran parte por el hallazgo de dispositivos o formas para identificar dichas resignificaciones. Con la *areté* ocurre exactamente esto. En este sentido, A. W. H. Adkins (cf. *Idem*) sostiene que: 1) las formas y pretensiones del clan homérico, aunque no idénticas en el s. V a lo que fueran en siglos antecedentes, sustancialmente perviven, pues la estirpe aristocrática conserva buena parte de material homérico tanto en la vida social como en la poesía; 2) sería un error concebir la diferente acepción de la «virtud» simplemente en términos de cambio del contexto social general, pues lo importante es señalar el cambio del concepto en su vertiente particular. Mientras que —y tomamos un caso concreto pero ilustrativo— la cuestión del «honor» en Homero (entiéndase aquí su ilación con la *areté*) era cuestión que se debía al rey, la misma cuestión ya en Sófocles (s. V a. C.) es relativa a todo hombre. La observación es entonces que los valores homéricos ya no definen el horizonte moral clásico, del mismo modo que la estirpe arcaica (y su parentesco) es parte ahora de un conjunto o unidad mayor y muy diferente (la polis) (cf. *Ibid.*, p. 169).

Puede decirse, por lo tanto, que en el s. V la *areté* se había democratizado, lo que señala lo lejos de esto que, por reacción, volvía a situarse en Platón, para el que no había una única y universal «virtud humana», sino varias: como mínimo las tres que constituyen el orden social de la República ideal (gobernantes, guardianes, productores).

A ello, la interpretación de A. W. H. Adkins nos ofrece también un añadido (cf. *Ibid.*, p. 171): las virtudes homéricas parecen guardar un sentido «competitivo» que es reemplazado progresivamente en el mundo social de la democracia ateniense por otro de cariz más «cooperativo». Más allá de esta sugestiva apreciación, podemos ahora comprobar por nosotros mismos el sentido y las variaciones de la virtud en la Grecia clásica.

## II. EL CONFLICTO SOFÍSTICO-SOCRÁTICO EN TORNO A LA ENSEÑABILIDAD DE LA *ARETÉ*

«MENÓN.—Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud [*areté*]?, ¿o no es enseñable, sino que solo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?»

(Platón, *Men.* 70a1-4)

Ahora queremos seguir indagando si también en otras cronologías se pueden descubrir huellas de la *areté*. Esto lo vamos a tratar rotulando el significado de la palabra en la Grecia clásica. ¿Debe encontrarse en esta época algo parecido a una resignificación del término?

Algo semejante atestiguaba P. Chantraine en su diccionario (*s. v. areté*) al resaltar que el vocablo había ocupado, en efecto, un lugar importante a lo largo de toda la historia del pensamiento griego, y que mientras el héroe-guerrero homérico había vivido y muerto por encarnar un cierto ideal de superioridad simbolizado por la *areté* —también etimológicamente hablando—, ya en Platón el término se había manifestado pronto «en la civilización comunitaria de la polis», encontrándose integrado finalmente en un sistema filosófico y moral que estaría a su vez en relación con la *epistēmē* del filósofo.

A ello hay que añadir que de manera estricta la filosofía preplatónica no solo ha sido fragmentaria en el sentido de conservación hológrafa de materiales, sino —como afirma F. Marzoa (1996, p. 19)— «también en el sentido de que [se ha tratado] de una colección a posteriori de trozos de géneros varios». Solamente en la época de los sofistas, conceptos como la *paideia* se convierten de hecho en un problema consciente y situado en el interés general de los pensadores áticos; empero, como decíamos, si aquí tratábamos la noción de *paideia* era no por un interés genuino en la misma, sino por unas concomitancias fechadas en la Época clásica, tocantes al ideal que llevaba aparejada la «cultura superior» o «aristocrática» y, a su vez, por la flamante carrera que le venía también vinculada: historiográficamente acababa de surgir una profesión singular, la de los sofistas o, para nuestro propósito mejor, «educadores la *areté*».

Es en este período cuando les fueron quitadas a las meditaciones acerca de los métodos pedagógicos de la alta cultura griega, incluso a pesar de la vertiginosa riqueza de los materiales didácticos de los que se disponía, las falsas ilusiones de atesorar una fundamentación preclara de donde en sentido educativo partir; y Sócrates y los sofistas se encargaban de ello (cf. W. Jaeger (cf. *op. cit.*, p. 508).

Permítasenos antes de presentar un análisis más pormenorizado de los diálogos platónicos, y de ciertas anotaciones también de los *Dissoi Logoi* de Protágoras, acordar que alejada de la *virtus* latina con la que actualmente entenderíamos el vocablo ‘virtud’ (cualidad más propia del santo que del profano), sabemos los griegos entendían dicho palabra bajo la acepción de ‘excelencia (concreta)’, *i. e.*, en su sentido cotidiano, el ser bueno en un determinado oficio —justo ello permitía hablar de la *areté* del guerrero, de

la del pescador, etc.—. No obstante, es en el pensamiento clásico, y particularmente en Platón, donde vamos a encontrar ahora la aportación crucial en el campo de la resignificación de la *areté* entendida en esta nueva circunstancia como concepto o ideal «general» o «totalizado», es decir, entendida como «tarea u oficio de vida en la polis». (Recordemos por lo demás que léxicamente *areté* era el carácter o la condición de *agathós* (convencionalmente traducido como ‘bueno, na’), que significaba, sencillamente, ‘apto’: v. gr., si hablamos —respeto el ej. de F. Marzoa en *op. cit.*, p. 30— de la *areté* del pescador como tal, entonces de lo que hablamos es de aquello que definiríamos como el carácter «verdadero» del [buen] pescador.)

Esta crucial aportación clásica —que al igual que el conflicto socrático-sofista no puede tomarse ajena al contexto de la polis— revela desde los diálogos platónicos de juventud el problema del resignificado: «Ya en la *Apología* vemos cómo la acción de Sócrates y su labor de educar a los ciudadanos para la verdadera *areté* se enlaza “con la polis misma” y se imprime así a su misión el sello de lo político» (*Ibid.*, p. 476); «ya el propio Sócrates consideraba como una misión política la educación en la *areté* que preconizaba, puesto que de lo que él se preocupaba era de la “virtud cívica”» (*Ibid.*, p. 478), etc. Platón no precisó llevar a cabo ninguna *volte face* sobre la dialéctica socrática, pues desde el propio inicio de su producción escrita sigue directamente los pasos de la producción de su maestro: en la *Apología*, al igual que en el *Gorgias*, su labor moral de educador se presenta como un servicio prestado a la patria polis.

Además —localizamos aquí otro punto de transición del término arcaico al período clásico, principiado por la revuelta jónica—, enseguida la labor pedagógica de los sofistas se rotuló no como una educación hacia el pueblo, sino hacia sus dirigentes. Esto hay que entenderlo como el establecimiento del orden político «desde arriba» que sumado a la propia acción de la enseñanza suponía —colegimos aquí el análisis de S. Mas (2003, pp. 113 s.)— dos elementos: 1) que la tarea política en cuestión era ahora en un principio accesible a todo aquel que poseyera la razón. Así como otrora el gobernante era elegido por su *eugéneia* (vinculación sanguínea del clan aristocrático), ahora lo era sin embargo por poseer una determinada competencia que los sofistas presumían poder enseñar; 2) la enseñanza de la *areté* política era a su vez una actividad de carácter técnico, donde la *téchnē* clásica se oponía a la naturaleza «innata» de la *areté* arcaica a la que tanto habían cantado los poetas.

En la Grecia clásica, el conflicto sofístico-socrático relativo a la enseñabilidad de la *areté* se refería —precisamente— a esto. Las palabras de Sócrates —«Hasta ahora siempre había creído que si los buenos se hacen buenos no es por obra de los cuidados del hombre» (*Ap.* W. Jaeger, *op. cit.*, p. 497)— adivinan la creencia pindárica de que la *areté* era un don de las *moiras*. «¿*Paideia* sofística o *paideia* socrática?», se interpela a este respecto W. Jaeger en el famoso cap. quinto de su clásico, perfilando que el hecho de que la virtud sea conocimiento o sabiduría, que incluso en su acepción de ‘valentía’ o ‘valor’ primitivas pueda participar de las premisas de la enseñabilidad clásica sea, por vez primera, un problema arrojado al terreno de lo real. Este es el terreno donde nos vamos a situar ahora; analicémoslo entonces.

Vamos a comenzar rotulando ciertos contenidos aretéticos propuestos por Platón en el *Protágoras* para, inmediatamente, acercarnos a las pingües consideraciones de Platón en el *Menón*. En primer lugar, es bien sabido que, para la tradición socrática, los sofistas son aquellos que «trafican con los alimentos del alma» (W. K. C. Guthrie, 1990, p. 212) y que ellos, como otros vendedores, no actúan sino como hábiles propagandistas de sus propias «mercancías». El discurso protagórico —recuérdese— sorprende a Sócrates al inicio del *Prot.*: cuando Protágoras señala que Zeuxipo convertirá en mejor pintor al alumno de pintura, que Ortágoras mejorará al músico en su música, etc., o sea que el sofista, finalmente, enseñará mediante instrucción los asuntos propios del Estado (como el hablar con eficacia o el liderar en la vida política), es decir, enseñará la *areté* en la política y la ciudadanía a través de una determinada *téchnē*, el interés de Sócrates (*Prot.* 318a) es entonces suscitado de manera notoria. ¡Sócrates nunca pensó que tal clase de virtud pudiera acaso impartirse por medio de la instrucción o enseñanza, pues las cuestiones políticas —la excelencia en las mismas— no parecieran ser cuestión transmisible de estadista en estadista, como así pudieran ser los asuntos de la técnica del arquitecto o el constructor naval! Ni los mejores estadistas —señalaba Sócrates— eran siquiera capaces de transmitir a sus propios hijos su propia virtud: ¿cómo podía acaso Protágoras mostrar la enseñabilidad de la *areté*?

El problema de la relación entre la virtud y el saber en la discusión pedagógica que llena toda la Época clásica conlleva la ruptura con la concepción primitiva del término. Para entender mejor esta idea ayudémonos de las tesis expuestas en el *Men.* En la interrogación inicial escribe Platón: «Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?» (*Men.* 70a1-4). Aquí se encuentra ya contenida de principio una resignificación del vocablo «virtud». En las interpretaciones homéricas dadas hasta el momento sobre las que se pueden recordar los pasajes bélicos y guerreros de la *Odisea* o la *Iliada* se retiene la relación —aún no manifestada por los antiguos— entre la multiplicidad y la unidad de la *areté*. «¿*Qué es la areté en sí?*» será la implicación posterior y obligada de la triple interrogación inicial. Por vez primera con Sócrates se pone en claro y ante todo la divergencia entre la virtud y las distintas modalidades o versiones concretas de la misma. Menón ha aprendido de Gorgias la distinción entre la *areté* del ateniense libre, la del esclavo, la que se dibuja con arreglo a la edad, al sexo, a la posición social, etc.; pero Sócrates advierte ante su contertulio desconocer semejante tropel de virtudes, dando a entender que lo relevante no puede ser sino la investigación de la única virtud que sirve de base a todas las demás (ver W. Jaeger, *op. cit.*, p. 552). Para el eléctico discurso de Sócrates, la admisión de que la *areté* sea la excelencia en la propia función tiene entonces una lectura rompedora tanto para con el discurso sofista como para con la tradición homérica; que la *areté* tenga diversos modos de encarnarse en la persona no es sino un aspecto lógico de su naturaleza, pero lo que ahora debería indagarse verdaderamente es su carácter absoluto. Ahora las virtudes no deben aparecer como múltiples y distintas, sino que todas deben ser una y la misma.

Decíamos que la *areté* se refería prioritariamente a la ‘excelencia (humana)’ manifiesta en la ‘virtud (noble)’ del guerrero homérico. De ahí que algunos intérpretes (J. Stenzel, 1961, pp. 8 s.) consideren que esta acepción arcaica pudo derivar en uno de los fundamentos del sistema platónico:

La teoría de las Ideas podría verse encerrada en germen en una palabra: *areté*. Esta palabra significa en griego mucho más que «virtud»; el griego —y también Platón— habla de la *areté* de cada ser, de cada objeto, su esencia yace encerrada sin más en su *areté* y, cuando tiene vigencia el elemento superlativo [*áristos*], consiste en una elevación unitaria hacia el tipo, hacia el *eîdos*... Determinar este equivale a conocer para qué es «buena»... Si lo general era para Platón intuición representativa, Idea, y llenada por el contenido de la *areté* que hemos descrito más arriba; en resumen, si era lo que hoy, en un dominio más restringido, llamaríamos «ideal», entonces, ya en el nacimiento de esta Idea debe jugar como motivo último el *chorismós*, la aspiración del filósofo por la «forma pura en sí».

Pero, esto es opinable y, en clave sofística, irrelevante. Incluso Sócrates testimonia una nueva concepción de la *areté* en el ámbito del desarrollo de la polis democrática desligada de su previa significación aristocrática al contemplarla como fundamento universal de la esencia humana (cf. S. Echanti, *op. cit.*, p. 1). Sin embargo, dicha «elevación unitaria hacia el tipo o *eîdos*» que trata Julius Stenzel acaba determinando, en clave no sofística, un *eîdos* platónico concreto ligado al problema (esencial) de la *areté*. Esto equivale a entender la investigación platónica bajo el nombre de «*areté* total» o «unitaria», o empleando terminología menónica, *ousiā* o esencia de la *areté* (cf. W. Jaeger, *op. cit.*, p. 552).

El conflicto de resignificación poshomérica es preceptivo: ¿no son, *v. gr.*, la «justicia», la «valentía» o la «prudencia» virtudes acaso desemejantes (o sea, que participan de una unidad mayor)? Incluso los diálogos platónicos de juventud, incluyendo también el Protágoras, pincelan que el problema fundamental de Sócrates reside en el establecimiento de la unidad esencial de las partes de la virtud. Esto lo dice muy bien W. Jaeger (*Ibid.*): «Tampoco respecto a la virtud del alma supone, pues, ninguna diferencia en que la justicia o la prudencia [...] se den en un hombre o en una mujer. La virtud es siempre la misma». Y más adelante: «el *eîdos* del bien o de la *areté*, del que habla Platón, no es otra cosa, precisamente, que esta concepción del bien “en total”».

Así concebida, la cuestión por la *areté* tiende de modo directo a su *ousiā*. Que la cuestión aparezca en diálogos platónicos posteriores al *Men.* y que surja la correlación (sin precedentes claros) entre la idea con calidad de total frente a la multiplicidad de los fenómenos aretéticos es, en efecto, una novedad de la Época clásica, pues hasta entonces tal diferenciación venía designándose solamente de forma perezosa o vaga o como una «participación» confusa de lo individual en lo universal (cf. *Ibid.*, p. 554). El intento del pensamiento clásico por determinar la esencia de la virtud finalmente acabará derivando en el consabido postulado de la «virtud como conocimiento». Intentemos pues, entender ahora este postulado.

A este respecto el *Men.* resulta muy ilustrativo. En primer lugar, recordemos que el diálogo gnoseológico, disparmente a otros escritos como el *Cármides* [*sōphrosynē*], el



*Lisis* [*phílos, philiā*], el *Laques* [*areté*], o el *Eutidemo* [*éris*], propondrá por vez primera el tratamiento de la *areté* como *ousiā* de una manera seria.

La idea del diálogo (cf. un buen análisis del tema en Platón, *Diálogos. Vol. II.*, 1983, pp. 227 ss.) tras la famosa interrogación inicial —«*Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?...*»—, la podemos explicar así: Tras la abrupta pregunta de Menón sin preámbulo alguno, que sirve en primer momento para clarificar al lector las intenciones narrativas y filosóficas de Platón, el segundo momento crucial del diálogo será 86d-89e, donde se intentará establecer si la *areté* es enseñable: a partir no del conocimiento «previo» que puedan detentar los interlocutores, sino de la razón y mediante un procedimiento por «hipótesis» que permitirá, según Sócrates, arribar a conclusiones que se constatarán *a posteriori* con los sucesos reales que se les presenten. Si la *areté* es conocimiento —se sostiene— entonces será enseñable. Aquí la contrarréplica no será otra que recordar los hechos mundanos y en concreto la ausencia de maestros y discípulos en el ámbito de la *areté*. Posteriormente, en un tercer momento (86e-95a), con la aparición de la figura de Ánito se tratará de precisar quiénes podrían ser en efecto los posibles maestros o transmisores de la *areté*, llegando a la clara conclusión de que ni tan siquiera «los más bellos y mejores atenienses» serían acaso capaces de ello. Los hechos —se sostiene— parecen demostrar que la *areté* no es enseñable y que la «hipótesis» de la misma como «conocimiento» o sapiencia, por lo tanto, no resulta adecuada. Es en el último momento, en 95a-100c, donde se tratará de establecer de qué forma se ha avenido la *areté* en «los hombres políticos» —esto es capital y, en clave sofística, trascendente—, ya que con una suerte de colofón final se cerrará el diálogo afirmando que la *areté* ni se la aprende ni se la posee por naturaleza, sino que más bien tiene su verdadero origen en el don providencial, exclusivo e intransferible.

Naturalmente, erraríamos al suponer que este es el broche de oro al diálogo: «El pasaje 100a —sobre el final mismo de la obra (*Ibid.*, pp. 278 s. (la cursiva es mía))— muestra la intención de Platón. La de un Platón que exhibe su rostro y se atreve a anteponerse a su maestro Sócrates. Así serán, en efecto, las cosas “*a menos que*, entre los hombres políticos, haya uno capaz de hacer políticos también a los demás”. Y ese ha de ser precisamente el que sepa sujetar las móviles figuras de Dédalo —las opiniones verdaderas—, y al hacerlo, las transforme en conocimiento. Solo entonces la virtud podrá enseñarse, porque ha llegado a ser conocimiento. Y ello, nada menos, es lo que pretende el Platón que funda la Academia». Queremos ahora con cierta prolijidad ver, no la estructura gruesa de la investigación menónica, sino sus pretensiones argumentativas más bien concretas.

En primer lugar, en el *Men.* se dice que los sofistas no conocen lo concerniente a la virtud [gr. *mía areté*], sino más bien a las variaciones o casos particulares de las virtudes [gr. *móron areté*], y que por lo tanto —replica Sócrates—, no es posible establecer férreamente que aquellos casos mentados de virtudes (en plural) fueran partes de la virtud (en singular) desde el momento en que Menón (71b1-8) —los sofistas, en general— no fuera capaz de dar una respuesta adecuada a la pregunta acerca de la definición por la *areté* como *eídos* —¿qué es (en sí misma) la *areté*?— (cf. ed. S. Vegas, 2005, p. 26). Sin

embargo, el diálogo ya ofrece en 87b2-89c4 un primer entramado argüitivo en torno a la enseñabilidad del término que parecería solventar la discrepancia eléctica del enfoque no sofista, y por lo tanto la verdad o mentira del viejo adagio helénico «la *areté* es conocimiento» sería una hipótesis que debía ser probada, no supuesta.

Con ánimo de ordenar la cuestión podríamos sintetizar más fácilmente la propuesta argumentativa de los propios personajes del *Men.* a través de un conjunto de proposiciones que hábilmente ha compendiado L. E. Rose (*Ap. Ibid.*, pp. 54 s.) y que planea lo siguiente: a la pregunta «¿es enseñable la *areté*?», Sócrates, Menón y Ánito, con ayuda del esclavo argüirían:

1. El conocimiento es enseñable.
2. Por consiguiente, si la virtud es conocimiento, es enseñable. (1)
3. La virtud es algo bueno.
4. Todo lo bueno es algo útil.
5. Por consiguiente, la virtud es algo útil. (3, 4)
6. Si, de entre lo concerniente al alma, algo es útil, es conocimiento.
7. Por consiguiente, la virtud es conocimiento. (5, 6)
8. Por consiguiente, la virtud es enseñable. (2, 7)

Esta conclusión que presenta finalmente la investigación por «hipótesis» de Platón resulta en un principio la consecuencia necesaria del argumentario expuesto en la primera parte del diálogo. Esta fundamentación racional o «concordancia racional» en el discurso de Platón (cf. *Ibid.*, p. 54) puede observarse también en *Men.* 89c2-7. Sin embargo el maestro de Platón se muestra reticente acerca del corolario obtenido, arguyendo que no ha sido alcanzada la suficiente justificación como para ratificar «de forma racionalmente conclusiva» (89c8-10) que el pto. ocho sea una verdad definitiva. Esta es la razón de que se añadan ahora nuevas proposiciones a la «hipótesis» inicial. Así, de nuevo siguiendo a L. E. Rose, se incorporan ahora al argumento los siguientes pasos:

9. Si la virtud es enseñable, hay maestros y discípulos de ella.
10. Por consiguiente, si no hay ni maestros ni discípulos de la virtud, esta no es enseñable. (9)
11. No hay maestros de la virtud.
12. Si no hay maestros de la virtud, no hay discípulos.
13. Por consiguiente, no hay discípulos. (11, 12)
14. Por consiguiente, la virtud no es enseñable. (10, 11, 13)

Cabría anotar, al hilo de las proposiciones, que de una conclusión como «no se dan maestros de la *areté* en ningún lugar» no es legítimo deducir que la *areté* no sea enseñable o transmisible, sino tan solo que, por el momento, la *areté* no ha sido enseñada por nadie en ningún lugar (cf. *Ibid.*, p. 56). Efectivamente, que no haya maestros de esta materia en un «tiempo y lugar dados» no es consonante en ningún sentido con la imposibilidad absoluta de existencia de tales maestros (esto ya había sido hábilmente discutido por Protágoras en beneficio propio, en el diálogo homónimo). Por lo demás, esta cuestión se emparenta en 87b con la teoría de la *anámnêsis*, la cual enseña que es posible aprender, «rememorar» cualquiera de las cosas —también la *areté*— mediante una adecuada investigación introspectiva. La indicación casual de Sócrates a la doctrina de la *anámnêsis*

—«si la virtud no es conocimiento, ¿puede alguien enseñarla, o, como dijimos hace un momento, *recordársela* a otro? No tenemos por qué disputar acerca de la palabra que hay que emplear» (87b, la cursiva es mía)— representa una evidencia ilustrativa respecto al significado y sentido finales del término «enseñanza». Comúnmente se ha empleado el término «enseñar» como sinónimo o con el sentido de «transmitir» un determinado conocimiento, habilidad, destreza, etc.; de igual forma que los sofistas «vendían el objeto de su instrucción» (cf. *Prot.* 313a), precisamente aquello que, según Sócrates, no podía hacerse con el *epistēmē* en su acepción clásica de virtud.

Creo que del hecho señalado de que *aretē* haya significado en la cultura ática (en su acepción más cotidiana) «ser hábil en algo», se deduce la insistencia en que la *aretē* pudiera haber sido entendida como conocimiento; pero esta insistencia podría no haber sido tan paradójica como resultaría ser a partir una visión hodierna, porque ese «ser hábil en algo» conllevaba (cívicamente) una elevada carga de practicidad. No obstante, Sócrates, con todo, se eleva muy por encima de la analogía *téchnē-aretē*: no piensa que el conocimiento en el cual pudiera consistir la *aretē* política o moral fuese solo una mera habilidad técnica, como, *v. gr.*, pudiera serlo la equitación o la lucha (cf. W. K. C. Guthrie, 1990, p. 255).

Ahora, el vocablo *aretē* —con sentido ya clásico «espiritualizado», es decir, «moral», «cívico», «político»—, se ve completamente integrada en la *epistēmē* platónica. Al igual que las matemáticas, el conocimiento del Bien, del Mal o de la Justicia era algo que uno no podía sino descubrir por sí mismo «hasta llegar a verlo de una manera tan inevitable como se ve una proposición matemática después de seguir cada paso de la prueba» (*Ibid.*, p. 256). Es decir, en el proceso de aprehensión aretético es inútil guiar al discípulo como quien enseña al jinete a usar las riendas que manejan el caballo: mientras que la actividad técnica del rocín pertenece al mundo empírico de la *téchnē*, la otra no es sino el descubrimiento intelectual sobre el mundo de lo inteligible al que pertenecen las verdades abstractas matemáticas, pero también, en el sistema arquetípico de Platón: la Justicia, el Bien o la Virtud.

Aunque la *aretē* no pudiera enseñarse en el sentido de ser transmitida como un «paquete» —utilizo la palabra en el sentido sofístico; Protágoras de Abdera, el admirado experto en *rētorikē*, cobrara por oficio altas tarifas por enseñar lo relativo a la ortoepía y los correctos usos de la palabra—, ello no constituía en Platón ninguna indicación de que no fuera conocimiento en sí (cf. *Ibid.*, p. 256). Uno de los puntos clave en el *Gor.* —«la cosmética, produciendo la apariencia de salud, es a la gimnasia lo que la sofística a la legislación, y la culinaria es a la medicina lo que la retórica a la legislación» (ver *Ibid.*, p. 281)— se complementa ahora en al ámbito de la transmisibilidad de la excelencia de aquello que pertenecía a un ámbito exterior a la *téchnē*; que la virtud pudiera ser conocimiento revelaba que ese conocimiento —enseñable, siempre— debía ser entendido en el sentido que otrora expusiera Sócrates en el *Teeteto*: o sea, la enseñanza es un proceso «en el que una persona ayuda a otra a dar a luz verdades que esta misma posee en su interior, pero no en el sentido sofístico de transmitir “paquetes” previamente confeccionados de conocimiento» (*Ibid.*, p. 259). Desde esta forma y volviendo a lo

anterior, tal sería la auténtica lección del diálogo que como decíamos se hará explícita en *Men.* 99e4-100a2: «La virtud no es enseñable... a no ser que haya alguno de los hombres políticos que sea también capaz de hacer político a otro».

Para la relación del punto de vista final menónico con las tesis socráticas y sofísticas es importante una observación del *Prot.*: la narración de Sócrates parece contraponer un dominio técnico con otro no técnico, a saber, el político con el moral. Refiriéndose a ello, Protágoras, tras el relato del mito de Prometeo (quien roba el fuego a Hefesto para entregárselo a los hombres (321e-322a)), introduce el concepto de *areté* en un sentido muy distinto al socrático. Esta diferenciación es importante. El sofista aclara que se puede hablar de *areté* política como de cualquier otra *téchnē*. La *areté* no se contrapone pues como «virtud política» a un dominio avirtuoso que se vería fundado en el mundo de la *téchnē*, el problema no es de hecho sino establecer si estos dos tipos de realidades —lo técnico y lo político— son, o no, irreductibles.

Aquí vemos cómo se contraponen las dos posturas en una nueva perspectiva tanto política como ulteriormente moral. El éxito de los sofistas debe ser el éxito concreto de la polis; de ahí —como interpreta A. MacIntyre (cf. *op. cit.*, pp. 176 s.)— que la política (y la moral) llegue a combinarse con cierta clase de relativismo ético. A tenor de lo establecido sobre las virtudes áticas, A. MacIntyre (*Ibid.*, p. 177) escribe:

Tener éxito es tener éxito en una ciudad concreta; pero en las diferentes ciudades pueden existir diferentes concepciones de las virtudes. Lo que en la Atenas democrática se tiene por justo puede ser diferente de lo que se tenga por justo en la aristocrática Tebas o en la militarizada Esparta. La conclusión sofística es que en cada ciudad concreta, son virtudes las que se tengan por tales en dicha ciudad. No existe la justicia en sí, sino sólo la justicia en Atenas, la justicia en Tebas y la justicia en Esparta. Este relativismo, cuando se combina con la opinión de que una virtud es la cualidad que conduce al éxito individual, envuelve a los que a ella se adhieren en un gran número de problemas consiguientes.

Es verdad, por cierto, que la primera lectura socrática que se erige contra esta concepción no es una tesis novedosa. En esta tendencia a considerar la virtud como no enseñable (tendencia que inclusive se considerará por los sofistas «ingenua» (cf. *Ap. Ibid.*, p. 160)) descansan también los cantos a las excelencias aristocráticas de los papiros de Píndaro y Teognis de Mégara, quienes se unen decididamente a la firme idea de lo inútil de todo aprendizaje. Dice Teognis: «Mas por aprendizaje nunca harás de un villano un hombre de bien» (*El.*, 438-39); dice Píndaro: «Sabio es quien por naturaleza conoce muchas cosas, mas cuantos han tenido que aprender, ¡que dejen oír hueras palabras con parloteo de cuervos desabridos ante el ave divina de Zeus!» (*Ol.* II, 86). Serían en verdad lecturas estas relativas a nuestro primer capítulo.

Pero las consideraciones hechas hasta el momento abarcan principalmente la visión socrático-platónica; permítase, precisamente por esta razón, sacar a colación los *D. L.* de Protágoras de Abdera. Si en el *Prot.* la *areté* era para Sócrates algo innato y desarrollado de manera espontánea (319a-328d), para Protágoras era en efecto algo enseñable y también mejorable con la práctica (323c). Se señalaba por lo tanto la obvia «irreductibilidad» de ambas posturas. De hecho, esto llega a ser tanto así que en la historia

del pensamiento griego la trascendencia del propio concepto de «virtud» llega a depender de cómo se evalúe la reinterpretación sofística, rasgo este característico y fundamental de la Ilustración antigua (cf. S. Ehandi, *op. cit.*, p. 1).

En clave sofística, y ligada a esta última, la originalidad del análisis protagórico radica en su concepción de la «enseñanza». La enseñanza de la *areté* política se realiza en efecto de muy diversos modos, y el modelo «intelectual» socrático-platónico en el sentido de «enseñanza por medio de razones» es solo uno de ellos e incluso, sofísticamente hablando, no es para nada el ejercicio que prima en la aprendizaje de la *areté* (cf. ed. J. Solana, 1996, p. 163). «El concepto de enseñanza [...] tanto en el *Prot.* como en el *Men.*, parece pensar únicamente en la enseñanza razonada por medio del diálogo; hay una reducción de cualquier otro tipo de transmisión de la virtud al modelo intelectual. El sofista, por el contrario, considera no solo la escuela, sino también el medio familiar y, sobre todo, la ciudad (*Prot.* 325c-326e)» (*Ibid.*, pp. 163 s.).

El modelo de Platón es identificado con el modelo de enseñanza escolar. Pero la propuesta protagórica interpreta el dechado aretético como aplicable a cuestiones dependientes de «maestros», es decir, meramente «escolares» según la sofística. Este es el gran punto de ruptura entre la tradición socrático-platónica y el sofista de Abdera, quien arroja una noción de la enseñanza mucho más feraz y rica. Tanto en el *Men.* como en el *Prot.* implícitamente se niega el valor del aprendizaje social, o al menos se ignora. La tesis positiva que Protágoras presenta en los *D. L.* exige al contrario compatibilizar los dos procedimientos de aprendizaje, el escolar y el social (cf. *Ibid.*, p. 164). ¿Significa esto que los sofistas niegan el valor de la *phýsis* en lo que al aprendizaje se refiere? En absoluto. Al contrario, se le concede valor, pero como presupuesto que permita explicar los resultados diferentes en el aprendizaje, y por lo tanto, la *phýsis*, necesaria para el éxito en el campo de la *areté* política, está supeditada a un aprendizaje social secundario acentuado en primer momento por la condición de la educación en la niñez (cf. *Ibid.*, p. 165).

Fijémonos en este punto en el giro que ha sufrido la noción de *areté* desde que la examináramos en sus primeras acepciones homéricas: el concepto protagórico de *phýsis* en los *D. L.* nada tiene ahora que ver con la idiosincrasia aristocrática arcaica (en la que existía incompatibilidad entre lo que se adquiría por «educación» y lo que se poseía «innatamente»), ya que aquella *areté* no era sino una naturaleza particular de los «nobles» o «señores». Pero ¡escondidamente, Platón, y pese a que defendiera finalmente una suerte de complementariedad entre naturaleza y educación, seguía compartiendo con la ideología aristocrática arcaica la creencia en la radical desigualdad de las naturalezas de los hombres (cf. *Ibid.*, p. 166)! Por contra, la tradición sofística entendería la *phýsis* como algo genérico a la manera de la *téchnē*, sin que ello excluyera abarcar las diferencias naturales relativas al sujeto.

Además, en la «antilogía» de los *Discursos dobles* (Protágoras fue el primero en sostener que para cualquier relato se dan siempre dos discursos mutuamente opuestos, *i. e.*, que a todo razonamiento puede oponérsele uno contrario) plantea en su cap. sexto ciertas cuestiones relativas a la ‘enseñabilidad’. Para la relación de los textos sofísticos

sobre la enseñabilidad (que está preferentemente dedicada a la refutación de argumentos ya dados) contamos con cinco consideraciones. En torno a la posibilidad de enseñar y aprender (recap. en S. Mas, *op. cit.*, pp. 114 s.), se presentan las siguientes argumentos identificables por lo demás en los diálogos platónicos, pero aquí (junto con sus respectivas refutaciones) compendiados:

1.—Si se transmite una cosa a otro no es posible seguir poseyéndola. Respuesta: es un argumento muy necio, pues es sabido que los maestros que enseñan letras siguen poseyéndolas, e igual sucede con los citaristas. 2.—Si se pudiera enseñar podrían mostrarse sus maestros, como sucede en el caso de la música. Respuesta: hay tales maestros, a saber, los sofistas. 3.—Los sabios de la Hélade habrían enseñado su *téchnē* a la gente que le era querida. Respuesta: Policleto enseñó a su propio hijo a hacer estatuas. Además, que alguno no haya impartido tal enseñanza no constituye ninguna objeción; sin embargo, con que uno la haya enseñado hay ya una prueba a favor de que, en efecto, es posible enseñarla. 4.—Algunos, a pesar de haber ido a la escuela de los sofistas, no han experimentado ningún mejoramiento. Respuesta: muchos, a pesar de haber estudiado el alfabeto, no son capaces de manejarlo. 5.—Muchos, sin haber sido discípulos de los sofistas, han sido dignos de consideración. Respuesta: hay que dar algún valor a la disposición natural, en virtud de la cual uno, sin haber estado con los sofistas, puede hacerse hábil. En último extremo, a quien le sucede esto es porque inconscientemente ha hecho lo que conscientemente habría hecho con los sofistas.

Esta «reducción» a cinco puede estar relacionada en su primer punto, con el influjo de las aporías de los escritos gorgianos acerca de la imposibilidad de comunicar la *epistēmē*: no es que realmente se «pierda» al transmitirla, sino de que una vez comunicada ya no hay identidad de conocimiento entre maestro y discípulo, sino más bien «dos *epistēmē*» (cf. *Ibid.*, p. 115). El punto de vista que domina las objeciones segunda y tercera es especialmente interesante, pues arroja luz sobre la dependencia entre la existencia de una *téchnē* presenciada forzosamente por la figura del «técnico». Por lo tanto, la *areté* se puede transmitir (hay una *téchnē* que apunta a tal fin) porque se dan profesionales o técnicos en enseñarla, es decir, individuos que conocen la instrucción para ser «el más capaz de la polis» (cf. *Idem*). Al contacto de las objeciones cuarta y quinta se halla oculta la doctrina de Hipias que a su vez se entronca con el pensamiento innatista pindárico y teógnico acerca de la relevancia de las cualidades connaturales en el problema del enseñar-aprender. Nótese también el desplazamiento —como apunta S. Mas (cf. *Ibid.*)— desde el objeto (la *areté* política) al sujeto (el sofista enseña la *areté* política), análogo al que se produciría, *v. gr.*, desde la *téchnē* médica al médico, guerrera al guerrero, etc.

Es cierto que podría objetarse —lo decíamos antes— que no todos los especialistas alcanzan la meta marcada, pero ello solo indicaría la presencia de «buenos» y «malos» especialistas. El poder formador y benéfico del sofista se reduce a un criterio de éxito: se revela que la *areté* política puede enseñarse por causa de que se den sofistas que logran que sus discípulos obtengan éxito dialogando de forma persuasiva en las asambleas de la polis. La *téchnē* sofística es aquella que permite conseguir este fin y esta *téchnē* es, concretamente, la *rētorikē* (cf. *Ibid.*, p. 116).

Esta concepción está en la base de todo el sistema dialógico del mundo sofista, pero para Sócrates es inaceptable que el éxito sea un criterio que decida la posibilidad de

transmisión de la hogaño politizada *areté*. ¿Cómo aceptarlo si para Sócrates *nómoi* y *pólis* se identifican? Según el filósofo la aceptación del «criterio de éxito» como criterio final en el terreno de la virtud es la aceptación de un criterio no solamente instrumental o incidental, sino que no debiera interesar a quien persiguiera la «verdadera» justicia de la polis; así mucho menos la posibilidad de enseñanza-aprendizaje de la excelencia política.

Esto señala que en la resolución sofística, y en el supuesto de un concepto (resignificado) dado (es decir, indeducible), la *areté* se nos configura, en clave protagórica, en su verdadera esencia, a saber: como una necesidad práctica (política y moral) y no como una «veleidosa singularidad» por el conocimiento innato de la «totalidad (platónica) de las cosas». Si llamamos «veleidosa» a esta singularidad es, precisamente, en nombre de una circunspección crítica —no en nombre de un dogmatismo (innato) político.

Resumiendo los datos de los antiguos sofistas sobre la cuestión de la *areté*, resultaría lo siguiente: su representación más extrema se encuentra en la denominación de la *areté* a partir de la *téchnē*. Pero su significado se expresa en varios puntos (cf. *Ibid.*, pp. 117 s.). En primer lugar, desde el modelo de la *téchnē* se demuestra que una actividad, saber, arte, etc., se enseña porque hay maestros y discípulos: la *téchnē* de la carpintería es enseñable por causa de que el discípulo acaba por construir, v. gr., camas y sillas con éxito. La resolución sofista es estrictamente equivalente: el modelo técnico impone su ley, y Sócrates lo rechaza de inmediato. Pero —recuérdese— la negación de tal modelo se veía aparejada por la problemática definitoria de la propia *areté*. Cuando Menón interroga a Sócrates en torno a una posible definición del término, ya no solo todas ellas son refutadas, sino que al tiempo también se plantea: «¿Y de qué manera buscarás, Sócrates, aquello que ignoras totalmente qué es? ¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿cómo advertirías, en efecto, que es esa que buscas, desde el momento que no la conocías?» (*Men.* 80d5-8). Se ve que dicha búsqueda se hace posteriormente bajo la justificación de arrojar luz a un asunto «desconocido pero relevante» y que el modelo «hipotético» de investigación en el sentido de los geómetras áticos ayudará a ello (lo cual da a entender, en otros términos, que el asunto de si la *areté* es transmisible de unos a otros nada tiene que ver con el sentido artesanal de la *téchnē*, sino con el conocimiento teórico en su sentido más estricto). Más aún (cf. S. Mas, *op. cit.*, p. 118), aceptando hipotéticamente que la *areté* fuera *epistémē*, el asunto hubiera quedado resuelto de antemano: en tal caso sería, en efecto, enseñable.

Los catorce ptos. del argumentario citado varían entonces al parecer del discurso adoptado. Aunque el colofón del diálogo pueda reforzar un alejamiento del modelo técnico, provisionalmente, Sócrates reconoce que «la virtud no se daría por naturaleza ni sería enseñable, sino que resultaría de un don divino» (*Men.* 99e), con lo cual se acrecienta la idea de que en la virtud no hay *téchnē*. Pero aun todavía sin saber qué es la virtud en sí, lo relevante de la sentencia conclusiva no sería la afirmación positiva de que la virtud se dé por don providencial, sino la suposición negativa que la afirmación conlleva: que el bien y la virtud no se presentan en el terreno de la técnica (cf. S. Mas, *op. cit.*, p. 120).

Este es uno de los momentos álgidos de la contraposición entre Sócrates y los sofistas, y la respuesta de aquellos pasa por convertir a la *areté* en una *téchnē* (que sí sea enseñable), es decir, el medio por el cual se enseña cómo alcanzar la *areté* —la *rētorikē*— se enseña como si fuera acaso la *areté* misma [!].

Se ve que los sofistas han hecho no solo una singularización (reducción, en clave socrática) exterior del concepto, sino un sistema acabado, sistema que está en conexión con las concepciones políticas de las polis y perteneciente a un período de la Grecia clásica como el determinado por la guerra de Peloponeso, como bien refleja Tucídides. La circunstancia es quizá crucial para comprender la postura sofista. Protágoras parte de la base de una virtud transmisible (un presupuesto sin el cual su labor sería, efectivamente, un sinsentido), pero para que esta concepción se cumpla la *areté* ha de ser *téchnē*, cuando en su concepción tradicional nunca había sido tal (cf. *Ibid.*, p. 120). Por lo tanto, había que convertirla en *téchnē*.

Tal es la tarea en la que se embarcaron los sofistas, y con la que vamos a cerrar este segundo apartado en torno a la enseñabilidad del término para dar paso a la lectura aristotélica del mismo. El embarque sofístico se dio vía *rētorikē*, actividad «especializada» enseñable, al igual que lo son las otras actividades del especialista; y a su vez de índole estrictamente formal. Si se acepta el discurso sofista, en contra de la postura socrático-platónica (en su versión más «blanda»: la *areté* no será enseñable a menos que, entre los hombres políticos, haya uno capaz de hacer políticos también a los demás; y ese ha de ser precisamente el que sepa sujetar las opiniones verdaderas, y al hacerlo, las transforme en conocimiento: solo entonces la *areté* podrá enseñarse, porque ha llegado a ser conocimiento («académico»)), se acepta que la *rētorikē*, por su parte, al ser ya una *téchnē* se justifique por su eficacia y no por su verdad. Se distingue entonces el punto decisivo: la *areté* puede enseñarse al modo de los sofistas si, y sólo si, se presupone una polis que no se mueva en términos de Verdad y de Justicia —como quería Sócrates— sino de eficacia y poder; una presuposición en modo alguno descabellada en el contexto de los acontecimientos determinados por la guerra de Peloponeso como bien refleja Tucídides, v. gr., en los episodios de los melios y los mitilenos (ver *Ibid.*, p. 120). Veamos pues a continuación cómo acabará evolucionando el concepto en los siguientes tiempos.



### III. LA *ARETĒ* (COMO *HÉXIS*) EN EL PENSAMIENTO ARISTOTÉLICO

«[...] fue como venir de una casa de locos al patio silencioso de un colegio... La doctrina de la virtud [*aretĒ*] como Término Medio —¡qué elevación y revelación!—. La doctrina del *summum bonum* como una “actividad”, como un ejercicio de la facultad personal... Recuerdo que paseaba de un extremo a otro del jardín del Colegio pensando: ¿es posible que pueda ser verdad?»

(Jane E. Harrison, aún siendo estudiante en Newnham, tras la lectura de *Ética Nicomáquea*)

LAS CONSIDERACIONES hechas hasta el momento abarcan dos partes de las tres que competen a nuestro recorrido. Partiendo de Homero y los poetas antiguos, llegamos a Sócrates y los sofistas, y con ellos, a su vez, a Platón. A esto se une ahora la doctrina de Aristóteles. Las palabras de la académica clásica y lingüista británica Jane E. Harrison son mencionadas más arriba como ejemplo del calado de la obra moral de Aristóteles: la *Ética Nicomáquea* —de las tres obras aristotélicas sobre pensamiento moral quizá esta la más fundamental en lo que respecta al estudio de la *aretĒ*— plantea y expone uno de los sistemas éticos más celebrados e influyentes de las filosofías morales. La obra en sí, se puede abrazar o rechazar críticamente, pero difícilmente ignorar (cf. W. K. C. Guthrie, 1993, p. 348).

Encontraremos en la ética de Aristóteles el trazo de una frontera entre dos épocas: basada todavía en la moral comunitaria, expresa el conjunto de problemas planteados y elaborados por la comunidad de la polis (cf. A. Heller, 1983, p. 367). Pero al mismo tiempo su doctrina se eleva sobre los ideales clásicos de la Atenas de Platón para reflejar ya un cúmulo de sentimientos e ideas ligados al hombre «privado» que constituye el perfil dominante de la Época helenística. A. Heller sostiene que «[s]i el Estagirita supo elaborar la ética más importante y amplia —en lo que atañe al espectro abarcado— de toda la Antigüedad, ello fue porque en él estos dos bloques [el comunitarismo clásico y el privatismo helénico], lejos de presentarse en oposición, se compenetraron continuamente, tanto en el plano práctico como en el teórico» (*Idem*). En esto, yo reconozco una señal muy determinada de la toma de conciencia ética aristotélica, y por ello también un mayor alcance del significado del vínculo social: mientras que la comunidad griega constituía un lazo natural que impedía la aparición de la moralidad individual (*i. e.*, una lectura ética de la moral como elemento «privado»), también mientras la Época clásica se envolvía en quimeras racionalistas y especulativas, surgía con Aristóteles aquella ética «científica» que históricamente aún no podía haberse dado. En otras palabras, a través de la idea del *zōon politikòn*, Aristóteles supo edificar la base de su propia ética.

En este sentido, su idea escinde la felicidad privada de la de los demás, y las implicaciones que ello tiene para la noción de *aretĒ* son primordiales. Que para Aristóteles el hombre más feliz no sea el ciudadano que trabaja para la felicidad pública, sino el hombre privado que se dedica exclusivamente a la contemplación (cf. *Ibid.*, p.

365) constituye una resignificación de las relaciones entre las «virtudes» y el ideal de «felicidad», ideal este último que el Estagirita rotula con fuerza.

En efecto, Platón se servía también del concepto de «felicidad», pero como de todos los restantes valores como una «extracción» de él sobre la comunidad o grupo de la polis. En los diálogos platónicos, el tratamiento de la «excelencia» y la «vida buena» aparejada a ella acaba por expresar ciertos ideales cercanos a una felicidad del todo subjetiva que procede acaso de la negación de lo terrenal. Es Aristóteles quien toma la felicidad como un elemento no autónomo y que no presuponga la renuncia total del individuo, postura esta más bien alejada hasta el final de los colofones platónicos sobre la felicidad supraterrrenal (cf. *Ibid.*, p. 364).

En este plano Aristóteles se eleva sobre Platón y supera la crisis individuo-comunidad de la concepción ática clásica: también para los peripatéticos la felicidad es antes que nada una «virtud», pero concretada como novedad en el «ejercicio de X». Se ve que en la lucha entre las formas de pensamiento platónicas y aristotélicas la ejecución de la «actividad» (es decir, de la realización activa) ocupa un lugar importante, y por lo tanto no puede sorprendernos la unión misma del planteamiento de una obra como la *Ét. Nic.* con las más «terrenales» ideas de la polis ática. Esto es lo mismo que afirmar que la eudaimoníā (felicidad, bienestar) de Aristóteles exige, no solamente su realización, sino también lo que el pensador llamará «los bienes de la fortuna», es decir las condiciones materiales favorables para poner en práctica la virtud, concepto este generalmente correoso para el período clásico.

Poder, belleza, riqueza, salud..., pero también facultades innatas son, por lo tanto, haberes concebidos por una «suerte» que es «propicia». Como veremos seguidamente, en la doctrina aristotélica, de nada vale cultivar, *v. gr.*, la prodigalidad (*asotia*) si no se tiene dinero; ni el esfuerzo asiduo para ser, *v. gr.*, magnánimo (*megalopsuchia*) si faltan las condiciones precisas para ello. Por consiguiente, en Aristóteles, a diferencia de buena parte de la tradición clásica, la *eudaimoníā* es una interacción entre la «posibilidad (real)» y el «carácter (particular)» (cf. *Ibid.*, p. 364 s.).

Creo que ahora resultará mucho más comprensible la correlación existente entre, por una parte, el pensamiento socrático-platónico, por otra, el sofista y, ahora el aristotélico, y sobre todo entre la Época clásica y la helénica. En efecto, algunas de las cuestiones centrales de la tradición clásica no pueden recibir contestación en el propio Aristóteles; sin embargo es el Estagirita quien con su interpretación de la virtud constituye decisivamente a la tradición clásica como tradición de pensamiento moral al establecer un dominio que sus predecesores poetas solo habían sido capaces de apuntar o sugerir, y también al hacer de la tradición clásica una tradición racional sin rendirse al pesimismo de Platón sobre el mundo social (cf. MacIntyre, *op. cit.*, p. 186). Con todo, Aristóteles sigue manteniendo que la polis es la única forma política en la cual las virtudes de la vida humana pueden ser auténtica y completamente reveladas.

Pero del pensamiento de Aristóteles pueden recabarse todavía ciertos puntos en común con su maestro. La creencia de Aristóteles en la unidad de las virtudes es en efecto una de las partes de su filosofía moral que hereda directamente de Platón. Tanto Platón

como Aristóteles tratan el conflicto de la multiplicidad de la *areté* como un tema, en muchos puntos, conflictivo, pero, aquí la novedad, la diferencia se encuentra en cómo el Estagirita acabará tratando esta divergencia «como un mal eliminable» (*Ibid.*, p. 198). El conflicto sobre la *ousiā* de la virtud platónica es reinterpretado por Aristóteles bajo la idea de que todas las virtudes pueden estar en armonía *las unas con las otras* y que ulteriormente esa armonía en el «carácter individual» puede, en efecto, reproducirse a un nivel estatal o de polis.

Pero la contraposición es todavía más evidente en lo que respecta a la lectura aristotélica de los relatos homéricos: la «tragedia épica», como la entendió Aristóteles, no puede acercarse ya a la arcaica comprensión epopéyica de que el conflicto trágico es la condición humana esencial —para Aristóteles el héroe trágico falla por su propia limitación o imperfección, no por lo «irremediablemente trágico» de la situación humana— y la dialéctica y los métodos erísticos ya no son el camino hacia la «verdad», sino en su mayor parte solo un procedimiento subordinado y semiformal de la investigación (cf. *Ibid.*, p. 198 s.). En palabras de A. MacIntyre: «Sócrates argumentaba dialécticamente con individuos particulares, Platón escribió diálogos; Aristóteles, en cambio, da exposiciones y tratados» (*Idem*).

Las implicaciones que pueda tener esto sobre las conclusiones socráticas en torno a la enseñabilidad de la *areté* las tiene W. K. C. Guthrie muy claras: «La paradoja socrática (como se la suele llamar) de que la virtud es conocimiento lleva directamente a la controversia, característica del siglo V, sobre el método de adquirirla, ya sea por la enseñanza o por otro medio [...] El resultado de este [*sc.* Sócrates] al transformar las virtudes en ramas del conocimiento, fue el eliminar la parte irracional del alma, y con ella la sensibilidad [o facultad de sentir] y el carácter moral. En este sentido, su tratamiento de la virtud estaba equivocado. Después de él, Platón, con bastante razón, dividió el alma en la parte racional y la irracional, y explicó las virtudes propias de cada una [...] Aristóteles repite varias veces que Sócrates decía o pensaba que “las virtudes eran conocimientos” o que una virtud singular (el valor) fuera un conocimiento». Esta idea socrática es interpretada por Aristóteles como un intelectualismo inadmisibles, al que había llegado por analogía con la ciencia pura y con las artes prácticas (1988, p. 426 s.). Además esto queda apoyado por pasajes de la *Ética Eudemia* como el siguiente (1216b2 s.):

Sócrates creía que el conocimiento de la virtud era el objetivo final, e investigaba qué es la justicia, el valor y todas las demás clases de virtud. Esto era razonable, teniendo en cuenta su convicción de que todas las virtudes eran conocimientos, de tal forma que conocer la justicia era al mismo tiempo ser justo; ya que, tan pronto como aprendemos geometría y arquitectura, somos arquitectos y geómetras. Por esta razón investigaba él qué es la virtud pero no cómo se adquiere o de dónde procede.

Aquí Aristóteles comenta que el discurso socrático es verdad si se trata de las ciencias teóricas, pero no de las productivas, en las cuales la *epistēmē* es solamente un medio para un fin ulterior, y por lo tanto conocer la *areté* importa menos que conocer en qué condiciones se producirá (cf. W. K. C. Guthrie, *op. cit.*, p. 428), *i. e.*, según la *Ét. Nic.* (1103b26), «porque no queremos saber qué es el valor o la justicia, sino ser valerosos o

justos, de la misma forma que queremos estar sanos más que saber lo que es la salud». La antítesis es evidente. Así Sócrates, como en Menón, contraargumentaría: *pero ¿cómo puedo conocer, aún menos adquirir, algo que ni siquiera sé qué es?* A lo cual Aristoteles contraargumentaría: *no puede aspirarse a un conocimiento teórico, como dicen otros, pues el objeto de nuestra investigación no es conocer lo que es la bondad, sino llegar a ser buenos* (cf. *Ét. Nic.* 1103b26). Esto no significa que Aristoteles como ocurre en 1144b18, admita que Sócrates tenía razón «en parte», pues siguiendo el análisis de W. K. C. Guthrie (*Ibid.*, p. 429): «la tenía al decir que la razón era una condición sine qua non de la virtud, pero no al identificar ambas».

Partiendo de este último dato y de los anteriores, ahora queremos tratar la propuesta aristotélica per se desde su inicio.

Entender la noción aristotélica de *areté* significa entender la noción aristotélica de *eudaimonía*, y entender esta, a su vez, significa entender la noción de *phronēsis*. Probablemente la primera pregunta que nos tengamos que hacer para roturar el pensamiento del Estagirita es una pregunta sobre los fines. La *Ét. Nic.* explica que cuando formulamos la pregunta del nombrar un fin común y último a toda vida humana, es decir, el fin al cual se dirigen todas nuestras acciones —del mismo modo que cada ocupación o ámbito tiene el suyo propio (la salud en la medicina, la victoria en la dirección de los ejércitos, etc.)—, todo el mundo coincidiría, sin duda alguna, en responder: el fin común y último es «la felicidad» (cf. W. K. C. Guthrie, *op. cit.*, p. 353). Sin embargo, decir esto es más bien decir nada. ¿En qué consiste la felicidad?, es decir, ¿en qué sentido la felicidad es un fin absoluto? Que las opiniones difieran no debería desviarnos aquí de nuestro verdadero propósito. Los pobres dirán que la felicidad es la riqueza; los enfermos que la salud; otros dirán que el placer; otros que la consideración, etc. Para dar una respuesta correcta, Aristoteles sostiene que el asunto debe tratarse teleológicamente, *i. e.*, debe descubrirse, más exactamente, la ocupación o función (*érgon*) del hombre en virtud de su humanidad común (cf. *Idem*).

Sobre este modelo descansa la idea de que todo en la naturaleza tiende a un *telos* (fin). «¿Puede suceder —se pregunta retóricamente Aristoteles en *Ét. Nic.* (1097b28-33)— que los tipos diferentes de personas [los carpinteros, los zapateros, etc.] tengan sus trabajos propios y actúen en consonancia con ellos, como hacen las partes del cuerpo [el ojo, la mano, el pie, etc.], pero que el ser humano no tenga ninguno?». Es sabido que el pensamiento peripatético expone un discurso antiesencialista en detrimento del de Platón (y de su obsesión con el eidético) y que, por lo tanto cabría esperar —como comenta W. K. C. Guthrie (*op. cit.*, p. 353)— que Aristoteles respondiera que sí, que no hay una *ousiā* referida a este ámbito, pero en efecto aquí el asunto es evidentemente distinto. ¿A qué nos referimos? Platón, en *Rep.* 353a, ya afirma que la función de una determinada *entidad* viene siempre correspondida por sus capacidades, las que les son propias, es decir, *por lo que esa entidad solo puede hacer, i. e.*, aquello que puede como *entidad* hacer mejor que ninguna otra cosa. En este sentido, el pensamiento aristotélico y su doctrina de la virtud presentada, *v. gr.*, en la *Ét. Eudemia* 1219a38-39 nos dice algo tan concurrente como que «la felicidad es la actividad de una vida perfecta conforme a una virtud perfecta». ¿Qué

relación —cabe preguntarse entonces— se da entre felicidad y virtud? En lo tocante a esto, algunos autores —cf. R. Sartorio, 1985, pp. 32 ss.— han sintetizado el asunto de una forma como la siguiente:

1. El alma humana tiene una función.
2. La función de X es determinada por lo que es peculiar a X.
3. Lo peculiar al alma humana es la razón.
4. La función del alma humana es hacer vivir según la razón.
5. La función de una cosa y la de su virtud son lo mismo.
6. La función de la virtud del alma es hacer vivir según la razón.

Según Aristóteles, en esta situación hallamos el sentido del *zoon politikòn*, porque en el caso del ser humano no hay duda alguna respecto de su «facultad peculiar». Si la vida la comparte con las plantas y los organismos inferiores, y la sensación con los animales y formas superiores, solamente entonces el *lógos* —la capacidad de razonar— es acaso suya exclusivamente, de modo que la «función propia» del ser humano qua ser humano es ‘una actividad de la *psyché* de acuerdo al *lógos* (que no puede darse sin el *lógos*), y que, unido al *lógos*, como lo distintivamente humano, se encuentra el sentido o conciencia moral de lo justo y lo injusto, y también el bien para el hombre, que se convierte en una actividad de la *psyché* —«una ejercitación de la vida»— de acuerdo con la virtud’ (cf. R. Sartorio, *op. cit.*, p. 354).

Creo que ahora puede resultar más comprensible el sentido en el que decíamos más arriba que la *eudaimoníā* o felicidad era aquello en vista de lo cual todo se hacía, o al menos aquello en vista de lo cual todo debía hacerse (cf. S. Mas, *op. cit.*, p. 240). En esta diferenciación entre el hacer y el deber hacer, Aristóteles se decanta en *Ét. Nic.* (Lib. I, cap. I) por el sentido «descriptivo» del término: «La felicidad es cosa perfecta y digna de ser alabada [...] a causa de ella hacemos todas las demás cosas [...]». No es, pues, que los seres humanos *deban* acometer sus acciones de cara a la felicidad, es que *de hecho* se mueven para ser felices, aunque sea —en efecto— cuando se intente llenar de contenido el concepto de «felicidad» —como señalábamos al hablar de riquezas, placeres, honores, etc.— cuando la tesis descriptiva se torna prescriptiva y valorativa (cf. S. Mas, *op. cit.*, p. 240). Este carácter del término se pone correctamente de manifiesto cuando comprobamos que podemos decir, *v. gr.*, «todos hacemos todas las cosas a causa de la *eudaimoníā* (felicidad)», empero nunca cabe afirmar, de igual forma, «todos hacemos todas las cosas a causa de las riquezas (o de los placeres, o de los honores, o de la salud, etc.)», sino que más bien hay que precisar que «algunos seres humanos hacen todas o algunas de las cosas a causa de las riquezas, o de los placeres, o de los honores, o de la salud, etc.» (*Idem*). ¿Cómo podemos, entonces, valorar y ordenar este tropel de opiniones en torno al carácter de la *eudaimoníā*? Esta es, de hecho, la cuestión que rotura nuestra investigación sobre la virtud aristotélica. Analicémosla.

Como arguye S. Mas (cf. *Ibid.*, p. 240 s.), si los placeres, los honores, las riquezas, etc., no son sino «bienes» que varían entre unos a otros (entre el pobre, el avaricioso, etc.), ¿no habrá acaso algo bueno «por sí mismo» y que de hecho sea la causa de que todos

estos bienes sean, efectivamente, bienes, así como que lo sean, y no lo sean (desde los distintos puntos de vista)? Aristoteles, a tenor de este problema, especifica su tesis inicial —«la felicidad es aquello en vista de lo cual todo se hace»— de la siguiente manera: «[...] resulta evidente que todos los hombres asocian la felicidad con una u otra de las tres vidas, la política, la filosófica y la del placer» (*Ét. Eudemo*, 1216a27-28). Hasta cierto punto, esto no soluciona el problema: ¿dónde se halla entonces «lo bueno y mejor», acaso en la vida política, acaso en la filosófica, acaso en el placer? Recuperando la idea del teleologismo de la felicidad, el Estagirita nos remite en *Ét. Nic.* 1097b22-1098a20 a tratar «lo bueno y lo mejor» al hilo de su *érgon*, y este es el quid del problema.

Decíamos antes que *érgon* era la función específica a la actividad característica de un ente; su función propia. En nuestro terreno esto es lo mismo que decir que el ser humano *qua* ser humano, que las demás especies y formas *qua* demás especies y formas, tienen una naturaleza específica e intransferible, cuya naturaleza atesora ciertos propósitos a través de los cuales se acaba tendiendo hacia un *telos* particular (cf. A. MacIntyre, 2001, p. 187). El bien, según Aristóteles —nos acercamos a la tesis—, se define precisamente en términos de estas características específicas del ser. Este es, por cierto, el motivo de que muchos comentaristas de la obra aristotélica hayan considerado que la ética del Estagirita presuponga una «metafísica biológica» (v. gr., el propio A. MacIntyre [ver pp. 187 ss.]).

Pero, si aceptamos este presupuesto, ¿qué resulta, entonces, ser el bien para el ser humano? Aristóteles arguye concluyentemente, y en contra de la identificación del bien con la idea de los bienes —que, en sus tres grandes grupos mencionados eran «el dinero», «el honor» y «el placer»—, que el bien para el ser humano es la *eudaimonía* (cuya traducción, a su vez, a menudo resulta difícil: bienaventuranza, felicidad, prosperidad, bienestar...). La *eudaimonía* es el concepto central de la ética de Aristóteles junto con el término *areté* y también el de *phronēsis* (que tratamos más abajo), a menudo equipolado este último a la «sabiduría práctica» o «prudencia». Esta triada *eudaimonía-areté-phronēsis* permite el estado, en palabras de A. MacIntyre, del «estar bien u hacer bien estando bien, en un hombre bienquisto para sí mismo y en relación a lo divino» (*Ibid.*, p. 188). En esta acepción, las virtudes son precisamente las cualidades cuya posesión hará al individuo capaz de alcanzar la *eudaimonía* y cuya falta frustrará su movimiento hacia el *telos* de la especie o forma.

Sin embargo, y aunque no sea incorrecto describir el ejercicio de las virtudes como medios para el fin o bien último del ser humano, esta descripción es ambigua (cf. *Idem*). En efecto, el ejercicio de las virtudes no es un medio para el fin del «bien» del hombre, pues según Aristóteles dicho ejercicio es parte necesaria y central de la vida, pero no un mero ejercicio «preparatorio» para su aseguramiento. Esto quiere decir que en el sistema aristotélico carece de sentido tratar el bien del ser humano sin hacer referencia al «conjunto» de las virtudes, y que la implicación inmediata es que el ejercicio de la virtud particular es una elección cuya consecuencia no puede ser sino la «acción buena» o, con terminología eudaimonista: *la acción buena es la rectitud del fin de la elección intencionada de lo que la virtud es causa*; sentencia, por cierto, de la cual no se sigue en

absoluto el que en ausencia de la virtud relevante no pueda realizarse una acción buena (cf. *Ibid.*, p. 188 s.).

Es interesante comprobar que los textos que presentan esta triada sobre la «naturaleza del ser → vida conforme a ella → vida feliz» están contruidos según el modelo que presenta la *República* (en 352d-354a-d) donde se rotula un modelo prácticamente idéntico, pero donde no se habla de «virtud» sino de «justicia». Platón planteaba entonces la cuestión de si «los justos son felices» (cuestión a la que, por lo demás, el Estagirita afirmaría que sí, que sí se da una conexión directa entre la ecuación «virtud = felicidad» [cf. S. Mas, *op. cit.*, p. 244]); pero Aristóteles replantea la cuestión misma: solo el alma que vive de acuerdo a lo que le es peculiar es feliz. S. Mas nos empuja con estas palabras en nuestro análisis: «¿Qué virtud es esta?, ¿de qué vida es característica esta “excelencia” [léase, de la vida feliz]? La palabra “virtud” traduce la voz griega *areté*, que significa “excelencia”, “mérito”, “perfección”... Así [...] de un cuchillo que corta bien (que cumple bien su función propia, su érgon) se dice que posee la *areté* propia del cuchillo, un músico que toca bien posee la *areté* propia del músico, etc.» (*Idem*). Ahora a esto añadimos nosotros, ¿y cuál es entonces la *areté* propia del ser humano qua ser humano? A lo que Aristóteles, conciso, responde:

La *areté* humana es la *héxis* [«hábito», «modo de ser habitual»] por lo cual el ser humano se hace bueno y por lo cual ejercita bien su función propia (*Ét. Nic.* 1106a).

El análisis de la *areté* y la felicidad constituye un punto evidentemente crucial para la teoría moral del Estagirita. El conjunto de virtudes —resáltese aquí la multiplicidad de ellas siempre desde la perspectiva «pragmática» de la noción (en comparación, en lenguaje clásico, a su *ousiā*)— son *héxis* porque no basta saber por sí solo el conocimiento del concepto de virtud (sea esta, la valentía [*andreia*], la templanza [*sophrosyne*], etc.) ya que, según Aristóteles, puede darse siempre «una pluralidad de alternativas que no dejan tiempo para reflexionar y es entonces cuando el “carácter” por sí mismo debe decidir» (A. Heller, 1983, p. 342 s.). Según el pensador, las reflexiones, los análisis de contenido de, v. gr., la valentía no generan sino temores, errores y, por consiguiente, *cobardía*: «las acciones previsibles, en efecto, pueden decidirse por el cálculo y el razonamiento, pero las súbitas se deciden según el carácter» (*Idem*). Pero la tesis sobre el hábito aristotélico merece más atención aún. Continuemos examinándola en primer lugar, apoyándonos en las reflexiones de S. Mas (*op. cit.*, p. 244):

Las virtudes éticas derivan del hábito; potencialmente podemos adquirirlas y mediante el ejercicio traducimos esta potencialidad en actualidad: haciendo muchos actos justos nos hacemos justos, nos acostumbramos a ser justos, adquirimos la virtud de la justicia. En ocasiones, esta misma idea suele expresarse señalando que las virtudes no son ni por naturaleza ni en contra de la naturaleza, sino que son, más bien, potencias racionales del alma. Las potencias irracionales están determinadas: una piedra [...] está en potencia de ir hacia abajo y no cabe actualizar esta potencia de otra manera. Las potencias racionales, por el contrario, son indeterminadas: el ser humano está en potencia [...] de ser generoso, pero también de ser avaro; para determinar estas potencias hace falta que intervenga un nuevo elemento: la costumbre, que transforma en disposición natural (estado habitual) una de las dos direcciones en la

que pueden actualizarse las potencias racionales del alma. Por este motivo Aristóteles señala que primero adquirimos la capacidad y luego ejercemos las actividades; y al ejercer las actividades nos tornamos virtuosos. Volviendo a ejemplificar con el caso de la justicia: haciendo muchos actos justos nos acostumbramos a ser justos porque al practicar la justicia convertimos el modo de ser justos en estado habitual.

Cuando uno ha aprendido a ser «instintivamente» valiente (*andreia*), puede uno decir razonadamente que posee la virtud de la «valentía»; así, la *areté*, que sabemos se refiere siempre a una forma de «excelencia» en un terreno concreto, podemos por analogía aprenderla, como se aprende la destreza y la técnica del lanzamiento de una jabalina (cf. ed. S. Rus y J. E. Meabe, 2009, pp. LXXVI ss.). Una destreza como «lanzar la jabalina» se alcanza mediante la práctica o hábito de lanzamiento a través del esfuerzo y entrenamiento constantes y sistemáticos, pero, en este caso, no mediante razonamientos o argumentos racionales (utilizo esta expresión en su sentido sofisticado) (cf. *Idem*). Solamente cuando —continuamos con la analogía— lleguemos a dominar la técnica del «lanzamiento de jabalina» podremos afirmar que «merece la pena dicha actividad» y que comprendemos, verdaderamente, su razón y finalidad.

Entrecomillamos esto último porque las ejemplificaciones de cariz físico que pueda presentar una obra como la *Ét. Nic.* tienen una razón particular de ser. ¿Si el caso de la *jabalina* lo empleamos para expresar que *también* podemos trazar con la *areté* la idea del «aprender mediante la práctica o costumbre de ejercicio», *i. e.*, generación de hábitos, no estamos en cierto sentido secundando la tesis sofista sobre aprendizaje aretético? En absoluto. La diferencia la encontramos aquí entre la diferenciación del aprendizaje mediante «razonamientos» y el aprendizaje en su sentido «pragmático». Para Aristóteles, en contra de lo que pensaban los sofistas clásicos, la *areté* no podía aprenderse mediante el razonamiento de la acción acometida, sino que esta debía estar conectada con la adquisición de los buenos hábitos de la vida, de las prácticas y de los comportamientos adecuados (cf. *Ibid.*, p. LXXXI). De esta idea se deduce el hecho, cuya importancia puede ser intuitiva, de que la *areté* es en parte una «disposición natural» más allá del hallazgo o la elucidación de unas reglas de comportamiento concretas. Esta es la razón sobre la cual Aristóteles rotula el campo de las virtudes, en buena parte, como un terreno de imprevisibilidades (a su vez, impreciso), pues acaso no existen reglas fijas de conducta que podamos respetar «absolutamente» o en las que podamos confiar «en toda situación» (la situación donde se despliega la virtud es, en efecto, particular, he ahí que incluso en ciertas ocasiones el ser, *v. gr.*, cobarde (*deilia*) engendre acciones valientes (*andreia*) *a posteriori* e imprevisiblemente). Esto, por su parte, no puede entrar en conflicto con la propuesta pragmática del Estagirita (y el análisis planteado) de cada una de las virtudes y sus términos medios (punto que veremos con detalle en el apartado didáctico del trabajo a través de la actividad «la tabla de vicios y virtudes» de Aristóteles).

Es cierto que se reconoce en el sistema de Aristóteles una relación más cercana con lo terrenal que en los sistemas anteriores, y la idea de *areté* como *héxis* le añade mayor sentido a esta «pragmatización» de lo terrenal. Puesto que se pretende que el bien para el ser humano se corresponda con la noción aceptada de *eudaimonía* las «circunstancias



externas» han de ser también favorables y, en efecto, el sujeto feliz se convierte en aquel que «es activo de acuerdo con la virtud completa y provisto adecuadamente de bienes externos, no durante un período accidental, sino una vida completa»» (W. K. C. Guthrie, 1993, p. 354). Esta natural concepción (recurrente en la *Ét. Nic.*) de que al menos una pequeña cantidad de «bienes terrenales» es ineludible para el ejercicio de ciertas virtudes y también de la vida feliz, va siempre acompañada de su matización correspondiente. Así, en *Política* (1332a25-27) se advierte que «llamar a la riqueza la causa de la felicidad es tan absurdo como atribuir la interpretación brillante de un músico a su instrumento y no a su arte». Además, según Aristóteles, la persona que verdaderamente habita el estado de la *eudaimonía* en absoluto podrá llegar a ser desgraciada, pues «no hará nunca nada odioso o bajo y, al ser verdaderamente bueno y sabio, soporta como conviene todo cambio de la fortuna y saca siempre el mejor partido de las circunstancias» (W. K. C. Guthrie, *op. cit.*, p. 355). Esto es lo mismo, por cierto, que decir que «actuar virtuosamente» es en sí mismo un placer para el hombre bueno.

En las interpretaciones dadas hasta el momento entre la *areté* y la vida buena y mejor se puede observar cómo la *Ét. Nic.* no es una obra estrictamente teórica, sino que en muchos de sus puntos es un manual práctico del buen vivir. W. K. C. Guthrie (cf. *Ibid.*, p. 356) hace una interpretación de esta pragmatización de la virtud haciendo referencia a que el discurso nicomáqueo no puede aspirar nunca a la coherencia total porque la vida misma se encuentra llena de incoherencias.

En este punto me gustaría llamar la atención del lector sobre la idea misma de *areté*. Sabemos ya que la virtud de cualquier ente, su excelencia, era su capacidad para desempeñar la función que le era propia, y que la función del hombre *qua* hombre era el compromiso con el uso de la actividad conforme a la razón o *lógos*; pero el Estagirita era consciente de que la puesta en práctica de tal idea no puede darse desde el nacimiento ni la niñez. Este es el motivo por el que Aristóteles arguye que los niños tienen en su interior las «huellas y las semillas» de un (potencial) carácter plenamente humano: la «virtud natural», pero que en su puesta en «hábito» carecerá aún del ingrediente que la definirá como «buena» o «mala» (cf. *Ibid.*, p. 355). ¿Qué significa esta idea? Significa, según *Ét. Nic.* 1129a13-14, que toda potencialidad puede *per se* actuar de dos formas o modos: como *optimi* o como *pessima*. A ello, Aristóteles, en *Política* (1253a31-37) añade:

Del mismo modo que en su perfección el hombre es el mejor de los seres, así también sin la ley y la justicia es el peor de todos. La maldad armada es algo muy cruel, y la naturaleza ha dado a los hombres armas proyectadas para usarlas en la causa de la inteligencia y la virtud, que, no obstante pueden fácilmente usarse para fines opuestos. Carente de virtudes es el más impío y salvaje de los animales, y el más lascivo y glotón.

*Corruptio optimi pessima*, la corrupción de lo mejor es lo peor. Si el *innatismo-vs.-enseñabilidad* era el símbolo de la Época clásica, la *potencialidad* lo será de la nueva Época helénica. Aquí domina la concepción de una virtud material, i. e., una *areté* potencial; es sobre todo en esta concepción donde se halla la respuesta a la controversia entre si la *areté* era *phýsis* (natural) o simplemente cuestión de *nómos* (costumbre, práctica asidua, convención, ley) que se imponía sobre la naturaleza del sujeto a su pesar

(cf. W. K. C. Guthrie, 1993, p. 357). «No son, pues, por naturaleza ni contrarias a la naturaleza las virtudes implantadas en nosotros. Estamos más bien adaptados por naturaleza para adquirirlas, pero lo que las madura en nosotros es el hábito», será la postura del Estagirita (*Ibid.*, p. 357). El significado moral de la inculcación de buenos hábitos y su conexión con la vida feliz es de importancia primaria, y el propio Aristóteles resalta en *Ét. Nic.* 1103a26-b2 cómo, al igual que sucede en las artes (y otras disciplinas ligadas), solamente mediante la realización de las funciones o trabajos implicados en la tarea (*v. gr.*, tocar la lira) se adquirirá la habilidad de realización de la propia tarea.

Recuperando ahora con más coherencia el asunto de los infantes, aquí se presenta la gran responsabilidad que recae sobre los progenitores de los niños durante el período de crianza y educación (más allá de la noción de *paideia* que veíamos en el primer apartado con W. Jaeger), pues sobre lo dicho de nada servirá en el sistema aristotélico, la prescripción como sustitutiva de la reflexión (habitual): los moralistas, las peroratas sobre ética y política sobre alguien no entrenado en los «buenos hábitos» de nada servirán (cf. W. K. C. Guthrie, *op. cit.*, p. 357). En relación a esta «prescripción» parental, Aristóteles es claro, pues incluso en el lib. X de su tratado sobre ética ya se advierte de forma pesimista sobre cómo la educación moral exigirá no solo la formación de los progenitores, sino también las buenas leyes, «porque la mayoría obedece más a la coacción que a la argumentación, y al castigo más que al bien en sí mismo» (*Idem*).

Estas consideraciones sobre el comportamiento del joven y su relación con los progenitores nos capacitan para entender otro punto del sistema ético ya mentado: la *phronēsis* (término multisémico, aplicable también en la cultura griega a usos de liderazgo social; aquí lo empleamos con el sentido de ‘sensato’, ‘prudente’, ‘razonable’).

En primer lugar, Aristóteles optó por dividir el conjunto de las virtudes humanas, en todas sus formas y géneros, sobre la dicotomía del «carácter» y la «inteligencia», dándose así en terminología aristotélica las virtudes «éticas (o morales)» y «dianoéticas (o intelectuales)». La *phronēsis* es una virtud intelectual; pero es la virtud intelectual sin la cual no pueden ejercerse ninguna de las virtudes morales o de carácter (cf. A. MacIntyre, *op. cit.*, p. 194). Para entender esto es necesario aclarar perfectamente la contraposición entre estos dos grupos de virtudes. Entender esta contraposición consiste en examinar la manera en la que se adquieren estas excelencias. Las virtudes dianoéticas se adquieren, según Aristóteles, por medio de la enseñanza, pero las virtudes éticas responden, distintamente, por medio del ejercicio habitual y la práctica. Recuérdese: nos hacemos justos, valientes, etc., por medio precisamente de la realización de actos justos, valerosos, etc.; pero nos volvemos «teórica o prácticamente sabios» como resultado de una instrucción sistemática (cf. *Idem*).

Aun así, estas dos clases de educación moral se ven íntimamente correlacionadas. A. MacIntyre hace la siguiente lectura al respecto: «Transformamos nuestras disposiciones naturales iniciales en virtudes de carácter, y lo hacemos ejercitando gradualmente esas disposiciones *kata ton orthon logon* [es decir, basadas en la razón o medida correctas]. El ejercicio de la inteligencia es el que marca la diferencia crucial entre una disposición natural de cierta clase y la virtud correspondiente. [...] Por tanto, según Aristóteles, la

excelencia de carácter y la inteligencia no pueden ser separadas. [...] para Aristóteles la estupidez, en cierto modo, excluye la bondad. Además, la auténtica inteligencia práctica requiere a su vez conocimiento del bien, en realidad requiere cierta especie de bondad por parte de su poseedor: “... es claro que un hombre no puede tener inteligencia práctica si no es bueno” (*Ét. Eudemia* 1144a37)» (*Ibid.*, p. 194 s.).

Cuando Aristóteles afirma en *Ét. Nic.* (1144a6-9): «La obra del hombre se lleva a cabo de acuerdo con la *phronēsis* y la virtud moral; la virtud asegura que el fin es el adecuado y la *phronēsis* los medios para alcanzar el fin», y de nuevo en 1145a5-6: «La virtud señala el fin y la *phronēsis* así que hagamos lo que conduce a él», se nos está diciendo que, al tiempo, que la *phronēsis* (sabiduría práctica, prudencia) es necesariamente fruto de una larga experiencia y que por lo tanto no está al alcance los jóvenes, como podrían estarlo (en un sentido «dianoético», entiéndase la analogía) las matemáticas, v. gr., respecto a la virtud moral (cf. W. K. C. Guthrie, *op. cit.*, p. 359). En este sentido, según Aristoteles es genuinamente imposible tener bondad moral sin *phronēsis*, y que junto a él, el *phrónimos* (el adjetivo correspondiente a la forma sustantivada) tiene que decidir qué hacer en circunstancias particulares y a menudo complicadas, de forma que tiene que ser capaz de captar los hechos relevantes y llegar a la decisión adecuada; de ahí que sea referenciada por el Estagirita a la forma experiencial de «ojo que ve correctamente» (*Ét. Nic.* 1143b14) o en un sentido de lo que es «oportuno, correcto, prudencial, admisible a la circunstancia» (1109b23, 1113a, 1142a27)» (ver *Ibid.*, p. 360).

Queremos ahora añadir a esto una ilustrativa consideración mostrada en 1144b15-21:

Hay dos formas de virtud, la virtud natural y la virtud en el sentido estricto, y la segunda no puede lograrse sin la *phronēsis*. De aquí que algunos digan que todas las virtudes son formas de la *phronēsis*. Sócrates en parte tenía razón y en parte estaba equivocado: equivocado por pensar que todas las virtudes eran formas de la *phronēsis*, pero tenía razón al decir que todas ellas implicaban la *phronēsis*. Esto lo confirma el hecho de que también ahora todos los pensadores, al definir la virtud, después de describir la condición en sí y a lo que se refiere, añaden «de acuerdo con la norma correcta». «Correcta» significa la norma que concuerda con la *phronēsis*.

Ahora con seguridad se comprenderán mejor y más claramente las palabras de más arriba: «la *phronēsis* es una virtud intelectual; pero es la virtud intelectual sin la cual no puede ejercerse ninguna de las virtudes de carácter». La virtud atingencia con la *phronēsis* en la propia definición del concepto primero, y en ella vamos a encontrar la razón de la doctrina de justo medio que se trata posteriormente. De tal modo, a la definición de virtud (como *héxis*) comentada más arriba, se junta ahora la famosa sentencia peripatética que reza (*Ét. Nic.* 1106b36-07a2):

La virtud, pues, es un hábito de la elección, que permanece en un término medio relativo a nosotros y determinada por la razón tal y como la determinaría el *phrónimos*.

La virtud es, pues, una disposición establecida, un estado permanente, un *héxis*, en lat. *habitus* (cf. W. K. C. Guthrie, 1993, p. 365). Entre otras cosas, esto significa que la realización puntual o única de un acto virtuoso no es garantía de la posesión de la virtud; más bien el criterio lo encuentra Aristóteles en la realización de la susodicha acción con

«buena gana» o con «cierto placer (en su propio acometimiento)» (cf. *Idem*). A este respecto se dan dos pasajes inevitables:

1144a13-20. Del mismo modo que decimos que ciertas personas realizan acciones justas sin ser justos (por ejemplo, quienes obedecen los mandatos de la ley contra su voluntad, o por ignorancia o por alguna otra causa, y no por las acciones mismas), aunque hacen lo que es adecuado y lo que un hombre bueno debe hacer, así también podría parecer que para ser bueno hay que estar en un estado determinado, actuando por elección y por causa de las acciones mismas.

1104b3-13. Como indicio de los estados hay que tomar el placer o el dolor que sigue a los actos. El hombre que se abstiene de los placeres del cuerpo y está contento con actuar así posee la virtud de la templanza, mientras que el hombre a quien le contraría la abstención es un intemperante. La virtud moral tiene que ver con los placeres y los dolores, porque es el placer el que nos hace actuar mal y el dolor el que nos impide hacer el bien. Por lo tanto, como dice Platón, hay que entrenarse desde la infancia en sentir placer y dolor con las cosas apropiadas. En eso consiste el tipo adecuado de educación.

Una vez establecido «lo bueno», solamente mediante la realización repetida de esa acción (establecida) puede uno tornarse «hombre bueno». O también: «No es el carácter de la acción virtuosa en sí el que hace a uno genuinamente justo o temperado, sino el carácter de quien la hace, que debe actuar: a) con conocimiento, b) por una elección deliberada de la acción por sí misma, y c) con firmeza y coherencia» (1105a28-33). Aquí vemos como se contrapone en una nueva perspectiva la práctica con la teoría moral: únicamente haciendo el bien, y solo en ese caso, dice el Estagirita, nos hacemos buenos. Lo contrario son quimeras:

105b9-18. La mayoría de los hombres no actúan así. Ellos se refugian en la teoría, se imaginan que son filósofos y esperan de esta forma hacerse buenos, como los pacientes que escuchan atentamente lo que les dice el médico pero no cumplen ninguna de sus instrucciones. Del mismo modo que ellos no conseguirán la salud del cuerpo, tampoco estos «filósofos» lograrán la salud del alma.

Inmediatamente a esto la *Ét. Nic.* presenta la cuestión del término medio virtuoso. Las virtudes (como actitudes) son destruidas por la deficiencia y el exceso, y así, *v. gr.*, en la esfera de las acciones o los sentimientos del «miedo y la confianza», la virtud de la valentía o coraje (*andreia*) puede verse como dependiente de un «significado» entre dos extremos, a saber: por defecto en la cobardía (*deilia*) y por exceso en la temeridad (*thrasutes*).

La cuestión es entonces que alcanzar la virtud no consiste sino en establecer hábitos de conducta que sigan el término medio entre los dos extremos evitables. En su esencia, la excelencia se enmarca valorativamente en el centro de la balanza de las virtudes, y el rechazo al exceso y al defecto junto con la conservación de la medida equitativa y recta, garantiza el éxito moral. Pero esta idea la compartía Aristóteles con Platón; y decimos «compartía» —como acertadamente señala W. K. C. Guthrie (*op. cit.*, pp. 366 ss.)— y no «debida a Platón» porque ambos autores están manejando una idea, la de la mesura, típicamente griega: ya el Oráculo de Delfos en su santuario encerraba escrito el *mēdēn ágān* («Nada en demasía») e incluso los pitagóricos y los relatos trágicos arcaicos se hacían eco de ello. Como apunta W. K. C. Guthrie (*Idem*): «este énfasis sobre el valor de la moderación y el peligro del exceso es quizá el legado más valioso del pensamiento

ético griego, bien en la sabiduría popular o en la teoría filosófica». A ello hay que adicionar que el discurso peripatético continúa arrojando luz sobre la idea del justo medio en 1106b18-24:

La virtud moral tiene que ver con las emociones y las acciones, en las que existe el exceso, el defecto y el término medio. Por ejemplo, el miedo, la confianza, el deseo, la cólera, la piedad, el placer y el dolor en general pueden darse en demasía o en muy pequeña medida, ninguna de cuyas cosas es buena; pero sentirlo en el momento oportuno, por las razones oportunas, en relación con las personas oportunas, con los motivos oportunos y en la forma oportuna —eso es lo que se entiende por el término medio y lo mejor, lo cual es la señal de la virtud—. Las acciones evidencian también exceso, defecto y término medio.

Por lo tanto, decimos que los sentimientos se encuentran en su «justo medio», y se tornan entonces virtud, cuando habitualmente se exhiben (*i. e.*, a modo de *habitus*) en este estado balanceado. Para autores como James O. Urmson (*ap. R. Sartorio, 1985, p. 35*) esto no representa que la noción de justo medio se iguale exactamente a la de «moderación» o «mediedad» absolutas, no se trata de que la pasión o sentimiento haya de estar constantemente en el justo medio, sino que sea este su estado habitual. Siguiendo el ejemplo que presenta R. Sartorio en relación a la esfera de acción de los placeres y dolores, cabría pensar: «Aristóteles no diría que hay que beber vino en cantidad moderada todos los días; el hombre prudente podría [*de facto*] prescindir del vino, pero pasarse toda la noche bebiendo si la ocasión lo exige. No cabe duda de que esta interpretación es más acorde con el espíritu griego» (*Idem*).

Esto explica por qué lo contrario de la *akrasía* (el estado en el cual una persona emprende una acción en contra de su «mejor bien» por la debilidad en la voluntad) es la *enkráteia* (el dominio o control de uno mismo) (cf. W. K. C. Guthrie, *op. cit.*, p. 379). Según *Ét. Nic.* 1117b24 y ss.: «el que la posee [la *enkráteia*] es quien sabiendo que sus deseos son malos, su razón impide que los siga». Pero sorprendentemente, como hemos ya resaltado, según Aristóteles el verdadero virtuosismo no reposa en el autodomínio del sujeto sobre las malas tentaciones, sino precisamente en la habituación del modo de ser de uno para no tener esas malas tentaciones: es mejor no tener tentaciones que autodominarlas, y ello solamente puede conquistarse mediante la *areté* entendida como *héxis*. La virtud en el campo, v. gr., de los placeres y los deseos no es por consiguiente el autodomínio [!], sino la *sōphrosynē* (*i. e.*, «moderación», «término medio respecto de los placeres y deseos») (cf. *Idem*).

Para su relación con lo real, que está preferentemente ligada al ámbito de la convivencia en la polis, contamos con una idea más. El discípulo de Platón admitirá que pocos son los capacitados para adquirir el término medio virtuoso de manera genuina con respecto a la potencialidad innata; y por ello «hay que llevar a “la mayoría” a ver las ventajas del buen comportamiento mediante la educación de los padres, la opinión pública y las sanciones legales» (ver *Ibid.*, p. 368). Esta idea se enlaza nuevamente con los pasajes comentados de la *Política*.

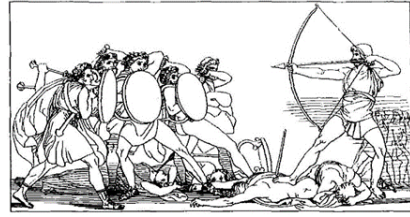
A Aristóteles, volveremos de nuevo más tarde, con la reconstrucción de la tabla de vicios y virtudes, y entonces todo lo dicho obtendrá un sentido más claro en el ámbito de

su práctica. Por ahora queremos cerrar este último apartado resaltando que Aristóteles mostró las herramientas conceptuales y procedimientos requeridos para superar las aporías en las que la filosofía moral y política estaba sumida tras el ataque sofístico al pensamiento socrático-platónico.

Aristóteles, contra la tradición clásica en general, y contra los sofistas en particular, arguyó que enseñar el conocimiento de la *areté* como «elemento aislado» técnico o epistémico era un error pedagógico, pues «el conocimiento [*per se*] tiene poca o ninguna importancia [en el ámbito de la virtud]» (*Ét. Nic.* 1105b 2-4), y las virtudes no se desarrollaban y adquirirían sino ejerciendo la vida (cf. S. Rus y J. E. Meabe, 2009, p. CXXVI). Por otro lado, el Estagirita expuso que la virtud era el fin que se alcanzaba mediante el correcto uso de la razón y la libre elección en la conducta, pues la «libertad» versaba *precisamente* sobre los medios elegidos en el obrar (*Ét. Nic.* 1111b 23-24, 1113a 10-11); por esa razón, en el ser dueño y señor del propio actuar habitaba el que la virtud moral pueda adquirirse. Siguiendo el análisis de S. Rus y J. E. Meabe, la teoría ética de Aristóteles desarrolló la idea de que la virtud se adquiriría siempre, a menos que alguien se dejase llevar por sus tendencias naturales, pero no en el sentido —como hemos comprobado— de prescribirlas como negativas (no se trata de ceder a las tendencias), sino justamente de aumentar las tendencias correctas (cf. *op. cit.*, p. CXXVIII).

La complejidad de la cuestión estribó en determinar el carácter teleológico de la *areté*; la proposición de un sistema o proyecto político y moral al margen de la idea de «virtud» se encaminaba inevitablemente al fracaso, y este fue, más claramente, el camino que el Estagirita emprendió y trató de enseñar a partir de la periclitación de los valores áticos clásicos. «Para alcanzar ese fin —escriben S. Rus y J. E. Meabe— era necesario proponerse un programa de restauración y revitalización de los fundamentos y de los principios antropológicos, morales y políticos a los que el hombre debe sujetarse al actuar para no incurrir en errores prácticos. [...] El programa filosófico de Aristóteles trató de sentar la existencia de un modo de ser humano peculiar y diferente al de los animales» (*Ibid.*, p. CXXVII). *Junto con la particularización de su función propia y su relación con la virtud y la vida feliz* —perfectamente podríamos añadir—.

Explícitamente, el significado de la felicidad fue puesto de relieve con Aristóteles al sostener que la *eudaimonía* se lograba mediante la ejercitación de la *areté*. La ruptura en este punto con la tradición inmediatamente anterior se extiende también al ámbito de la «transmisibilidad»: la *areté* no se adquiriría a través la mera pedagogía como pretendieran los sofistas, Protágoras entre ellos, sino a través el ejercicio de la vida (cf. *Ibid.*, p. CXXIX). Pero la vida humana, por supuesto, era la polis, y a su vez con la buena ordenación jurídica y política de la ciudad-estado. En este sentido, la unión de lo ético con lo político fue uno de los colofones preceptivos de la articulación de las virtudes con la vida buena y mejor y, al tiempo, con las leyes mismas de la ciudad. En última instancia, la *Ét. Nic.* y la *Política* no debían sino abordarse como una integridad firme, constatación fuertemente ilustrativa en lo que compete al estudio de las virtudes aristotélicas (como *héxis*) que aquí nos ha ocupado.



PARTE DOS

## PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA NOCIÓN DE *ARETÉ* EN EL AULA DE BACHILLERATO

*«Fortes creantur fortibus et bonis... doctrina sed vim promovet insitam.»* [«Las buenas y grandes hazañas son las que crean personas fuertes... pero es el aprendizaje el que promueve el poder innato de cada individuo.»]

(Horacio, *Odas* IV, 4, 33)

### I. SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La materia de Filosofía tiene dos objetivos fundamentales. En primer lugar, se propone desarrollar sistemáticamente las competencias argumentativas del alumnado. Desde este punto de vista, la asignatura contribuye a fomentar la capacidad de razonamiento, es decir, competencias tales como la capacidad para formular con claridad hipótesis y justificarlas con argumentos, la capacidad para reconocer las tesis que se defienden en un texto escrito o en una intervención oral y para juzgar críticamente la calidad de los argumentos con que dichas tesis se defienden. En este sentido, se trata de una asignatura que desarrolla una competencia transversal tan imprescindible para todo estudiante de Bachillerato como es el razonamiento lógico y crítico.

Por otro lado, más allá del desarrollo de estas competencias argumentativas generales, la asignatura tiene también un contenido sustantivo. Desde este segundo punto de vista, su objetivo es introducir al alumnado en los problemas fundamentales de la Filosofía, desde una perspectiva no tanto histórica, sino más bien sistemática. Esto significa que los problemas y las investigaciones filosóficas se presentan al alumnado no como meros contenidos culturales históricos sino como problemas abiertos, susceptibles de un tratamiento racional y crítico. La asignatura aborda desde esta perspectiva sistemática y crítica algunos de los temas fundamentales de la historia de la filosofía, y por tanto propone una introducción a la epistemología, la ontología, la antropología filosófica, la filosofía moral, la filosofía política y la estética.

Dado que el conocimiento de estos contenidos propiamente filosóficos posibilita también una reflexión crítica sobre las bases teóricas de otros saberes y otras manifestaciones culturales (las ciencias naturales, las ciencias sociales, los saberes humanísticos, la política, el arte, etc.), la asignatura de Filosofía puede fomentar en los alumnos y alumnas una aproximación más reflexiva a otras materias del Bachillerato, y una relación más autónoma con la cultura y la sociedad en la que viven.

En la medida en que las ideas de autonomía y responsabilidad están relacionadas con la capacidad de pensar racionalmente, la materia de Filosofía resulta imprescindible para la formación de personas responsables y de ciudadanos libres y autónomos.

Esta cita es la introducción curricular que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la DGA presenta a la asignatura de Filosofía de 1.º de Bachillerato en la que encuadramos nuestra propuesta didáctica sobre la noción griega de «*areté*». Hemos cumplimentado, a lo largo del planteamiento de los ejercicios, los «dos objetivos fundamentales» que se nos presentan en primer lugar desde el marco legislativo. Las tres propuestas que presentamos seguidamente se proponen tanto: 1) desarrollar «sistemáticamente» las competencias argumentativas del alumnado, como 2) otorgar, en palabras del decreto oficial, un «contenido sustantivo» relativo a los problemas fundamentales de la Filosofía desde una perspectiva «no tanto histórica» como «susceptible de un tratamiento racional y crítico». En este sentido, valga advertir que la noción de «*areté*» es un tema central, si no nuclear, del pensamiento antiguo en general y de la ética griega en particular: los «contenidos sustantivos» de la propuesta son notorios. Pero, aún más allá, hemos buscado que la propuesta estuviera en sintonía con el susodicho desarrollo en las competencias argumentativas del estudiante y, para ello, el cariz de los ejercicios se aleja en todo momento de modelos retentivos o memorísticos (en su acepción peyorativa) para dejar espacio a ejercicios más reflexivos o argüitivos.

A ello hay que añadir que los contenidos de las actividades sobre la noción de «*areté*» se justifican, por un lado, bajo la presencia del contenido en Ética Antigua incluido en el «BLOQUE 6: La racionalidad práctica» de la asignatura de Filosofía de 1.º de Bach., y con «Contenidos» relativos a ‘El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas’, ‘El convencionalismo en los Sofistas’, ‘La búsqueda de la felicidad’, ‘La justicia como virtud ético-política’ y ‘La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral’, del currículo oficial. Pero por otro lado, pensamos que la noción misma de *areté* trae consigo una reunión de lecturas que bien pueden resultar provechosas para un aprendizaje no estrictamente curricular.

Creo que actividades como la tercera propuesta —la «tabla» de Aristóteles— o el propio texto «guía» —intermitentemente interrumpido por preguntas en segunda persona que interpelan al ánimo del lector bachiller— pueden resultar una herramienta educativa muy instructiva. La «tabla» aristotélica, p. ej., puede permitir la reflexión (no prescripción) acerca de las conductas equivocadas (en exceso y en defecto) y la lucha o disciplina por alcanzar un comportamiento «más recto» o conforme al «término medio virtuoso». Debe decirse que la «tabla» aristotélica, por su propia naturaleza y planteamiento, enseguida despierta un interés genuino en el lector, pues lleva ya implícita en sí la búsqueda del (didáctico) término medio en las conductas más cotidianas de quien la lee (o como se verá, en sus «esferas de acción» o sentimientos y pasiones).

Las demás actividades, sobre todo las tocantes a la selección de comentarios de fragmentos filosóficos (particularmente los referidas a la Época clásica y al inmediato pensamiento aristotélico), plantean de por sí una cuestión, creemos, tremendamente interesante para quien la piense: si podemos o no podemos aprender, mediante el esfuerzo o la práctica asidua, a ser más o menos excelentes en el desempeño de ciertas actividades «no técnicas». Las lecturas modernas de ello son factibles, en sí mismas, si el docente



acompaña al estudiante a lo largo de estudio. Los ejercicios, p. ej. la clase «guiada», han sido pensados bajo esta motivación.

Especial atención habría que prestar a la noción aristotélica de «hábito», pues es bastante evidente lo fructífero y beneficioso que puede llegar a resultar una lectura y enfoque correctos y actualizados del mismo. El tercer comentario de texto sobre la *Ética Nicomáquea* persigue ese propósito. La profunda tesis aristotélica que podríamos abreviar aquí como «el bueno se hace bueno realizando acciones buenas» o «el virtuoso se hace tal generando el hábito (prolongado en el tiempo) de acometer acciones virtuosas» es tremendamente didáctico y positivo, ya no solo desde una perspectiva «intelectual», sino también desde planos más «pragmáticos» como las lecturas psicológicas, afectivas, corporales o, en general, de cuidado de uno mismo.

Además, como hemos señalado en el Preámbulo a este trabajo, la escritura de esta sección monográfica sobre la noción de la *areté* arrojaba luz sobre una recurrente preocupación del pensamiento griego: el grado de intervención de la «fortuna» o «lo innato» como antítesis directa a aquello «adquirido» o «aprehensible» mediante el esfuerzo, la enseñanza, el hábito. El problema de la *areté* es tan actual como se quiera interpretar la responsabilidad misma de nuestro grado de intervención en nuestras vidas para la consecución de una vida más consciente, tanto en el sentido de plantear los límites de las capacidades «innatas» de uno, como de la factibilidad de «aprender», o «avanzar» en ciertos ámbitos del desarrollo personal. Intentar aplicar estos contenidos bajo una perspectiva actual, como señalábamos también en las primeras páginas de la primera parte del trabajo, suponía tanto una tarea del docente (durante la realización de las actividades) como del interés del estudiante.

Por último, en lo tocante a la Normativa de Bachillerato y la legislación estatal (LOMCE; RD 1105 2014 Currículo Básico Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y la Legislación de la Comunidad Autónoma de Aragón, y en concreto, respecto a los Objetivos, Criterios de evaluación, Competencias clave y Estándares de aprendizaje implicados en las actividades propuestas (se añaden al final de cada apartado didáctico, a modo de anexos) pueden consultarse, bajo el Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en la siguiente dirección: [http://www.educaragon.org/HTML/carga\\_html.asp?id\\_submenu=60](http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60). En estos casos se ha respetado la nomenclatura de los informes (incluida en los Anexos al escrito).

## II. COMENTARIOS DE TEXTO

A continuación se presentan tres casos de comentarios de texto sobre la noción de *areté*. Recordemos, en primer lugar, que un comentario de texto filosófico consiste en el estudio de un determinado fragmento de contenidos de Filosofía, presentado generalmente bajo la autoría de figuras o personalidades clave en la historia de la disciplina, y que, como razón principal, empuja al análisis tanto de las características como de la naturaleza del texto propuesto. En Filosofía, el comentario ha sido una herramienta de gran utilidad e importancia, pues permite, ya no solo emprender un análisis del campo lingüístico que rotula las ideas (tal vez elemento este menos relevante en el aula de Bachillerato), sino demandar, a quien se enfrente al ejercicio, que proponga una determinada lectura o interpretación de los contenidos filosóficos escritos por el autor original. Esto requiere, a su vez, tanto conocimientos eminentemente contextuales e históricos, como un cierto esfuerzo analítico durante el proceso de «exégesis».

Históricamente, los comentarios a otros textos «originales» han tenido un papel importante: en la Antigua Roma, los textos de Platón y Aristóteles, y los comentarios a los mismos, servían como punto de arranque en la elaboración de ciertas doctrinas (piénsese, sin ir más lejos, en la recepción romana de las éticas helenísticas, precisamente a raíz del término «virtud» platónico-aristotélico), o, sería un error considerable no reparar en que una parte sustantiva del pensamiento, p. ej., de Sto. Tomás de Aquino, no fue sino un significativo comentario a las ideas de Aristóteles.

A este tenor, nuestra propuesta de comentarios de texto pensamos es una propuesta, en cierto sentido, «obligada» desde el momento en que el comentario se entiende como una herramienta básica e imprescindible tanto dentro de la propia Filosofía como disciplina, como dentro del marco más puramente didáctico o de enseñanza. Siguiendo la exposición temática de la primera parte del trabajo, ofrecemos en las páginas que siguen un comentario sobre la *areté* en la Grecia arcaica (un frg. de «guerra» de la *Odisea*), un comentario sobre la *areté* en la Época clásica (un frg. «dialéctico» del *Menón* platónico) y un comentario sobre la *areté* en el sistema ético aristotélico (un frg. ciertamente ilustrativo de la *Ética Nicomáquea*). Es decir, se respetan los contenidos de los subapartados de la primera parte de la monografía.

Se advierte, en último lugar, que las preguntas que sirven de guía al comentario y lo acompañan, han sido identificadas con un numeral que, en conjunto, comprende siempre la puntuación (orientativa) de «5». En este sentido, los comentarios de texto, aunque pudieran presentarse de manera aislada, es decir, como ejercicio único, podrían también obedecer a que los textos fuesen la mitad de un parte de una prueba de calificación más general sobre el tema o unidad tratados.

## II.A. COMENTARIO DE TEXTO SOBRE LA *ARETÉ* EN LA ÉPOCA ARCAICA

La ilustración de Odiseo que acompaña el presente trabajo tiene su razón en el fragmento de la *Odisea* que seguidamente presentamos. En clave literaria, el canto XXII de la *Odisea* de Homero (s. VIII a. C.) es una lectura impercedera, tradicional y de alta calidad escrita. Las imágenes que surgen durante su lectura son impactantes y rotulan ciertos rasgos de la Grecia primitiva que resultan tremendamente ilustrativos para nuestro propósito didáctico.

En los textos homéricos tenemos presentadas y ejemplificadas, no teorizadas, las diversas excelencias valoradas en la Grecia arcaica. Esto ha sido tenido en cuenta a la hora de elegir el fragmento del canto. El fragmento describe la lucha de casi doscientos pretendientes contra solo cuatro hombres. Pero el contexto en el que se enmarca el pasaje es aún más relevante: uno debe fijarse en cómo se manifiesta, a lo largo del pasaje, la idea homérica de *areté*, y especialmente cómo la «excelencia» que se le reconoce a Odiseo, no deriva en este caso solo de la «fuerza», «bravura» o «fortaleza» físicas, sino también de otras virtudes o excelencias, como la «astucia» o el «valor», que al mostrarse son imitadas por Telémaco y por los dos sirvientes, e incluso por los propios pretendientes que, individualmente, sobresalen sobre el resto. Así, cuando Odiseo disfrazado de porquero reta a los usurpadores y pretendientes de Penélope a tensar su arco, puede reconocerse la excelencia de las artes de la guerra, pero también la de la astucia que Odiseo encarna.

La cuestión de este texto es saber identificar cómo la excelencia remite al «individuo-Odiseo» frente a la «masa-de-pretendientes», es decir, la excelencia frente a la mediocridad. Además, es bastante ilustrativo que en este pasaje la *areté* no sea por sí sola un fin, sino más bien un medio para la vida (para la vida feliz, dirá Aristóteles, que también usa el simbolismo del arco para hablar de la virtud), y para recuperar en el caso de la *Odisea* un principio o norma básica de la vida común para un griego: la hospitalidad (que los pretendientes precisamente han roto o despreciado por puros deseos de fama y gloria, no basada en la excelencia sino en la usurpación).

Conviene destacar, antes de presentar el texto, que de las tres propuestas de comentario, esta primera es la «menos filosófica» (en el sentido dialéctico del término) y la más «literaria» o «poética», pero precisamente este es uno de los puntos cruciales —lo hemos justificado en la parte de investigación— de la acepción primitiva de la *areté*, aún exenta de la racionalización o espiritualización socrática y sofista posterior.

[Ver Anexo 1: «Comentario de texto sobre la *areté* en la época arcaica»]

## II.B. COMENTARIO DE TEXTO SOBRE LA *ARETÉ* EN LA ÉPOCA CLÁSICA

Continuamos ahora con un fragmento del diálogo de Platón *Menón* en torno a la primera disputa o dificultad definitoria sobre la noción única o múltiple de la *areté*. Este comentario se relacionaría en efecto con el segundo apartado de la parte «investigativa» del trabajo, es decir, «II. El conflicto sofístico-socrático en torno a la enseñabilidad de la *areté*». Tras el texto se presentan de nuevo cinco cuestiones que sirven como itinerario para la realización del comentario filosófico. En este caso, el carácter menos «literario» o «epopéyico» de fragmento, en aras del contenido eminentemente filosófico, nos permite plantear un comentario con menor carga «lingüística». A su vez, repetimos el puntaje numérico, de nuevo valorado en cinco, lo que podría admitir que este texto fuera la mitad de una parte de un examen más general sobre el tema o unidad.

*[Ver Anexo 2: «Comentario de texto sobre la areté en la época clásica»]*

## II.C. COMENTARIO DE TEXTO SOBRE LA *ARETÉ* EN EL PENSAMIENTO ARISTOTÉLICO

El comentario que presentamos seguidamente tiene un cariz distinto a los anteriores. Se plantea ahora un comentario más libre, donde el estudiante tendrá que desarrollar el análisis de una manera autónoma y no tan guiada como en los anteriores. Es evidente que tal desarrollo ha debido ser anteriormente impartido en clase por el docente, de tal manera que, p. ej., el estudiante sepa que debe llevar a cabo: 1) una lectura correcta del texto seguida de un subrayado de los términos significativos que aparezcan en el texto; 2) la elaboración de un «Introducción» (que se elaborará en función del desarrollo y la conclusión a la que se quiera llegar) donde se presentarán también elementos eminentemente contextuales del texto, del autor y de la obra planteada, así como una rotulación del tema mediante un concepto general (p. ej.: «la virtud»); 3) la escritura de un «Desarrollo» o cuerpo del ejercicio, que contará con un análisis de los contenidos y el comentario propiamente dicho; y 4) una «Conclusión» o valoración de lo obtenido en el desarrollo. Además (podría ser omisible) se ha optado por añadir tras el comentario una pregunta concreta en torno al papel y función de las leyes dentro de la teoría ética de la prudencia aristotélica.

*[Ver Anexo 3: «Comentario de texto sobre la areté en el pensamiento aristotélico»]*

*Objetivos, criterios de evaluación, competencias clave, estándares de aprendizaje implicados de la actividad (legislación) [Ver Anexo 4]*

### III. CLASE «GUIADA» CON TEXTO

El texto que se presenta subsiguientemente está basado en el cap. X del libro *Historia de la filosofía griega. Vol. III. Platón. Siglo V. Ilustración*, Madrid, Gredos, 1988, de W. K. C. Guthrie. Se advierte que, en aras del valor didáctico (el texto se planea para el aula), se ha optado por no incluir las referencias o citas a lo largo del mismo. El lector interesado puede localizar las referencias en las pp. 246-255 de la obra precitada de W. K. C. Guthrie. En algunos casos se ha respetado el estilo del filólogo clásico, pero adaptando el lenguaje técnico de su obra a las demandas en aula de Bachillerato. Por lo demás, este material, al ser complementario y de elaboración propia, podría ser considerado más estrictamente por parte del centro de enseñanza como un clase de apuntes *ad usum privatum*.

El texto que presentamos, recordemos, se trata de una lectura «acompañada» que debería realizarse conjuntamente en voz alta e intercalada por comentarios, aclaraciones y apreciaciones del docente y, a su vez, estimulando la participación del estudiante durante las sesiones. Se han resaltado en **letra negrita** las preguntas que, intermitentemente, atraviesan todo el texto y que tienen como propósito el servir de puntos de debate o interacción (paradas en la lectura del texto) entre el profesor y los estudiantes de Filosofía de 1.º de Bach.

Sobre la «contextualización» de la clase debe decirse que será una sesión (y parte de una segunda en caso necesario) el tiempo empleado para la lectura guiada del texto. En aras de un mayor aprovechamiento de los contenidos del mismo sería recomendable impartir como mínimo una sesión eminentemente teórica sobre el asunto tratado («¿Se puede enseñar la virtud?») antes de la realización de la actividad. Esto quiere decir que el texto que presentamos a continuación puede ser un complemento perfecto a la clase magistral.

Por último, advertimos que se ha optado por castellanizar la transliteración latina del término «*areté*» empleada a lo largo de todo el escrito; en vez de *areté* se dirá ahora *areté*.

[Ver texto «guía» en Anexo 5]

*Objetivos, criterios de evaluación, competencias clave, estándares de aprendizaje implicados de la actividad (legislación) [Ver Anexo 4]*

#### IV. LA «TABLA» DE ARISTÓTELES

La *Ética Nicomáquea*, la obra más conocida de Aristóteles sobre pensamiento ético, presenta la idea de que podemos describir las «virtudes» como actitudes que son destruidas por la deficiencia y el exceso. Alguien que, p. ej., huye se convierte en un cobarde (*deilia*), mientras que alguien que no teme a nada es un temerario (*thrasutes*). De esta manera, la virtud valentía o coraje (*andreia*) puede verse como dependiente de un «significado» entre dos extremos.

Aristóteles, en relación a esto, remite a sus lectores en un punto de la *Ét. Nic.* a una «tabla» o «diagrama» en la que resume una serie de términos medios virtuosos y los extremos correspondientes en relación con las clases de acciones (o esferas de acción) y las pasiones o sentimientos aparejados. En las actitudes respecto al placer y al dolor, p. ej., el término medio virtuoso será la templanza (*sophrosyne*), el sometimiento excesivo al placer será el libertinaje (*akolasia*), y la valoración insuficiente del mismo, aunque rara y carente como tal de nombre, la sugerirá Aristóteles como insensibilidad (*anaesthesia*). La lista, en forma de «diagrama», continúa de este modo en todas las esferas de acción o pasiones o sentimientos.

Es estimulante recordar que, posteriormente al compendio de virtudes, Aristóteles dedica una cuarta parte de toda la *Ét. Nic.* a una discusión completa acerca de cada uno de los términos, uno por uno, e incluso interpone antes de ello una sección en torno a la cuestión de la acción voluntaria e involuntaria y si, en este sentido, puede estar en nuestro poder «el ser buenos o malos».

A continuación presentamos la «tabla» o «diagrama» de Aristóteles en torno a los términos medios virtuosos y sus respectivas desviaciones (la tabla se reconstruye en Hugh Tredennick, 2004, pp. 285-286 (trad. propia)). Se han respetado los términos en griego pues, en ciertos casos, pueden llegar a ser para el estudiante de filosofía en particular, o el interesado en el tema en general, muy ilustrativos:

TABLA ARISTOTÉLICA DE VIRTUDES Y VICIOS

ESFERA DE ACCIÓN O SENTIMIENTO	EXCESO	VIRTUD (TÉRMINO MEDIO)	DEFECTO
miedo y confianza	temeridad <i>thrasutes</i>	valentía <i>andreia</i>	cobardía <i>deilia</i>
placer y dolor	libertinaje <i>akolasia</i>	templanza <i>sophrosyne</i>	insensibilidad <i>anaesthesia</i>
obtencciones y gastos	prodigalidad <i>asotia</i>	generosidad <i>eleutheriotes</i>	mezquindad <i>mikropepeia</i>
honra y deshonra (mayores)	vanidad <i>chaunotes</i>	magnanimidad <i>megalopsuchia</i>	pusilanimidad <i>mikropsuchia</i>
honra y deshonra (menores)	ambición <i>philotimia</i>	ambición adecuada -	falta de ambición <i>aphilotimia</i>
enfado	irascibilidad <i>orgilotes</i>	paciencia <i>praotes</i>	falta de carácter <i>aorgesia</i>
autoexpresión	jactancia <i>alazoneia</i>	veracidad <i>aletheia</i>	atenuación <i>eironeia</i>
conversación	bufonería <i>bomolochia</i>	ingenio <i>eutrapelia</i>	grosería <i>agroikia</i>
conducta social	obsequiosidad, adulación <i>areskeia, kolakeia</i>	amabilidad <i>philia</i>	hosquedad, personalidad arisca <i>duskolia</i>
vergüenza	timidez <i>kataplexia</i>	modestia <i>aidos</i>	desvergüenza <i>anaischuntia</i>
indignación	envidia <i>phthonos</i>	justa indignación <i>nemesis</i>	disfrute malicioso <i>epichairekakia</i>

El ejercicio que proponemos ahora a partir de lo anterior (como nota curiosa podemos señalar que la «tabla», como advierte W. K. C. Guthrie (1993, p. 370), la planteó Aristóteles para el aula) podría enunciarse de la siguiente forma:

*Ordene los siguientes sentimientos (o esferas de acción) según la teoría aristotélica de la virtud o término medio (fíjese en el ejemplo):*

ESFERA DE ACCIÓN O SENTIMIENTO	EXCESO	VIRTUD (TÉRMINO MEDIO)	DEFECTO
miedo y confianza	temeridad <i>thrasutes</i>	valentía <i>andreia</i>	cobardía <i>deilia</i>
placer y dolor	?	?	?

*Términos desordenados (los grupos de tres se corresponden a cada una de las filas de la «Esfera de acción o sentimiento»):*

- templanza (*sophrosyne*) | insensibilidad (*anaesthesia*) | libertinaje (*akolasia*)
- prodigalidad (*asotia*) | mezquindad (*mikroprepeia*) | generosidad (*eleutheriotes*)
- vanidad (*chaunotes*) | magnanimidad (*megalopsuchia*) | pusilanimidad (*mikropsuchia*)
- ambición (*philotimia*) | falta de ambición (*aphilotimia*) | ambición adecuada (-)
- paciencia (*praotes*) | irascibilidad (*orgilotes*) | falta de carácter (*aorgesia*)
- atenuación (*eironeia*) | jactancia (*alazoneia*) | veracidad (*aletheia*)
- grosería (*agroikia*) | bufonería (*bomolochia*) | ingenio (*eutrapelia*)
- obsequiosidad, adulación (*areskeia, kolakeia*) | hosquedad, personalidad arisca (*duskolia*) | amabilidad (*philia*)
- modestia (*aidos*) | timidez (*kataplexia*) | desvergüenza (*anaischuntia*)
- disfrute malicioso (*epichairekakia*) | envidia (*phthonos*) | justa indignación (*nemesis*)

[Nota: Pueden darse variaciones del ejercicio, ocupando, p. ej., solo algunas de las celdas de la «tabla» o «diagrama» o, también, eligiendo más o menos triadas de términos medios virtuosos. Otra propuesta interesante podría ser la de escribir los términos en pequeños papeles (desordenados) y, entre todo el alumnado, pretender la reconstrucción de la tabla (a modo de cartel grande) aristotélica; tal ejercicio se vería acompañado por comentarios o incisos del docente cada vez que se añadiera un término a la tabla por parte de los estudiantes.]

*Objetivos, criterios de evaluación, competencias clave, estándares de aprendizaje implicados de la actividad (legislación) [Ver Anexo 7]*



## ANEXOS: ACTIVIDADES (MATERIALES Y LEGISLACIÓN)

### Anexo 1: «Comentario de texto sobre la *areté* en la época arcaica»

#### *Comentario de texto*

«Amigos, este hombre no va a detener sus inflexibles manos, sino que, ya que ha tomado el pulido arco y la aljaba, seguirá disparando desde el liso umbral hasta matarnos a todos nosotros. Así que afrontemos el combate. Desenvainad las espadas y oponed las mesas a sus saetas de pronta muerte. Resistamos contra él todos juntos, a ver si lo rechazamos más allá del umbral y las puertas, y salimos hacia la ciudad y se extiende a toda prisa el griterío. En tal caso pronto el hombre dispararía su turno final».

Diciendo así desenvainó su aguda espada de bronce, afilada por ambos lados. Saltó hacia él, dando un terrible alarido. Pero en aquel instante Odiseo le disparaba su flecha, y le alcanzó en el pecho bajo la tetilla, y la veloz saeta se le hincó hasta el hígado. De su mano cayó la espada al suelo, y él tropicando se desplomó sobre una mesa, derribándola, y echando por tierra los manjares y el vaso de doble copa. Golpeaba en tierra con su frente en estertores agónicos y en sus convulsiones pateaba su silla con ambos pies. Y sobre sus ojos se abatió la tiniebla.

Contra el glorioso Odiseo se destacó Anfínomo, avanzando de frente. Había desenvainado su aguda espada para ver si le hacía retirarse de la puerta. Pero se le adelantó Telémaco hiriéndole por detrás con su lanza broncea en medio de los hombros, y se la pasó a través por el pecho. Resonó al caer y dio en el suelo con toda su frente. Telémaco se retiró dejando la pica de larga sombra allí en el cuerpo de Anfínomo, porque recelaba que alguno de los aqueos lo hiriera con la espada si lo atacaba cuando él retiraba la lanza de larga sombra o lo golpeará al agacharse a por ella. Corrió y muy deprisa llegó junto a su padre y, parándose a su costado, le dirigió estas palabras aladas:

«Padre, enseguida te traeré un escudo y dos lanzas y un casco de bronce bien ajustado a tus sienes. Yo mismo voy a ponerme otro, y daré otros al porquerizo y al vaquero. Pues es mejor estar bien pertrechados».

Contestándole dijo el muy astuto Odiseo:

«Tráelos corriendo, mientras aún me quedan flechas para contenerlos, no vayan a hacerme retirar de la puerta al estar yo solo».

Así habló, y Telémaco obedecía a su querido padre. Se apresuró hacia la cámara donde había guardado las famosas armas. De allí recogió cuatro escudos, ocho lanzas y cuatro yelmos de bronce con penachos de crines de caballo. Y fue con ellos y aprisa llegó al lado de su querido padre. Inmediatamente revistió el bronce en torno al cuerpo y a la vez los dos siervos se pusieron las hermosas armas. Se colocaron a los lados del audaz Odiseo de mente artera.

Este, por su parte, mientras tenía flechas para defenderse, disparaba apuntando a uno tras otro de los pretendientes en la casa. Ellos caían amontonados. Pero cuando ya le faltaron al soberano las flechas para los disparos, apoyó el arco en el pilar de la sala bien construida de modo que quedara erguido sobre el muro reluciente, se ajustó desde los hombros el escudo de cuatro capas, y se caló en su bravía cabeza el yelmo bien forjado, que agitaba en lo alto su penacho terrible de crines de caballo. Y empuñó las dos lanzas culminadas en bronce.

Homero, *Odisea*, Canto XXII, 70-125

1. Enuncie el tema del texto. (0,25 puntos)
2. Indique qué clase o género de texto es. (0,25 puntos)
3. Comentario sintético: redacte un breve resumen (4-5 líneas) del episodio narrado en el texto. (1 puntos)

4. Detalle las características lingüísticas y estilísticas estudiadas en clase más sobresalientes, e indique qué importancia podrían tener estas para lectura o interpretación filosófica del texto. (1,5 puntos)
5. Conteste a las siguientes preguntas:
  - Identifique en el texto aquellas palabras que puedan hacer referencia al término «virtud» o «areté» estudiado en clase. ¿En qué sentido usa Homero la palabra «virtud» en este texto de la Odisea? (1 punto)
  - ¿Es un uso comparable al que recibirá el término en épocas posteriores, como la Atenas de Sócrates y los Sofistas? (1 punto)

## **Anexo 2: «Comentario de texto sobre la *areté* en la época clásica»**

### *Comentario de texto*

SÓCRATES.—Dejemos en paz a Gorgias, puesto que está ausente. Pero tú, Menón, en nombre de los dioses, ¿en qué haces consistir la virtud? Dímelo; no me prives de este conocimiento, a fin de que, si me convenzo de que Gorgias y tú sabéis lo que es la virtud, tenga que confesar que por fortuna he incurrido en una falsedad, cuando he dicho que aún no he encontrado a nadie que lo supiese.

MENÓN.—La cosa no es difícil de explicar, Sócrates. ¿Quieres que te diga, por lo pronto, en qué consiste la virtud del hombre? Nada más sencillo: consiste en estar en posición de administrar los negocios de su patria; y administrando, hacer bien a sus amigos y mal a sus enemigos, procurando, por su parte, evitar todo sufrimiento. ¿Quieres conocer en qué consiste la virtud de una mujer? Es fácil definirla. El deber de una mujer consiste en gobernar bien su casa, vigilar todo lo interior, y estar sometida a su marido. También hay una virtud propia para los jóvenes de uno y otro sexo y para los ancianos; la que conviene al hombre libre, también es distinta de la que conviene a un esclavo; en una palabra, hay una infinidad de virtudes diversas. Ningún inconveniente hay en decir lo que es la virtud, porque cada profesión, cada edad, cada acción, tiene su virtud particular. Creo, Sócrates, que lo mismo sucede respecto al vicio.

SÓC.—Gran fortuna es la mía, Menón; porque, cuando solo voy en busca de una sola virtud; me encuentro con todo un enjambre de ellas. Pero sirviéndome de esta imagen, tomada de los enjambres, si habiéndote preguntado cuál es la naturaleza de la abeja, y respondiéndome tú, que hay muchas abejas y de muchas especies; qué me hubieras contestado si entonces te hubiera yo dicho: ¿es a causa de su calidad de abejas por lo que dices que existen en gran número, que son de muchas especies y diferentes entre sí?, ¿o no difieren en nada como abejas, y sí en razón de otros conceptos, por ejemplo, de la belleza, de la magnitud o de otras cualidades semejantes? Dime, ¿cuál hubiera sido tu respuesta a esta pregunta?

MEN.—Diría que las abejas, como abejas, no difieren unas de otras.

SÓC.—Y si yo hubiera replicado: Menón, dime, te lo suplico; en qué consiste que las abejas no se diferencian entre sí y son todas una misma cosa; ¿podrías satisfacerme?

MEN.—Sin duda.

SÓC.—Pues lo mismo sucede con las virtudes. Aunque haya muchas y de muchas especies, todas tienen una esencia común, mediante la que son virtudes; y el que ha de responder a la persona que sobre esto le pregunte, debe fijar sus miradas en esta esencia, para poder explicar lo que es la virtud. ¿No entiendes lo que quiero decir?

Platón, *Menón*, 71d-72d

1. Ponga un título al texto. (0,25 puntos)
2. Explique el contenido del texto. (1 punto)

3. Esquematice las ideas contenidas en el texto. (1 punto)
4. ¿Qué significa la (irónica) sentencia de Sócrates al decir: «Gran fortuna es la mía, Menón; porque, cuando solo voy en busca de una sola virtud; me encuentro con todo un enjambre de ellas»? Desarrolle la problemática planteada. (1,5 puntos)
5. Dé una definición de «virtud» o «areté». Después, conteste brevemente: ¿pueden existir varias definiciones de la «areté»? (1,25 puntos)

### **Anexo 3: «Comentario de texto sobre la areté en el pensamiento aristotélico»**

#### *Comentario de texto*

Unos creen que nos hacemos buenos por naturaleza, otros por hábito y otros mediante la enseñanza. Ahora bien, es evidente que parte de la naturaleza no está bajo nuestro control, sino que les viene por una especie de intervención divina a los verdaderamente afortunados, y la argumentación y la enseñanza no son eficaces en todos los casos. El alma del discípulo debe ser cultivada de antemano mediante los hábitos, al igual que el suelo que va a nutrir la semilla; porque quien vive sometido a sus pasiones ni prestaría atención a un argumento disuasorio, ni lo comprendería, si la prestara. ¿Cómo se puede reformar a alguien en ese estado? En general, la pasión no parece que ceda al argumento, sino a la fuerza. Tiene que existir ya un carácter dispuesto a la virtud, que ama el bien y odia el mal.

Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1179b20-31

1. Realice un comentario crítico del contenido del texto. (3,5 puntos)
2. Según Aristóteles, las leyes continúan siendo necesarias a través de la vida de las personas, porque la mayoría de las personas ceden más a la coacción que a los ideales «nobles» o «virtuosos». ¿Está de acuerdo? Comente justificadamente su respuesta. (1,5 puntos)

### **Anexo 4: Objetivos, criterios de evaluación, competencias clave, estándares de aprendizaje implicados de los comentarios de texto**

#### *Objetivos*

Los presentes ejercicios, tanto en sus enfoques y ámbitos de conocimiento específicos como en el propio sentido de los objetivos generales de etapa, pretenden el desarrollo en el alumnado de ciertas capacidades recogidas en los siguientes objetivos:

Obj.FI.1. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.

Obj.FI.3. Mejorar el uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.

Obj.FI.4. Distinguir y valorar entre las corrientes y postulados filosóficos de la historia, aquellos que hayan sido significativos para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como, relativo a la filosofía práctica, a nivel ético, social y político.

Obj.FI.10. Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo-material y a nivel estético-espiritual.

### *Criterios de evaluación, competencias clave, estándares de aprendizaje implicados*

Enmarcados en el «BLOQUE 6: La racionalidad práctica» de la asignatura de Filosofía de 1.º de Bach., y con «Contenidos» relativos a ‘El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas’, ‘La búsqueda de la felicidad’, ‘La justicia como virtud ético-política’ y ‘El convencionalismo en los Sofistas’ del currículo oficial, serían los siguientes:

Crit.FI.6.1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana. — CAA-CCEC — Est.FI.6.1.2. Explica el origen de la Ética occidental en el pensamiento griego, contrastando, de forma razonada, la concepción socrática con la de los sofistas.

Crit.FI.6.3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral. — CSC-CIEE-CCL — Est.FI.6.3.1. Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la felicidad y la virtud, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no. | Est.FI.6.3.3. Analiza textos breves de algunos de los filósofos representantes de las principales teorizaciones éticas y sobre el desarrollo psicológico moral del individuo. | Est.FI.6.3.4. Utiliza con rigor términos como ética, moral, acción moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, madurez moral, virtud moral, subjetivismo, relativismo y universalismo moral, utilitarismo, deber moral, ética de máximos, ética de mínimos, consenso, justicia, eudemonismo, hedonismo, emotivismo y utilitarismo.

Crit.FI.6.20. Valorar las técnicas del diálogo filosófico, la argumentación y la retórica para organizar la comunicación entre las partes, la resolución de negociaciones y de conflictos, generar diálogo basado en la capacidad de argumentar correctamente, definir y comunicar correctamente el objetivo de un proyecto. — CCL — Est.FI.6.20.1. Conoce y utiliza las herramientas de la argumentación y el diálogo en la resolución de dilemas y conflictos dentro de un grupo humano.

## **Anexo 5: «Clase “guiada” con texto»**

### **¿SE PUEDE ENSEÑAR LA VIRTUD?**

«Puedes decirme, Sócrates, si la virtud (o areté) puede enseñarse? ¿O es algo que se alcanza con la práctica, o sea naturalmente o de algún otro modo?» Ya hemos mencionado en clase de Filosofía el ardor con que se debatía esta cuestión en la Grecia del siglo V a. C. Ha quedado, asimismo, brevemente delineado el significado de la palabra «areté», **¿recuerdas su significado?**

Areté era el término griego con el que se designaba la «excelencia» de alguien o de algo. Para los poetas antiguos, como Homero, areté significaba «valentía» o «bravura» guerreras, pero durante la Época clásica, con los Sofistas, Sócrates y Platón, y posteriormente con Aristóteles, el término areté sería utilizado con el significado de «virtud». Recuerda que, comúnmente, usamos la palabra «virtud» para referirnos a la ‘capacidad que tiene una cosa de producir un determinado efecto positivo’.

En la Grecia del siglo V a. C. existía un debate que reflejaba el conflicto entre los viejos ideales aristocráticos y las nuevas clases que empezaban entonces a destacarse bajo el sistema democrático del gobierno de Atenas y que pretendían establecer lo que hoy se llamaría una «meritocracia», es decir, un sistema de gobierno en el que los puestos de responsabilidad se adjudican en función de los méritos personales o lo virtuoso que uno sea. Los ideales antiguos defendían que el parentesco

del clan aristocrático era más importante, a la hora de tomar decisiones políticas, que el nuevo sistema democrático que estaba surgiendo. **¿Por qué razones crees que la democracia empezó a reemplazar, en esta época (siglo V a. C.), al viejo sistema aristocrático?**

¿Recuerdas quiénes eran los Sofistas? Sofista era el nombre dado en la Grecia clásica al que hacía de su profesión el enseñar la sabiduría. La pretensión de los sofistas de la que areté podía enseñarse, a cambio de un salario, por maestros itinerantes como ellos, chocaba profundamente con las mentalidades más conservadoras de Atenas.

Filosóficamente, el problema de si la areté era una cuestión de talento natural o podía adquirirse por enseñanza o práctica asidua, es enormemente importante porque ocupó gran parte del pensamiento de Sócrates y Platón, quienes intentaron resolverlo a un nivel más profundo. Fíjate ahora en que la cuestión de si la «virtud», «excelencia» o «areté» se podía enseñar, o no, era de hecho una contraposición entre lo que los griegos llamaban *phýsis* y *nómos*, es decir, naturaleza y aprendizaje. **¿Cuál crees que es la diferencia entre nuestras (1) características innatas, (2) la práctica o esfuerzo personal y (3) la enseñanza? ¿Qué relación tienen?**

Fíjate ahora en otra idea común a la cultura griega. Teognis de Megara, en el siglo IV, escribió a su joven amigo Cirno:

Aparte de la buena amistad que tengo contigo, te voy a decir lo que yo mismo aprendí de los hombres buenos cuando era todavía un niño. No te juntes con los malos, sino inclínate siempre hacia los buenos. Bebe, come y siéntate con los grandes y poderosos, y disfruta con su compañía, porque de la gente noble aprenderás nobles maneras, pero si te mezclas con los malos perderás el sentido que tengas. Comprende esto y júntate con los buenos y algún día dirás que soy un buen consejero para mis amigos.

Esta idea de que tener virtud «se le pega a uno» a través de las buenas compañías, era todavía común en el siglo V a. C. **¿Crees que acercarte a los «buenos» te hace «bueno»? Piensa algún ejemplo. ¿Significa eso que la areté o virtud se le puede «pegar a uno»?**

Al igual que nosotros, los griegos hablaban no solo de «una buena persona», sino también de «un buen corredor», de «un buen luchador», de «un buen carpintero», etc., es decir, también areté significaba para ellos excelencia o destreza en estas y otras ocupaciones. Por ejemplo, el poeta Píndaro escribió: «Nos conquistó con sus manos y con la areté de sus pies, porque este atleta gana los más altos premios por su osadía y su fuerza». Y según los antiguos griegos... ¡incluso los caballos, los árboles o el suelo podían tener areté! **¿Cuál podría ser, en tu opinión, la areté del caballo? ¿Y la de otros animales? ¿Y la del suelo?**

Sócrates, el maestro de Platón, pensaba que existía una peculiar areté que pertenecía a todo lo que tenía «una función particular» que realizar, como, por ejemplo, los ojos o los oídos. **¿Cuál puede ser, a tu juicio, la areté del ojo? ¿Y la de las piernas y brazos?**

Podría decirse que Sócrates fue quien amplió el significado de la palabra areté, y a partir de él (y su idea de «función particular») acabó teniendo el significado actual de «virtud». El uso general de la palabra había existido siempre, junto a su particularización por medio de un ‘adjetivo’ (p. ej.: areté + ‘adjetivo’ → la areté del boxeador) para significar lo que los que lo empleaban entendían por excelencia humana. Y su significado dependía de quien lo empleara. Recuerda ahora lo que decíamos al principio: en Homero (siglo VIII a. C.) areté se podía traducir por la «valentía» o la «bravura» del guerrero, que era la virtud más estimada en la época homérica. Pero la originalidad de Sócrates no reside en conocer el uso general de la areté, sino:

- en el énfasis que pone en ella como «cualidad moral», más que simplemente como prerrequisito del éxito, y
- en su intento de darle justificación filosófica exigiendo una «definición universal».

A los ojos de Sócrates, una palabra o término era solo válida si se correspondía con una única «forma», «idea» o «esencia». Cuando, en uno de los famosos diálogos escritos por Platón, Sócrates ruega a Menón, el personaje principal, que le diga «qué es la areté», Menón piensa que es una cuestión fácil, porque puede decir lo que es la virtud de un hombre, de una mujer, de un niño, de un anciano o de cualquier otra persona o cosa. Pero queda desconcertado cuando Sócrates le replica

que no quiere una lista de virtudes, sino una formulación de su «esencia», aquello que, en su opinión, debe ser común a un hombre, a una mujer, a un niño o a un anciano para que justifique el que se las llame por el mismo nombre. **¿Cuál crees que es la diferencia entre «las virtudes» y «la virtud»? ¿crees que hay entonces más de una areté? Si hay más de una, ¿qué es, entonces, lo común a todas?**

Cuando Menón habla con Sócrates, finalmente no consiguen encontrar una definición «general» de la areté, sino solo definiciones de las distintas que se dan. Recuerda la pregunta que nos hacíamos al principio del texto: «La virtud (o areté) puede enseñarse? ¿O es algo que se alcanza con la práctica, o de algún otro modo?». Sócrates pensaba que la areté podía enseñarse, pero no en el sentido «técnico» en el que, p. ej., un boxeador enseña a boxear, o un atleta enseña a tirar la jabalina, etc., sino como un proceso «mayéutico». **¿Recuerdas lo que era la «mayéutica» socrática?**

Pero no todos creían que la areté debía conseguirse de esta manera «mayéutica». Los Sofistas decían poder enseñarla como un «técnica» más, igual que la del boxeo o la de tirar una jabalina. El que la «virtud» pudiera ser enseñada era la base del derecho de los Sofistas a su sustento (los Sofistas cobraban altas tarifas para enseñar a los demás atenienses a hablar en público y poder ganar los debates en las asambleas de la polis), y su justificación residía en la estrecha conexión, en la cultura griega, entre la «areté» y la «téchne» (o «técnicas»), que eran las destrezas u oficios de la ciudad de Atenas.

Por ejemplo, los griegos hablaban de «la téchne del artesano», «la téchne del pescador», «la téchne del panadero», etc. Es decir, la téchne hacía referencia, sobre todo, a trabajos manuales. Pero los Sofistas no se ganaban el sueldo enseñando esa clase de «técnicas»: ellos decían que podían enseñar la «téchne de la política y de la moral». **¿Crees que la política y la moral pueden ser comparables al trabajo manual, como un artesano o un pescador?**

Sócrates pensaba que la política no era una téchne y que cuando los Sofistas decían que podían enseñar la téchne de la política, o de la moral, estaban engañando a los ciudadanos de Atenas. Él argumentaba que lo único que se podía enseñar era el «conocimiento» (porque es transmisible), y que solo en el caso, y únicamente en el caso, de que la virtud o areté fuese conocimiento sería entonces enseñable (recuerda el término «mayéutica»). **¿Crees que la virtud es un conocimiento (que se enseña) o por el contrario algo innato (que no se enseña)? Intenta, junto con tus compañeros y compañeras, justificar tu respuesta.**

## **Anexo 6: Objetivos, criterios de evaluación, competencias clave, estándares de aprendizaje implicados de la clase guiada con texto**

### *Objetivos*

El presente ejercicio, tanto en su enfoque y ámbito de conocimiento específico como en el propio sentido de los objetivos generales de etapa, pretende el desarrollo en el alumnado de ciertas capacidades recogidas en los siguientes objetivos:

Obj.FI.1. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.

Obj.FI.2. Priorizar el diálogo filosófico como instrumento de construcción de la identidad personal y colectiva.

Obj.FI.3. Mejorar el uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.

Obj.FI.4. Distinguir y valorar entre las corrientes y postulados filosóficos de la historia, aquellos que hayan sido significativos para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como, relativo a la filosofía práctica, a nivel ético, social y político.

### *Criterios de evaluación, competencias clave, estándares de aprendizaje implicados*

Enmarcados en el «BLOQUE 6: La racionalidad práctica» de la asignatura de Filosofía de 1.º de Bach., y con «Contenidos» relativos a ‘El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas’ y ‘El convencionalismo en los Sofistas’ del currículo oficial, serían los siguientes:

Crit.FI.6.1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana. — CAA-CCEC — Est.FI.6.1.1. Reconoce la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana, si bien, reconociendo sus vínculos ineludibles con la razón teórica y la inteligencia emocional. | Est.FI.6.1.2. Explica el origen de la Ética occidental en el pensamiento griego, contrastando, de forma razonada, la concepción socrática con la de los sofistas.

Crit.FI.6.3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral. — CSC-CIEE-CCL — Est.FI.6.3.1. Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la felicidad y la virtud, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no. | Est.FI.6.3.3. Analiza textos breves de algunos de los filósofos representantes de las principales teorizaciones éticas y sobre el desarrollo psicológico moral del individuo. | Est.FI.6.3.4. Utiliza con rigor términos como ética, moral, acción moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, madurez moral, virtud moral, subjetivismo, relativismo y universalismo moral, utilitarismo, deber moral, ética de máximos, ética de mínimos, consenso, justicia, eudemonismo, hedonismo, emotivismo y utilitarismo.

Crit.FI.6.5. Conocer las principales teorías y conceptos filosóficos que han estado a la base de la construcción de la idea de Estado y de sus funciones, apreciando el papel de la filosofía como reflexión crítica. — CSC-CECC — Est.FI.6.5.4. Valora y utiliza la capacidad argumentativa, de forma oral y escrita, como herramienta contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia.

## **Anexo 7: Objetivos, criterios de evaluación, competencias clave, estándares de aprendizaje implicados de la «tabla» de Aristóteles**

### *Objetivos*

El presente ejercicio, tanto en su enfoque y ámbito de conocimiento específico como en el propio sentido de los objetivos generales de etapa, pretende el desarrollo en el alumnado de ciertas capacidades recogidas en los siguientes objetivos:

Obj.FI.1. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.

Obj.FI.3. Mejorar el uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.

Obj.FI.4. Distinguir y valorar entre las corrientes y postulados filosóficos de la historia, aquellos que hayan sido significativos para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como, relativo a la filosofía práctica, a nivel ético, social y político.

Obj.FI.10. Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo-material y a nivel estético-espiritual.

### *Criterios de evaluación, competencias clave, estándares de aprendizaje implicados*

Enmarcados en el «BLOQUE 6: La racionalidad práctica» de la asignatura de Filosofía de 1.º de Bach., y con «Contenidos» relativos a ‘La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral’ y ‘La búsqueda de la felicidad’ del currículo oficial, serían los siguientes:

Crit.FI.6.1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana. — CAA-CCEC — Est.FI.6.1.1. Reconoce la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana, si bien, reconociendo sus vínculos ineludibles con la razón teórica y la inteligencia emocional.

Crit.FI.6.3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral. — CSC-CIEE-CCL — Est.FI.6.3.1. Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la felicidad y la virtud, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no.

Crit.FI.6.5. Conocer las principales teorías y conceptos filosóficos que han estado a la base de la construcción de la idea de Estado y de sus funciones, apreciando el papel de la filosofía como reflexión crítica. — CSC-CECC — Est.FI.6.5.4. Valora y utiliza la capacidad argumentativa, de forma oral y escrita, como herramienta contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES, *Ética eudemia* (ed. de R. Sartorio), Madrid, Alhambra, 1985.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* (trad. de S. Rus Rufino y J. E. Meabe), Madrid, Tecnos, 2009.
- AA. VV., *Dictionnaire de l'Académie française* (6.<sup>a</sup> ed.), París, Institut de France, 1835.
- BURCKHARDT, J., *Historia de la cultura griega. Vol. II.*, Barcelona, Iberia, 1964.
- CHANTRAINE, P., *Diccionario étimológico de la lengua griega. Histoire des mots*, París, Klincksieck, 1999.
- ECHANDI, S. «Historia de la filosofía antigua» (apuntes *ad usum privatum*), 2018.
- GUTHRIE, W. K. C., *Historia de la Filosofía Griega. Vol. III. Platón. Siglo V. Ilustración*, Madrid, Gredos, 1988.
- GUTHRIE, W. K. C., *Historia de la Filosofía Griega. Vol. IV. Platón. El hombre y sus diálogos: primera época*, Madrid, Gredos, 1990.
- GUTHRIE, W. K. C., *Historia de la Filosofía Griega. Vol. VI. Introducción a Aristóteles*, Madrid, Gredos, 1993, pp. 347-388.
- HELLER, A., *Aristóteles y el mundo antiguo*, Barcelona, Península, 1983.
- JAEGER, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Madrid, FCE, 1985.
- MACINTYRE, A., *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 2001.
- MAS TORRES, S., *Ethos y Pólis. Una historia de la filosofía práctica en la Grecia clásica*, Madrid, Istmo, 2003.
- MARTÍNEZ MARZOA, F., *Ser y diálogo: leer a Platón*, Madrid, Istmo, 1996.
- NUSSBAUM, M. C., *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Madrid, Visor, 1995.
- PLATÓN, *Diálogos. Vol. II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*, Madrid, Gredos, 1983.
- PLATÓN, *Menón* (ed. de S. Vegas González), Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.
- PLATÓN, *Protágoras* (ed. de C. García Gual), Madrid, Gredos, 2010.
- PROTÁGORAS DE ABDERA, *Dissoi logoi. Textos relativistas* (ed. de J. Solana Dueso), Torrejón de Ardoz, Akal, 1996.
- STENZEL, J., *Studien zur Entwicklung der platonischen Dialektik von Sokrates zu Aristoteles*, Darmstadt, 1961, pp. 8-9.
- TREDENNICK, H., «Appendix I: Table of Virtues and Vices», en: *Aristotle, The Nicomachean Ethics* (2.<sup>a</sup> ed.), London, Penguin, 2004, pp. 285-286.