

# Sobre las emociones y la naturaleza pedagógica de la música en la filosofía platónica.

On emotions and the pedagogical nature of music in Plato's philosophy.

José Miguel Arellano <sup>1</sup>

Universidad Adolfo Ibáñez y Universidad de los Andes, Chile  
Recibido 31 enero 2022 · Aceptado 13 mayo 2022

## Resumen

El presente trabajo tiene por objeto describir y examinar el lugar que las emociones ocupan dentro de la filosofía platónica, principalmente en función de sus reflexiones sobre la música y la orientación eminentemente pedagógica que el filósofo identifica en ella. A partir de un análisis de diferentes momentos de su obra, en los cuales se discute el fenómeno musical, nos proponemos examinar su teoría con el objeto de identificar sus rasgos distintivos y, sobre todo, el lugar particularísimo que ella ocupa en su modelo educativo, con especial atención al caso de los guardianes. Dado que aquello que preocupa a Platón no es la disciplina propiamente tal, sostenemos que, a grandes rasgos, es posible señalar que su teoría musical es, en realidad, una ética de la música, en tanto que se orienta en función del *ethos* griego, operando como herramienta pedagógica que permite inducir cambios conductuales en quienes la reciben.

*Palabras claves:* Platón; Emociones; Música; Alma; Educación.

## Abstract

This work aims to describe the place of emotions in Plato's philosophy with a special focus on his reflections on music and the eminently pedagogical orientation that he ascribes to it. Starting from an analysis of different moments of his oeuvre in which the musical phenomenon is discussed, we propose to examine his theory in order to identify its distinctive features and, above all, the very particular place it occupies in his educational model, especially in regard to the case of guardians. Since it is not the discipline itself that concerns Plato, we argue that it is possible to point out that his music theory is, in fact, an ethics of music, insofar as it is oriented according to the Greek ethos, operating as a pedagogical tool that allows inducing behavioral changes in those who receive it.

*Keywords:* Plato; Emotions; Music; Soul; Education.

<sup>1</sup> jmarellano@uai.cl

## 1 · Consideraciones preliminares: Platón y las emociones

A pesar de que no existe un concepto definido o teoría completamente articulada sobre las emociones en la filosofía platónica, las referencias a ellas abundan a lo largo de toda su obra, algo que hace posible ofrecer una cierta sistematización de algunos rasgos distintivos de lo que, en el corpus platónico, suele presentarse bajo el concepto de  $\pi\acute{\alpha}\theta\eta$  (padecimiento o afección). Si bien nuestra concepción contemporánea del término emoción no logra expresar con total profundidad la  $\pi\acute{\alpha}\theta\eta$  griega, lo cierto es que bajo ambos conceptos se despliega una diversa gama de estados anímicos o afectivos que permiten establecer un vínculo entre ellos. Esta especie de ‘catálogo de modalidades’ de la  $\pi\acute{\alpha}\theta\eta$  que es posible identificar en la obra platónica—miedo, envidia, amor y múltiples otras afecciones— permite, en consecuencia, establecer una relación clara entre ella y nuestro concepto actual de emoción (Candiotto y Renaut, 2020). Baste señalar, por ejemplo, aquellas afecciones que Sócrates enumera en el *Filebo* 46e, y que el filósofo describe como padecimientos propios del alma, algo que, sin duda, encuentra asidero en nuestra actual comprensión sobre la naturaleza de las emociones.

Tal y como ocurre con diversos objetos de análisis en la filosofía de Platón—como veremos más adelante en el caso particular de la música—, su estudio en torno a las emociones es motivado por una preocupación anterior, a saber, la pregunta sobre la vida buena, o, dicho de otra manera, por aquella vida que merece ser vivida. Subrayar esto pudiera parecer, en principio, una absoluta perogrullada, toda vez que los múltiples estudios que se han llevado a cabo en torno a la obra de Platón son claros en señalar el marcado énfasis del filósofo sobre la preocupación que acabamos de precisar. Sin embargo, nos parece que esta aclaración resulta del todo oportuna si se la considera con relación a ciertos ámbitos de su filosofía que no han sido objeto, comparativamente, de un estudio y análisis profundo y sistemático, como es el caso de sus reflexiones en torno a la música. Desde esta perspectiva, en consecuencia, es posible señalar que la preocupación platónica con respecto a las emociones se orienta en función de sus consideraciones relativas a diversos asuntos de carácter moral y político. Así, entonces, sus reflexiones sobre la emoción, a lo largo de sus diferentes diálogos—y a pesar de la ausencia de

una sistematización clara por parte del filósofo—, nos permiten identificar algunos de sus elementos constitutivos y, por lo tanto, dar cuenta del rol indispensable que ellas cumplen en el desarrollo de su pensamiento y, posteriormente, en las investigaciones llevadas a cabo por Aristóteles. Revisemos, pues, algunos de estos elementos centrales, para luego examinar con mayor detalle el caso particular de la música.

Un buen punto de inicio para examinar las reflexiones platónicas sobre las emociones es, nos parece, su teoría acerca del alma. Ya desde los orígenes de su pensamiento, y a pesar de que su teoría es aun incipiente, el estudio del alma comporta una singular importancia en la filosofía de Platón. A pesar de no señalar con total claridad qué sea el alma, en sus diálogos tempranos podemos notar una doble disposición en ella, que, por un lado, supone una actividad intelectual que determina la autoconciencia, y, por otro, una cierta propensión a perderse a sí misma al caer presa de diversos estados anímicos o emocionales, comprometiendo, de esta manera, su capacidad de autodeterminación. No es baladí, por lo tanto, aquella intervención de Sócrates en el *Cármides* 157a en la cual señala que «es el alma lo primero que hay que cuidar al máximo». Su proclividad a perder la autonomía es una posibilidad siempre presente, por lo que su cuidado exige no solo un autoconocimiento, sino que, asimismo, la necesidad de reconocer y apartar de sí todo aquello que la perjudique. En el *Ion* 536a-b, Sócrates describe cómo la poesía, por ejemplo, opera precisamente mediante una concatenación de capturas que, desde la divinidad, hacen que el alma de poetas, rapsodas y, finalmente, de lo espectadores, pierda su autosuficiencia, señalando que todo aquel que participa de este encadenamiento «está poseído, o lo que es lo mismo [...], está dominado». De esta manera, aquello que propone la poesía no es, simplemente, una experiencia estética, de la cual el receptor participe de manera desinteresada o con cierta distancia, sino que, muy por el contrario, reside en ella una fuerza de tal magnitud que se apodera del alma y le impide actuar por sí misma. El despliegue de las emociones que la poesía suscita hace que éstas sean aprehendidas por el alma de tal manera que nuestra «comprensión» se vuelve afectiva y, en consecuencia, nuestro entendimiento solo es tal en la medida en que nos dejamos tocar por tales emociones y, a su vez, reconocemos aquello que las despierta no desde un punto de vista teórico, sino que sensible (Campeggiani, 2020).

El desarrollo de la teoría platónica sobre el alma llega a su punto de expresión más alto tanto en el *Fedón* como en la *República*; si en el primero lo que ocupa a Sócrates y sus interlocutores es el tema de la inmortalidad del alma, en el segundo el foco de atención estará puesto en la idea de la tripartición de ésta.

En el *Fedón* asistimos a uno de los momentos más dramáticos de la obra platónica, al encontrarnos con un Sócrates que se halla en los últimos momentos de su vida, a la espera de ser ejecutado. En esta situación trágica en la que se lleva a cabo el diálogo, es interesante notar cómo, desde un inicio, se hacen transparentes ciertas ideas que serán fundamentales en el desarrollo posterior de las reflexiones platónicas sobre las emociones. Al inicio de la obra, casi en un estado embrionario, se nos presenta la idea de los contrarios—que habrá de desplegarse en su total magnitud a lo largo del diálogo—, cuando Fedón le confiesa a Equécrates que su reunión con Sócrates estuvo dominada por «una cierta mezcla en la que hubiera una combinación de placer y, a la vez, de pesar» (59a). Esta concepción de lo ‘emotivo’ volverá con fuerza en el *Filebo*, diálogo en el cual Platón es enfático en señalar que toda emoción es el resultado de una mixtura entre placer y dolor, o, dicho de otra manera, que todo aquello que experimentamos—en tanto que estado emocional— se constituye a partir de la relación entre estos dos elementos. Asimismo, como muy bien describe Burger (1984), el *Fedón* es un diálogo que deja al descubierto la necesidad de establecer una sujeción de las emociones al *logos*, toda vez que, como señala, «es precisamente en esta situación, con las poderosas emociones que evoca, que se hace especialmente necesario juzgar la solidez de su razonamiento [el de Sócrates], separándolo de su contexto particular» (6)<sup>2</sup>.

Así, entonces, y en aras de exponer su actitud frente a la inminencia de su muerte, Sócrates emprende su defensa estableciendo la primacía del

<sup>2</sup> Nos parece necesario precisar que, si bien la ‘defensa socrática’ se estructura desde un ejercicio eminentemente intelectual, reside también en ella un importante componente emotivo. Baste señalar cómo, por ejemplo, hacia el final del diálogo, Sócrates destaca la nobleza del ‘servidor de los Once’, quien, tras informarle que su hora final había llegado, se echa a llorar y se retira. Asimismo, sobrecogido al ver que Sócrates bebe ya el veneno, Fedón reconoce que «con violencia y en tromba se me salían las lágrimas, de manera que cubriéndome comencé a sollozar» (117c).

alma por sobre el cuerpo: el orden sensible de la existencia física restringe nuestro acceso a la verdad y el conocimiento, algo que podrá ser remediado solo en la medida en que más nos apartemos de nuestro cuerpo, tal como lo hacen los filósofos verdaderos que se mantienen alejados «de los placeres que están unidos» a él (65a). La multiplicidad de deseos que trae consigo nuestra *fisicalidad* material y sensible es la causa de los más grandes males, y, por lo tanto, no le queda otra opción al filósofo que señalar que «si no es posible por medio del cuerpo conocer nada limpiamente, una de dos: o no es posible adquirir nunca el saber, o sólo muertos» (67a). Así, entonces, alma y cuerpo son presentados como entidades antagónicas en constante fricción que, como señala Kamtekar (2018: 145), operan individualmente con una cierta autonomía, algo que hace transparente la necesidad del alma de ejercer su dominio a través de su oposición sobre las afecciones del cuerpo (94b). Ahora bien, esta purificación del alma, en tanto que separación del cuerpo, merece ser precisada, aunque sea muy brevemente. La propuesta socrática no es —nos parece— la supresión de todo afecto o emoción, sino que, exclusivamente, aquellos que se materializan en el cuerpo. Asimismo, si bien se ha insistido en la necesidad de separación entre el alma y el cuerpo, no es posible soslayar la relación estrecha que existe entre ambos y cómo este último coadyuva al alma, mediante los sentidos, a recordar aquello a lo que había sido expuesta en el mundo de las formas<sup>3</sup>.

En *República*, como mencionamos anteriormente, Platón presenta su teoría sobre la tripartición del alma, estableciendo una analogía entre ella y la correcta estructura sobre la cual ha de levantarse la ciudad. En este diálogo, las reflexiones sobre el alma comportan una singular relevancia, toda vez que la justicia —tema central de la obra— es concebida en razón del equilibrio interno, impidiendo «a las especies que hay dentro del alma hacer lo ajeno ni interferir una en las tareas de la otra» (443c-d). En el *Libro IV*, luego de haber revisado la justicia con relación al estado —dando cuenta de las tres partes que habrían de componerlo para lograr el equilibrio deseado—, Sócrates hace lo propio con la estructura del alma, señalando sus tres partes —racional, apetitiva e irascible— y distinguiendo tanto sus funciones como la jerarquía que ha de mediar entre ellas. Esta división del alma se estructura a partir de una categorización de sus diferentes funciones en un

<sup>3</sup> Véase el *Menón 81b*, y la idea de que conocer es, en realidad, recordar.

ordenamiento que fija en la facultad intelectual la supremacía por sobre la apetitiva y la irascible. Ahora bien, como nota Campeggiani, la tripartición del alma no ha de ser entendida de manera explícita y literal, sino que como una metáfora que permite comprender las distintas disposiciones psíquicas de un determinado individuo; tripartición bajo la cual subyace «la persona como agente unificador» (2020: 43).

Uno de los elementos más significativos sobre esta teoría es la señalación de dos almas irracionales, o funciones anímicas, que se oponen a la racional. Por lo tanto, el análisis sobre el origen de las motivaciones, deseos y emociones se vuelve aún más complejo. Si en el *Fedón* el conflicto entre afectos y deseos quedaba reducido a la fricción entre *psyche* y *soma*, y el acceso a la verdad y el conocimiento solo era posible mediante la liberación del alma de su prisión corpórea—de ahí la filosofía como preparación para la muerte—, en la *República*, tanto la razón como los deseos, afectos y emociones, quedarán circunscritas al ámbito del alma. En consecuencia, esta tripartición sugiere una pluralidad de deseos y motivaciones que serían propias de cada una de sus partes: el alma racional busca la verdad y el conocimiento, a la vez que orienta al individuo en la consecución de una vida buena; el alma apetitiva se dirige a la satisfacción de aquellas necesidades relativas al cuerpo, como la alimentación, bebida y sexo. Ahora bien, el alma irascible es de una naturaleza muy particular, y, en cierta medida, podría considerarse como una especie de punto intermedio entre las otras dos, toda vez que, si bien es considerada por el filósofo como una expresión más de lo irracional, es a su vez «auxiliar de la naturaleza racional, salvo que se corrompiera por obra de una mala instrucción» (4,43b).

El alma irascible alberga diversas emociones y deseos que disponen al individuo a perseguir determinados intereses. De ella surgen emociones como la cólera, la búsqueda de honores, y un cierto sentido de responsabilidad que impulsa a asumir tareas difíciles que pudieran contribuir a obtener el reconocimiento deseado. Hay en esta parte del alma, en consecuencia, un deseo de alcanzar ciertos fines que pudieran ser considerados dignos y encomiables, pero, a su vez, radica también en ella el peligro constante de un desborde de sus inclinaciones y, por lo tanto, corromperse por el afán y deseo de dominar (O'Connor, 2007: 64). Es con el objeto de evitar el desenfreno de esta parte colérica que, precisamente, gran parte del modelo educativo pro-

puesto por Platón se orienta en función del equilibrio interno que ha de existir tanto en el estado como en el hombre justo. Como precisa Boeri (2010):

**[...] lo colérico, entendido en su estado no patológico, está del lado de lo racional como su aliado incondicional contra los embates permanentemente desmedidos de lo apetitivo, y es un auxiliar o servidor por naturaleza de lo racional únicamente en el caso de que no haya sido corrompido por una mala educación. (p. 305)**

Para diversos autores (Penner, 1971; Robinson, 2018), sin embargo, la tripartición del alma —y fundamentalmente la inclusión del alma irascible— no solo supone una fractura con la concepción propuesta en los diálogos anteriores, sino que, aun más, el trato que Platón da al concepto de *thymoeidés* no permitiría concluir satisfactoriamente la naturaleza tripartita del alma. Para Penner (1971), la necesidad de ir más allá de la tradicional bipartición del alma —en racional e irracional— responde a una exigencia puramente argumentativa, que descansa en la analogía que el filósofo establece con la estructura de su estado y que Penner describe como carente de toda justificación psicológica, señalando que Platón «probablemente logró apartar parcialmente su atención sobre este asunto debido al impulso político que adquirió de sus criaturas los guardianes» (p. 113). En consecuencia, la interpretación de Penner sostiene que el alma irascible es concebida con un propósito eminentemente práctico, orientado al fin particular de la discusión que Sócrates y sus interlocutores sostienen en torno a la justicia:

**[...] para responder a la pregunta sobre si el individuo justo es más feliz que el injusto (incluso cuando este último «se sale con la suya» con todas sus injusticias), Platón necesita primero responder a la pregunta sobre el significado de justicia. Pero para dar forma a su llamativa descripción sobre la justicia como un buen ordenamiento del alma, necesita, asimismo, argumentos que demuestren que el alma está constituida por las mismas tres partes (racional, vegetativa e irascible) que ya hemos visto en su «justa ciudad ideal». (2007: 24)**

Ahora bien, más allá de la pertinencia que pudieran tener las críticas a esta tripartición, sostenida por diferentes autores, lo cierto es que el alma

irascible, tal y como nos es presentada por Platón, desempeña un rol significativo en la determinación del carácter moral de los individuos y, por lo tanto —como veremos más adelante— ocupa un lugar singularísimo en las preocupaciones del filósofo con respecto al modelo educativo sobre el cual habrá de levantarse su ciudad ideal. Es bajo esta perspectiva que la música asume una función determinante.

## 2 · Antecedentes generales de la música y educación en la Grecia antigua

La música gozó de un lugar privilegiado en la Grecia antigua, y es difícil pensar en alguna actividad —pública o privada— que no se llevara a cabo en compañía de ella. Liras, auloi, cítaras, la voz humana, y muchos otros instrumentos, poblaron el paisaje sonoro de la civilización griega, quienes identificaron en el fenómeno musical no solo una función decorativa, sino que, aún más, una profunda fuerza transformadora de lo humano. No ha de extrañar, por lo tanto, que en diversas discusiones de carácter filosófico la música haya servido de insumo relevante para la reflexión sobre cuestiones de diversa índole, y, asimismo, que parte importante del proyecto educativo haya girado, precisamente, en torno a ella. Gracias a las innumerables referencias a la música en escritos de diversa naturaleza, musicólogos e historiadores han podido reconstruir el universo sonoro de la Grecia clásica con notable precisión, algo que ha permitido establecer con claridad sus múltiples funciones dentro de la sociedad, sus fundamentos teóricos y su dimensión religiosa entre diversos otros aspectos. Música, danza, poesía y otras disciplinas artísticas —reunidas bajo el concepto de *mousikē*— fueron concebidas como prácticas colectivas que contribuían a solidificar los fundamentos ético-político que sostenían a la sociedad. Inspirados por las musas, los creadores se transformaban en receptáculos del soplo divino que de ellas emanaba, para, así, comunicarlo mediante el baile, la poesía y, sobre todo, la música, dejando al descubierto la predilección de las musas por el canto y la música coral, prácticas que se hallan en el corazón de esta cultura (Lynch y Rocconi, 2020: 72). Píndaro, quien fuera uno de los poetas más ilustres del mundo antiguo, y uno de los primeros en presentarse a sí mismo, además, como músico profesional (Anderson, 1966: 34), describe claramente

la naturaleza mediadora del artista, identificándolo como aquel individuo que hace posible el vínculo entre las musas y el alma humana. En su oda *Nemea III*, asistimos desde un comienzo al encuentro entre ellas y el creador, quien levantando su voz en plegaria les suplica que, mediante su canto, exalten y celebren a Aristóclides, atleta que, venciendo en el Pancrasio, dignificó el nombre de Egina. Así, entonces, Píndaro clama exultante:

**[...] el triunfo atlético ama sobre todo el canto, el más favorable  
acompañante de coronas y hazañas. De ese canto concede  
abundancia que de mi espíritu mane. ¡Comienza en honor del  
Señor del cielo cubierto de nubes, tú, el himno agradable! Yo  
quiero unirlo a las voces de aquellos y a la lira. (1984: 226)**

Vista como un instrumento pedagógico indispensable en la educación de las emociones, los griegos desarrollaron un currículum educativo que atribuía a la música la capacidad de orientar la vida de sus ciudadanos hacia el bien personal y el de la polis. Dado que el ser humano en su infancia temprana utiliza su voz más que ningún otro animal, para comunicar sus sensaciones y emociones —dolor, alegría, miedo, etc.—, y que esta etapa del desarrollo se caracteriza por una notable plasticidad, una educación musical básica debía concentrarse en la corrección y educación de los desórdenes internos (Pelosi, 2010). En la *República 425a*, Platón enfatiza su orientación marcadamente pedagógica en la formación de los niños, describiendo la transformación interna que ella propicia al despertar ciertas emociones, señalando cómo, mediante la música, se «introduce en sus juegos un afecto por el orden [...] que los acompañará a todas partes y ayudará a crecer». En la misma línea, Pitágoras y sus discípulos atribuyeron a la música la capacidad de hacer audible el orden matemático del universo y, por lo tanto, su estudio sistemático fue materia indispensable de su quehacer intelectual. No es casualidad, por lo tanto, que en sus primeras investigaciones a través de diversos cuerpos sonoros, Pitágoras haya descubierto ciertas proporciones sonoras básicas —como la octava, la quinta y la cuarta—, y que, en consecuencia, haya concebido al número como «gobernador de la naturaleza» (Maor, 2018: 15). Ahora bien, a pesar de los diversos sentidos pedagógicos que los griegos atribuyeron a la música, identificaron también en ella la capacidad de despertar ciertas pasiones o emociones indeseadas, como el dejarse encantar por la sola sensualidad de las armonías, ritmos y melodías,

corrompiendo no solo el carácter formativo de la música, sino que, además, el balance y equilibrio interno de todo aquel que cayese presa de ella. En la *Iliada*, Homero describe dos situaciones que iluminan con total claridad esta cualidad dual de la música. En el *Canto IX*, Aquiles es retratado tocando el fórminge para Patroclo, quien escucha con profunda atención los cantos sobre héroes y gestas gloriosas; regocijándose ambos en la potencia revitalizadora de la música, que enciende los ánimos y recrea los corazones. Asimismo, en el *Canto III*, Homero describe a un Héctor enfurecido con Paris, a quien le reprocha su incompetencia como luchador; consecuencia de un carácter débil y vanidoso que lo ha llevado a ser mejor citarista que guerrero: «No te socorrerán ni la cítara ni los dones de Afrodita —dice Héctor a su hermano—, ni la melena ni la galanura, cuando te revuelques en el polvo» (Il. 3.54–5).

Lo que el pasaje anterior nos revela es que comprender la verdadera función pedagógica de la música solo será posible en atención al proyecto educativo global que le da sentido, y este, a su vez, ha de ser concebido en función del desarrollo y evolución social y política de la Grecia antigua. El advenimiento de la democracia ateniense, por ejemplo, tuvo un impacto sustantivo en la articulación de diversos proyectos educativos que buscaban dar forma a ciudadanos capaces de participar activamente en los destinos de la polis (Lee Too, 2001). Es por ello que, en la *Política 1337a*, Aristóteles defiende la idea de una educación unitaria orientada hacia el fin propio de la ciudad, subrayando la sujeción de lo individual a lo colectivo, toda vez que —en sus palabras— «ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad, pues cada ciudadano es una parte de la ciudad, y el cuidado de cada parte está orientado naturalmente al cuidado del todo».

Con el desarrollo y auge de la democracia ateniense, hacia mediados del siglo V a.C, y junto con ella la concepción del ciudadano como un individuo involucrado en las cuestiones públicas y el destino de la polis, la educación griega vive uno de sus momentos de mayor dinamismo, expansión y vitalidad (Scolnicov, 1988). Comúnmente denominado como Ilustración Griega, este período se caracteriza por la gran influencia que ejercieron los sofistas en los asuntos públicos. Presentándose como maestros de la virtud (Calvo, 1989), el propósito de estos intelectuales de la época fue, precisamente, enseñar, a quienes pudieran pagar por sus servicios, todo lo necesario para convertirse en buenos ciudadanos. Para los sofistas, la educación debía

orientarse en la consecución de fines específicos, y, por lo tanto, sus enseñanzas tenían por objeto el otorgar las herramientas necesarias para resolver asuntos concretos de manera efectiva. En el *Protágoras 319a*, Sócrates le pide al sofista definir claramente aquello que Hipócrates sacaría en provecho de sus enseñanzas, a lo que éste responde diciendo:

**Mi enseñanza es la buena administración de los bienes familiares, de modo que pueda él dirigir óptimamente su casa, y acerca de los asuntos políticos, para que pueda ser él el más capaz de la ciudad, tanto en el obrar como en el decir.**

El saber que declaraban poseer los sofistas les valió la enemistad no solo de filósofos como Sócrates o Platón, sino que, asimismo, de algunos de los personajes más relevantes de la época. Ánito —un acaudalado líder político—, por ejemplo, se nos muestra, en el *Menón*, profundamente ofuscado ante la creciente presencia de los sofistas en la discusión pública, a quienes acusa de ser “la ruina y la perdición de todo aquel que los frecuenta” (91c). A pesar de esto, los sofistas fueron ganando un espacio cada vez más importante en una Atenas que concebía la política y los asuntos públicos casi como una segunda naturaleza (Guthrie, 1971). Esto les permitió desarrollar diversos proyectos educativos que, por muy variados que fueran, se articulaban siempre desde una lógica eminentemente práctica. En estos currículos pedagógicos, la música ocupó un espacio de vital importancia, orientada fundamentalmente hacia la adquisición de la disciplina y formación del carácter, elementos considerados esenciales para la participación en los asuntos públicos. A pesar de que la instrucción musical fue perdiendo espacio es sus programas educativos —hasta prácticamente desaparecer—, Guthrie (1971: 30) nos recuerda que, en sus orígenes, el término sofista estuvo asociado a quienes practicaban la *mousikē*, dejando al descubierto el énfasis pedagógico que se atribuía a la poesía y a la música, algo que luego será parte importante de las reflexiones platónicas en torno sus diversos usos y aplicaciones para una correcta enseñanza de las virtudes propias de los ciudadanos de la *polis*. Ahora bien, las diversas interpretaciones que se han ofrecido sobre el quehacer sofístico han partido, principalmente, desde una exégesis de los diálogos de Platón y, por lo tanto, ha habido una cierta tendencia a concebir su ejercicio intelectual y pedagógico como «un juego de poderes e intereses deshonestos» (Cadavid, 2014: 38), obstruyendo, de esta

manera, una verdadera comprensión del rol significativo que los sofistas tuvieron en el desarrollo de la *paideia*.

Este concepto —el de *paideia*— suele interpretarse como el modelo educativo con que los griegos instruían a los niños en diferentes materias. El alcance, sin embargo, es mucho más profundo. La *paideia* ha de ser entendida como algo que trasciende asuntos puramente pedagógicos. Ella es, ante todo, aquella operación mediante la cual el sujeto individual y la polis estrechan sus vínculos con vistas al proyecto común que les es propio; es aquello que unifica el espíritu griego, y, por lo tanto, la vía de acceso a una comprensión holística de la cultura. Sin el auge de los sofistas en pleno proceso de consolidación democrática en Atenas, este modelo de educación no hubiera podido desarrollarse como lo hizo. Vergara (1989) describe —en un acucioso análisis sobre la *paideia*— la vital importancia y el rol decisivo de los sofistas en la consolidación de un modo de entender la educación que marca un punto de inflexión en la historia cultural de la Grecia antigua. Al respecto, señala que:

**El fruto maduro de esta cultura general lo constituyen los sofistas. Ellos, se puede decir, fueron sus beneficiarios, impulsores y, a la vez, su conciencia más alta. Después de ellos todo intento de modificación o superación de la cultura general habrá de hacerse enfrentando sus posiciones. (p.168)**

Descritos algunos de los elementos centrales de la educación en Grecia —sin un ánimo de exhaustividad—, ofrecemos a continuación un análisis e interpretación sobre el rol de la música en el modelo educativo propuesto por Platón. Se trata, por lo tanto, de un intento por esclarecer el sentido unitario que subyace a las múltiples instancias en que el filósofo se refiere a la música, algo que, nos parece, puede ser un insumo relevante en el análisis sobre la relación cuerpo–alma y, asimismo, una aproximación a los problemas relativos a las emociones.

### 3 · Platón y el carácter pedagógico de la música

A diferencia de lo que ha ocurrido con la crítica platónica a la poesía, que ha sido objeto de análisis por diversos autores —sobre todo desde inicios del

siglo XX en adelante—, su relación con la música ha recibido, comparativamente, escasa atención. En un sentido estricto, podríamos decir que Platón no escribió teoría alguna sobre la música, y a pesar de que en diversos pasajes de su obra alude a elementos técnicos y teóricos—tipos de escalas, formulas rítmicas, armonía, melodía, etc.—, su uso es puramente instrumental. Lo que al filósofo le preocupa no es la disciplina propiamente tal, sino que su adecuación a cuestiones relativas fundamentalmente a la educación moral. Por lo tanto, a grandes rasgos, es posible señalar que la teoría musical platónica es, en realidad, una ética de la música, en tanto que se orienta en función del *ethos* griego, como herramienta pedagógica que permitiría inducir cambios conductuales en quienes la reciben<sup>4</sup>. Ahora bien, no obstante la cualidad formativa de la música, y su capacidad de sanar el alma, educarla, y orientarla hacia el bien, existe también en ella la posibilidad de encantar al oyente, dada la diversidad de emociones que suscita. Baste notar cómo, en diversos pasajes de su obra, Platón describe el efecto de la música como un hechizo o embrujo que, en tanto que engaño, hace cambiar de opinión a quienes se dejan seducir por las emociones que ella despierta<sup>5</sup>. En consecuencia, la regulación y límite que el estado ejerce sobre músicos y poetas en la *República*, tiene por objeto prevenir los efectos nocivos que estas artes puedan tener en los individuos y, por lo tanto, en la sociedad en su conjunto.

Como hemos señalado, las reflexiones musicales de Platón no obedecen a una preocupación particular por la disciplina, sino que surgen a partir de las diversas discusiones que el filósofo sostiene con sus interlocutores, fundamentalmente en relación a cuestiones de carácter político y moral. Es por ello que, ante la falta de un desarrollo claramente delineado y sistemático, su teoría precisa ser reconstruida, poniendo especial atención a las motivaciones filosóficas sobre las cuales ésta va tomando forma a lo largo de sus diferentes diálogos. En este sentido, nos parece que un punto de inicio necesario ha de ser la distinción que establece Platón entre dos tipos de música, o, más precisamente, entre dos sentidos específicos que ella cumple dentro de su proyecto educativo: i) la música en un sentido práctico y ii) la música en

<sup>4</sup> Habría que precisar que, además de sus implicancias morales, Platón también nos ofrece una reflexión sobre el sentido cosmológico de la música, algo que hunde sus raíces en las investigaciones de la escuela pitagórica.

<sup>5</sup> Véase: *Rep. 411a; Rep. 413c; Leg. 800d*.

un sentido cosmológico; aquello que usualmente se denomina ‘música de las esferas’. Estas dos dimensiones de la música cumplen funciones específicas en la *paideia* platónica, no obstante, dada las características y extensión de este trabajo, nos limitaremos a examinar, con el mayor detalle que nos sea posible, solo su dimensión práctica, prestando particular atención a su efecto sobre las emociones.

En el *Filebo* 56c-d, Sócrates distingue entre dos tipos de ciencias según el grado de exactitud que cada una de ellas comporta. Así, por ejemplo, la aritmética se cuenta dentro de aquellas disciplinas que se caracterizan por su alto grado de exactitud, mientras que la música audible, vale decir, la música en su sentido práctico, opera con un alto grado de especulación que, en consecuencia, supone «un importante ingrediente de inseguridad y escasa seguridad» (*Filebo* 56a). Si bien la música se constituye a partir de su estructura numérica y, por lo tanto, es en esencia expresión de la arquitectura natural del universo, ello no implica que aquel componente matemático no pueda ser sustraído en la dimensión sensible, y que la obra musical se transforme en una «práctica de la conjetura» (*Filebo* 56a). Pelosi (2010) describe el problema de la imprecisión musical de la siguiente manera:

**La ausencia de medida en la música no es el resultado de una ausencia de medida en sus objetos de estudio, pero tampoco se deriva de un enfoque erróneo: es el resultado de la comprometedor implicación de la música con lo sensible. (p. 137)**

Precisamente porque la música instrumental se halla sujeta a la imprecisión estructural del mundo sensible es que reside en ella una potencia nociva que ha de ser restringida por el estado. Tal como ocurre con el universo, el alma humana es también concebida como armonía y equilibrio, en la medida en que se dé en ella una correcta disposición de sus partes. Recordemos cómo, en la *República* 443c-d, el hombre justo es descrito como aquel que ordena cada parte de su alma en función de aquello que le es propio, logrando de esta manera la armonía propia de la escala musical. En consecuencia, la música será apropiada —desde un punto de vista pedagógico— solo si contribuye a dar forma a este equilibrio interno que el filósofo señala.

Uno de los problemas fundamentales de la música —así como de la poesía— es el modo en que se dirige hacia sus receptores, actuando no sobre

la parte racional del alma, sino que, fundamentalmente, sobre sus facultades inferiores. Como mencionamos en un inicio, Platón identifica este problema con total claridad, algo que queda al descubierto en el *Ion 533d - 536b*, pasaje en el que Sócrates describe el modo en que el artista recibe su inspiración por parte de las musas, transformándolo, de esta manera, en vehículo para la voz de ellas. Ahora bien, presentado de esta manera, sin profundizar en otros pasajes de la obra platónica, el argumento pareciera no tener sentido. Si hay en la poesía y música una cierta proclividad a corromper la estructura armónica del alma, y, al mismo tiempo, son ellas obra de las musas, ¿cómo es posible que nos engañen? Evidentemente, este engaño no puede provenir de la divinidad, que «es en todo sentido ajena a la mentira» (*Rep. 382e*), por lo que, en consecuencia, ha de ser atribuido al intérprete que, dada su sujeción al mundo sensible, ha sido incapaz de descifrar la esencia del mensaje. Lo que ha sido puesto en obra por las musas, sobre el músico o el poeta, ha quedado reducido a la *mímesis*, transformándose, de esta forma, en una apariencia de las cosas, vale decir, en una mera imitación. Así, entonces, el problema de la *mímesis* radica en su naturaleza comunicativa, en tanto que ella no se reduce solo a la relación musa-músico/poeta, sino que se extiende de manera sostenida al intérprete, y luego a quienes experimentan la obra. Esta cadena de remisiones que supone la obra de arte —al menos en la música y la poesía— funciona a través de lo que Campeggiani (2020) denomina *transportación*, a saber, la transferencia de un estado mental y afectivo de una persona a otra, algo que desdibuja las fronteras entre lo ficticio y lo real, incidiendo en el modo en que la audiencia asume la vida real y sus creencias (p. 53). A través de esta transferencia, entonces, se produce un punto de sutura o conjunción entre las emociones del intérprete y el receptor.

Esta propensión del alma a caer presa de los embrujos emocionales de la música solo puede ser impedida o, en su defecto, subsanada, mediante un proceso educativo que se oriente hacia el equilibrio y armonía del alma<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Gurd (2020: 84) precisa, con justa razón, que la posibilidad de asignar a la música esta función pedagógica supone, primeramente, la capacidad de juzgar la exactitud de una imitación musical, evaluando si el ritmo, armonía y palabras han sido combinados de manera apropiada y efectiva. Con respecto a la obra platónica, es posible sostener que, si bien su teoría musical no es sistemática, hay en ella un claro influjo de la tradición pitagórica y, asimismo, una profunda reflexión sobre sus implicancias en la educación.

Es por esta razón que, incluso antes del enfoque específico que Platón le da en la educación de los guardianes en la *República* 376e, la música ha de ser un elemento significativo en la formación de los niños de su ciudad. El ritmo y la melodía producen un efecto que, ya en los recién nacidos, permite sosegar ciertas emociones mediante una 'sintonía' de los afectos. En las *Leyes*, Platón describe este carácter propedéutico de la música que, en los infantes, allana el camino hacia la consecución de una vida virtuosa. Cuando un recién nacido llora, lo hace por verse invadido por un sentimiento de temor que expresa un desequilibrio del alma. Este estado afectivo es remediado, sostiene Platón, por un movimiento que se adecúa a la emotividad interna del recién nacido hasta dominarla y, finalmente, apaciguarla, algo que tiene importantes implicancias pedagógicas, toda vez que permite vencer los temores y, en definitiva, desarrollar una virtud del alma (790c – 791c). Pelsi (2010) examina este pasaje de las *Leyes* poniendo especial atención al modo en que la música — fundamentalmente el ritmo— actúa no sobre la facultad racional del recién nacido, que, evidentemente, aún no se ha desarrollado, sino que sobre su dimensión sensible y emotiva, notando cómo es esta responsable tanto del desequilibrio del alma así como de su restauración. Al respecto señala que:

**[...] la capacidad expresiva de la música puede ayudar incluso a un alma que es incapaz de utilizar ningún instrumento racional, pero que se encuentra sumida en estas sensaciones violentas [...] lo que encontramos acá es la idea casi indiscutible de que es la dimensión sensible la que causa problemas; pero más relevante aún, encontramos también la idea de que esta misma dimensión sensible puede acudir en ayuda del infante. No es casualidad que Platón defina los efectos del canto y el movimiento en el alma de los niños como un encantamiento: hay en ellos una recepción de la música completamente pasiva, que funciona de manera análoga a una fórmula mágica. (p. 16)**

El modo en que la música opera sobre la dimensión sensible no es, evidentemente, propiedad exclusiva del recién nacido. Esta recepción pasiva y el hábito que ella fomenta —con vistas al desarrollo de una cierta virtud del alma— es también un factor decisivo en el proceso educativo de quienes son llamados a cumplir funciones en los asuntos fundamentales de la polis. En este sentido, el modelo educativo de los guardianes, descrito en la *Repú-*

*blica*, es examinado con particular cautela por Sócrates y sus interlocutores. Para Platón, la fogosidad ha de ser la característica principal de todo aquel que asuma esta tarea, por lo que, evidentemente, esto puede traer consigo un problema significativo si ella no es educada de la manera correcta. La naturaleza fogosa de los guardianes, que se espera esté orientada al cuidado de la ciudad, puede, eventualmente, volverse en contra de ella, por lo que ha de buscarse el equilibrio que —sostiene Sócrates— se expresa en el perro de raza (375e). En consecuencia, en virtud de esta analogía, el guardián se nos revela como una mezcla entre «filósofo, fogoso, rápido y fuerte» (376c).

Examinando con atención este y otros pasajes de la obra platónica, resulta evidente que el equilibrio que se espera en los guardianes no se da de forma natural, sino que es el resultado de un proceso formativo en el que la música y la gimnasia cumplen un rol singularísimo. La pormenorizada descripción de este modelo educativo deja al descubierto la significativa incidencia de las emociones, y el modo en que los distintos tipos de instrucciones afectan las diferentes facultades del alma. Su propensión a la rudeza, a la fuerza bruta, a la delicadeza o a la sensiblería, dependerá del tiempo dedicado al estudio de la música y de la gimnasia. Solo en la medida en que ambas disciplinas sean correctamente practicadas es que será posible lograr el equilibrio deseado; equilibrio que se expresa en la cooperación que el alma irascible entrega al alma racional.

Tal como señalamos anteriormente, la música no opera directamente sobre la razón, por lo que su carácter pedagógico se expresa mediante la influencia que ella ejerce sobre las emociones y afectividades, algo que, en consecuencia, permitirían una cierta adhesión a los contenidos racionales (Pelosi 2010: 23). Es de esta manera que el alma irascible, modelada por los efectos de una correcta instrucción musical, se dispone al servicio de la razón, permitiéndole, a su vez, dar curso con propiedad a sus inclinaciones naturales, como, por ejemplo, la búsqueda y consecución del honor. Palumbo y Motta (2020) caracterizan esta especie de alianza —entre razón y fogosidad— a partir del carácter dual del alma irascible, que, así como es gobernada por el elemento racional, tiene también ella la facultad de gobernar:

**También tenemos una parte [del alma] que gobierna y se deja gobernar, a saber, la parte irascible: en algunos casos gobierna, pero en otros casos es subordinada porque es irracional, y lo**

**irracional, precisamente en la medida en que no se guía por la razón, debe regirse por aquello que es co-genérico con el intelecto. Sin embargo, cuando surgen conflictos con el deseo, es la parte irascible la que asume el mando —aunque de manera diferente al alma racional— porque está más cerca de la razón que del deseo. (p. 142)**

Más que cualquier otra disciplina artística, la música afecta de tal manera el alma de los guardianes —y de todo aquel que la experimenta—, que les permite conseguir la armonía interna que hace posible el correcto ejercicio de sus funciones. Tanto es así, que el filósofo y teólogo español José Vives S.J. sostiene que «para el Platón de las *Leyes* el bien del hombre ya no es un saber, algo de naturaleza cognoscitiva, sino una *armonia*, *symphonia*, de los distintos elementos que forman al hombre, bajo la guía de la razón» (1961: 133). De esta manera, la educación musical de los guardianes debe valerse de aquellos elementos que permitan potenciar la naturaleza que les es propia, prefiriendo aquellos modos y ritmos capaces de equilibrar el *thymoeidés*, dotándolo de la dulzura de la cual carecería si solo se educara en la gimnasia, transformando la intensidad y brutalidad en valentía.

Dentro del gran universo modal que comprende la música griega, solo los modos Frigio y Dorio serán apropiados para desarrollar un carácter equilibrado. Mediante estas escalas, que emulan sonoramente tanto la valentía y el coraje, así como la moderación y la templanza, la música se transforma en un instrumento modelador de la conducta que actúa de manera paralingüística, infundiendo en los guardianes el hábito de obrar en virtud del bien. Lo que esta naturaleza pedagógica de la música deja al descubierto es, precisamente, la idea de que el conocimiento epistémico difiere del perceptual, en tanto que el primero se dirige hacia una dimensión teórica, mientras que el último a una eminentemente práctica. Esto implica, por lo tanto, que la percepción sensorial, como modo de cognición, ha de incluir tanto las «sensaciones» físicas, como también los deseos y emociones (Campeggiani 2020: 47-48).

La naturaleza propia de la música, y su singular capacidad de dar forma a diversas emociones y afectividades, la hacen, sin duda alguna, uno de los elementos más significativos de la *paideia* platónica. Actuando sobre la sensibilidad de quien la recibe, ella genera —en conjunto con otras discipli-

nas— las condiciones necesarias para una vida virtuosa; expresión de una armonía y equilibrio del alma que opera bajo el gobierno de la razón.

## 4 · Conclusión

A pesar de las distintas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el rol de la música en la obra de Platón, ésta sigue siendo aún un terreno fértil de estudio. En este trabajo, sin ningún afán de exhaustividad, hemos revisado aquellos elementos que nos parecen fundamentales para iniciar una aproximación al modo en que el filósofo aborda las cuestiones relativas a la música, principalmente en atención a sus vínculos con aquellas reflexiones de carácter moral que se despliegan a través de la articulación de su *paideia*. Con este propósito en mente, hemos iniciado nuestro examen revisando su teoría del alma, identificando en ella un punto de inicio apropiado para el análisis sobre las emociones y la naturaleza pedagógica de la música que, como hemos señalado, comporta una particular relevancia en el modelo educativo del filósofo. Examinando diversos pasajes de su obra, intentamos ofrecer una breve reconstrucción no solo de su pensamiento musical, sino que, más profundamente, una revisión del singular proceso de modelación interna que trae consigo la práctica constante de la música. En este sentido, particularmente significativo es el caso de los guardianes, en quienes habrá de buscarse el equilibrio apropiado que posibilite una cooperación entre el alma irascible y racional. Finalmente, quisiéramos destacar la relevancia del estudio de las emociones en Platón y su vínculo con la música, toda vez que, nos parece, ésta allana un camino distinto a sus reflexiones sobre la relación cuerpo-alma y, asimismo, hacia su filosofía de la mente.

## 5 · Referencias Bibliográficas

- Anderson, W. D. (1966). *Ethos and Education in Greek Music*. Cambridge, Massachusetts, U.S.: Harvard University Press.
- Aristóteles. (1988). *Política*. (C. G. Gual, Ed.) Madrid, España: Editorial Gredos.
- Barrow, R. (2012). *Plato and Education*. New York, U.S.: Routledge.

- Burger, R. (1984). *The Phaedo: A Platonic Labyrinth*. New Haven, US: Yale University Press.
- Calvo, T. (1989). *De los sofistas a Platón: política y pensamiento*. Madrid, España: Editorial Cincel.
- Ferrari, G. R. (2007). *The Cambridge Companion to Plato's Republic*. New York, U.S.: Cambridge University Press.
- Gurd, S. A. (2020). *The Origins of Music Theory in the Age of Plato*. New York, U.S.: Bloomsbury Publishing.
- Guthrie, W. (1969). *A History of Greek Philosophy: Volume III*. London, U.K.: Cambridge University Press.
- Hagel, S. (2018). *Ancient Greek Music: A New Technical History*. New York, U.S.: Cambridge University Press.
- Hobbs, A. (s.f.). *Plato and the Hero: Courage, Manliness and the Impersonal Good* (Vol. 2006). New York, U.S.: Cambridge University Press.
- Homero. (1996). *Ilíada*. (E. C. Güemes, Ed.) Madrid, España: Editorial Gredos.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico de México.
- Kamtekar, R. (2017). *Plato's Moral Psychology: Intellectualism, the Divided Soul, and the Desire for Good*. New York, U.S.: Oxford University Press.
- Levin, F. R. (2009). *Greek Reflections on the Nature of Music*. New York, U.S.: Cambridge University Press.
- Maor, E. (2018). *Music by the Numbers: from Pythagoras to Schoenberg*. New Jersey, U.S.: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *La ira y el perdón: Resentimiento, generosidad, justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pelosi, F. (2010). *Plato on Music, Soul and Body*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Píndaro. (1984). *Odas y fragmentos*. (A. Ortega, Ed.) Madrid, España: Editorial Gredos.
- Platón. (1987). *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. (J. C. al., Ed.) Madrid, España: Editorial Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. (C. G. al., Ed.) Madrid: Editorial Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos IV: República*. (C. E. Lan, Ed.) Madrid, España: Editorial Gredos.

- Platón. (1992). *Diálogos VI: Filebo, Timeo, Critias*. (M. Á. Lisi, Ed.) Madrid, España: Editorial Gredos.
- Platón. (1999). *Diálogos VIII: Leyes*. (F. Lisi, Ed.) Madrid, España: Editorial Gredos.
- Ramírez, L. M. (enero-junio de 2014). Los sofistas: maestros del areté en la paideia griega. *Revista Perseitas*, volumen 2(num. 1), 37-61.
- Robinson, T. (1995). *Plato's Psychology*. Toronto, Canada: University of Toronto Press Incorporated.
- Rocconi, T. L. (2020). *A Companion to Ancient Greek and Roman Music*. New Jersey, U.S.: John Wiley & Sons.
- Scolnicov, S. (1988). *Plato's Metaphysics of Education*. New York, U.S.: Routledge.
- Too, Y. L. (2001). *Education in Greek and Roman Antiquity*. Leiden, The Netherlands: Koninklyke Brill.
- Vergara, F. A. (1989). La paideia griega. *Universitas Philosophica*(11), 153-168.
- Vlastos, G. (1971). *Plato: A Collection of Critical Essays II*. London, U.K.: Palgrave Macmillan Press.
- Weinstein, J. I. (2018). *Plato's Threefold City and Soul*. New York, U.S.: Cambridge University Press.