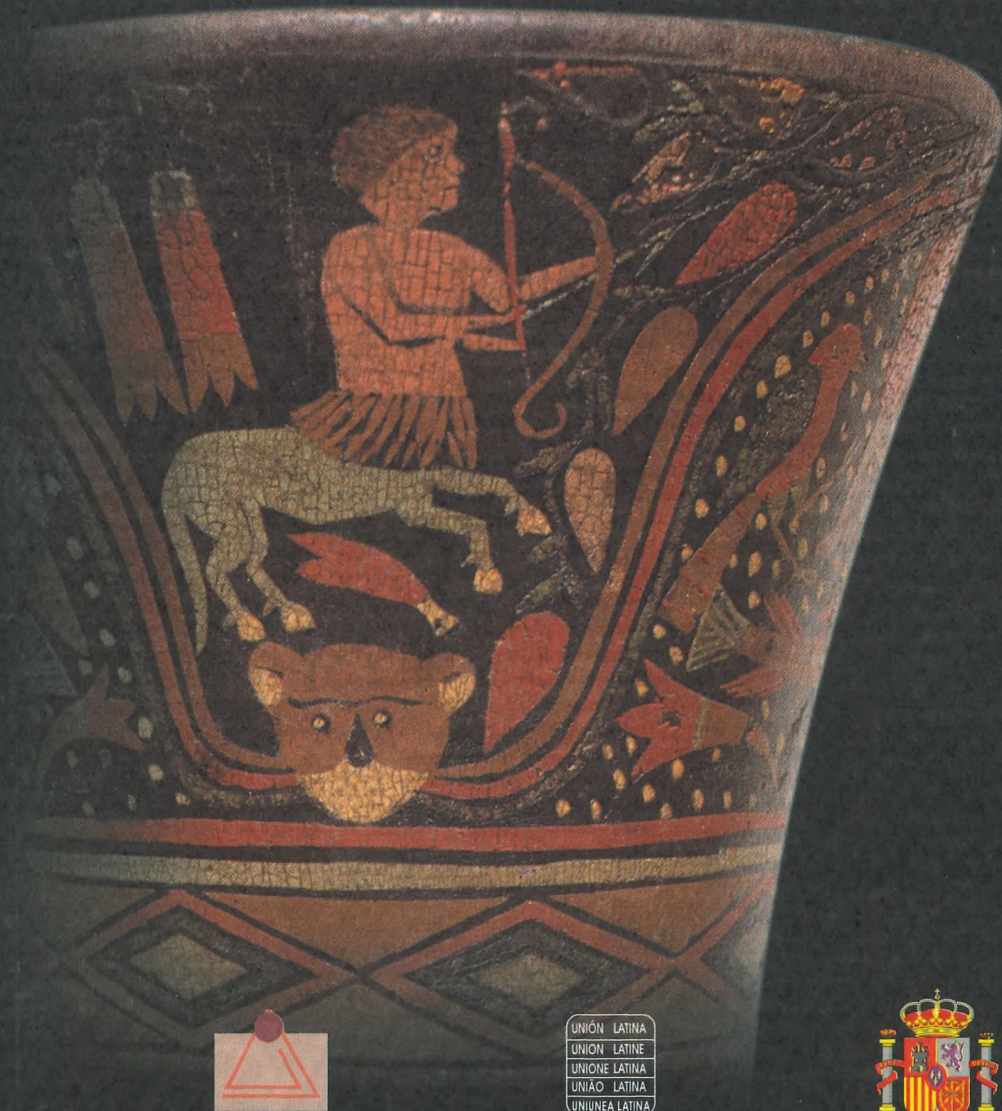


CLASSICA BOLIVIANA

I Encuentro Boliviano de Estudios Clásicos



UNIVERSIDAD NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ



UNIÓN LATINA



EMBAJADA DE ESPAÑA

CLASSICA BOLIVIANA

I Encuentro Boliviano de Estudios Clásicos



LA PAZ JUNIO 1998

Editor responsable:
Andrés Eichmann Oehrli

Comité de redacción:
Sergio Sánchez Armaza
Carmen Soliz Urrutia
Estela Alarcón Mealla

Colaboración especial:
Guido Orías Luna
Carlos Seoane Urioste

Depósito Legal
4-1-773-99

Diseño e impresión
PROINSA
Tel. 227781 - 223527
Av. Saavedra 2055
La Paz - Bolivia

© Andrés Eichmann Oehrli 1999

Portada:
Keru (vaso ceremonial incaico) de la zona del
lago Titikaka, periodo colonial. Museos
Municipales de La Paz.
Foto Teresa Gisbert

En el imponente escenario de las cumbres del Ande boliviano, la Unión Latina y la Universidad Nuestra Señora de La Paz reunieron a destacados intelectuales de diferentes países de América Latina y de Europa en el I Encuentro Boliviano de Estudios Clásicos, oportunidad en la que se plantearon interesantes iniciativas para difundir el idioma original, el latín, y los que derivan de él: español, francés, italiano, portugués y rumano; asimismo, se consideraron otros temas que representaron una importante contribución a los estudios clásicos tanto para el país anfitrión, como para los que practican los idiomas hermanos.

La Unión Latina, a través de su Dirección de Promoción y Enseñanza de Lenguas, tiene entre sus objetivos elevar la importancia del cultivo de las lenguas romances y de los estudios clásicos entre los países miembros, de tal manera que no se pierda la identidad y la cultura de la latinidad. La representación en Bolivia desarrolla en el país una serie de actividades, como seminarios sobre lenguas y culturas clásicas, publicaciones y cursos de enseñanza del idioma madre: el latín.

Hoy vemos, con mucha complacencia, materializadas las iniciativas y conclusiones del I Encuentro, en esta publicación que recoge los aportes de los intelectuales reunidos en este evento.

Es importante destacar que, como una consecuencia inmediata de este I Encuentro, ha sido creada la Sociedad de Estudios Clásicos, integrada por destacados intelectuales y personalidades.

El Encuentro surgió de una iniciativa de la Unión Latina y la Universidad Nuestra Señora de La Paz, que se han impuesto la tarea de continuar trabajando en estrecho contacto para divulgar lo que significó y significa la cultura latina en todos los ámbitos.

Deseo dejar testimonio de agradecimiento tanto a la Universidad Nuestra Señora de La Paz como a la Embajada de España en Bolivia, por todo el apoyo que han brindado para hacer realidad esta reunión y la publicación fruto de ese Encuentro.

Geraldo Cavalcanti
Secretario General
Unión Latina

INDICE

	Agradecimientos	7
Jorge Paz Navajas:	Introducción	9
Josep M. Barnadas:	Discurso de Bienvenida	11
Mario Frias Infante:	Mi odisea de traducir la Odisea	13
H.C.F. Mansilla:	Lo rescatable de la tradición clásica para el campo de la ciencia política	17
Iván Guzmán de Rojas:	Contrastes semánticos del Aymara registrado por Bertonio con el Castellano de Gracián	29
Juan Araos Uzqueda:	Apología, Critón, Fedón: Acta judicial	47
Francisco Rodríguez Adrados:	Escisiones y unificaciones en la historia del Griego	61
Rodolfo P. Buzón:	Papiros latinos en Egipto: Algunas consideraciones	69
Héctor García Cataldo:	Poesía Lírica Griega Acaica o de la cotidianeidad atemporal	81
Prof. Iván Salas Pinilla:	El Destino en la Ilíada y su campo semántico	97
Teresa Gisbert:	Los dioses de la antigüedad clásica en Copacabana	121
Teodoro Hampe Martínez:	La tradición clásica en el Perú virreinal: una visión de conjunto	137
Andrés Orías Bleichner:	El Soplo Clásico en la Escritura de Bartolomé Arzáns	145

Fernando Cajías de la Vega:	La arquitectura neoclásica en Bolivia	153
Josep M. Barnadas:	La escuela humanística de Cotacollao: evocación de una vivencia	157
Santiago R. M. Gelonch V.:	Algunas notas acerca de la investigación en los Estudios Clásicos (Investigación, Hermenéutica, Postmodernidad y Mito)	165
Ernesto Bertolaja:	La política de la Unión Latina en el ámbito de los estudios clásicos en América Latina	183
Andrés Eichmann Oehrli:	Reminiscencias clásicas en la lírica de la Real Audiencia de Charcas	187
Salvador Romero Pittari:	El latín en la literatura boliviana finisecular	211
Enrique Ipiña Melgar:	Sócrates y las tendencias pedagógicas actuales	215
Teresa Villegas de Aneiva:	Las sibilas y las virtudes teologales en la pintura virreinal boliviana	221

Agradecimientos

Jorge Paz Navajas, Norma Campos Vera y Enrique Ojeda fueron quienes apoyaron desde un inicio la realización del Encuentro y la publicación del presente volumen, y han hecho posible los auspicios para su publicación.

Luis Prados Covarrubias alentó la realización del Encuentro; a él debemos la participación del insigne investigador Don Francisco Rodríguez Adrados, que nos ha honrado con su presencia y su amistad.

De Sergio Sánchez Armaza, de Carmen Soliz Urrutia y de Estela Alarcón Mealla es el mayor mérito. Han creído que esta aventura era posible; la han llevado a cabo con entusiasmo y todo el trabajo imaginable, desde el inicio de la organización del Encuentro hasta anteayer, en que esta página ingresó a la Editorial. Pusieron en juego su conocimiento de la lengua latina, su bagaje cultural, su versatilidad para cualquier temática y sus cualidades personales. Ningún elogio es suficiente para ellos.

Han colaborado con largas horas de transcripción de las grabaciones, con ideas y gestiones variadas Carlos Seoane Urioste y Guido Orías.

Han concurrido también muchas otras formas de colaboración, y la lista de las personas a quienes se debe agradecer sería muy larga de transcribir, empezando por todos los que han participado en el Encuentro. No se puede silenciar el nombre de Jorge Velarde Chávez y el de Selva Fernández.

A todos ustedes, queridos amigos, muchas gracias,

el editor.

Sócrates y las tendencias pedagógicas actuales

Enrique Ipiña Melgar

La personalidad de Sócrates está consagrada entre las grandes personalidades del clasicismo helénico. Su presencia e influencia en la construcción del humanismo no sólo se mantienen hasta el día de hoy sino que es posible apreciar cómo crecen con el paso del tiempo. No se ha establecido, sin embargo, la personalidad histórica de Sócrates. El hecho de que se sepa quién fue su padre –un picapedrero según unos o un escultor según otros– llamado Sofronisco, o que se conozca el nombre y la ocupación de Faenarete, su madre, comadrona, o el que se sepa con cierta precisión el año del nacimiento y el de la muerte del hombre genial –entre el 470 y el 469 hasta el 399 antes de Cristo–: nada de todo ello contribuye mucho a definir quién era y cómo era realmente. Porque no tenemos un solo escrito suyo; porque todo lo que sabemos de él lo sabemos a través de las obras de sus discípulos.

Así, la personalidad que se refleja en las obras de Platón, en sus célebres Diálogos –y que es la más generalmente aceptada– aparece como la rica personalidad de un hombre sabio y bueno, de gran habilidad dialéctica, pero incapaz de dolo o, por lo menos, de aquella astucia muy cercana al dolo. La imagen que Jenofonte nos transmite, si bien se asemeja en muchos rasgos a la imagen platónica, admite muchos rasgos, que pueden considerarse hasta vulgares. En ambos casos, Sócrates resulta ser muy diferente del que se muestra en las obras de Aristófanes, imagen caricaturesca pero, como toda caricatura, referida a la verdadera personalidad del que en ella está representado¹. Las eruditas discusiones que en torno a este problema se han desarrollado entre biógrafos, historiadores y especialistas de diversa índole, pueden ser seguidas y llevadas hasta la especulación: pero hacerlo aquí nos alejaría del propósito de este sencillo trabajo.

Sin embargo, asumiendo la importancia de un conocimiento menos conjetural de la personalidad de Sócrates, debemos partir de la imagen que tenemos aceptada como la más reconocida: el Sócrates de los *Diálogos* de Platón, apoyándonos en una razón muy sencilla: la coherencia entre pensamiento y vida que se desprende de la lectura de los *Diálogos*.

A mí, particularmente, me interesan más el método filosófico de Sócrates, asentado en la pregunta, y el método didáctico de aprendizaje por la investigación, que se desarrolla en el diálogo. Ambos métodos exigen que su creador sea una mente agudamente inquisitiva; capaz de remitirse en todo momento de las ideas a los hechos y viceversa, un hábil polemista –diríamos hoy– expuesto a la interpelación y a la censura de los demás en la misma medida en que era capaz de esgrimir la ironía para destruir los conocimientos mal formados o inexactos.

¹ Frerater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1971, T. II, pp. 697 y ss.

Dejemos, pues, de lado la cuestión de la personalidad del gran maestro del pensamiento y démonos por satisfechos con esas consideraciones para tratar de penetrar un poco en su manera de pensar que, finalmente, no puede ser muy diferente de su manera de ser. Esa manera de pensar profundamente inquisitiva era una búsqueda infatigable de la verdad; una búsqueda siempre insatisfecha de las respuestas fáciles o del recurso a la autoridad; sin duda, fue por eso que se hizo profundamente antipático a los hombres sabios, prudentes y estimados de su tiempo. La equiparación del saber con la virtud acompaña esa búsqueda que, por consiguiente, supera un interés puramente cognoscitivo para elevarse al plano moral y convertirse en la búsqueda del bien moral que finalmente se identificará con el bien supremo: bueno, justo y verdadero. Para Sócrates no es posible ser sabio y ser malvado en la medida en que la sabiduría es auténtica: porque si el saber es reflejo del ser, necesariamente es un saber virtuoso, referido al ser bueno tanto como al ser justo y verdadero. Aunque no se trata de una búsqueda de naturaleza propiamente metafísica, sino más bien ético-axiológica, no hay duda de los supuestos ontológicos que dan consistencia a este método de filosofar; básicamente la confianza en la razón correctamente conducida para llegar a la adecuación del pensar y el ser². Queda, de esa manera, fundada una vía de investigación metafísica que, apartándose de la senda abierta por Parménides, encuentra que la búsqueda del ser no es distinta de la búsqueda de la felicidad del hombre. Esta identificación de la esencia con el valor constituye la base del humanismo socrático y, me atrevería a decir, la base del humanismo de Occidente. Gracias a ella quedan definitivamente superados los absurdos a los que una razón desprendida del sentido común y de la realidad humana construía en la primera edad de la filosofía griega. En lo sucesivo, la filosofía deberá discurrir por el único camino, del cual no se ha vuelto a separar: el camino del hombre.

La confianza en el razonamiento para descubrir lo verdadero y lo bueno, no estaría libre de dificultades si se investigara en soledad. Pero el método socrático del razonamiento está lejos de esa actitud que él podría haber considerado presuntuosa. Lejos de esa actitud, el filósofo socrático aparece como un humilde promotor de la búsqueda en común. Así, el diálogo se convierte en la manera adecuada de buscar respuestas para la actitud inquisitiva, en la convicción de que, juntando la capacidad de cada uno de los dialogantes en una red de inteligencias y voluntades, es posible llegar a la verdad, a la bondad, a la justicia.

Por otra parte, pienso que la pregunta, clave del pensamiento socrático, no es un recurso didáctico solamente. Podríamos decir que se constituye en un cuestionamiento metódico que, más de dos milenios después, encontraría en la duda cartesiana un eco diferente. Es necesario emplear la pregunta como el instrumento capaz de arrancar del fondo del corazón humano, donde reposa como escondida, la verdad que debe hacerse explícita para iluminar nuestros pasos.

La pregunta como método es equiparable a la actitud básica inicial, de todo ser humano

2 Salazar Bondy, Augusto, *Didáctica de la Filosofía*, Ed. Arica S.A., Lima, 1967, pp. 117 y ss.

que busca la verdad. Sin embargo, no se trata solamente de un cuestionamiento personal. Se trata más bien de la más genuina confianza en las posibilidades de la pregunta que se le hace al otro, al interlocutor, como un primer paso, esencial para el método socrático de enseñar: la ironía.

No es algo necesariamente cruel o sarcástico; no consiste en poner en ridículo al pretendido saber del otro: al contrario, tratando al otro con el respeto que como persona merece, el maestro ironiza mostrando la precariedad de los saberes oficialmente reconocidos como tales; la insuficiencia de lo generalmente admitido; y todo el daño que del error podría derivarse, si se lo tuviera y mantuviera como verdad inconvencible.

Analizados los diversos diálogos platónicos en los que Sócrates participa como el cuestionador de los participantes, y dejando de lado la cuestión de si es Sócrates mismo o el primer Platón el autor de determinados diálogos, es fácil percibir en su tranquila desenvoltura la crítica del conformismo como el peor vicio de los hombres; es decir, la ausencia del espíritu crítico como prueba casi palpable de la incapacidad para ejercitar la inteligencia.

En la *República* de Platón³, Sócrates narra la alegoría o mito de la Caverna, y nos muestra la suerte del filósofo que se rebela contra la estupidez de los tiranos y su poder asentado en la ignorancia; y que lucha por la liberación del espíritu humano. En el mito de la caverna es posible apreciar con mucho realismo que la ironía, como destrucción de los falsos saberes, no sucede sin dolor. Esgrimida como un instrumento de liberación, deberá provocar una ruptura dolorosa entre el sometimiento al error en la falsa seguridad del saber acrítico y la búsqueda valiente de la única seguridad aceptable en la verdad. La evasión del valiente que huye de las profundidades de la caverna y de su mundo de hipocresía y esclavitud en la ignorancia, no se produce sin la lucha y el dolor que simbolizan el juicio crítico, la liberación por la crisis. Por eso, el término crisis se aplica a la separación, a la ruptura, al discernimiento de lo que es un ídolo falso o un verdadero espíritu⁴. Esa ruptura que sólo es posible en el juicio, constituye el segundo paso del método socrático y en él hay algo que muere o se pone -al menos- en trance de muerte, para alumbrar el ser, para llegar a ser. Por eso todo aprendizaje es un alumbramiento, un trance entre la ignorancia, oscuridad parecida a la muerte, y la vida del espíritu iluminado. La evasión del rebelde que lucha por su libertad y logra evadirse de la lúgubre ignorancia -la esclavitud- de la caverna tiene toda la calidad de un parto, mayéutica de un nuevo nacimiento que simboliza la libertad en la verdad y que, por consiguiente, es una verdad moralmente deseable: es el bien supremo.

No me cabe duda de que el método socrático no puede limitarse a un método didáctico de la filosofía. En su paradigma *IRONIA-CRISIS-MAYEUTICA* está plasmado ya, de manera inequívoca, el método científico, y representa, en consecuencia, el proceso natural de

³ *República*, libro VII.

⁴ Palabras de Sócrates en el *Teétetes*.

cualquier aprendizaje. Encuentro en este paradigma sugestivas analogías con el que se ha dado en llamar el paradigma ignaciano que, en la mejor tradición de la pedagogía jesuítica, aquella que renovó totalmente orientaciones pedagógicas de la Edad Moderna, ha sido formulado como el paradigma *EXPERIENCIA-REFLEXION-ACCION*. No en vano los jesuitas cultivaron con tanto esmero el humanismo helénico. Ignacio de Loyola, guiado por el Espíritu como Sócrates decía haberlo sido por su *daimon*, siguió un camino semejante, haciendo de la experiencia y la reflexión -es decir del discernimiento o juicio crítico sobre la calidad de la experiencia-, la base de sus proyectos para la acción consecuente.

Encuentro también una analogía muy próxima a la identidad entre el paradigma socrático y el paradigma implícito en el método de la educación popular y liberadora de Paulo Freyre: *codificación-descodificación-praxis de la acción* donde la realidad vivida sin reflexión está como codificada, de modo que en ella se fundamenta el saber ingenuo; esa realidad codificada deberá ser procesada analítica y reflexivamente; es decir, descodificada, en busca de sus funciones y relaciones hasta determinar causas, efectos y condiciones hasta definir, con claridad, el proyecto de acción a seguir.

De manera semejante, encuentro analogías muy sugestivas entre el paradigma socrático y los planteamientos de los llamados *pedagogos constructivistas* (Piaget, Vitgotsky y otros) para los cuales el aprendizaje se construye a partir de la experiencia previa en un proceso crítico de acumulación de los saberes orientados siempre al proyecto.

Pienso que las políticas educativas que hoy orientan y dirigen los procesos de reforma de la educación en América Latina y en otras regiones del mundo están en la línea de esos paradigmas; en proceso de franco rechazo al paradigma tradicional -herencia de un positivismo mal asimilado entre nosotros- que se podría resumir como *EXPOSICION-ASIMILACION-REPETICION*. Paradigma ciertamente causante de la actitud pasiva del alumno, de la carencia de espíritu crítico y de la falta de aliento para la renovación y la proposición.

¿Cómo no ver en el diálogo socrático el antecedente del círculo de cultura de Freyre, tan generalizado en nuestros enfoques de educación de adultos, de actualización y capacitación? Del mismo modo, ¿cómo no identificar la actitud inquisitiva del viejo Sócrates con el protagonismo del aprendizaje y el nuevo rol del maestro como facilitador y guía de los aprendizajes, que no como expositor de la verdad?

Frente a estas analogías, aparece nítidamente que las grandes diferencias entre el saber de los tiempos socráticos y el saber actual no afectan a la naturaleza del conocimiento humano, sino más bien a los contenidos que comporta y a las competencias que el educando logra desarrollar por medio de esos contenidos y el ejercicio de sus aptitudes en esas competencias. Aparece que la diferencia entre la educación socrática y las tendencias pedagógicas de la actualidad no estriba, entonces, en lo esencial, sino en lo que todos reconocemos como accidental, conscientes como somos de la provisionalidad de esos contenidos, una vez que ya no podemos creer que ninguno de los avances de la ciencia podría ser mirado como definitivo.

Si se trata de un saber esencialista, que afecta más a las actitudes y a los que generan o determinan esas actitudes, antes que a las aptitudes y competencias que se desarrollan por la educación y que van cambiando con los tiempos, a mí me resulta muy claro que entre la educación socrática y la nuestra no deberían verse diferencias fundamentales. Es más, pienso que ha llegado la hora de reconstruir el humanismo sobre las mismas bases esenciales: la búsqueda de lo verdadero, de lo justo y de lo bueno. Se trataría de construir otra vez una formación general básica que, en palabras del célebre pedagogo sueco Thorsten Hussen, es la mejor formación profesional que hoy se podría dar; hoy, cuando la especialización profesional es en la mayoría de los casos concebida como una capacitación provisional, porque necesitará, sin duda alguna, de una pronta reconversión para atender a las futuras y cambiantes demandas laborales.

Pienso que esa formación general básica debería construirse a partir de la experiencia de los educandos, acudiendo siempre a la crítica de la experiencia habida por medio del análisis y de la reflexión, personal y colectivamente; acudiendo al diálogo de saberes, otorgando al educando el protagonismo de su propia educación, asumiendo los educadores un rol más humilde pero más sabio, como humilde y sabio era aquel lejano maestro que, sin rubor, confesaba no saber sino que no sabía nada.

Y, en realidad, ¿qué podemos saber hoy los educadores? ¿De qué podemos estar seguros? Se afirma por diversas fuentes que en menos de diez años el 80% de productos de la industria actual estará fuera de uso, sustituido por nuevos y por ahora desconocidos productos emergentes de procesos y de necesidades que tal vez, en buena medida, sean aún desconocidos. Nuestro saber debe volver a las fuentes del humanismo y nos debe llevar a enseñar algo muy diferente de las falsas seguridades o de los optimismos tecnologistas y pseudocientíficos. Así nos lo recomienda claramente el informe de la Comisión Delors a la UNESCO sobre la educación en el siglo XXI: que los niños y jóvenes aprendan a aprender, a conocer, a hacer, a ser y a convivir.

Termino con una sencilla conclusión: que es preciso volver a los maestros del humanismo clásico para no perder el camino; particularmente en estos tiempos de cambio generalizado.



Studio et labore, honestate ac maxima quam fieri possit modestia, ad astra usque eamus: si –ut Mantuanus ait- *omnia uincit amor*, ne obliuioni demus prope sequentia ipsius uerba: *labor omnia uincit*. Humanitatem in primis ut exemplum unum in nostris laboribus enixe colamus, prae oculis semper habeamus eamque imo corde prosequamur. Hoc iter nostrum; hoc decus nostrum; hoc et praemium semper nobis satis sit.

J.M. Barnadas