

FERNANDO RIVAS REBAQUE *

EL PROCESO PEDAGÓGICO DE LA IMITACIÓN (ΜΙΜΗΣΙΣ) EN IGNACIO DE ANTIOQUÍA

Fecha de recepción: abril 2004.

Fecha de aceptación y versión final: junio 2004.

RESUMEN: Se analiza en este artículo la «imitación» (*mímêsis*) como mecanismo de aprendizaje en el cristianismo primitivo a partir de los textos de Ignacio de Antioquía. Está dividido en cuatro fases: 1) modelo educativo (psicología del aprendizaje de A. Bandura, educación en la Antigüedad greco-romana y tipos de familia-personalidad predominantes). 2) Textos literarios sobre la «imitación» (Grecia clásica, mundo judío y NT). 3) Estudio de la *mímêsis* en Ignacio de Antioquía. 4) conclusiones. Partiendo del ámbito doméstico se contemplan sus relaciones con el espacio político.

PALABRAS CLAVE: imitación, cristianismo primitivo, padres de la Iglesia, Ignacio de Antioquía, educación, familia.

The Pedagogical Process of Imitation (μίμησις) *in Ignatius of Antioch*

ABSTRACT: This present study analyses «imitation» (*mímêsis*) as a method of learning in the Early Church. Taking as a pattern of study A. Bandura's psychology of learning, this paper researches the predominant types of family and the educational model which is behind «imitation» in Greek-Roman antiquity. It goes through

* Profesor de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

classical Greek, Jewish and New Testament texts where «imitation» appears. Finally, it focuses on the writings of Ignatius of Antioch. Within the final conclusions, some relationships are proposed between domestic and political domains.

KEY WORDS: imitation, Early Church, fathers of the Church, Ignatius of Antioch, education, family.

En este estudio analizaré la importancia de la «imitación» (μίμησις) como mecanismo de aprendizaje en el cristianismo primitivo, centrándome en el uso que de ella hace Ignacio de Antioquía en sus cartas. Dentro de los diversos campos que abarca este aprendizaje he decidido resaltar sobre todo aquellos aspectos que están más conectados con el ámbito doméstico, pero no debemos olvidar la estrecha interdependencia que tiene con otras instancias sociales, especialmente las de carácter político.

La investigación constará de cuatro fases: en un primer momento plantearé el modelo educativo que sustenta la *mímêsis*. En un segundo apartado estudiaré los textos literarios helenísticos donde encontramos de forma explícita terminología relativa a la «imitación». En tercer lugar llevaré a cabo la investigación sobre los textos relativos a la *mímêsis* en las cartas de Ignacio de Antioquía. Por último, realizaré una serie de conclusiones que nos permitan seguir avanzando sobre esta temática.

1. MODELO EDUCATIVO

Para descubrir el modelo educativo que está presente en la *mímêsis* me voy a basar en tres elementos tomados de diferentes ciencias: el primero tiene presente las aportaciones de la psicología del aprendizaje de A. Bandura (1.1); el segundo describirá de forma sumaria la historia de la educación en la Antigüedad greco-romana (1.2); el tercero y último tendrá un carácter más contextual, dado que versa sobre la importancia que tiene de cara a la educación el papel de la familia y el tipo de personalidad predominante en este período (1.3). De esta manera procuramos complementar las aportaciones de los diferentes enfoques ofreciendo una visión en cierto sentido global, pues tiene presente tanto las ciencias experimentales como las humanas.

1.1. PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

Para este epígrafe he elegido como guía la teoría social-cognitiva del psicólogo canadiense A. Bandura por ser uno de los más prestigiosos y reconocidos especialistas en este campo, así como uno de los psicólogos que han estudiado con mayor profundidad el tipo de aprendizaje más cercano a la *mímêsis*, el aprendizaje por modelado¹.

Según este autor, en principio podemos distinguir dos formas fundamentales de aprendizaje: por experiencia directa (se seleccionan las respuestas que han tenido éxito y se eliminan las que no) o de forma vicaria. En este último caso se observan los comportamientos de otras personas y se extraen las consecuencias de ese comportamiento, sin la obligación de tener que integrarlas, como en el primer caso, mediante el largo, tedioso y, a veces, peligroso proceso de ensayo y error. Gracias a nuestra capacidad para crear y utilizar símbolos, los seres humanos somos capaces de procesar nuestras experiencias y conservarlas en forma de representaciones que sirven como guías (modelos) para conductas futuras, bien para nosotros, bien para los demás. Esta manera de transmisión (aprendizaje por modelado) adquiere una importancia fundamental en la conformación social de las conductas humanas.

El aprendizaje por modelado está compuesto por cuatro procesos: 1) de atención; 2) de retención; 3) de (re)producción, y 4) de carácter motivacional. Los procesos de atención determinan qué modelos, de entre los posibles, se seleccionan y qué aspectos se extraen de los modelos. El gusto y la imposición son factores fundamentales para esta etapa: aspiramos a los modelos que tienen cualidades más atractivas e ignoramos o rechazamos aquéllos que no tienen características agradables. A estos elementos hay que añadir asimismo la prominencia o complejidad de los modelos, así como el valor funcional de las conductas efectuadas por ellos y la congruencia conceptual-cognitiva.

El segundo proceso consiste en la retención de las actividades de los modelos, pues una vez que éstos no están presentes, la persona humana los recuerda representándolos en la memoria de forma simbólica, bien mediante imágenes, bien en forma verbal. De esta manera

¹ Hemos utilizado, fundamentalmente, A. BANDURA - R. H. WALTERS, *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madrid 1974; A. BANDURA, *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*, Martínez Roca, Barcelona 1987; e *Íd.*, *Teoría del aprendizaje social*, Espasa-Calpe, Madrid 1987.

son utilizados como códigos mnemotécnicos que sirven como guías de actuación.

El tercer componente consiste en la transformación de las representaciones simbólicas en acciones, organizando en el espacio y tiempos concretos de la persona las propias respuestas de acuerdo con las pautas que le sirven de modelo. El proceso en este caso consiste en: génesis de reglas de acción, organización cognoscitiva de las respuestas, inicio de las mismas, comprobación y perfeccionamiento de las respuestas mediante una retroalimentación de carácter informativo.

El cuarto proceso se basa en las motivaciones: las personas no hacemos todo lo aprendido, sino que somos más propensas a adoptar aquellas conductas cuyas consecuencias son más valiosas para nosotros, o así lo parecen para los demás, y menos cuando tienen efectos punitivos o poco gratificantes. Sin embargo, a medida que las conductas se hacen más complejas, los modelos verbales van sustituyendo progresivamente a los comportamentales, de modo que para adquirir las destrezas sociales las personas nos servimos de prescripciones verbales o escritas que nos señalan cómo tenemos que actuar.

Las influencias del modelado pueden crear conductas innovadoras por un proceso de modelado abstracto, donde, a partir de la conducta del modelo, obtenemos los principios que se encuentran por debajo de la conducta concreta, siendo capaces de generar conductas que van más allá del modelo. En este modelado abstracto, se recogen los atributos comunes de las diferentes respuestas del modelo, o de modelos diferentes, y se crean fórmulas de conducta (leyes) con características estructurales semejantes.

Hay una serie de factores que debemos tener presentes en todo modelado creador de nuevas conductas: en primer lugar, las capacidades cognitivas de los observadores limitan la influencia de los modelos (por ejemplo, no pueden influir sobre las personas si éstas no las entienden). En segundo lugar, el modelado sucesivo (aquel en el que los observadores se convierten en modelos para otras personas) tiende a producir una evolución gradual de las conductas que se parecen poco a los modelos originales, aunque en culturas homogéneas la conducta puede permanecer sin cambios (o con pocas variaciones) a través de una serie de modelos sucesivos. Sin embargo, una vez que se inician estas experiencias nuevas dan lugar, por evolución, a otros cambios. En tercer lugar, cuando las rutinas habituales cumplen con su función, apenas existen incentivos

para iniciar otros comportamientos alternativos. En cuarto lugar, cuando los modelos son muy creativos y las destrezas de los observadores limitadas, éstos devalúan sus intentos de creación por comparación con ese modelo tan elevado. En quinto y último lugar, los modelos no se limitan sólo a enseñar nuevas conductas, sino que pueden fortalecer o debilitar ciertas limitaciones y expectativas aprendidas con anterioridad.

La difusión de la innovación de conductas, donde el modelado juega un papel fundamental, habitualmente sigue una pauta común: las nuevas conductas se introducen por medio de ejemplos prominentes, las conductas se transmiten a un ritmo cada vez más acelerado, y luego se estabilizan o disminuyen, dependiendo de su valor funcional². La variación se da, por tanto, en su forma de transmisión, la rapidez y amplitud con que se aceptan las innovaciones y el período de tiempo durante el que se mantienen. Mientras que el modelado directo utiliza las redes existentes de comunicación interpersonal, con un área muy restringida, para espacios más amplios el vehículo fundamental de transmisión es el modelado simbólico. Debido al riesgo que supone la adopción de nuevas conductas, éstas se adoptan en el caso de que supongan para el que las realiza alguna ventaja o beneficio, aunque a medida que aumenta la aceptación de estas novedades se obtiene un mayor apoyo social y los modelos no sólo sirven de ejemplo, sino que también legitiman y defienden las nuevas conductas, animando a otros a que las adopten.

Como los beneficios de las nuevas conductas no pueden experimentarse, dado que no se han llevado a cabo todavía, el crecimiento de estas conductas depende en gran medida del refuerzo anticipatorio y vicario que va unido a las innovaciones. De hecho, muchas innovaciones sirven para provocar la admiración de los demás y alcanzar una determinada posición. A medida que esta nueva conducta crece en popularidad, pierde su señal de distinción, convirtiéndose en algo común, de tal manera que las personas se ven obligados a buscar otras diferencias de posición.

² «La adopción de lo nuevo está determinada, principalmente, por los siguientes factores: los atractivos del estímulo, las satisfacciones que se prevén, los beneficios que se observan, la experiencia de su valor funcional, los riesgos que se observan, las implicaciones de la innovación para la valoración que se otorgan a sí mismos los que las aceptan... En el caso de las conductas prohibidas por la ley o las costumbres que corren el riesgo de ser castigadas... es necesaria la acumulación de ejemplos sobresalientes o impactantes. Sólo así se reducirán las restricciones lo suficiente para iniciar un aumento de la conducta modelada», A. BANDURA, *Teoría del aprendizaje social...*, 73-75.

Los elementos que permiten establecer las expectativas de eficacia de una determinada conducta son: 1) los logros de ejecución; 2) la experiencia vicaria; 3) la persuasión verbal; 4) el estado emocional, y 5) además de las circunstancias situacionales. En el primer caso, la importancia del éxito o fracaso, sobre todo en las primeras etapas, es crucial para su continuidad o no: los éxitos repetidos permiten la presencia de fallos ocasionales, que son considerados como obstáculos a superar. La experiencia vicaria permite al observador creer que, si otros pueden hacerlo, él también puede ser capaz de conseguirlo, al menos en cierto sentido. La persuasión verbal es el medio más fácil para influir sobre la conducta humana, ya que permite hacer llegar a pensar que se pueden afrontar situaciones que antes han sido llevadas a cabo con fracaso, aunque este procedimiento es de vida breve. Una excitación emocional excesiva dificulta la ejecución, por aumentar la ansiedad y vulnerabilidad. Las circunstancias situacionales permiten la realización de unas acciones y dificultan la de otras, tanto por las consecuencias temidas como por las expectativas de éxito.

En definitiva, la tendencia a responder a los modelos está determinada en buena medida por tres factores: 1) las características de los modelos; 2) los atributos de los observadores, y 3) las consecuencias de respuesta asociada a la imitación. Con respecto al primero, los modelos que son de una alta posición o tienen mucha competencia o poder, capaces de distinguirse del entorno, son más eficaces que los de posición baja o sin poder (la apariencia, el habla, el estilo, la edad o los símbolos de éxito socio-económico son algunos de los signos de este estatus). Entre los atributos de los observadores se observa que las personas con baja autoestima son propensas a imitar conductas de modelos con éxito, mientras las que confían en sí mismas se fijan sobre todo en modelos idealizados o de conducta útil, es decir, los modelos ejemplares.

Por último, entre las consecuencias de la respuesta hay que destacar las siguientes: en los sistemas autoritarios las normas son definidas por las personas que están en el poder, «el modelado acompañado de recompensa es más eficaz que el modelado sólo para crear pautas de conducta similar al modelo»³, el castigo a los modelos por violar alguna prohibición inhibe, en la mayor parte de los casos, la imitación de esta conducta, sobre todo si es un castigo ejemplar, al tiempo que el elogio —lo mismo que la aprobación social— cumple la función de animar a rendimientos

³ *Ib.*, 145.

elevados, y las personas no solemos interesarnos por actividades que no tienen sentido para nosotros o no afectan a nuestro propio bienestar. «Debido a que las personas suelen pertenecer a grupos que comparten normas de autorreforzamiento semejantes a las suyas, las autoevaluaciones de los individuos se encuentran influidas por las reacciones, anticipadas o reales, de los miembros del grupo cuyas opiniones valoran»⁴.

1.2. APRENDIZAJE EN LA ANTIGÜEDAD

Después de haber analizado en el apartado anterior el aprendizaje por modelado desde el punto de vista de la psicología, ofreciendo una exposición de carácter más universal y abstracta, en este apartado contextualizaremos desde la perspectiva de la historia de la educación este aprendizaje dentro del espacio social y cultural que corresponde a Ignacio de Antioquía, es decir, un varón cristiano, con fuerte influjo helenístico, inserto dentro del Imperio romano al final del siglo I e inicios del siglo II d.C. Para ello vamos a seguir un proceso que constará de cuatro fases: la primera se centra en el estudio de la *paideía* en el mundo griego (a); en segundo lugar veremos la educación en Roma (b); la tercera fase versará sobre el análisis de una obra de Plutarco (contemporáneo de Ignacio de Antioquía) dedicada a la educación (c); y por último una breve reseña de la educación en el ámbito judeo-cristiano (d). En todos los casos llevaremos a cabo una visión muy sumaria, lo que supone centrarnos en los aspectos que consideramos esenciales, olvidando muchos otros, por importantes que éstos sean.

a) *Paideía en el mundo griego*⁵

La primitiva educación griega (*paideía*), que ya encontramos en Homero, tiene como elemento esencial de su pedagogía el recuerdo de las «gestas» (ἔργα) de los héroes⁶, que se convierten así en ejemplos de la con-

⁴ Ib., 179.

⁵ Cf. W. JAEGER, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, México 1983; M.ª ÁNGELES GALINO, *Historia de la educación, 1. Edades Antigua y Media*, Gredos, Madrid 1973; J. BOWEN, *Historia de la educación occidental. I. El Mundo Antiguo. Oriente Próximo y Mediterráneo (2000 a.C.-1054 d.C.)*, Herder, Barcelona 1976; H.-I. MARROU, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid 1985, y Y. LEE TOO (ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity*, Brill, Leiden 2001.

⁶ Cf. HOMERO, *Il.* IX,524s.

ducta ideal⁷, «modelos» (παραδείγματα) idealizados⁸ de la virtud por excelencia de este período, la ἀρετή. En este sentido podemos decir que es una pedagogía de la imitación del héroe⁹. Más adelante esta educación se amplía con la búsqueda de la «conducta intachable» (καλοκάγαθία), donde se unen los aspectos relativos a la «belleza» física (καλός) con un claro componente ético y social (ἀγαθός, «bueno»).

Esta antigua educación griega, centrada sobre la formación de las personas con vistas a un comportamiento lo más beneficioso posible para la polis y la sociedad, va a entrar, con la crisis de la ciudad que se produjo a partir de Alejandro Magno, en una severa transformación, que podríamos denominar como «interiorización de la *paideía*», o conocimiento y formación de las conciencias, que perdurará prácticamente desde el Imperio romano hasta el fin de la Antigüedad y que tendrá uno de sus principales exponentes en la doctrina estoica en torno a la educación, en la que todos los seres humanos —hombres y mujeres— se consideran en potencia capaces por igual de conseguir la virtud, al tiempo que se mantiene la complementariedad entre teoría y práctica, así como la importancia de fomentar en el niño la emulación de los mayores, pero sin castigos físicos.

b) *Educación en Roma*

La matriz agrícola de la vida romana antigua, basada en la estrecha vinculación a la tierra, ofrece una mayor continuidad y estabilidad que

⁷ «[Al niño que comienza a aprender lo escrito] le ponen en las manos las obras de los grandes poetas, que lee sentado en un banco de la escuela; en estos poemas se contienen muchas exhortaciones [νουθετήσεις], y muchas historias [διέξοδοι], alabanzas [ἔπαινοι], y encomios [ἐγκώμια] de las figuras célebres de la Antigüedad, que el niño ha de aprender de memoria con el fin de que susciten en él el deseo [ζήλων] de imitarlos [μιμῆται] o emularlos [ὀρέγεται] y de que su joven discípulo sea templado y no cometa desaguisados; y una vez que le han enseñado a manejar la lira, lo introducen en la poesía de los otros grandes poetas, los poetas líricos; y estos poemas los ponen en música, y hacen que el espíritu del niño se familiarice con sus armonías y sus ritmos, a fin de que aprenda así a ser más comedido, y armonioso, y se prepare de este modo para la palabra y para la acción: porque la vida del hombre está constantemente necesitada de armonía y de ritmo», PLATÓN, *Prot.* 325 E-326 B.

⁸ Ellos mismos han sido educados sobre este mismo sistema pedagógico: cf. *Od.*, I,296s; III,206...

⁹ Y el poeta, como dirá Platón, «revistiendo de gloria miles de gestas antiguas, contribuye a la educación de la posteridad», *Fed.* 245 A.

los centros comerciales y en muchos casos cosmopolitas griegos, por lo que la antigua educación romana se centra, fundamentalmente, en el respeto a las costumbres ancestrales de los mayores (*mos maiorum*)¹⁰, que se convierten así en la norma de toda acción y pensamiento, al tiempo que tarea esencial del educador¹¹. De aquí el rasgo característico de la vida romana, la preocupación por la ley, así como el mayor énfasis en valores como «el obligado respeto a los padres, dioses y benefactores (*pietas*), la dignidad (*gravitas*), la lealtad y, en el caso de los varones, la virilidad (*virtus*) y el valor militar»¹². Esta *mos maiorum* fundamenta a su vez la autoridad omnímoda del padre (*paterfamilias*) por medio de la *patria potestas*. Es más que una ética o código de conducta, y llega a convertirse en un elemento pedagógico que afecta a toda actividad humana.

Además, el cuadro y marco de la formación es en Roma, mucho más que en Grecia, la familia. De hecho, no se confía la educación del niño al esclavo, sino que es la madre misma la que educa a su hijo, transformándose en la servidora de sus hijos en cumplimiento de su deber. A los siete años el niño sale del espacio materno para entrar en la dependencia del padre, considerado como el verdadero educador, cuyo modelo deben seguir los maestros con posterioridad. A esta tarea se consagraba el *paterfamilias* con gran preocupación¹³.

El contenido de esta educación romana se centra en la formación de la conciencia del niño o adolescente para formar un sistema rígido de valores que se encarna en un estilo de vida, en buena medida centrado en el interés de la patria¹⁴, que es considerada como la norma suprema del valor y de la virtud, y cuya importancia no fue jamás discutida. En realidad, la educación moral del joven romano, lo mismo que la del griego, se basaba en una selección de ejemplos (*exempla*) que se ofrecían como dignos de admiración, tomados de la historia nacional (no de la poesía, como en el mundo griego); el hecho de que estos ejemplos y hechos fueran legenda-

¹⁰ De hecho, todo lo que sea hablar de «innovaciones» (*res novae*) está en estrecha conexión con las «revoluciones», en ambos casos con un matiz claramente peyorativo.

¹¹ Cicerón llega a decir a este respecto: «La fortaleza de Roma descansa tanto en las costumbres ancestrales [*moribus antiquis*] como en el vigor de los hijos», *Resp.* V, 1.

¹² J. BOWEN, o.c., 238.

¹³ Cf. la descripción que hace Plutarco de los desvelos de Catón el Censor por la educación de su hijo, «del cual quería una obra maestra, formándolo y moldeándolo según el paradigma de la virtud perfecta», PLUTARCO, *Cat. Ma.* 20.

¹⁴ CICERÓN, *Leg.* III,8: «*Salus publica suprema lex esto*».

rios no tenía ninguna importancia. Pero, además de esta historia patria, al joven noble se le inculca el respeto a las tradiciones propias de su familia, que aprendía de boca de sus padres, pero que tenía otras expresiones públicas como los funerales (donde se hacían desfilar las *imagines* de los antepasados, exaltados en los discursos), o incluso en el propio *atrium* familiar. De este modo se veía impulsado a modelar su conducta de acuerdo a un determinado tipo ideal, pues cada una de las grandes casas romanas tenía un comportamiento estandarizado¹⁵. En este sentido podemos definir la educación romana como una «imitación de los antepasados»¹⁶.

Durante todo el proceso de aprendizaje, sobre todo en la etapa infantil, tanto en el mundo helenístico como en el romano, la familia aparece como el cuadro educativo por excelencia —aun con la participación de otros personajes, como los pedagogos, los maestros y las escuelas, en edades más avanzadas— y los métodos de aprendizaje eran muy rutinarios, con convenciones sólidamente establecidas¹⁷.

c) *Plutarco: «Sobre la educación de los hijos»*

A caballo de estos dos modelos educativos (griego y romano) se encuentra el pensador griego Plutarco de Queronea (c. 46-120 d.C.), buen conocedor del mundo griego y romano. Entre sus escritos filosóficos de carác-

¹⁵ Así el orgullo indomable de los Claudios, la austeridad de los Quintios, la rigidez de los Junios, la tendencia popular de los Casios o aristocrática de los Manlios...

¹⁶ Cf. H.-I. MARROU, o.c., 308.

¹⁷ «Las letras del alfabeto se aprendían a base de copiarlas del modelo del *alphabetarion* o de una línea escrita por el propio maestro. En una etapa ulterior eran utilizadas para la escritura de textos breves o bien para ejercicios de cálculo, puesto que el alfabeto servía para ambas cosas. Dichos ejercicios iban aumentando progresivamente en dificultad, hasta llegar a la copia de líneas de los poetas y de los autores clásicos, y a las tablas de multiplicar en aritmética... Los textos elegidos eran examinados palabra por palabra: para cada término había que dar la clasificación, la etimología, la inflexión, el uso literario, las referencias clásicas y la explicación de las formas raras. De forma complementaria a estos métodos analíticos se introdujo la práctica de la composición (*mímêsis*), en la que el alumno había de construir discursos y otras formas literarias siguiendo el modelo de los grandes autores clásicos... La individualidad y la creatividad quedaron subordinadas a la conformidad y la imitación; la escuela pasó a centrarse cada vez más en un cuerpo formal de conocimientos preexistentes que aprender según unas reglas determinadas, a la par que se distanciaba progresivamente de la realidad y de la vida práctica. Los estudios de la escuela gramatical adquirieron un carácter abstracto e intemporal», J. BOWEN, o.c., 218.221 y 223.

ter moral (*Moralia*) compuso una serie de obras dedicadas a la educación, dentro de las que destaca el libro *Sobre la educación de los hijos*¹⁸, en el que describe todo el proceso educativo, desde sus orígenes (nacimiento) hasta el final (al llegar al matrimonio). Nos vamos a servir de este opúsculo en aquellos aspectos que tengan relación con la *mímêsis* por varios motivos: en primer lugar por la propia cercanía cronológica al autor en el que nos centraremos el análisis (Ignacio de Antioquía), en segundo lugar porque es una de las pocas obras que tratan sobre la pedagogía dentro del ámbito helenístico en este período y, en tercer lugar, por este papel de síntesis entre Oriente y Occidente.

Al comienzo, después de haber hablado del papel del buen linaje (εὐγένεια) en la educación de los hijos, y para evitar un concepto excesivamente naturalista de la misma, pone Plutarco: «Por decirlo en líneas generales: lo que se suele decir acerca de las artes y de las ciencias, lo mismo se ha de decir de la virtud: para producir una actuación completamente justa es necesario que concurren tres cosas: naturaleza [φύσις], razón [λόγον] y costumbre [ἔθος]. Llamo razón a la instrucción [μάθησιν] y costumbre a la práctica [ἄσκησιν]. Los principios [ἀρχαί] son de la naturaleza, los progresos [προκοπαί] de la instrucción, los ejercicios [χρήσεις] de la práctica [μελέτης], y la perfección [ἀκρότητες] de todas ellas. De modo que, según esto, si falta alguno de ellos, necesariamente la virtud [ἀρετήν] es coja. Pues la naturaleza sin instrucción es ciega, la instrucción sin naturaleza es algo imperfecto, y el ejercicio sin los dos, nulo»¹⁹, *De lib. educ.* 4.

Basándose en la reflexión pedagógica de corte aristotélico²⁰, Plutarco plantea los tres elementos esenciales de todo proceso pedagógico: la naturaleza, la razón y las costumbres, viendo una estrechísima interrelación entre cada uno de ellos, aunque parece otorgar una cierta prioridad a los

¹⁸ Cf. *Plutarch's Moralia*, I, W. Heinemann-Harvard University, Londres-Cambridge (Massachusetts) 1960. Hay una traducción castellana: PLUTARCO, *Obras morales y de costumbres (Moralia), I. Sobre la educación de los hijos, Cómo debe el joven escuchar la poesía...*, Gredos, Madrid 1985. Citada desde ahora como *De lib. educ.*, por su título latino: *De liberis educandis*.

¹⁹ Continúa de la siguiente manera: «Pero si alguno cree que los que no poseen dones naturales, aunque sean instruidos [μαθήσεως] y ejercitados [μελέτης] rectamente para la virtud, no serán capaces de compensar, en lo posible, el defecto de la naturaleza, debe saber que está en un grande o, mejor dicho, en un total error. Porque la indolencia [ῥαθυμία] echa a perder la virtud de la naturaleza, mientras que la enseñanza [διδαχή], por su parte, corrige la torpeza [φαιλότητα]», *De lib. educ.* 4.

²⁰ Cf. ARISTÓTELES, *Política* 1134 A y *Ética a Nicómaco* 1103 A 16ss.

dos últimos, que pueden «completar» en cierto sentido las carencias del primero. Nos encontramos, por tanto, ante una propuesta innovadora con respecto a la pedagogía tradicional, en la que la *mímêsis* estaría incluida dentro del campo de la «costumbre», lo que hace resaltar su fuerte dimensión social y cultural, al tiempo que el «carácter» (ἦθος) está fundado en la «costumbre» (ἔθος)²¹.

Es en este contexto donde encontramos una cita de Licurgo, dirigente lacedemonio, que dice: «Lacedemonios, en verdad, para la adquisición de la virtud tienen una gran influencia las costumbres [ἔθη], la educación [παιδεία], la enseñanza [διδασκαλίαι] y la conducta [ἀγωγαί] de vida; yo, al punto, os mostraré estas cosas muy claramente», *De lib. educ.* 4. De entre aquellos elementos sociales que configuran la personalidad, son la costumbre, la educación, la enseñanza y la conducta vital las que tienen un papel fundamental en la consecución del mayor valor humano, la virtud. Asimismo se diferencia entre «educación», de carácter más general, y «enseñanza», que estaría centrada sobre todo en los contenidos, mientras que tanto la «costumbre» como la «conducta vital» serían el medio y la expresión de este proceso pedagógico, que no consiste sólo en conocimientos, sino en estilo de vida.

Esta posibilidad de modificar las conductas es posible, según Plutarco, por la flexibilidad que se da en ciertas etapas iniciales del recorrido humano, dentro de las que destacan la infancia²² y la juventud: «Pues así como es necesario, inmediatamente después del nacimiento, formar los miembros del cuerpo de los hijos, para que éstos crezcan sanos y derechos, del mismo modo conviene desde el principio dirigir los caracteres [τρόπον] de los hijos. Pues la juventud es dúctil [εὐπλαστον] y flexible [ύγρόν], y en las almas de éstos, aun tiernas, penetran profundamente las enseñanzas [μαθήματα]; pero todo lo que es duro [σκληρόν] difícilmente se ablanda. Porque, así como los sellos se imprimen en ceras blandas, del mismo modo las enseñanzas se imprimen [ἐναποτυπῶνται] en las almas de los que aún son niños», *De lib. educ.* 5²³. Una comparación relativa al

²¹ Cf. *De lib. educ.* 4.

²² En este sentido Plutarco cita a Focílides, poeta milesio del siglo VI a.C., que dice: «Mientras que aún es niño, hay que enseñarle [διδάσκειν] las nobles acciones [ἔργα]». La imitación de las hazañas de los personajes célebres sigue estando presente entre los contenidos pedagógicos de la infancia.

²³ Esta misma idea la vemos reflejada más adelante: «Yo afirmo también que es necesario que los niños sean conducidos hacia los buenos hábitos [ἐπιτηδευμάτων] con

cuerpo físico le sirve de legitimación del proceso pedagógico en los primeros años de la vida, donde el carácter [τρόπος] es modelado por las enseñanzas, lo mismo que el sello en la cera²⁴. El alma del niño es considerada aquí como una *tabula rasa* en la que es posible imprimir los más diversos contenidos.

Con respecto a los maestros Plutarco destaca su faceta moral y su experiencia como elementos clave en su pedagogía: «Se debe buscar para los hijos unos maestros [διδάσκαλους] que sean irrepreensibles en sus costumbres [τρόπους] y los mejores por su experiencia, pues la fuente o raíz de una conducta intachable [καλοκάγαθίας] es una buena educación [παιδεία]. Y así como los agricultores colocan estacas a las plantas, del mismo modo los buenos maestros dan buenos preceptos [ὑποθήκας] y consejos [παραινέσεις] a los jóvenes, para que los caracteres [ἦθη] de éstos crezcan rectamente», *De lib. educ.* 7.

También en la juventud la atención al carácter (ἦθη) es el objetivo donde se centra el proceso educativo, asimismo con la finalidad de conseguir de la virtud, que ahora aparece descrita como conducta considerada ideal a lo largo de todo el período clásico, la καλοκάγαθίας. Los medios para llevar a cabo esta tarea van a ser, en primer lugar, la propia costumbre y experiencia del maestro, así como los buenos preceptos (ὑποθήκας) y con-

consejos [παραινέσεις] y razonamientos [λόγους], pero, no, por Zeus, con golpes y ultrajes. Pues parece, de alguna manera, que estas cosas conviene más a los esclavos que a los hombres libres. Sin duda se embotan y tiemblan ante los trabajos, en parte por los dolores de los golpes, en parte por la injuria [ὑβρεις]. En cambio, las alabanzas [ἔπαινοι] y los reproches [ψόγοι] son más útiles a los hombres libres que cualquier ultraje, porque los unos estimulan a las cosas buenas y los otros apartan de las cosas vergonzosas [αἰσχρῶν]. Pero conviene usar alternativa y variadamente de los reproches y de las alabanzas, y, cuando alguna vez cometan una falta, hacer que se avergüencen con los reproches, y que animen de nuevo con las alabanzas, e imitar [μιμῆσθαι] a las nodrizas, las cuales, cuando los niños empiezan a llorar, le dan otra vez el pecho para consolarlos. Y no conviene excitarlos y envanecerlos con alabanzas, pues con la exageración en los elogios se vuelven vanidosos y se enervan», *De lib. educ.* 12. Frente a una educación que utilizaba el castigo físico como medio pedagógico habitual, Plutarco propondrá los estímulos que provienen de las alabanzas y reproches (en estrecha conexión con el honor y la vergüenza) como alternativa. La aparición de «nodrizas», a las que Plutarco pone como modelo, nos indica que estamos ante un auditorio perteneciente al estamento elevado. Los consejos volverán a aparecer como medio pedagógico en otras referencias.

²⁴ Esta metáfora será utilizada muy habitualmente en todo tipo de procesos pedagógicos para expresar la actitud del docente ante el discente, es decir, una actitud totalmente receptiva, moldeable, sin aportar ningún elemento propio...

sejos (παραινέσεις)²⁵, pues estamos ya en una etapa donde el sujeto permite una mayor participación.

Debido a que la educación se va a convertir en un elemento clave para la consecución de la virtud y, por tanto, la construcción social de la personalidad, se le concede incluso un cierto carácter espiritual: «En estas cosas el único punto capital, primero, medio y último, es una buena educación [παιδεία] y una instrucción [ἀγωγή] apropiada, y afirmo que estas cosas son las que conducen y cooperan a la virtud y a la felicidad. El resto de los bienes son humanos y pequeños y no son dignos de ser buscados con gran trabajo. [Habla del buen linaje, las riquezas, la belleza y la salud]... Mas la instrucción [παιδεία] es lo único que en nosotros es inmortal y divino... La guerra, ciertamente, a modo de torrente, que todo lo arrastra y que todo se lo lleva, sólo a la educación [παιδεία] no puede llevarse», *De lib. educ.* 8. De nuevo aparece la diferencia entre la educación en general (παιδεία) y el proceso educativo concreto (ἀγωγή) al tiempo que le otorga, bajo los auspicios de Platón y también la filosofía estoica, un rango divino, que le hace mantenerse incluso en circunstancias donde todos los demás bienes humanos desaparecen.

Unida a los consejos de padres y maestros, como un complemento y reverso suyo, en la pedagogía de Plutarco se encuentra la imitación de las acciones de los modelos ideales, tomados del pasado²⁶: «Pues bien hay cosas que deben ejercitar los jóvenes no en menor medida que las que llevamos dichas... Estas son: el ejercitarse [ἀσκεῖν] en una vida modesta, el refrenar la lengua, el estar por encima de la ira y el dominar las manos. Se ha de considerar cuán importante es cada una de las estas cosas. Pero serán más comprensibles con ejemplos [παραδείγματα]... [A continuación se ponen dos *exempla*, uno del lacedemonio Gilipo y otro de Sócrates]

²⁵ A ellos habría que añadir los proverbios, dichos o sentencias breves, donde aparecen sintetizadas numerosas normas de conducta, así, y dentro de este libro, cf. *De lib. educ.* 6 y 9 (donde encontramos el célebre aforismo: «Las cosas bellas son difíciles») en lo referente a los proverbios, mientras que son muy numerosos los dichos breves.

²⁶ De aquí la importancia de desarrollar la dimensión memorística: «En efecto, que no olviden los padres que la parte de la instrucción [μαθήσεως] concerniente a la memoria contribuye, en una porción no pequeña, no sólo a la educación [παιδείαν], sino también a las actividades de la vida. Pues el recuerdo de las actividades [πράξεων] pasadas [γεγενημένων] se convierte en un ejemplo [πάρδειγμα] de prudencia de las futuras», *De lib. educ.* 13. El recuerdo es esencial no sólo para la tarea educativa, sino para todas las «actividades de la vida». Los hechos del pasado vienen a representar, lo mismo que las «hazañas heroicas» en la Grecia clásica, un modelo a seguir.

tes]. Sin embargo, alguno podría decir que estas cosas son duras y difíciles de imitar [μιμεῖσθαι]... En todo caso, se ha de intentar, cuanto podamos y nos sea posible, valiéndonos de estos ejemplos [παραδείγμασι], suprimir la mayor parte de la ira incontinente y furiosa, pues ni somos iguales en las demás cosas ni en sus experiencias [ἐμπερείαις], ni en sus conductas intachables [καλοκάγαθίαις]; pero intentemos no menos que aquéllos, como si fuéramos hierofantes²⁷ de los dioses e intérpretes de su sabiduría en la medida en que podamos, imitarlos [μιμεῖσθαι] y lograr degustar un poco sus conductas», *De lib. educ.* 14.

Los ejemplos (παραδείγματα) se ponen como medios pedagógicos para ser imitados (μιμεῖσθαι)²⁸ tanto por la mayor facilidad de comprensión como por el deseo de emulación de los demás o conducta agonística, tan presente en el mundo mediterráneo²⁹. Típico de Plutarco, y de este período, es la expresión «en cuanto se pueda» y frases por el estilo, que marcan un cierto principio de realidad con respecto a los modelos clásicos, de corte heroico, donde predominaba la desmesura (ὑβρις) y a los que el autor considera como superiores a los actuales tanto en experiencia como en conducta³⁰.

Por último, son los propios padres los que se ponen como modelo a seguir: «Después de añadir a estas cosas unos breves consejos, termina-

²⁷ Sacerdotes y portadores de antorchas que pertenecían al personal de los templos e imitaban, en los cultos místicos, la vida y la acciones de los dioses.

²⁸ Esta imitación es, tanto en clave positiva (ejemplo a seguir) como en negativa (modelo a rechazar): «Por tanto, conviene que los padres sensatos, sobre todo durante este tiempo [juventud], vigilen, estén en guardia, corrijan con prudencia, enseñándoles, amenazándoles, rogándoles, mostrándoles [δεικνύοντας] los ejemplos [παραδείγματα] de personas que cayeron en desgracia por amor a los placeres y de los que por su templanza alcanzaron alabanza [ἐπαινοῦ] y gloria [δόξαν]. Pues estas dos cosas son, por así decirlo, los fundamentos de la virtud: la esperanza de la honra [τιμῆς] y el temor del castigo [τιμωρίας]. Porque la una hace a los hombres más dispuestos para las prácticas [ἐπιτηδεύματων] más bellas, el otro, en cambio, los hace lentos para las malas acciones [ἔργων]», *De lib. educ.* 16. El honor y la vergüenza vuelve a situarse como estímulos esenciales del crecimiento pedagógico.

²⁹ El propio Plutarco expresa la importancia de este factor agonístico de una bella manera: «Por tanto, se ha de intentar poner en práctica todo aquello que ayude a la moderación de los hijos, imitando [ζηλώσαντας] a Eurídice [abuela de Alejandro Magno], que, aunque era iliria y tres veces bárbara, sin embargo a una edad muy avanzada empezó su educación [παιδείας] con vistas a la instrucción [μαθήσει] de sus hijos», *De educ. lib.* 20.

³⁰ De nuevo vuelve a aparecer el término técnico: καλοκάγαθα.

ré mis enseñanzas [ἀποθήκας]. Ante todo, es necesario que los padres, con su conducta [πράττειν] intachable, se ofrezcan a sí mismos como ejemplo [παράδειγμα] claro para sus hijos, para que, mirándose en la vida de éstos como en un espejo, se aparte de las obras y palabras vergonzosas [αἰσχρῶν]. Pues los que caen en las mismas faltas que reprenden en sus hijos, que yerran, no se dan cuenta de que se convierten en acusadores de sí mismos en nombre de aquéllos. Y, resumiendo, si viven [ζῶντες] vilmente [φαιλῶς], ni siquiera tienen la libertad de reprender a sus esclavos, cuanto menos a sus hijos. Y además de esto, podrían convertirse para ellos en consejeros y maestros [διδάσκαλοι] de sus vicios», *De lib. educ.* 20.

Los padres son transformados en maestros de su propios hijos, con lo que esto supone de responsabilidad en la conducta de los padres, pues los hijos aprenden lo que viven. De esta manera concluye Plutarco su pequeño tratado sobre la educación, de la misma manera que ha comenzado, por el propio entorno familiar, núcleo pedagógico básico. Peculiar de su pensamiento es la importancia que adquieren los padres, quizá por influjo romano, así como el influjo de las *mores maiorum* en este aprendizaje, aunque mantiene el tema de la virtud como objetivo último de toda educación.

d) *La educación en el ámbito judeo-cristiano*

Por lo que respecta al mundo judío, antes de la época helenística la educación formaba parte esencial de las costumbres judías, resaltando sobre todo a este respecto la responsabilidad familiar. Este va a ser uno de los factores esenciales de diferenciación con respecto a los demás pueblos, especialmente después del exilio, donde el conocimiento y práctica de la *Torá* se convierte en uno de los signos básicos de identidad. Sin embargo, con el proceso de helenización pronto sufrieron un grave crisis en esta identidad, pues la Ley empezó a ser cuestionada tanto en su interpretación como en su especificidad, sobre todo entre los miembros del estamento superior, formados en la *paideía* helenística que se impondrá en la *koiné*. La rebelión macabea puede ser leída desde aquí como una de las expresiones de rebelión ante esta uniformización cultural, y de hecho supuso la puesta en marcha de un proceso formal de educación alternativa con el fin de contrarrestar el creciente influjo del helenismo.

En todas las etapas los aspectos prácticos de la educación infantil fueron siempre responsabilidad de la familia, a la que dedicaron buena parte

de su tiempo y energías, no delegando tanto como en el mundo griego esta tarea: «Desde su más tierna infancia el niño judío era condicionado y controlado por su padre y su madre, quienes se basaban especialmente en las escrituras, sobre todo en lo concerniente a los castigos: “El que ama a su hijo tiene siempre dispuesto el azote, para que al fin pueda complacerse en él. El que educa bien a su hijo se gozará en él y podrá gloriarse en medio de sus conocidos” (Eclo 30,1-2.7, cf. Prov 13,24; 19,18; 23,13; 29,15 y 17)»³¹.

El cristianismo, que había surgido como un movimiento en torno a la figura del líder carismático, pronto va a tomar «la forma de un proceso formativo, convirtiéndose en una religión del precepto y del ejemplo... Cristo era el modelo a seguir; la imitación de Cristo era el camino de salvación; y la salvación era la meta de la educación»³². Sin embargo, esta imitación no va a ser una tarea fácil, entre otras cuestiones porque «las enseñanzas de Jesús eran excesivamente metafóricas y difíciles de traducir en una serie de preceptos claros de un estilo de vida; exigían elaboraciones complementarias, así como una tarea de clarificación y presentación en forma de tarea sistemática»³³. Esta labor se llevó a cabo, sobre todo, en el siglo II, pero la multiplicidad de comunidades cristianas dio como resultado una numerosa gama de resultados, centrados todos en la necesidad de una definición doctrinal y el desarrollo de formas de vida institucionalizadas que dieran contenido real a estas definiciones. De esta manera la vida se transforma, para el cristiano, en un proceso educativo, «la Iglesia una escuela para el alma, el mundo un inmenso establecimiento escolar, y Dios mismo el maestro supremo (*archididaskalos*)»³⁴. Cristo, en su manifestación física, va a ser el agente de este proceso pedagógico, al que toda persona debe tomar como ejemplo³⁵.

³¹ Cf. J. BOWEN, o.c., 310: este énfasis en los castigos corporales es una característica habitual en todas las pedagogías del Antiguo Oriente, desde Mesopotamia a Egipto.

³² Ib., 321.

³³ Ib., 322.

³⁴ Ib., 336. Cf. CLEMENTE DE ALEJANDRÍA, *El Pedagogo*, Ciudad Nueva, Madrid 1994.

³⁵ Cf. ORÍGENES, *Contra Celso* I,69: «Más Jesús llevaba, por los milagros que hacía, a los que contemplaban aquel hermoso espectáculo, a que mejorasen [ἐπιανόρθωσιν] sus costumbres [ἠθῶν]. ¿Cómo no pensar que se ofrecía a sí mismo como ejemplo [παράδειγμα] de la vida más santa, no sólo ante sus auténticos discípulos, sino también ante todos los otros». La ejemplaridad se centra, como en Plutarco, en torno al tema de la costumbre (ἠθος).

1.3. FAMILIA Y PERSONALIDAD EN LA ANTIGÜEDAD³⁶

Una vez analizado el proceso educativo en su vertiente más abstracta (psicología del aprendizaje) y concreta (educación en la Antigüedad), en este apartado presentamos desde una perspectiva socio-antropológica aquellos dos aspectos que consideramos más importantes e influyentes contextualmente para una correcta comprensión de la educación en este período: la familia y el tipo de personalidad predominante.

La estructura de la familia es netamente patriarcal: el cabeza de familia (*paterfamilias*) ejerce sobre los miembros de la casa el mismo dominio absoluto que sobre la propiedad familiar, era la máxima autoridad al que estaban subordinados los restantes miembros de la casa, el sometimiento a esta autoridad es lo socialmente esperado, siendo esta virtud (obediencia) la mejor considerada dentro del ámbito doméstico.

La baja expectativa media de vida al nacer (unos veinte años), la poca duración de los matrimonios, el que muchos niños no llegaban a conocer a sus madres y los padres hubiesen muerto en muchos casos antes del matrimonio de los hijos, daba como resultado que los cambios en el ciclo vital se produjesen con gran rapidez y dejaban poco tiempo para asumir los roles familiares, por lo que los comportamientos estaban regulados fundamentalmente por la ley y la costumbre, con un intenso control social sobre los individuos en base a la continua revisión de sus acciones desde las normas y valores socialmente admitidos. De

³⁶ Sobre la familia, cf. S. GUIJARRO, *Fidelidades en conflicto. La ruptura con la familia por causa del discipulado y de la misión en la tradición sinóptica*, Universidad Pontificia, Salamanca 1998; B. J. MALINA, *El mundo del Nuevo Testamento. Perspectivas desde la antropología cultural*, Estella (Navarra), Verbo Divino, 1995, 145-180, y E. PATLAGEAN, *Pauvreté économique et pauvreté sociale à Byzance: 4^e-7^e siècles*, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Mouton-Paris-La Haya 1977, 113-155. Acerca de la personalidad de este período: cf. J. PITT-RIVERS, *Antropología del honor o política de los sexos. Ensayo de antropología mediterránea*, Crítica, Barcelona 1979; Íd., *El concepto de honor en la sociedad mediterránea*, Labor, Barcelona 1968; J. PITT-RIVERS - J. G. PERISTIANY (eds.), *Honor y gracia*, Alianza, Madrid 1993; D. D. GILMORE (ed.), *Honor and Shame in the Unity of the Mediterranean*, American Anthropological Association, Washington D. C., 1987, 2-21; M. DOUGLAS, *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*, Alianza, Madrid 1970; B. J. MALINA, *El mundo del Nuevo Testamento...*, 85-114; e Íd., *El mundo social de Jesús y los evangelios*, Sal Terrae, Santander 2002, 59-157.

hecho, esta era una de las tareas a las que se dedicaba más tiempo en la familia.

De entre los cuatro tipos de familia existentes en la Antigüedad (extensa, semi-extensa, nucleada y dispersa), nos vamos a centrar en la primera, porque está más cercana al modelo pedagógico de imitación. En la familia extensa, al núcleo básico (padres-hijos) se le añaden otros elementos como hijos casados, con sus esposas e hijos, y otros familiares, además de la existencia de criados, todos bajo la autoridad del *paterfamilias*, con unas relaciones internas reguladas por códigos domésticos determinados. Se protegían contra la disgregación mediante un sistema de normas enseñadas a los hijos en largas conversaciones, y sus técnicas de socialización intentan imbuir en los niños el control del impulso agresivo y sexual, con vistas a la coordinación del grupo, al contrario que las familias nucleadas, donde se daba más importancia al protagonismo individual de cada miembro, castigando estos impulsos con menos rigor y dejando una mayor libertad en el trato de unos con otros.

Además, las familias extensas formaban un grupo de parentesco, con orígenes comunes, en mutua relación por una serie de derechos y obligaciones precisas para su continuidad. De esta manera se transmitían los recursos económicos (por matrimonio o herencia), el oficio (por sucesión), los límites de cohesión y solidaridad, así como el prestigio acumulado de los antepasados. La relación más estrecha y duradera dentro de esta familia era la del padre con los hijos varones, especialmente el primogénito, debido a que en ella se basaba la continuidad de la tradición familiar. Entre las obligaciones de los padres hacia los hijos se encontraba la educación y la instrucción, en las que el ejemplo de los antepasados ilustres servía de modelado de la propia conducta.

Por lo tanto, toda familia, para garantizar su supervivencia, establecerá: 1) una serie de especificaciones formativas sobre los objetivos y bienes de cada uno de los grupos en la familia (en función del género, la edad, la ocupación...); 2) los atributos básicos de parentesco social que se emplean para convertirse en miembro de ese grupo, así como la separación entre miembros y no miembros, con sus derechos y deberes correspondientes, y 3) medios para llevar a cabo estas funciones: mecanismos institucionales, modelos de integración, rituales sociales...

La personalidad predominante en este período es la que los estudiosos han denominado como «diádica», es decir, aquella cuya vida priva-

da está invadida por el intragrupo, el grupo de parentesco y la organización a la que pertenece. De esta manera su identidad está basada en el sistema social, que lo protege a cambio de lealtad y solidaridad intragrupal, lo que lleva consigo la falta de confianza en las personas extrañas al grupo. Asimismo se concede una gran importancia al conformismo y las actitudes autoritarias, consideradas como la norma social.

Las grandes dimensiones de la existencia humana son percibidas como algo creado, mantenido y gobernado por la divinidad y sus agentes, más allá de la capacidad de control humano. El cosmos está organizado, desde esta perspectiva, de manera piramidal: en la cúspide la divinidad, después una serie de personajes no humanos, a la manera de corte celestial, que influyen en los seres humanos, colocados más abajo, y por último los seres inferiores.

El honor —la valoración que hacen de la persona los demás, así como, consecuentemente, la que esa persona tiene de sí misma— es el valor central de esta sociedad, de tal manera que todos los demás bienes están en función de él. La vergüenza es justamente su reverso. Así, mientras el honor va del interior —pretensión de una persona— al exterior —reconocimiento público—, la vergüenza va del exterior —rechazo público— al interior —reconocimiento de este rechazo por la persona—. Existe un honor personal y otro colectivo, bien de todos aquellos que controlan su existencia (patronos, reyes, divinidad = sacralidad vertical), bien de los miembros de su propia familia o pueblo (= sacralidad horizontal). Este honor se transmite por medio de los antepasados y permite al individuo un control sobre su historia.

Las normas y valores son aportados fundamentalmente por el grupo, que se configura como «grupo de retícula fuerte», es decir, aquéllos donde la presión social sobre el individuo es tan intensa que éste es controlado progresivamente por los otros. En estos colectivos el sistema de símbolos es tan fuerte, coherente y de tan amplio espectro, que se da casi inevitablemente una conformación a las normas sociales, en cuanto representan la identidad social. Además hay una devoción rutinaria hacia la autoridad y sus símbolos, con un desprecio hacia todo lo que suponga innovación o modificación de las definiciones y categorías sociales. Esta autoridad se acentúa todavía más si son personas u ocupaciones sagradas, en tanto que simbolizan tanto el honor social como el honor ético, al tiempo se suelen convertirse en representantes del grupo ante otras asociaciones.

2. ΜΙΜÊSIS EN LA ANTIGÜEDAD HELENÍSTICA³⁷

Dado que el estudio versa acerca de la μίμησις en Ignacio de Antioquía, es necesario un estudio previo sobre la tradición de esta palabra en la Antigüedad griega. Para ello vamos a basarnos sólo en los testimonios literarios, dividiéndolos en tres apartados: el estudio de la *mímêsis* en la Grecia clásica (2.1), en el mundo judío (2.2) y en el NT (2.3), recordando el carácter sumario que obligadamente tendrá en todos los casos.

2.1. EN LA GRECIA CLÁSICA

En la antigua Grecia la raíz *μιμει- tenía diversos significados: 1) acción de mostrar por palabras o gestos a los animales o los seres humanos³⁸; 2) la imitación de una persona por otra³⁹; 3) creación de una obra de arte que reproduce la forma de objetos preexistentes⁴⁰, y 4) imitación de un maestro o modelo (retórica). Este fenómeno está presente, desde los orígenes, en toda actividad humana (aprendizaje, comportamientos cotidianos, juegos, fiestas, religión) e incluso se constata en algunos animales. Este grupo de palabras no aparece en la literatura griega hasta Hesíodo (siglo VI a.C.) y en Demócrito es una de las raíces de la civilización humana⁴¹, y hasta el propio ser humano es considerado, desde un punto de vista más cosmológico, como «una imitación [ἀπομίμησις] del todo [ὅλου]»⁴².

³⁷ Cf. W. MICHAELIS, ν. μιμέομαι, κτλ., en TWNT IV, 661-678.

³⁸ Cf. EURÍPIDES, *Rhesus* 211-212.

³⁹ Cf. ARISTÓTELES, «Imitar [μιμεῖσθαι] es connatural [συμφύτον] a los seres humanos desde la infancia», *Poética*, 3.

⁴⁰ Este fenómeno provendría originariamente de los espectáculos musicales y de danza, especialmente el mimo. Platón y Aristóteles son los que, dentro de la cultura griega, han tenido una reflexión más profunda sobre este tema: mientras el primero diferencia entre productores de realidad y productores de imágenes (artistas), reduciendo la *mímêsis* artística a un engaño, pues el arte no hace otra cosa que alejar de la realidad. Para Aristóteles, en cambio, el artista, al imitar la realidad natural, produce una obra, que se basa, no en la verdad, sino en la semejanza, teniendo un valor pedagógico como acercamiento a la realidad.

⁴¹ Cf. fr. 154: las personas habrían aprendido según el modelo (κατὰ μίμεισιν) de los animales. Hipócrates considera que el modelo en ciertos casos sería el propio cuerpo y sus funciones, cf. HIPÓCRATES, *Sobre la dieta*, 16.

⁴² *Ib.*, 10.

Dentro de la *mímēsis* podemos descubrir una interpretación cosmológica y otra de carácter más ética, ambas en oposición: cuanto más aparece la primera, menos la segunda, y viceversa. La concepción ética se basa en el esquema seguimiento-obediencia y es sustentada por la responsabilidad. Tiene un amplio y abundante uso, como vemos en Demócrito: «Es preciso o ser bueno o imitar [μιμείσθαι] al que lo es» (fr. 39)⁴³, y «es malo imitar [μιμείσθαι] a los malos y no querer imitar a los buenos» (fr. 79)⁴⁴. Uso que además se encuentra también dentro del campo de la educación para expresar la obediencia de los hijos a los padres: «Imita [μιμοῦ] las costumbres [τρόπους] del padre justo» (EURÍPIDES, *Hel.*, 940), así como los discípulos hacia los maestros: «Si no te miras en los que te siguen te comportarás como los maestros de otra obra, los cuales tienen en sus discípulos sus propios imitadores [μιμητάς]», JENOFONTE, *Mem.* I,2,4. Este concepto es el que encontramos en Plutarco: «Imito [μιμοῦμαι] a Hércules y emulo [ζηλωῶ] a Perseo, siguiendo [μετιών] también las huellas [ἵχνη] de Dionisos», *Alex. fort. Virt.* 10, o también: «El mayor fruto que el ser humano puede sacar de la divinidad está en hacer propias virtuosamente, mediante la imitación [μιμήσει] y el seguimiento [διώξει], las cosas buenas y bellas colocadas por la divinidad misma», *Ser. num. pun.* 5⁴⁵.

El concepto cosmológico se basa, por el contrario, en el esquema arquetipo-copia y tiene su origen en el *Timeo* de Platón, aunque influyó posteriormente en los estoicos, donde la realidad es vista como una imitación de la idea: «El tiempo imita [μιμουμένου] la eternidad», *Tim.* 38 A, lo visible es un μίμημα de lo invisible (48 E), los dioses invisibles imitan al divino creador del mundo para la creación de los seres vivos (41 A y C), e incluso los seres humanos están llamados a ejercer la *mímēsis*⁴⁶: en todos los casos bajo la forma de pensar de la analogía. Lo que hay en el fondo

⁴³ Cf. H. DIELS, *Die Fragmente der Vorsokratiker, II*, Weidmansche, Berlín 1922, 73.

⁴⁴ *Ib.*, 78.

⁴⁵ En el mundo latino encontramos la afirmación de Séneca: «¿Quieres ser propicio a los dioses? Sé bueno. Cultiva a menudo a éstos de los que eres imitador», *Ep.* 95,50.

⁴⁶ «A fin de que, contemplando en el cielo los giros de la inteligencia pensemos en nuestras mentes que son afines a ellos, y así, imitando los giros de la divinidad, que son regulares, podamos corregir la irregularidad de los nuestros», *Tim.* 47 B-C. En otra obra, Platón llega incluso a decir: «En el embarazo y en la generación, no es la tierra la que imita a la mujer, sino la mujer a la tierra», *Menec.* 238 A.

es la originaria «familiaridad» (συγγένεια) entre ambos mundos⁴⁷, y desde aquí se establece la búsqueda y la semejanza a los dioses⁴⁸, una búsqueda que, al estar basada en el modelo arquetipo-copia, no aparece en el NT y no tiene su primera expresión cristiana plena hasta Clemente de Alejandría (siglo II).

2.2. EN EL MUNDO JUDÍO

Dentro de los LXX este grupo de palabras sólo aparece en Sab 9,8, donde se habla del templo como «imitación [μίμημα] de la tienda santa» y, aparte algunas variantes menores, en 4Mac 9,23, donde el hermano mayor grita entre tormentos: «Imitadme [μιμήσασθε], hermanos» (en la conducta de dejarse martirizar antes que transgredir la ley). Asimismo en 4Mac 13,9 exclaman los siete jóvenes: «Imitamos [μιμησώμεθα] a los tres jóvenes de Asiria».

Por lo tanto, el concepto de imitación está casi ausente del AT y desde luego en ningún caso se aplica a la imitación de Dios, inimitable en su ser y actuar (cf. Is 46,5). Los pseudoepígrafos, en cambio, emplean la *mímēsis* de los personajes que son considerados modelos de referencia como José («imitad [μιμήσασθε] su misericordia», *Test.B.*, 4,1; «imitando [μιμούμενοι] al bueno y santo varón», *ib.*, 3,1). Incluso se habla de imitar a Dios (*Test.A.*, 4,3: «Imita [μίμειται] al Señor [Κύριον]). Así en la *Carta a Aristeeas* se imita la «bondad de Dios» (280).

En Filón de Alejandría su uso es muy frecuente, debido en buena medida al influjo platónico, tanto en su concepto cosmológico⁴⁹ como ético⁵⁰.

⁴⁷ Así, por ejemplo, en el mito de Cronos escribe Platón: «Retén que debemos obedecer a cuanto hay en nosotros de inmortalidad», *Leyes* IV,713 E. En este caso la obediencia es concebida como el desarrollo (más o menos ineluctable) de una disposición preexistente. El mismo efecto se produce cuando leemos que los adoradores de un dios lo «imitan», *Fedón*, 253 B, cf. 252 C-D.

⁴⁸ Cf. PLATÓN, *Fedón* 253 A.

⁴⁹ Así en *De officio mundi* dice: «Una bella imitación [μίμημα] no podría jamás nacer sin un bello modelo [παραδείγματος], y no hay, en el mundo sensible, nada de irreprochable que no sea modelado [ἀπεικονίσθη] sobre la idea arquetípica [ἀρχέτυπον] e inteligible» (16,2). Cf. 25,6, donde aparecen, junto a μίμημα, las palabras ἀρχέτυπος, εἰκόνος y σφραγίς. Cf. también *Leg. all.* I,44; II,4; *Det.* 83,5...

⁵⁰ Así en *De Migr Abr.* 26,3: «Pues muchos ya se han convertido en imitadores [μιμηταί] de la enemiga maldad, como extraños de nuevo de la virtud».

Así con respecto a los vicios es preciso seguir el ejemplo (μιμουμένους) de los médicos, que en casos desesperados hacen todo lo posible para curar al paciente, cf. *Sac.* 123,2; Moisés se pone como «modelo [παράδειγμα] para los que quieran imitarlo [μιμείσθαι]», *Vit. Mos.* I,158, y, sobre todo *Sac. A.C.* 68: los hijos obedientes, cuando imitan (μιμουμένοι) la naturaleza del padre, no pueden hacer más que el bien⁵¹; o *Congr.* 70, donde, a partir de Gén 28,7 («escuchó Jacob de su padre y de su madre»), Filón dice: «No de la voz ni de las razones..., el asceta es preciso que sea imitador [μιμητήν] de su vida [βοίου]⁵², no oyente de su palabra». Especial importancia tiene, por lo que supone de novedad dentro del judaísmo, la «imitación de Dios» en cuanto se pueda⁵³: bien por parte del Logos («imitando [μιμούμενος] los caminos del Padre, en vistas a los modelos [παραδείγματα] arquetípicos [ἀρχέτυπα] de Aquél, ha formado las especies de los seres»); o bien por parte de los seres humanos⁵⁴. En los dos casos esta imitación de Dios adquiere en Filón una impronta ética que se expresa en la consagración de toda la vida a Dios.

⁵¹ Cf. *Mig. Abr.* 149: Lot, por no imitar a su padre, Abrahán, no mejoró. En cambio, Moisés se convirtió en el salvador de su pueblo, precisamente por no imitar el modelo de sus padres y hermanos (egipcios): «Abolió las órdenes [προστάξεις] de la recta palabra del padre y la educación [παιδείας] de la madre, teniendo como modelo [παράδειγμα] de perfección moral [καλοκάγαθίας] a sus probados hermanos, no imitó [έμιμήσατο] su virtud [ἀρητήν]», *Ebr.* 94,10. En este texto aparece la contraposición entre las órdenes (paternas) y la educación (materna), así como un término técnico de la *paideia* griega, καλοκάγαθίας. En este mismo contexto se sitúa la cita de *Spec.* 4,182: «Ciertamente, que nadie descuide lo bueno que es noble origen perfecto de los buenos hechos [πράξεων], pensando que es digno de la mayor ira el que es engendrado entre lo mejor y lleva a sus hijos la vergüenza a causa de la maldad de su carácter, pues teniendo en casa los modelos [παραδείγματα] de perfección moral [καλοκάγαθίας] que imitar [μιμήσεται], y no sirviendo de purificación para una vida sana, la dirige de manera reprehensible».

⁵² Esta misma expresión («imitando la vida de...») aparece en *Congr.* 68,2, ahora aplicada a los ascetas.

⁵³ «En cuanto se pueda» es una frase típica de este período: ya apareció en Plutarco y es un principio de realidad al que se van a someter los autores de este tiempo. La imitación de Dios se amplía incluso a los dioses griegos: así la filantropía de los Dioscuros (*Leg.* 87) y a Dionisos (ib.).

⁵⁴ «Hay que encontrar los sabios modelos [παραδείγματα] de cada uno de los dichos en la sagradas palabras, los cuales es bueno imitar [μιμείσθαι]», *Spec.* 4,173. Cf. *Decal.* 111; *Leg. all.* I,48 («imitar las obras [έργα] de Dios»); *Virt.* 168... El término «obras» (έργα) retoma las hazañas de los héroes de la antigua *paideia*.

2.3. EN EL NUEVO TESTAMENTO

Si excluimos tres referencias (2x en la Carta a los hebreos y 1x en 3Jn), el resto de las apariciones de esta raíz en el NT (8x) se encuentran en las cartas paulinas o de su escuela. Analizaremos en primer lugar las tres no paulinas y después nos centramos en las paulinas.

Dentro del apartado central de la Carta a los hebreos —Jesucristo como sumo sacerdote (Heb 5,11-10,39)—, en la exhortación inicial encontramos: «Para que no seáis vagos [νωθροί], sino imitadores [μιμηταί] de los que han heredado por su fe y perseverancia, las promesas», Heb 6,12. El autor inicia una temática que será desarrollada en el c. 11: los cristianos deben imitar la fe de los santos del AT, cuyo anticipo encontramos en los modelos de Abraham y Melquisedec, colocados justo a continuación. El papel activo de los «imitadores» está colocado por el autor en una clara contraposición con los «vagos» iniciales.

La otra referencia de esta carta está colocada también en un contexto parenético, casi al final del escrito, donde se intenta expresar lo que supone el hecho de ser cristiano. Allí, y precedido por una serie de conductas positivas previas (amor fraterno, hospitalidad, preocupación por los presos y los que sufren, conducta matrimonial y negación de la avaricia), encontramos la siguiente cita: «Acordaos de vuestros dirigentes, los cuales os hablaron la palabra de Dios, al contemplar el resultado de su manera de vivir, imitad [μιμεῖσθε] su fe», Heb 13,7. La conducta de los dirigentes se convierte en ejemplar por la confirmación de su muerte. Como en la cita anterior, el objeto de la imitación es la fe.

La tercera referencia se encuentra en 3Jn 11, y dice: «Amado, no imites [μιμοῦ] el mal, sino el bien». En estrecha relación con los versículos anteriores y posteriores, el autor aconseja a Gayo no seguir la conducta del perverso Diotrefes (v. 9), a pesar de su alta posición en la comunidad, sino imitar a Demetrio, que es colocado como modelo de referencia frente al mal ejemplo anterior (v. 12).

Sin embargo, es en los escritos paulinos —o de su escuela— donde encontramos la mayor parte de referencias a la «imitación» en el NT. Así, dentro de 1Tes, en la acción de gracias inicial, leemos: «También vosotros os habéis convertido en imitadores [μιμηταί] nuestros y del Señor, recibiendo la palabra en medio de grandes tribulaciones con la alegría del Espíritu Santo, de modo que os habéis convertido en modelo [τύπον] para todos los creyentes en Macedonia y en Acaya», 1Tes 1,6-7. Tanto

«imitadores» como «modelo» están en estrecha relación, pues aquéllos que antaño eran imitadores, por el modo como han acogido la Palabra, justo en medio de persecuciones (como Pablo y el Señor), se han convertido en modelo para otros. El seguimiento queda limitado a la relación con el Jesús terreno, mientras que la «imitación» se conecta con el «Señor».

Más adelante, en un contexto donde se habla de las dificultades por las que atraviesa la comunidad, aparece la siguiente referencia: «Pues vosotros, hermanos, os habéis convertido en imitadores [μιμηταί] de las iglesias de Dios que están en Judea, en Cristo Jesús, porque habéis padecido los mismos sufrimientos de parte de vuestros conciudadanos que ellos de parte de los judíos», 1Tes 2,14. Los tesalonicenses encuentran un modelo de vida en las primeras comunidades cristianas de Palestina: no son los primeros, ni los únicos, que han sufrido persecución, hay una comunidad de destino que los une, en la que encuentran su fortaleza.

De nuevo es dentro de un apartado parenético, en este caso en 2Tes, donde volvemos a encontrar dos citas sobre la imitación: «Pues vosotros sabéis cómo es preciso que nos imitéis [μιμείσθαι], porque no hemos vivido indisciplinadamente entre vosotros, ni hemos comido el pan de nadie gratis, sino que trabajamos día y noche con esfuerzo y fatiga, para no ser gravoso a ninguno de vosotros. ¡Y no porque no tuviéramos derecho, sino para ofrecer un modelo [τύπον] a imitar [μιμείσθαι] por vosotros», 2Tes 3,7-9. Pablo se presenta otra vez a sí mismo como ejemplo a seguir por la comunidad, primero en clave negativa (aquello a evitar) y luego en clave positiva (lo que se debe hacer): a pesar de tener derecho, por ser apóstol, a la manutención, ha renunciado a ella para no oprimir a la comunidad con excesivas cargas. Por lo tanto, lo mismo deben hacer los dirigentes o líderes comunitarios.

En la Carta a los filipenses, en un apartado dedicado a los predicadores judaizantes (Flp 3,16-4,9), leemos: «Convertíos, hermanos, en imitadores [συμιμηταί]⁵⁵ míos y mirad a los que se comportan [περιπατοῦντας] según el modelo [τύπον] que tenéis en nosotros», Flp 3,17. De nuevo encontramos asociados «imitación» y τύπον («modelo»), en este caso también Pablo, en conexión con la conducta a seguir, lo que presenta su figura desde el punto de vista de la autoridad moral a la que deben obedecer.

⁵⁵ Esta palabra es un *hapax legomenon* bíblico y se encuentra también en PLATÓN, *Leyes* 274 D.

Otras dos citas se encuentran en 1Cor, la primera en una sección dedicada a las divisiones dentro de la comunidad (1Cor 1,10-4,21) y la segunda al final de otro apartado dedicado a los problemas concretos (1Cor 7,1-11,1), ambos casos en contextos claramente parenéticos. Comenzamos por la primera: «Así pues, os ruego: sed imitadores [μιμηταί] míos», 1Cor 4,16. Para facilitar esta tarea ha enviado como modelo a Timoteo, que les «recordará sus caminos [de Pablo] en Cristo». De nuevo encontramos el motivo de la obediencia, en este caso basada en la «paternidad espiritual» de Pablo hacia los corintios⁵⁶, lo que le obliga a veces a corregirlos. Ser «imitadores», por tanto, supone seguir los «caminos» de Pablo en la fe, aceptar su enseñanza.

La segunda referencia es muy parecida a la anterior: «Sed imitadores [μιμηταί] míos, como también yo lo soy de Cristo», 1Cor 11,1. Los corintios demuestran ser «imitadores» del apóstol si siguen sus invitaciones, corroborándolas con su propio comportamiento. En este caso, además, el propio Pablo se declara «imitador» de Cristo, pues ser imitador de alguien supone colocarse bajo sus órdenes. De esta manera, Pablo funda su exhortación no sólo en su autoridad apostólica, sino sobre la autoridad de Cristo, al que obedece al transmitir estas órdenes.

Queda Ef 5,1-2a, texto colocado dentro de la sección dedicada a la vida nueva en Cristo (Ef 4,1-6,20): «Así pues, sed imitadores [μιμηταί] de Dios como hijos suyos queridos, y comportaos [περιπατεῖτε] en el amor como también Cristo nos amó y se entregó a sí mismo por nosotros». De nuevo aparece la conexión entre imitación y comportamiento (περιπατεῖτε), como en Flp 3,17. El versículo 5,1 está estrechamente unido al anterior (4,32): se debe imitar a Dios en su manera de perdonar. Vivirse como «hijos» supone «imitar» las cualidades del padre (cf. Mt 5,45-47); en su propio Hijo tenemos el mejor modelo.

3. *MÍMÊSIS* EN IGNACIO DE ANTIOQUÍA

Ignacio, obispo de Antioquía, condenado a las fieras en tiempos de Trajano (98-117), durante su camino hacia Roma para sufrir el martirio

⁵⁶ «Pues, aunque tuvierais multitud de maestros en Cristo, sin embargo, no tenéis muchos padres, porque yo os he engendrado en Cristo Jesús por medio del evangelio», 1Cor 4,15.

escribió varias cartas a diferentes comunidades cristianas (Éfeso, Magnesia, Trales, Filadelfia, Esmirna y Roma), así como a Policarpo, obispo de Esmirna. Estas cartas nos muestran alguno de los problemas, tanto doctrinales como prácticos, por los que atraviesa el cristianismo de este período, así como una interpretación de la espiritualidad cristiana basada en el martirio y la «imitación» (μίμησις) de Cristo, con gran éxito en la Antigüedad cristiana⁵⁷.

Es en este último aspecto en el que voy a centrarme, pero para analizarlo desde una perspectiva distinta de la habitual⁵⁸: no destacaré tanto aquellos aspectos relativos a la espiritualidad cuanto sus conexiones con el ámbito familiar y pedagógico, para desde aquí releer en otra clave la «imitación» en Ignacio de Antioquía. Comenzaré con las referencias concretas a cada una de las citas en cuestión (3.1) y luego plantearé su explicación según el modelo visto en los dos primeros epígrafes del presente artículo (3.2).

3.1. CITAS DE *μιμε- QUE APARECEN EN LAS CARTAS DE IGNACIO DE ANTIOQUÍA

La raíz *μιμε- aparece ocho veces en las cartas de Ignacio: *A los efes.* 1,1; 10,2 (donde encontramos ἀντιμιμήσασθαι); 10,3; *A los magn.* 10,1; *A los tral.* 1,2; *A los rom.* 6,3; *A los filad.* 7,2, y *A los esmirn.* 12,1. A ellas habría que añadir las tres referencias a ἑχεμπλάριον (*A los efes.* 2,1; *A los tral.* 3,2 y *A los esmirn.* 12,1), de significado muy parecido al anterior. Por lo tanto, es una palabra que encontramos en todas las cartas dirigidas a comunidades, mientras que falta en la que escribe a un particular, Policarpo. Además, están colocadas en contextos parenéticos⁵⁹ o al inicio de

⁵⁷ Cf. TH. CAMELOT, *Ignace d'Antioche, Polycarpe de Smyrne. Lettres. Martyre de Polycarpe*, Cerf, París 1969; J. J. AYÁN CALVO, *Ignacio de Antioquía: Cartas. Policarpo de Esmirna: Cartas. Carta de la Iglesia de Esmirna a la iglesia de Filomelio*, Ciudad Nueva, Madrid 1999; e IGNASI D'ANTIOQUIA, *Cartes I-II*, Fund. Bernat Metge, Barcelona 2001 (edición a cargo de J. Rius-Camps).

⁵⁸ Sobre todo los artículos más dedicados a este tema: TH. PREISS, *La mystique de l'imitation du Christ et de l'unité chez Ignace d'Antioche*: RHPH 18 (1938) 107-241; E. J. TINSLEY, *The 'imitatio Christi' in the Mysticism of St. Ignatius of Antioch*: StPatr II, Berlín 1957, 553-560, y W. M. SWARTLEY, *The 'imitatio Christi' in the Ignatian Letters*: VigChr 27 (1973) 81-103.

⁵⁹ Cf. *A los efes.* 10,3; *A los magn.* 10,1; *A los rom.* 6,2; *A los filad.* 7,2 y *A los esmirn.* 12,1.

la carta⁶⁰, en todos los casos en plural⁶¹, algo previsible, pues se dirige a los miembros de diferentes comunidades. Veamos ahora cada una de estas citas de manera particular.

En la *Carta a los efesios* encontramos dos referencias, la primera, al inicio de la carta, dice así: «He acogido en Dios tu nombre tan amado, que os habéis ganado por vuestro justo natural, según la fe y el amor en Jesucristo, nuestro Salvador. Como imitadores [μιμηταί] de Dios que sois, reanimados por la sangre de Dios, habéis completado perfectamente la obra [que os es] connatural», *A los efes.* 1,1.

La segunda referencia de esta carta está dentro de un capítulo dedicado a la contraposición entre el estilo de vida cristiano y el pagano, en el que leemos: «Reconozcámonos como hermanos suyos por la bondad y procuremos ser “imitadores [μιμηταί] del Señor”⁶² —¿Quién ha sufrido más la injusticia? ¿Quién ha sido despojado? ¿Quién ha sido menospreciado?—, para que nadie encuentre entre nosotros la semilla del diablo, sino que “con toda pureza”⁶³ y sensatez permanezcáis en Jesucristo, carnal y espiritualmente», *A los efes.* 10,3.

Más adelante, en la *Carta a los magnesianos*, dentro de un apartado dedicado a la contraposición entre judaísmo y cristianismo, pone: «No nos mostremos, por tanto, insensibles a su bondad [de la Dios]⁶⁴. Pues si nos imitase [μιμήσεται] [actuando] como nosotros actuamos, ya no existiríamos. Por esto, convirtiéndonos en sus discípulos, aprendamos a vivir según el cristianismo⁶⁵. Pues el que se llama por un nombre mayor que éste no es de Dios», *A los magn.* 10,1.

En la siguiente carta, escrita a los tralianos, dentro de una sección dedicada a la obediencia al obispo de la comunidad, Ignacio escribe: «Así pues, habiendo recibido por medio de él vuestra benevolencia según Dios,

⁶⁰ Cf. *A los efes.* 1,1 y *A los tral.* 1,2.

⁶¹ Salvo *A los rom.* 6,3, donde el imitador es el propio Ignacio.

⁶² Cf. 1Tes 1,6.

⁶³ 1Tim 5,2.

⁶⁴ Cf. Rom 2,4.

⁶⁵ Se sabe que en Antioquía los «hermanos» fueron llamados por primera vez «cristianos», Hch 11,26. Es también por primera vez en la pluma del obispo antioqueno cuando se encuentra por vez primera la palabra «cristianismo», cf. *A los rom.* 3,1; *A los filad.* 6,1; *Mart. Pol.* 10,1. Aparece aquí en oposición al término «judaísmo», que había sido ya clásico, al menos desde la época macabea (cf. 2Mac 2,21 y Gál 1,13.14).

lo he glorificado, al descubrir, como sabía, que sois imitadores [μιμητάς] de Dios»⁶⁶, *A los tral.* 1,2.

El único caso en que Ignacio habla de sí mismo como imitador se encuentra en la carta más «autobiográfica», la que escribe a la comunidad de Roma, donde, al hablar de su próximo martirio, escribe: «Permitidme ser imitador [μιμητήν] de la pasión de mi Dios. Si alguno lo tiene en sí mismo, que comprenda lo que quiero y tenga compasión de mí, conociendo lo que me retiene»⁶⁷, *A los rom.* 6,3.

En otra carta, ésta dirigida a la comunidad de Filadelfia, comentando los incidentes y disputas que se han producido recientemente por cuestiones doctrinales, entre los que se encontraba el propio Ignacio, encontramos el siguiente texto: «Pongo por testigo mío a Aquél en el que estoy encadenado de que no he conocido [esto] de [ningún] ser humano carnal. El Espíritu me lo anunció diciendo esto: “No hagáis nada sin el obispo, guardad vuestra carne como el templo de Dios»⁶⁸, amad la unión, huid de las divisiones, sed imitadores [μιμηταί] de Jesucristo, como también Él [lo es] de su Padre»⁶⁹, *A los filad.* 7,2.

En la despedida de la *Carta a los esmirniotas* leemos: «Os saluda el amor de los hermanos de Troas, desde donde también os escribo por medio de Burro⁷⁰, al cual habéis enviado conmigo, juntamente con los efesios, vuestros hermanos, el cual me reconfortó en todo. También es conveniente que todos lo imiten [έμιμοῦντο], pues es un modelo [έξεμπλάριον] de diaconía divina. La gracia lo premiará en todo», *A los esmirn.* 12,1.

Por último, y dentro del contexto de oposición de cristianos y paganos, justo antes de la cita de *A los efes.* 10,3, encontramos la siguiente frase: «Oponed a sus blasfemias vuestras oraciones, a su extravío vuestra firmeza de fe, a su fiereza vuestra dulzura, y no os preocupéis de imitarlos por parte vuestra [ἀντιμιμήσασθαι]», *A los efes.* 10,2.

Junto a estas referencias explícitas hay que poner otras tres por su cercanía semántica. La primera es la que hemos visto en la cita de *A los esmirn.* 12,1, la segunda se encuentra en *A los tral.* 3,2, en un texto relativo a la jerarquía como parte esencial de la Iglesia, donde encontramos: «Con respecto a esto, estoy convencido de que vosotros sois así, pues he

⁶⁶ Cf. Ef 5,1.

⁶⁷ Cf. Flp 1,23.

⁶⁸ Cf. 1Cor 3,16-17; 6,19; Ef 2,21; 1Pe 2,5; *A los efes.* 9,1.

⁶⁹ Cf. 1Cor 11,1.

⁷⁰ Cf. *A los efes.* 2,1.

recibido, y tengo conmigo, en vuestro obispo una muestra [ἔξεμπλάριον]⁷¹ de vuestro amor, cuya conducta misma es una gran lección y su mansedumbre, una fuerza. Pienso que incluso los ateos lo respetan». La tercera y última referencia está dentro de la acción de gracias inicial de la *Carta a los efesios*, que dice así: «Sobre mi consiervo⁷², Burro⁷³, vuestro diácono según Dios, bendecido en todo, os pido que permanezca conmigo para nuestro honor y el del obispo. También Croco, digno de Dios y de vosotros, al que he acogido como una muestra [ἔξεμπλάριον] de vuestro amor, me ha reconfortado en todo, que también el Padre de Jesucristo lo alivie, juntamente con Onésimo, Burro, Euplo y Frontón, por medio de los cuales os he visto a vosotros según el amor», *A los efes.* 2,1.

3.2. APLICACIÓN DEL MODELO PRESENTADO EN LOS DOS PRIMEROS EPÍGRAFES A LAS CARTAS DE IGNACIO DE ANTIOQUÍA

En este apartado, núcleo del artículo, seguiremos el orden que hemos presentado en los dos primeros epígrafes: en primer lugar veremos la conexiones con la psicología del aprendizaje (a), luego con la historia de la educación (b), después con la familia y la personalidad predominante en este período (c) y, por último, con la tradición de esta palabra en el mundo helenístico (d).

a) *Desde el modelo visto en la psicología del aprendizaje*

El análisis de las cartas de Ignacio de Antioquía desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje nos descubre que el cristianismo de este período (comienzos del siglo II) tiene ya una serie de modelos de referencia, que actúan como guías de la vida para todo creyente. En Ignacio, si excluimos la referencia de *A los efes.* 10,2, que más bien podemos considerar como un anti-modelo, aparecen tres muy marcados: en primer

⁷¹ ἔξεμπλάριον, palabra latina que había penetrado en el lenguaje helenístico corriente.

⁷² Ignacio emplea esta palabra para referirse a los diáconos: *A los magn.* 2 (Zotión), *A los filad.* 4; *A los esmirn.* 12,2... San Pablo había utilizado esta palabra al hablar de Epafras (Col 1,7) y del diácono Tíquico (Col 4,7). Cf. Col 1,7; 4,7; Ap 19,10; 22,9; *A los magn.* 2; *A los filad.* 4; *A los esmirn.* 12,2.

⁷³ Este personaje acompañará a Ignacio hasta Tróade y hará de secretario suyo, cf. *A los filad.* 11,2 y *A los esmirn.* 12,1.

lugar Dios⁷⁴, en segundo lugar Jesucristo⁷⁵ y en tercer lugar, pero ocupando una posición muy inferior, algunos personajes eminentes de la comunidad⁷⁶.

Estos modelos se adaptan, además, perfectamente al aprendizaje social de los cristianos porque están cargados de unas cualidades que los convierten en excelsos y atrayentes. En el caso de Dios, su comportamiento benévolo con el género humano⁷⁷, en el caso de Jesucristo su obediencia al Padre⁷⁸ y entrega por nosotros⁷⁹, en el caso de los miembros eminentes de la comunidad su carácter servicial⁸⁰. De aquí se puede deducir, además, una serie de principios abstractos de conducta de cara a todo cristiano: el amor y la solidaridad entre los miembros de la comunidad⁸¹, que se concreta en una serie de marcas distintivas⁸².

Esta imitación lleva consigo una forma de comportarse frente a otros (judíos con respecto a la imitación de Cristo, paganos con respecto a la imitación de Dios) en la que no podemos excluir cierto factor de distinción del «resto» de ciudadanos, lo que los hace ser considerados como una conducta atrayente⁸³.

Una tarea previa, llevada sin duda a cabo por las primeas generaciones, y de la que Ignacio es deudor, es la desactivación del hecho de

⁷⁴ Cf. *A los efes.* 1,1 y *A los tral.* 1,2.

⁷⁵ Cf. *A los efes.* 10,3; *A los rom.* 6,3 y *A los filad.* 7,2.

⁷⁶ Cf. *A los esmirn.* 12,1 (Burro) y *A los efes.* 2,1 (Croco).

⁷⁷ Cf. *A los magn.* 10,1, donde se pone en contraposición este comportamiento con el humano.

⁷⁸ Así lo vemos claramente en *A los filad.* 7,2: la obediencia de Jesús al Padre es el modelo de nuestra obediencia. Y sin duda es una de las claves que permite explicar la obediencia al «plan [γνώμη]» de Dios, tan presente en las cartas de Ignacio: cf. *A los efes.* 3,2; *A los rom.* 8,3; *A los esmirn.* 6,2..., o su asociación al «plan del obispo» en *A los efes.* 4,1.

⁷⁹ Cf. *A los efes.* 7,2: «Hay un solo médico, carnal y espiritual, creado y no creado, que ha legado a ser en la carne, Dios, en la muerte, vida verdadera, de María y de Dios, primero pasible y luego impasible, Jesucristo nuestro Señor»; *Ib.*, 17,1: «Por esto el Señor ha recibido el unguento sobre su cabeza, para exhalar a la Iglesia la inmortalidad»; *Ib.*, 19,3...

⁸⁰ Cf. *A los efes.* 2,1 y *A los esmirn.* 12,1.

⁸¹ Cf. *A los efes.* 10,3; *A los magn.* 1,1-2; *A los tral.* 8,1...

⁸² «Yo soy el que debiera ser ungido como un atleta por vosotros con fe [πίστει], amonestación [νουθεσίᾳ], paciencia [ὑπομονῆ] y longanimidad [μακροθυμίᾳ]», *A los efes.* 3,1, cf. la mansedumbre [πραότης] de *A los tral.* 3,2; la bondad [χρηστότης] de *A los magn.* 10,1...

⁸³ Cf. dentro de esta dinámica habría que leer las citas de *A los magn.* 8,1 y 10,1.

que el modelo cristiano ejemplar (Jesucristo) sea un personaje que ha muerto crucificado⁸⁴ —por tanto, un ejemplo de fracaso y castigo ejemplar— mediante la inserción de la resurrección⁸⁵ y el carácter salvífico y redentor de su muerte⁸⁶, lo que da como resultado un «final feliz», al tiempo que la posibilidad de soportar los males y dificultades actuales que provengan de esta imitación por considerarlos «pasajeros» frente al bien último⁸⁷. La conducta de Jesús, de los apóstoles y, en este caso, del propio Ignacio, se consideran ejemplos lo suficientemente impactantes —podríamos decir asimismo que ejemplares— como para incitar a su imitación.

La salvación, bien último, se va a convertir en el refuerzo anticipatorio de todo comportamiento cristiano, un refuerzo que permite sobrellevar las cargas y dificultades que esta conducta pueda llevar consigo⁸⁸. Una salvación que, además, ha perdido su carácter inmediato y comienza a ser retardada. De aquí el cambio de perspectiva: ya no es Dios el que va a venir (reino de Dios), sino el cristiano el que está llamado a subir a Dios. Y en esta tarea tanto la inmortalidad como la *mítmêsis* —la primera en el cielo, la segunda en la tierra— juegan un importante papel.

El cristianismo va a tener, en Ignacio, una fuerte expectativa de conseguir sus objetivos, en primer lugar porque su modelo ejemplar, Jesucristo, es colocado en la esfera del éxito (resurrección), lo que da como resultado que el resto de elementos negativos relacionados con su vida (sufrimiento, pasión y muerte) quedan sensiblemente reorientados, hasta tal punto que son incluso considerados como dignos de imitación⁸⁹. En segundo lugar, el ejemplo de Jesucristo, al que pronto se le vienen a añadir otros (apóstoles y seguidores, entre ellos Ignacio de Antioquía), servirán como experiencia vicaria que visualiza y hace posible en cada uno

⁸⁴ De hecho, en toda la correspondencia ignaciana, a pesar del fuerte influjo paulino, sólo encontramos las siguientes referencias a la cruz: *A los efes.* 9,1; 16,2; *A los tral.* 9,1; 11,2; *A los filad.* 8,2, y *A los esmirn.* 1,1.

⁸⁵ Cf. *A los efes.* 20,1; *A los magn.* 11,1; *A los filad.* 8,2...

⁸⁶ «La causa, justamente, porque el Señor consintió recibir unguento sobre su cabeza, fue para infundir incorrupción a la Iglesia», *A los efes.* 17,1; cf. *A los rom.* 6,1...

⁸⁷ Es así como deben ser interpretados los textos de *A los efes.* 10,1 y *A los magn.* 10,2.

⁸⁸ Cf. *A los rom.* 6,3: este refuerzo anticipatorio es tan intenso que puede llevar incluso a la muerte.

⁸⁹ Cf. *A los rom.* 6,3.

de los creyentes este modelado. En el caso de Ignacio la persuasión verbal es reforzada por un estilo muy atrayente⁹⁰.

Las características que se le atribuyen a Cristo (obediencia, sufrimiento vicario, salvación universal...) le permiten ser modelo de un doble auditorio: por un lado se presenta a las personas pertenecientes a los estamentos sociales inferiores como una figura divina exitosa⁹¹ —por tanto, dentro del estatus más elevado—, personas cuya tendencia es la de imitar modelos de alta posición; pero por otro lado, Jesucristo es rodeado de una serie de características ideales (servicio, bondad, misericordia), pues este es el modelo al que son más proclives las personas que confían más en sí mismas, posiblemente líderes y dirigentes comunitarios⁹².

Este modelo de referencia es reforzado sin duda por otros elementos que encontramos en estas comunidades como son los sacramentos (especialmente la eucaristía, muy importante en Ignacio)⁹³, los encuentros comunitarios para orar y meditar las Escrituras⁹⁴ y la propia figura del obispo⁹⁵, que vienen a corroborar su percepción de la realidad por la asociación a personas de sus mismas creencias⁹⁶, al tiempo que se convierten en guías de conducta simbólica para la vida cotidiana.

b) *Desde la historia de la educación*

En relación con la pedagogía griega, la *mímêsis* de Ignacio pertenece al estricto margen comunitario, que pasa a ocupar el papel que tenía la

⁹⁰ «Su lenguaje, fogoso y profundamente original, desdeña los artificios y sutilezas de estilo», J. QUASTEN, *Patrología, I. Hasta el concilio de Nicea*, BAC, Madrid 1995⁵, 74.

⁹¹ De aquí la aplicación a Jesucristo de palabras hasta ahora sólo aplicadas a Dios como θεός, cf. *A los efes.*, inscr.; 1,1; 7,2; 18,2; *A los rom.*, inscr.

⁹² Este servicio será, por tanto, una de las notas de todos los líderes comunitarios, cf. *A los esmirn.* 12,1; *A los tral.* 3,2; *A los efes.* 2,1.

⁹³ Cf. *A los esmirn.* 7,1; *A los efes.* 13,1; 20,2 («rompiendo un solo pan, que es medicina de inmortalidad, antídoto contra la muerte y alimento para vivir por siempre en Jesucristo»), y *A los filad.* 4,1. Resaltado con estos dos últimos casos por el carácter de μίᾱ, «única».

⁹⁴ Cf. *A los efes.* 5,2-3.

⁹⁵ Cf. *A los efes.* 1,3; 2,1.2; 4,1; 5,1.2..., y así hasta la saciedad, pues este es uno de los temas más recurrentes en las cartas de Ignacio.

⁹⁶ De aquí la gravedad de cualquier cisma en alguno de estos elementos: no acudir a la eucaristía comunitaria, celebrar reuniones paralelas a la comunitaria o no tener al obispo por dirigente comunitario, elementos todos que son considerados por Ignacio como gravísimos pecados, cf. *A los efes.* 7,1; 9,1-2; *A los magn.* 4,1...

familia en la conformación de las personalidades. Se considera un proceso tan personal e importante que no puede ser puesto en manos de elementos ajenos (como eran las nodrizas o pedagogos en el mundo griego), sino que son los propios miembros de la comunidad, especialmente sus dirigentes, los que pasan a ser los padres y maestros, aunque en unos niveles muy esenciales, ya que están por completo ausentes los que podríamos considerar como «filósofos», que llegarán con los padres apologistas.

Es perceptible, asimismo, el influjo de la manera estoica de entender la educación, en cuanto la educación cristiana va a estar abierta a todos los seres humanos, hombres y mujeres, considerados ambos como igualmente capaces del encuentro con Dios mediante una vida virtuosa⁹⁷, y donde se mantiene la complementariedad entre los aspectos teóricos (πίστις) y prácticos (ἀγάπη)⁹⁸.

Las «hazañas» (ἔργα) de Cristo van a ser, en Ignacio de Antioquía, su nacimiento virginal⁹⁹, su pasión, su muerte y su resurrección, que pasan a convertirse en aquello que deben imitar los cristianos, obviando elementos tan importantes como el Reino de Dios o su manera de comprender a Dios como Abba. La «virtud», que no aparece en Ignacio¹⁰⁰, es sustituida ahora por el «amor», que pasa así a convertirse en la referencia moral última para toda conducta¹⁰¹. Por último, el carácter social o político de toda la *paideía* griega es sustituido por el carácter comunitario, que se transforma en el referente ideal a tener presente en toda *mímêsis*.

Con respecto a la educación romana, el respeto a las «costumbres de los antiguos» (*mos maiorum*) se convierte en el cristianismo de Ignacio en el «respeto a la tradición». En ambas pedagogías hay un gran parecido en la formación de un sistema rígido de valores que se considera como norma suprema de valor y virtud, pero mientras que en Roma este sistema está en función de la *patria* y la familia, a las que se debe todo, en el cristianismo este lugar es ocupado por la propia comunidad eclesial.

⁹⁷ Aunque el interlocutor implícito de las cartas de Ignacio de Antioquía sea el varón *paterfamilias*.

⁹⁸ De hecho, el número de apariciones de ambas raíces está prácticamente igualado en la obra ignaciana.

⁹⁹ Cf. *A los efes.* 19,1-3, donde adquiere un toque grandioso y cósmico.

¹⁰⁰ Aunque sí su variante clásica, *καλοκάγαθία*, que aparece por primera vez en la literatura cristiana de la Gran Iglesia: cf. *A los efes.* 14,1.

¹⁰¹ Las casi setenta referencias a esta raíz en la obra ignaciana nos permiten comprender su importancia.

Mientras que la pedagogía de Plutarco considera la naturaleza, la razón y las costumbres como elementos básicos de toda pedagogía, Ignacio plantea el cambio de la razón por la fe¹⁰² y la costumbre por el amor, con lo que se configura un nuevo sujeto pedagógico. En el obispo sirio se mantiene la importancia de la conducta para la educación cristiana¹⁰³, considerada como uno de los elementos centrales de la vida comunitaria¹⁰⁴ y la identidad creyente¹⁰⁵, aunque no le concede el carácter divino que tiene en Plutarco, sino que es la «unidad de la fe y el amor»¹⁰⁶ la que adquiere esta cualidad. Ignacio y Plutarco coinciden asimismo en el uso de un término técnico de la *paideía* griega, «conducta intachable» (*καλοκάγαθία*), que pasa así a adquirir carta de ciudadanía dentro del pensamiento cristiano. Sin embargo, la *paideía* cristiana es una enseñanza que va a tener a Cristo, no sólo como modelo a imitar¹⁰⁷, sino como Maestro¹⁰⁸.

En ambos autores, Plutarco e Ignacio, se mantiene la importancia de las *paraineseis* (consejos) en la formación del joven, así como la imitación de los *exempla* —en ese caso Dios y Jesucristo fundamentalmente, aparte de algunos miembros eminentes de la comunidad—. La exclusión de todo castigo físico, así como su sustitución por la alabanza de los modelos positivos y la crítica de los negativos¹⁰⁹ es otro elemento en el que coin-

¹⁰² Esta raíz, lo mismo que el amor, vertebra las cartas de Ignacio, apareciendo en sesenta y cinco ocasiones. Es tal su importancia, que incluso se emplea para dividir a los seres humanos: creyentes y no creyentes (= paganos).

¹⁰³ Cf. *A los efes.* 10,2,3 y *A los magn.* 10,1.

¹⁰⁴ La mayor parte de las cartas de Ignacio son prácticamente una continua llamada a este comportamiento cristiano, basado en el amor.

¹⁰⁵ De aquí la importancia de la «ortodoxia», frente a la heterodoxia: cf. *A los 8,1-2*; *A los esmirn.* 6,2; *A Pol.* 3,1...

¹⁰⁶ Cf. *A los efes.* 4,2; *A los magn.* 13,1; *A los tral.* 8,1; *A los filad.* 12,1 y, sobre todo, 14,1: «Nada de esto os pasa inadvertido a vosotros si tenéis por completo la fe en Jesucristo y el amor, que son el principio y cumplimiento de la vida: el principio, la fe, y el cumplimiento, el amor. Estos dos, cuando están unidos, son Dios».

¹⁰⁷ De hecho, para saber si una conducta es correcta es necesario que sea hecha «de acuerdo a Dios/Jesucristo» o «de acuerdo al amor/ fe», que aparecen como sinónimos: cf. *A los efes.* 1,1; 1,3; 2,1; 2,8; 2.13...

¹⁰⁸ Cf. *A los magn.* 9,1: «Por Él [Cristo] sufrimos, para ser hallados discípulos de Jesucristo, nuestro único maestro [διδάσκαλον]». Y más adelante: «¿Cómo podemos vivir fuera de Aquél a quien los mismos profetas, discípulos suyos que eran ya en espíritu, le esperaban como a su Maestro [διδάσκαλον]», *ib.*, 9,2.

¹⁰⁹ En las cartas ignacianas son abundadísimas las referencias a los comportamientos positivos mediante códigos de honor, así como la utilización de códigos de

ciden. Los obispos van a asumir en Ignacio, con respecto a la propia comunidad, muchas de las tareas que en Plutarco debían llevar a cabo los padres¹¹⁰. De aquí la conveniencia, e incluso la necesidad, de incluir a estos dirigentes entre los modelos a imitar, presentándolos en el desempeño de roles atribuidos a los padres¹¹¹.

c) *Desde la familia y la personalidad predominantes en este período*

Al configurarse el cristianismo como «familia»¹¹², tanto por sus lugares de reunión (οἰκία), como por su estructura de liderazgo (líder comunitario = *paterfamilias*), sus relaciones internas (fraternidad entre sus miembros, conciencia de un mismo linaje) o su origen común (Dios como Padre común, Jesucristo como Hijo de Dios y Hermano nuestro), va a adoptar, sin embargo, la forma de la familia extensa. Esto dará como resultado que en la comunidad cristiana se realizasen algunas de las situaciones que se producían en este tipo de familia: 1) la autoridad del *paterfamilias*¹¹³; 2) la imposición de unas normas de conducta estricta reguladas por códigos de comportamiento domésticos que permitían a la familia poder perdurar por su solidaridad interna, y 3) un cuidado exquisito en las técnicas de socialización comunitaria, que intentan el control de la

vergüenza para los comportamientos a evitar. Un ejemplo de cada uno de estos comportamientos lo tenemos en *A los efes.* 1,1 y *A los magn.* 10,1.

¹¹⁰ No en vano eran los *paterfamilias* de estas comunidades.

¹¹¹ Autoridad del padre y servicio de la madre.

¹¹² Cf. R. AGUIRRE, *Del movimiento de Jesús a la Iglesia cristiana. Ensayo de exégesis sociológica del cristianismo primitivo*, Verbo Divino, Estella (Navarra) 1988 (c. IV: «La casa como estructura base del cristianismo primitivo: las iglesias domésticas», p.79-110); Íd., *Ensayo sobre los orígenes del cristianismo. De la religión política de Jesús a la religión doméstica de Pablo*, Verbo Divino, Estella (Navarra) 2001; H. MOXNES, *Constructing Early Christian Families: Family as Social Reality and Metaphor*, Routledge, Londres-Nueva York 1997; J. H. HELLERMAN, *The Ancient Church as Family*, Fortress Press, Minneapolis 2001.

¹¹³ No deja de ser peculiar que los tres documentos no canónicos más antiguos que poseemos, dentro del ámbito de la Gran Iglesia, la *Didajé*, *Primera carta de Clemente a los corintios* y las cartas de Ignacio de Antioquía, tengan, entre los pocos puntos de conexión, precisamente éste: el cuestionamiento de la autoridad de los líderes comunitarios, cada uno desde su peculiar perspectiva. En el caso de la *Didajé* por el conflicto entre líderes carismáticos ambulantes y líderes comunitarios estables, en el caso de *1Clem.* por la disputa entre diferentes líderes locales, en las cartas de Ignacio por crítica de la monarquía episcopal.

conducta de sus miembros. Es en estos dos últimos apartados donde la *mímêsis* va a tener un lugar preferente en Ignacio, al transformarse en un modelo ideal de formación comunitaria, que se adapta perfectamente a la Iglesia considerada como familia extensa¹¹⁴.

La autoridad del *paterfamilias* de la familia extensa, incuestionada e incuestionable, va a tener dos ramificaciones importantes dentro del cristianismo: por un lado, y referido a la persona de Cristo, va a hacer que la relación Dios-Jesucristo se conforme, en buena medida, según la relación del *paterfamilias* con su primogénito, es decir, una relación privilegiada, pero marcada por la obediencia¹¹⁵. De aquí su intensidad y duración, pues es el varón primogénito el que va a representar la figura del padre, cuando éste no esté, ante los demás miembros de la familia¹¹⁶. En cualquier caso, la «imitación» está pensada por, para y desde los «varones», donde los modelos son, asimismo, siempre varones (Dios, Cristo, dirigentes comunitarios), por lo que la imitación se realiza según sus categorías, puesto que van a ser los *paterfamilias* de las diferentes comunidades¹¹⁷.

Por otro lado, la «imitación» va a tener también una ramificación comunitaria en cuanto a ver quién es el que representa esta figura una vez que el Hijo primogénito «está junto al Padre». Es decir, ¿quién va a representar esta figura en la comunidad? Este apartado es clave porque, debido a la manera piramidal y descendente de entender la realidad, se van a aplicar los mismos códigos de conducta del modelo considerado como original: así la obediencia que el Hijo tenía al Padre es la que cada miembro de la comunidad debe tener al obispo¹¹⁸, de tal manera que lo

¹¹⁴ Este contexto social permite explicar de manera más plausible las referencias de *A los efes.* 1,1; 10,3; *A los tral.* 10,3 y, sobre todo, *A los filad.* 7,2.

¹¹⁵ Cf. *A los filad.* 7,2.

¹¹⁶ Cf. Rom 8,29; Col, 1,15.18 y Heb 1,6.

¹¹⁷ De aquí la dificultad real que supone para la comunidad, por la contradicción social que lleva consigo, la «juventud» de algún obispo: «Y a vosotros os conviene no aprovecharos de la juventud del obispo, sino, en virtud del poder de Dios Padre, mostrarle todo tipo de respeto, como también he sabido que los santos presbíteros no han abusado de su condición, joven en apariencia, sino que, como [personas] sensatas en Dios, le ceden el sitio, pero no a él, sino al Padre de Jesucristo, al obispo de todos», *A los magn.* 3,1. Ignacio intenta contrarrestar este inconveniente mediante el cuestionamiento de su juventud real (es sólo aparente) y su asociación a la esfera divina.

¹¹⁸ No deja de ser curioso que la única referencia a «obedecer» sea precisamente al obispo: «Si os congregáis... para mostrar vuestra obediencia (ὕπακούειν) al obispo y al colegio de ancianos», *A los efes.* 20,2.

que son relaciones fundamentalmente de carácter social son investidas de una tremenda fuerza teológica¹¹⁹, como podemos descubrir especialmente en el siguiente texto: «Y cuanto más vea alguien al obispo llamado¹²⁰, más lo tema. Pues a todo el que el padre de familia envía para su administración¹²¹, de este modo es preciso que nosotros lo acojamos, como al que lo ha enviado¹²². Es evidente, pues, que es preciso considerar al obispo como al propio Señor»¹²³, *A los efes.* 6,1.

Esta configuración eclesial como familia extensa también tiene su expresión en un segundo aspecto, la serie de normas estrictas que van a establecerse en la comunidad tanto para su funcionamiento interno como para su relación con los demás. En este sentido son muy numerosas las llamadas que hace Ignacio de Antioquía a un comportamiento excelso hacia los «hermanos», donde el amor viene a ser el eje en torno al que giran todas las relaciones¹²⁴, al tiempo que este comportamiento se convierte en señal de distinción hacia los de fuera¹²⁵. La *mímêsis* viene a reforzar este esfuerzo identitario ofreciendo un medio importante para marcar las diferencias hacia los de fuera (sean éstos judíos o paganos).

Las cartas de Ignacio nos ofrecen también otro tercer elemento de esta configuración con la familia extensa: la intensa preocupación por las técnicas de socialización de la que son algunas muestras los encuentros semanales, los sacramentos, las cartas y las oraciones. Las largas conversaciones entre padres e hijos se transforman en las comunidades cristianas en amplios encuentros semanales en un día especial¹²⁶ donde tenían lugar lar-

¹¹⁹ Cf. *A los efes.* 2,2; 5,1; *A los magn.* 2,1; 3,1-2 (donde el propio Dios es considerado como «obispo de todos», «obispo invisible»); 6,1... Las citas serían innumerables, pues este va a ser uno de los temas más repetidos en la obra de Ignacio, señal inequívoca de que todavía no estaba resuelto del todo y que había un fuerte cuestionamiento interno.

¹²⁰ Cf. *A los filad.* 1,1. En *A los efes.* 15,1 se refiere al silencio de Cristo. Cf. H. CHADWICK, *The Silence of Bishops in Ignatius*: HThR 43 (1950) 169-172.

¹²¹ Cf. Mt 21,33-43 y par.

¹²² Cf. Mt 10,40; Lc 10, 16 y Jn 13,20.

¹²³ Cf. *Did.* 4,1 y 11,2.4.

¹²⁴ Las más de setenta referencias a la raíz *ἀγάπ- en las siete cartas de Ignacio son sintomáticas de esta preocupación, cf. J. COLSON, *Ágape (charité) chez Saint Ignace d'Antioche*, SOS, París 1961.

¹²⁵ Cf. *A los efes.* 10,3 y *A los magn.* 10,1. Esta distinción se expresa en la creación de un neologismo, «cristianismo», sobre la base de el anterior «judaísmo», del que quiere diferenciarse claramente.

¹²⁶ El día del Señor, cf. *A los magn.* 9,1.

gas homilías en las que se comentaban las Escrituras —convertidas en guías de vida—. Los sacramentos —especialmente el bautismo y la eucaristía— vienen a convertirse en los rituales de iniciación y pertenencia. Las cartas de los personajes «heroicos» se constituyen en modelos de referencia personales y medio de relación entre las diferentes comunidades (el propio Ignacio entrará en esta dinámica). Las oraciones personales y comunitarias sirven para mantener unidos a los diferentes grupos dispersos por el Imperio en una intensa y solidaria preocupación (especialmente en los momentos de dificultades)¹²⁷. De aquí las continuas llamadas de atención de Ignacio a no ausentarse de estas reuniones, pues las considera como un elemento clave en la imitación del modo de vida cristiano. Se aprende lo que se ve, y el cristiano aprende de manera mimética aquello que ve en los demás miembros de la comunidad. Otra vez la *mímêsis* se convierte en un excelente medio para la identidad cristiana, al tiempo que contribuye a su difusión.

El hecho de que la personalidad predominante en este período sea la personalidad diádica permite que el modelado sea un proceso más rápido una vez asegurada su pertenencia comunitaria¹²⁸, pues es el grupo el que impone sus reglas, a las que debe adaptarse el individuo, al tiempo que permite asimismo exigirle una ética o conducta más rigurosa a cambio de reconocimiento y solidaridad intragrupal¹²⁹. En este sentido la *mímêsis* viene a reafirmar esta conducta mediante un modelo admitido por todos y que suponía muy poca variación interna e intergeneracional, adaptándose además perfectamente a un grupo como el cristiano, de retícula fuerte en ese período, lo que ofrecía la posibilidad de imponer de manera intensa las opciones y representaciones comunitarias sobre cada uno de sus miembros, especialmente si provenían de la autoridad.

El honor consistirá, en este caso, en imitar los modelos propuestos por la autoridad, mientras que la vergüenza es no imitarlos, con el agravante de que mientras la imitación revierte en beneficio de la comunidad, su no imitación destruye las redes internas¹³⁰. De aquí los múltiples elogios que lleva a cabo Ignacio en sus cartas de las diferentes comuni-

¹²⁷ Cf. *A los efes.* 10,1; 20,1; 21,2...

¹²⁸ Cf. *A los efes.* 4,1; 7,1; 20,2...

¹²⁹ Cf. *A los efes.* 10,2-3 y *A los magn.* 6,2.

¹³⁰ En este contexto es preciso releer las referencias *A los efes.* 1,1; *A los tral.* 1,1, así como todas las inscripciones de las cartas, especialmente la de *A los rom.*, y los numerosísimos adjetivos compuestos por «digno de...» (ἀξιό-) que abundan a lo largo de toda la obra de Ignacio.

dades, no sólo para conseguir la *captatio benevolentiae* del lector, sino también para animar a rendimientos más elevados. Un honor que tiene en cuenta tanto la dimensión más personal como la social. De esta manera la *mímêsis* es reforzada por los códigos de honor y vergüenza.

Para ayudar a mantener esta familia extensa, así como la personalidad diádica, el cristianismo va a ser capaz de generar, en un corto espacio de tiempo, una genealogía que, por un lado los pone en contacto con el mismo Dios¹³¹, pero por otro lado empieza a olvidar sus orígenes judíos¹³², viendo su prestigio acumulado, en primer lugar por la persona de Cristo¹³³, pero también por la figura de los héroes fundacionales de las diferentes comunidades¹³⁴. Así la imitación será una tarea más fácil al tiempo que necesaria, porque los modelos están cercanos, pero al mismo tiempo están investidos de una fuerte carga teológica.

d) *Desde la tradición de este concepto en la cultura helenística*

La *mímêsis* de Ignacio de Antioquía, en comparación con la tradición helenística sobre esta palabra, resalta bastante los elementos de corte ético, aunque es una ética con una fuerte base teológica, de la que no podemos excluir una cierta «imitación cosmológica», como podemos observar por la correspondencia entre el orden terrestre y celeste que se da en ciertas cartas de Ignacio¹³⁵. Estaríamos, por tanto, ante un ejemplo

¹³¹ Cf. *A los efes.* 4,2; 7,2; 9,1; 15,3...

¹³² De aquí la poca valoración que hacen del AT las cartas de Ignacio, así como la condena de todo lo que tenga que ver con él considerándolo incluso como «judaizar».

¹³³ Esta es una de las intenciones de la referencia *A los efes.* 1,1 y 10,3: crear una estrecha relación entre Cristo y los cristianos, en el primer caso por la entrega de la sangre de Cristo (lo que lleva consigo una deuda que debe ser correspondida por parte del cristiano), los sufrimientos compartidos dan lugar a la «connaturalidad» en la segunda cita.

¹³⁴ Cf. *A los efes.* 11,2; 12,2, así como las numerosas referencias a los «apóstoles», en algunos casos colocados junto a Dios o dando «órdenes», cf. *A los magn.* 6,1; 7,1; 13,1; *A los tral.* 3,3; 3,7... De aquí la importancia de los «fundadores» de las comunidades que se inicia en este período, sean estos orígenes reales o legendarios, que dará lugar a las listas sucesorias y cadenas episcopales.

¹³⁵ «Incluso cada uno de vosotros habéis formado un coro para que, siendo armoniosos en la concordia, habiendo cogido el tono en la unidad de Dios, cantéis con una sola voz por medio de Jesucristo al Padre, a fin de que os oiga y reconozca, por las buenas obras que hacéis, que sois miembros de su Hijo», *A los efes.* 4,1. Cf. también *A los efes.* 19 y *A los magn.*, 3.2.

de mestizaje de tradiciones, donde se recoge el fuerte componente ético del judaísmo y la clave cosmológica helenística. Habrá que esperar, sin embargo, al Pseudo-Dionisio Areopagita para llegar a la plena lectura cosmológica de la *mímêsis*¹³⁶.

Hay una cierta relación entre la utilización de la *mímêsis* en los textos del NT y el empleo que de ella hace Ignacio de Antioquía. En primer lugar, esta palabra suele ser empleada, en ambos casos, en contextos parenéticos, que parece ser el contexto vital de esta expresión. En segundo lugar, la imitación de líderes comunitarios, uno de los elementos de las cartas ignacianas, ya estaba presente en Heb 13,7 y 3Jn 11. En tercer lugar, la relación entre *mímêsis* y comunidad de sufrimiento (cf. *A los efes.* 10,3 y *A los rom.* 6,3) ya había aparecido en 1Tes 1,6-7 y 2,14, lo mismo que la conexión entre imitación y comportamiento moral, cf. Flp 3,17 y Ef 5,1.

Aunque podemos suponer el influjo paulino en algunas de las referencias a la *mímêsis*, en consonancia con el paulinismo del autor en otros campos¹³⁷, sobre todo en aquéllas donde el modelo original es Cristo o Dios, hay sin embargo una notable diferencia entre ambos: en Pablo el modelo original es, en la mayor parte de los casos, él mismo¹³⁸, mientras que Cristo o Dios sólo aparecen de manera muy escasa¹³⁹. En Ignacio ocurre justamente lo contrario: por un lado, él jamás se pone como modelo a imitar (a pesar de poner a otros dirigentes comunitarios)¹⁴⁰ y, en cambio, en la mayor parte de los casos es Dios o Cristo el original. Asistimos, por tanto, a un cambio de paradigma: de la autoridad del apóstol a la autoridad de la tradición, sin duda uno de los elementos cruciales de cara a la canonicidad de los escritos cristianos.

Con respecto a la «imitación de Cristo», en el modelado sucesivo que va de los apóstoles a Ignacio de Antioquía ha disminuido considerablemente el factor de seguimiento personal¹⁴¹ (reducido ya a partir de Pablo

¹³⁶ Cf. H. U. VON BALTHASAR, *Gloria, una estética teológica, II. Estilos eclesíasticos: Ireneo, Agustín, Dionisio, Anselmo, Buenaventura*, Encuentro, Madrid 1986, 143-205.

¹³⁷ Cf. M. ESTRADÉ, *Dos frases de la carta de S. Ignacio de Antioquía a los Romanos (Rom. 5,1 y Rom. 6,1)*, *Helmántica* 1 (1950) 310-318.

¹³⁸ Cf. 2Tes 3,7-9; Flp 3,17; 1Cor 4,16 y 11,1.

¹³⁹ Cf. 1Tes 1,6-7; 1Cor 11,1 y Ef 5,1. En los dos primeros casos unidos a la imitación del propio Apóstol. En la última cita no deja de ser interesante la coincidencia con la carta de Ignacio enviada a la misma comunidad.

¹⁴⁰ Así, Burro y Croco.

¹⁴¹ Aunque no va a desaparecer del todo, como vemos por las referencias a μαθητής, cf. *A los efes.* 1,2; 3,1; 10,1; *A los magn.* 9,1,2; *A los tral.* 3,5...

a la existencia terrena de Jesús) en favor de una imitación dentro de la comunidad¹⁴². Este proceso fortalecerá un tipo de experiencia más fixista, pasiva y dependiente, donde aquellas personas que se consideren más cercanas al original (obispos) tendrán una especial autoridad y competencia ejemplar¹⁴³, al tiempo que aquellas experiencias más personales de encuentro con Dios¹⁴⁴ o más alejadas del ámbito episcopal serán excluidas por su menor fidelidad al original¹⁴⁵. Se premia, por tanto, más la «fidelidad» en la transmisión que la propia coherencia vital con el mensaje¹⁴⁶.

4. CONCLUSIONES

De los apartados anteriores podemos proponer un esquema sencillo (véase página siguiente) de cómo funciona el «modelo imitación» en Ignacio de Antioquía.

El modelo «imitación» viene a sustituir, en buena medida, al modelo «seguimiento»¹⁴⁷, considerado como esencial para la incorporación al

¹⁴² Esta imitación tiene ciertos puntos de contacto con el tema de la « semejanza a Dios » que vemos en 1Jn 3,2.

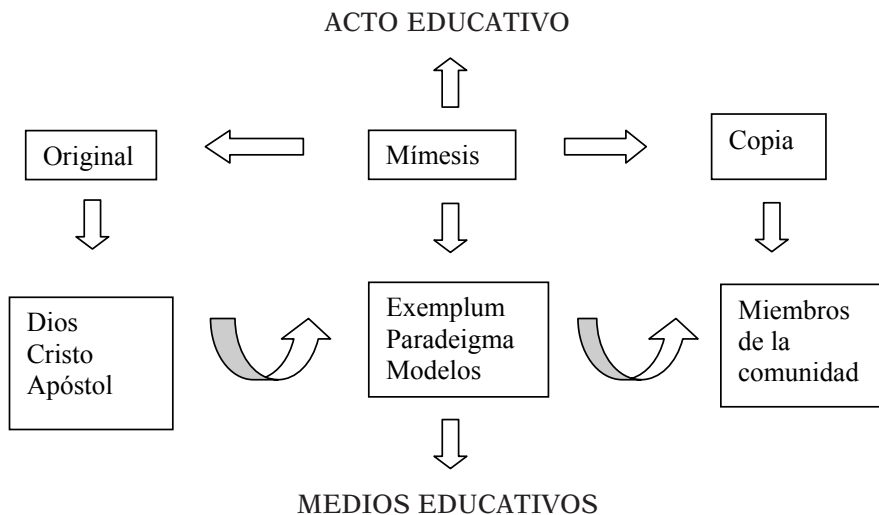
¹⁴³ Desde esta afirmación debería releerse la cita de *A los filad.* 7,2. De aquí la importancia del tema sucesorio que aparece poco antes en la *Primera carta de Clemente a los corintios*, donde encontramos el siguiente esquema: Dios → Jesucristo → Apóstoles → Obispos, cf. *1Clem.* 42,1-5. Los obispos se convierten, por tanto, en los referentes comunitarios más cercanos a Dios.

¹⁴⁴ Tipo gnóstico o montanista, por ejemplo.

¹⁴⁵ Este va a ser uno de los problemas subyacente en algunas de las cartas de Ignacio, cf. *A los filad.* 7,2. Asimismo: «Os conviene correr a una con el sentir de vuestro obispo, que es justamente lo que ya hacéis... En efecto, vuestro colegio de ancianos, dignos del nombre que lleva, digno de Dios, así está armónicamente concertado con su obispo, como las cuerdas con la lira», *A los efes.* 4,2; cf. *A los efes.* 20,2; *A los magn.* 7,1 («por consiguiente, a la manera que el Señor nada hizo sin contar con el Padre, hecho como estaba una cosa con Él —nada digno, ni por sí mismo ni por sus apóstoles—, así vosotros tampoco hagáis nada sin contar con vuestro obispo y los ancianos»); 13,1...

¹⁴⁶ Estamos, en este sentido, muy cercanos a lo ocurrido en las Cartas Pastorales.

¹⁴⁷ Este proceso no se dio de una manera automática, ya que tuvo sus antecedentes en el NT, como podemos advertir en Gál 6,17; Flp 3,3ss; Jn 12,15 (ὑπόδειγμα) Heb 4,11 (ὑπόδειγμα); 8,5 (ὑποδείγματα); 9,23 (ὑποδείγματα); 6,6 (παραδειγματίζοντας); Sant 5,10 (ὑπόδειγμα); 1Pe 2,21ss y 2Pe 2,6 (ὑπόδειγμα). Cf. G. ΚΙΤΕΛ, v. ἀκολουθῆω, κτλ., en TWNT I, 210-216, y E. COTHENET - P. ADNÈS, v. *Imitation du Christ*, en DSp VII/2,



cristianismo en los textos evangélicos. Al no poder «seguir» a Jesús la «imitación» se presenta como su sustituto ideal, porque es una manera de tomarse en serio el discípulo¹⁴⁸. Esta sustitución lleva consigo algunas variaciones, entre las que cabe destacar el paso de un proceso pedagógico más dinámico, afectivo e histórico, donde se destacan sobre todo los elementos personales, a otro más pasivo, impersonal y ahistórico, en el que se resaltan las conductas objetivas a llevar a cabo. Algunos elementos presentes en toda sociología de las organizaciones¹⁴⁹ permiten explicar este paso, una transformación que sin duda supuso una cierta pérdida al tiempo que posibilitó interesantes adaptaciones a la nueva realidad.

De hecho la *mímêsis* contribuyó a evitar el desgajamiento del cristianismo en una multiplicidad de seguimientos posibles a partir de la vida y enseñanzas de Jesús (de la que son testigos la gran variedad de corrien-

1536-1597 (apartados I y II) y AA.VV., *El seguimiento de Cristo*, PPC-Universidad Pontificia Comillas, Madrid 1997 (especialmente los capítulos de Senén Vidal, Manuel Gesteira y Santiago Arzubialde).

¹⁴⁸ «Quien no lleva mi cruz no puede ser mi discípulo», Lc 14,27.

¹⁴⁹ Como la rutinización del carisma, los procesos que se producen a partir de la muerte del líder fundacional, la burocratización como medio de supervivencia...

tes cristianas de los primeros tiempos), al plantear un seguimiento de carácter más uniforme, que se adapta mucho mejor a los nuevos tiempos por su estrecha relación con la teología de la unidad que propugna Ignacio¹⁵⁰ y el proceso de homogeneización ministerial (sobre todo en torno a la figura del obispo) que se estaba fraguando en este período.

A diferencia de los modelos educativos griego y romano, Ignacio de Antioquía no emplea ni a la patria ni a la familia como ámbitos esenciales de donde extraer sus *exempla* o las normas de comportamiento moral. La comunidad se ha convertido en patria y familia de donde se toman los modelos de conducta, transformando la comunidad en una «familia ficticia» —donde los creyentes tienen sus auténticas raíces y a la que están obligados a defender—, mientras que espera el «cielo» como su patria definitiva, convirtiendo su estancia en la tierra en una residencia temporal¹⁵¹.

La configuración del cristianismo como familia extensa tuvo como resultado, en relación a los modelos pedagógicos, la decisiva importancia que va a adquirir el papel del *paterfamilias* (= obispo) en la comunidad, así como otros dos elementos presentes en este tipo de familia: unas normas estrictas de conducta y el cuidado por las técnicas de socialización. La imitación se va a adaptar perfectamente a estas necesidades poniendo como modelo al obispo —investido de una autoridad no sólo social, sino teológica—, planteando la conformidad con una moral de corte rigorista y siendo empleada como una de las estrategias más útiles para la socialización de los nuevos miembros.

Mientras que la imitación de Cristo en Pablo —basada sin duda en la mística de la participación del cristiano en los sufrimientos de Cristo— tiene un claro componente ético que lleva a la necesidad de vivir una vida nueva en este mundo a la espera del regreso de Cristo, esta idea está, en cambio, casi ausente en Ignacio, siendo reemplazada por la imitación de su pasión, que dará lugar a una mística donde el ser humano busca elevarse hacia Dios huyendo del mundo¹⁵². Para Pablo la idea de la imitación no juega el menor papel en su doctrina de la salvación, porque para

¹⁵⁰ La unidad de la iglesia local se considera como «modelo [τύπων] y enseñanza [διδασχί] de inmortalidad», *A los Magn* 6,2. Cf. I. FERNÁNDEZ DE LA CUESTA, *La unidad comunitaria según san Ignacio de Antioquía*, *Liturgia* 98 (1963) 261-269.

¹⁵¹ En este sentido la *Carta a los romanos* de Ignacio tiene una sorprendente coincidencia con 1Pe.

¹⁵² Cf. TH. PREISS, a.c., 207-209.

él ésta es obra de Dios, por lo que la imitación de Cristo «será una *actividad* del creyente que tendrá como fin la conformidad con Cristo..., una *consecuencia* normal y necesaria de la conformidad con Cristo realizada sobre la cruz y marcada por el bautismo»¹⁵³, donde el cristiano «está unido al destino de Cristo por una misteriosa solidaridad, *participando* en sus sufrimientos y en su muerte. Y esta participación es... tan real, tan efectiva, que no deja ningún lugar para la idea de que aún podría buscar *imitar* los sufrimientos y la muerte de Cristo. Incluso de cara a una muerte como mártir, Pablo no sueña tener en los sufrimientos y en la muerte una imitación de Cristo... [Pues su] realismo es tal que no puede en ningún caso haber imitación de la muerte de Jesús, que ya ha sido realizada... en la vida del creyente, no por el ser humano, sino por Cristo mismo que actúa en él»¹⁵⁴.

A esta mística de la imitación en Ignacio le corresponde una doctrina de Cristo-modelo perfecto por su unión de lo divino y lo humano. La *mímêsis*, por tanto, podrá ser realizada de modo perfecto por el mártir, que imita la pasión de Cristo, mientras que el creyente va a llevar a cabo esta imitación por medio de la unidad de la Iglesia y el culto, que le permiten imitar simbólica y sacramentalmente la pasión, recibiendo el beneficio de la resurrección, la inmortalidad, en el sacramento de la eucaristía: «Todos, individual y comunitariamente, por la gracia de su Nombre, os reunís en una sola fe y en Jesucristo... para obedecer al obispo y al presbiterio, con un propósito ininterrumpido, partiendo un único pan¹⁵⁵, que es medicina de inmortalidad¹⁵⁶, antídoto para no morir, sino para vivir por siempre en Jesucristo», *A los efes.* 20,2.

La mística de la imitación, unida al concepto de salvación de Ignacio, va a dar lugar a una serie de procesos muy importantes para la vida cristiana: el anuncio de Ignacio será no tanto el cumplimiento del Reino de Dios sino el «Evangelio es la consumación de la inmortalidad», *A los filad.* 9. Lo importante, a partir de ahora, no va a ser la historicidad de

¹⁵³ Ib., 205.

¹⁵⁴ Ib., 203-204.

¹⁵⁵ Cf. Lc 24,35; Hch 1,42 y 1Cor 10,16.

¹⁵⁶ Sobre el pan eucarístico «remedio de inmortalidad», cf. *A los esmirn.* 7,1 e IRENEO, *Adv. haer.* IV,18,5: «Nuestros cuerpos, que reciben la eucaristía, no son corruptibles, y poseen la esperanza de la resurrección por los siglos». «Medicina de inmortalidad» (φάρμακον ἀφθαρσίας) era un término técnico del lenguaje médico, muy extendido, que designaba un unguento de la diosa Isis, que curaba toda clase de males.

los acontecimientos (escatología), sino la realidad de los resultados (soteriología). Al mismo tiempo, la escatología se transforma en economía¹⁵⁷, pero una economía que no comienza hasta la venida de Jesús¹⁵⁸, de aquí la indiferencia en muchos casos de Ignacio por el AT. Y una escatología que es reemplazada en buena medida por la idea helenística de la ascensión del alma hacia la inmortalidad. Esta disminución de la escatología lleva consigo también un olvido de la creación.

Esta mística de la imitación va a ser, asimismo, uno de los factores que ayudará al afianzamiento del episcopado monárquico y la importancia del mártir en la comunidad cristiana: «En un mismo movimiento, animado por esta mística de la unión y de la imitación, Ignacio ha elevado más allá de los simples creyentes a dos categorías de fieles: el mártir y el obispo. Uno recibe, por una muerte real y sangrienta, a imagen de la de Cristo, una dignidad extraordinaria; el otro es la réplica y la imagen de Dios. Ellos son los representantes de la “unidad de la carne y el espíritu”, uno dando testimonio de la realidad de los sufrimientos de Jesús, el otro siendo el centro de la vida cultural de la Iglesia. Los dos sirven a la unidad de la Iglesia, el primero muriendo, el segundo viviendo por ella. Y como la jerarquía humana de la Iglesia ha tomado una significación metafísica, forma ya, al menos virtualmente, una aristocracia que dispone de amplios poderes religiosos: el mártir puede orientar el beneficio de su sacrificio, y la oración del obispo es más eficaz que ninguna otra»¹⁵⁹.

Este principio de imitación mística lleva consigo la correspondencia entre la jerarquía celestial (Dios-Cristo-apóstoles) y la jerarquía terrena (obispo-presbíteros-multitud de creyentes)¹⁶⁰, pero que no acaba aquí, pues también el mundo celestial es concebido a imagen de la iglesia local, donde Dios o Cristo son considerados como «obispo de todos», *A los magn.* 3,1¹⁶¹.

¹⁵⁷ En el texto que parecería mas cercano al ámbito escatológico, *A los efes.* 11,1 la ira de Dios aparece como elemento fundamental de esta escatología, desapareciendo prácticamente los restantes.

¹⁵⁸ Cf. *A los efes.* 6,1; 18,2 y 20,1.

¹⁵⁹ TH. PREISS, a.c., 236.

¹⁶⁰ «Os aconsejo que os esforcéis en hacer todo en divina concordia, con el obispo presidiendo en el lugar de Dios, los presbíteros en el lugar del senado de los apóstoles y los diáconos, que me son tan queridos, a los que les ha sido confiado el servicio de Jesucristo, que antes de los siglos estaba junto al Padre y se ha manifestado al fin», *A los magn.* 6,1.

¹⁶¹ Cf. *A Pol.* 8,3.

Por lo tanto, una de las tareas prioritarias a partir de modelo «imitación» va a ser a partir de ahora la creación de nuevos «modelos» que sirvan como paradigma de las conductas consideradas como más valiosas comunitariamente, porque los modelos presentes hasta ahora son bastante escasos (Dios, Jesucristo y algunos dirigentes) y lejanos del común de los mortales en los dos primeros casos, a pesar de ser esenciales y nucleares. Esta búsqueda de modelos va a desarrollarse en una doble línea: por un lado elaborará, frente al paganismo —que ya contaba con ellas¹⁶²— una serie de conductas ejemplares a partir de modelos ya existentes en la Sagrada Escritura, por otro lado se empezará a asociar una serie de personajes (fundamentalmente bíblicos) a su virtud correspondiente, con la finalidad de personalizarlas y hacerlas más accesibles y cercanas. Esta tarea de creación de modelos va a ser una de las más importantes, y calladas, de este período, y comenzará a dar sus frutos ya a finales del siglo II¹⁶³. Este proceso permite, además, el acceso de otros modelos o códigos de conducta de origen no específicamente cristiano, pero que son asumidos como propios.

¹⁶² De Séneca es esta máxima, muy citada en la Antigüedad: «Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla», *Ep.* 4,6.

¹⁶³ Tertuliano (finales del siglo II y comienzos del siglo III) va a proponer una primera distinción entre los *exempla* de fuera y los de dentro, y con posterioridad entre los *exempla* sacados de la historia profana, los *exempla* de carácter bíblico y los *exempla* sacados de la naturaleza, lo que ya supone un amplio repertorio, así como los criterios para su empleo, cf. R. CANTEL-R. RICARD, v. *Exemplum*, en DSp IV, 1886-1889.