



EN DIÁLOGO CON PLATÓN

Bayron León Osorio-Herrera
Jorge Alejandro Flórez
Compiladores

196

Osorio-Herrera, Bayron León, compilador
En diálogo con Platón / Bayron León Osorio-Herrera
y Jorge Alejandro Flórez R., compiladores -- 1 edición --
Medellín: UPB. 2023 -- 308 páginas.

ISBN: 978-628-500-093-5 (versión digital)

1. Filosofía 2. Filosofía antigua griega y romana
3. Filosofía: metafísica y ontología

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Bayron León Osorio-Herrera
© Jorge Alejandro Flórez R.
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

En diálogo con Platón

ISBN: 978-628-500-093-5 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-093-5>

Primera edición, 2023

Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades

Facultad de Filosofía

CIDI. Grupo *Epimeleia*. Proyecto: Didáctica de las lenguas clásicas: aprendizaje y enseñanza en la formación universitaria. Radicado: 137C-05/18-42

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Filosofía, Teología y Humanidades: Johman Esneider Carvajal Godoy

Director Facultad de Filosofía: Pbro. Jorge Alonso Bedoya

Coordinadora (e) editorial: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Editorial UPB

Corrección de estilo: Nelson Alberto Arango Mozzo

Imagen portada: Ricardo Gómez Ángel, Unsplash

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2256-22-03-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Paideia socrática: una lectura desde las teorías de la formación

Laura Restrepo Vásquez*

Introducción

EN UN ARTÍCULO titulado “Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación” (2010), el profesor Marco Raúl Mejía habla de una problemática educativa que define en términos de “despedagogización de la educación”¹. Al respecto afirma: “la forma que adopta esa *despedagogización* [...] es una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico –entendido éste en su acepción más limitada, como técnicas para la enseñanza”². La despedagogización de la educación involucra, entre otros, un problema fundamental: la falta de reconocimiento de la *formación* como concepto clave del saber pedagógico y de su práctica. Este hecho lleva a pensar la finalidad de la práctica educativa en términos de instrucción y adaptación de los sujetos a estados de cosas existentes, lo que termina por desconocer su carácter eminentemente transformador y creador.

* Licenciada en filosofía, Instituto de filosofía, Universidad de Antioquia. Magíster en educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: laura_rv24@yahoo.es

¹ Mejía, Marco Raúl. “Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación”. *Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 2, 2, (2010), 65. El texto de Mejía fue presentado en principio como ponencia en la ciudad de Medellín, en el año 2008. Lo referencio aquí como artículo ya que fue publicado y difundido por la revista *Aletheia*.

² Mejía, “Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo”, 74.

Se puede pensar la crisis de la educación en términos de des-pedagogización, tal y como se sugirió sea entendida dicha expresión: olvido de la formación dentro de las dinámicas educativas y como concepto clave del saber pedagógico. En tal medida, es pertinente empezar este texto con algunas aclaraciones conceptuales relativas a la formación, tratando de entender desde allí el fenómeno de la despedagogización y poniendo las bases teóricas para avanzar en la interpretación de la propuesta educativa del Sócrates platónico. Será dicho marco el que permita realizar una lectura de la *paideia* socrática en clave no afirmativa.

Consideraciones generales sobre el concepto de *Bildung*

A PROPÓSITO DEL concepto de formación (*Bildung*)³, Runge y Piñeres anotan que “[...] se trata de un concepto central en torno al cual se concentran muchos de los problemas fundamentales de la pedagogía”⁴, y que desde un punto de vista histórico-terminológico se asocia a la noción cristiana de la *Imago Dei*. La imagen de Dios resultará decisiva para entender el proceso mediante el cual la formación va ganando contenido más allá del ámbito religioso, adquiriendo una serie de connotaciones antropológicas

3 La intención no es realizar un estudio exhaustivo sobre la *Bildung*, sino presentar algunas consideraciones generales. Este apartado debe entenderse entonces como mero sustento teórico, no como estudio pormenorizado del término en cuestión. En caso de que el lector esté interesado en esto último, recomiendo el estudio de Reinhart Koseleck “Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*”. En: *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (Madrid: Trotta, 2012), 49-93.

4 Andrés Klaus Runge y Juan David Piñeres, “Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración”. *Itinerario educativo*, 66, (2015), 253.

que permitirán una reflexión acerca del hombre⁵, su quehacer y su hacerse desde unos paradigmas y principios, ideas e imágenes que funcionan como posibilidad o criterios orientadores de las acciones educativas sostenidas sobre la idea de formabilidad del ser humano. La imagen del hombre se convertirá, entonces, en una especie de fin propuesto para toda práctica educativa.

La expresión *Imago Dei* debe considerarse en sus orígenes desde dos contextos diferentes: la tradición mística alemana de finales del medioevo y la mística del barroco. En ambos casos permite pensar la formación en relación con la imagen, solo que para el primero “[...] formar significaba ‘estampar’ la imagen de Dios en el alma”⁶. La formación se concibe, entonces, como un proceso que conduce al hombre a hacerse semejante a Dios, siendo la imagen una especie de modelo que exige del hombre una práctica mediante la cual se acerca a la *Imago*: “producir siempre imágenes de conformidad con Dios o con las otras imágenes que este transmitía de sí”⁷. Se puede decir, de la mano de Koselleck (2012), que el hombre en tanto copia, buscaba parecerse a Dios —que sería propiamente la imagen. En este sentido, la educación será definida como la forma de despliegue de las prácticas conducentes a la imagen que sirve como modelo o paradigma.

En el contexto de la mística del barroco, el concepto de formación alude a un proceso de enriquecimiento del espíritu que sigue operando y entendiéndose desde la categoría de semejanza, esta vez con relación a la capacidad creadora. Formarse significaba crearse. En este contexto empieza a percibirse un tránsito de la imagen de Dios como modelo para la formación, hacia una imagen del hombre: más que asemejarse a Dios, se trataba de crear tal como crea Dios. Si bien sigue manteniéndose el elemento divino —presente con más claridad en la época del medioevo tardío—,

⁵ Utilizo la palabra “hombre” en términos de *homo*, esto es, ser humano. Distingo entre *homo* y *vir*, esta última palabra se traduce, estrictamente, como varón.

⁶ Runge y Piñeres, “Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*)”, 253.

⁷ Runge y Piñeres, “Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*)”, 254.

se perciben variaciones en el sentido mismo de la formación que ayudan a visibilizar las transformaciones sufridas por dicho concepto desde la *Imago Dei*.

La figura del Maestro Eckhart (1260-1328) resulta decisiva a la hora de entender la formación en el ámbito pedagógico. Con él se marca un giro importante a propósito de la relación que se venía estableciendo entre el concepto de formación y el concepto de imagen:

Lo interesante con este autor es que con su concepto de "*Bildung*" hay una postura que no parte de una *conformitas* con Cristo, sino de la búsqueda de Dios en tanto *otro* que se refleja en el hombre como otredad en él. [...] en el proceso de formación el hombre debe superar todas las imágenes que se hace de sí (yo como ficción) para de este modo poder acceder a la experiencia radical y límite de lo *sin-imagen*. Formarse significa en este sentido liberarse de todas las imágenes que se posee [...] y buscarse a sí mismo en tanto yo sin imagen. En otras palabras, formarse quiere decir acá tanto *de-formarse* como *transformarse*. Vemos originarse así también los primeros esbozos de una *teoría de la formación como proceso constante de devenir humano*⁸.

La cita anterior muestra la formación vinculada con la no-imagen, con la superación de la misma y, por ende, como la afirmación del proceso de búsqueda como lo más valioso. Formarse es, como indican Runge y Piñeres, un deformarse y un transformarse, un acto permanente de transgredir todo lo dado que termina negando cualquier intento de determinación definitiva del ser humano. Según esto, cabe la posibilidad de pensar la formación como algo que está más allá o que va más allá de la asimilación pasiva de imágenes, valores, formas de vida, hábitos y prácticas, asimilación que tendría como finalidad la adaptación del sujeto a una comunidad que se da por hecha. Formarse, tal cual lo

⁸ Runge y Piñeres, "Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*)", 255.

plantean estos dos autores a partir del pensamiento de Eckhart, implica una actividad del sujeto que señala un proceso permanente de liberación de cualquier imagen impuesta.

De lo anterior se pueden extraer dos ideas de formación: una ligada a una imagen que se intenta alcanzar mediante la semejanza, la asimilación y la adaptación, y otra que, como esfuerzo individual, se sostiene desde la transgresión de toda imagen dada, convirtiéndose en una búsqueda y una liberación, en una experiencia radical y límite de lo sin-imagen.

Definir la formación como una transgresión de la imagen es tomar partido por una praxis que recupera una dinámica dialéctica en la que encontramos, tal como proponen Runge y Piñeres siguiendo la propuesta de Theodor Adorno, un campo de fuerzas en tensión permanente entre lo formal y lo material –“formación categorial”– que denota la estructuración epigenética del ser humano y que expresa el concepto de formación en términos procesuales, en tanto

[...] vincula el aspecto material y formal [...] al asumir que el sujeto se constituye como tal al apropiarse de los contenidos formativos de la realidad social y, en ese proceso, despliega sus capacidades y competencias básicas que permiten, a su turno, que el sujeto se empodere⁹.

Como “formación categorial” será igualmente pensado este nuevo significado de la palabra formación, dando a entender con ello que formarse implica un proceso en el cual el sujeto se apropia de contenidos culturales diversos para transformar y deformar su identidad, siempre en un ejercicio de transgresión de las imágenes dadas por una cultura en un contexto históricamente determinado.

Uno de los intereses más evidentes del artículo de Runge y Piñeres es corregir la traducción al español del título de un texto de Adorno: *Theorie der Halbbildung*¹⁰. Los autores muestran

⁹ Runge y Piñeres, “Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*)”, 256.

¹⁰ Véase, Theodor Wisegrund Adorno, “Teoría de la pseudocultura”. En: *Obra completa, Escritos sociológicos 1*, 86-113. Ediciones Akal, 2004.

que la palabra alemana *Halbbildung*, corrientemente traducida al español como “pseudocultura”, debe traducirse más bien como “semiformación”. Para justificar esto, indican que el prefijo *Halb* no es indicativo de algo falso, sino que denota algo mediocre o a medias. De la misma manera, se corrige la traducción de la palabra *Bildung* como “cultura”, puesto que en el idioma alemán existe una palabra diferente que traduce con más propiedad a la misma: *Kultur*. Y si bien hay relaciones estrechas entre *Bildung* y *Kultur*, lo cierto es que deben distinguirse para comprender bien la tesis de Adorno: *Bildung* es formación.

Como se mostrará, el término semiformación (*Halbbildung*) es importante en tanto ayuda a aclarar el significado de la formación en el contexto pedagógico, una vez notado el carácter dialéctico del proceso formativo entre los contenidos materiales aportados por la cultura y la apropiación crítica, elaboración y superación de los mismos que realiza el sujeto. La semiformación, contrario a esto último, terminará reflejándose en el simple proceso de adaptación pasiva del sujeto a una cultura petrificada y afirmada como última y definitiva.

Cuando en el artículo referenciado se habla de una crisis de la formación, se alude a una escisión inadecuada entre los elementos que constituyen tanto a la cultura como a la formación. En este sentido se lee lo siguiente: “según Adorno, tanto la cultura como la formación tienen un doble carácter: ambas aluden, por un lado, a la cultura del espíritu o cultura espiritual y, por el otro, a la configuración de la vida real”¹¹. Hay crisis cuando uno de los elementos constitutivos de ambas realidades es negado o hipostasiado en favor o en detrimento del otro. Se deja de hablar de formación categorial, negando el vínculo dialéctico que se teje entre lo material y lo formal, entre los contenidos materiales formativos aportados por una cultura, y las fuerzas, capacidades y competencias que un sujeto puede desplegar para apropiarse de los mismos. Esta escisión da como resultado la afirmación de una cultura espiritual absolutizada, cosificada, por una parte, y la reducción del sujeto a la simple adaptación y reproducción del orden cultural establecido,

¹¹ Runge y Piñeres, “Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*)”, 262.

por otra. Y esto último es lo que se constituye como *Halbbildung*, pues la dialéctica de los dos momentos formativos desaparece.

En este punto, quisiera extraer una conclusión que intentaré fundamentar a lo largo de este texto y que aprovecharé como criterio interpretativo para leer la propuesta educativa del Sócrates de Platón: la afirmación de una imagen responde más bien a la semiformación que a la formación.

La imagen, noción sobre la cual se fundó la definición inicial de formación en los contextos de la mística medieval y barroca, terminará convirtiéndose luego en un asunto privilegiado de unas clases sociales¹². Por eso la semiformación puede leerse en términos de ideología: propone y afirma una imagen del hombre y del mundo a la que solo algunos privilegiados tienen acceso. Desde esta postura, la educación implicará y se reducirá a la búsqueda, tenencia y adaptación a la imagen afirmada, y el éxito del proceso educativo tendrá que leerse en términos de posesión de tal imagen.

En contraposición a lo anterior, la formación –como se formula desde la propuesta del Maestro Eckhart– no apunta a la idea de *conformitas* y semejanza que derivaba de la interpretación de la *Imago Dei*. Se trata ahora de la recepción crítica, del distanciamiento, de la no adaptación a un proceso constante de devenir humano. La semejanza, la imitación de una imagen dada, la adaptación a la misma, será entendida como semiformación en la medida en que deja de involucrar la praxis vital del sujeto, su actitud transformadora y transgresora. La educación, por su parte, tendrá un sentido distinto según guarde relación con la formación o con la semiformación. En este último caso, se hablará de una educación como transmisión de imágenes dadas, como asimilación y adaptación. En el primer caso, dirán Runge y Piñeres siguiendo la obra del pedagogo alemán Dietrich Benner, se tendrá una educación “[...] como incitación a la autoactividad que le permita a

¹² No se está afirmando que la *Bildung* sea propia de clases particulares. Como se mostró, la *Bildung* no tuvo un origen social, sino religioso (Kosselleck, “Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*”), de ahí la importancia de la *Imago Dei*. Cuando se piensa la *Bildung* como exclusiva de una clase social, en realidad se está hablando de semiformación, pues se asume como fin último todo aquello que dicha clase considere deseable y conveniente.

los individuos dejar de ser una ‘consciencia cosificada’, entendida como ‘consciencia que se ciega ante todo ser devenido’¹³.

La conclusión que se extrae de todo lo anterior se deja leer fácilmente desde la obra de Benner. En su libro¹⁴ propone una distinción entre una formación en clave afirmativa y una formación en clave no afirmativa. Dicha distinción, es lo que intento mostrar aquí, puede pensarse en términos de semiformación fundada en la reproducción de imágenes que pueden considerarse fines sociales o culturales pretendidamente fijos y definitivos, y de una formación que se entiende como experiencia radical y límite de lo sin-imagen. Mi interés ahora será agregar algunas consideraciones conceptuales mediante un análisis de las teorías de la formación encontradas en el texto de Benner. Con ello se busca un marco teórico-conceptual que permita abordar, con mayor claridad, la propuesta educativa del Sócrates platónico desde el concepto de formación.

La *Bildung* desde la antropología pedagógica y las teorías de la formación

EXISTEN PRÁCTICAS EDUCATIVAS cuyo despliegue no exige un concepto de formación. Se trata de la educación para la semiformación: “De allí que una crítica social a la educación se limite tan solo a cuestionar la posibilidad o no de que la educación realice la reproducción de los fines que orienta dicha sociedad [...] convirtiendo así la praxis pedagógica en un *simple medio*”¹⁵. Benner denomina esto como “educación afirmativa”, pues considera que desde ella la interacción o la actividad pedagógica se limita a la afirmación de tareas, metas, valores y fines extrapedagógicos impuestos al ámbito educativo. Y no hay formación en dicho tipo de educación porque se prescinde del carácter activo del sujeto que

¹³ Runge y Piñeres, “Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*)”, 272.

¹⁴ Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.

¹⁵ Runge y Piñeres, “Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*)”, 273.

aprende, e incluso de quien enseña, lo cual conduce a que los contenidos materiales de la cultura no sean asumidos críticamente, sino que se los tome como hechos dados que deben ser asimilados sin cuestionarse. Así las cosas, la dinámica dialéctica se pasa por alto dentro de las prácticas educativas de corte afirmativo.

Aparte de considerar una educación afirmativa –o educación normativa–, Benner también habla de una formación afirmativa –también definida con la expresión “formación normativa”. Al respecto dice lo siguiente:

Este enfoque otorga una primacía absoluta al reconocimiento de las positivities prefijadas en el marco de las posibles metas de la actividad pedagógica, y hace depender el éxito de la interacción pedagógica de que se pueda influir intencionalmente en el comportamiento de los educandos y, consiguiendo, cambiarlos de acuerdo con pautas de comportamiento establecidas de antemano¹⁶.

La categoría de “positividad prefijada” se relaciona con el concepto de imagen que se venía considerando para caracterizar la semiformación. Desde ella se puede pensar en imágenes, valores o ideas que una sociedad, o una parte de sus miembros, considera que deben fundamentar todas las prácticas o tareas necesarias para vivir bien. Será necesario reconocer, afirmar y aceptar dichas positivities si se quiere pertenecer a la comunidad, y a la educación se le termina asignando la función de velar por el mantenimiento de las mismas, por su transmisión y reproducción en los nuevos sujetos que se van sumergiendo en una realidad prefijada cual estanque con medidas precisas.

Imágenes o positivities prefijadas desde las cuales se ordena la realidad constituyen el contenido de la formación y la educación afirmativa, esto es, de las concepciones de la meta y el cometido de la actividad pedagógica, por un lado, y de los caminos o los medios para la interacción pedagógica, por el otro¹⁷.

¹⁶ Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia*, 114.

¹⁷ Quiero precisar la distinción entre educación y formación con la cual opero en este texto y que se apoya en los trabajos de los autores refe-

A continuación presentaré algunas características principales de la teoría afirmativa de la educación y de la formación, así como ciertos elementos que permiten diferenciarlas de una teoría no afirmativa de la educación y de la formación. Desde tal distinción espero realizar una interpretación de la *paideia* socrática encontrada en los diálogos tempranos de Platón.

Como ya se indicó, la categoría de imagen con la que se define a la semiformación es equiparable en el discurso de Benner con la expresión “positividad prefijada”. Se debe agregar también que este pedagogo distingue entre unas “positividades predeterminadas realmente” o “positividades realmente existentes”, y unas “positividades anticipadas subsidiariamente”¹⁸. Se trataría de dos interpretaciones distintas de educación afirmativa que parten de

renciados. Para Runge y Piñeres, “[...] la educación se entiende como el influjo de una instancia sobre otra. La formación no niega esa relación con el mundo o con otras instancias, pero alude, sobre todo, al proceso de apropiación e interiorización del mundo –de la cultura– y a los efectos que dicho proceso tiene sobre el individuo” (Runge y Piñeres, “Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*)”, 256). Por su parte, Benner señala que: “[...] la problemática formativa y su elucidación teórica hacen referencia a la meta, al objetivo y al cometido de la actividad pedagógica en todas sus formas y posibilidades. La problemática educativa, por el contrario, tiene que ver con el esclarecimiento de los medios y del camino de la interacción pedagógica, y se mueve en el horizonte de una teoría del influjo pedagógico” (Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia*, 133). La formación tiene que ver entonces con la manera en que un individuo transforma y transgrede las imágenes que le son dadas culturalmente, realizando con ello las posibilidades que le son dadas por su condición de ser inconcluso y carente, mientras que la educación alude a las dinámicas intersubjetivas en las que dicha transformación y transgresión va encontrando posibilidades de realización por el influjo de los otros. Según esto, la educación puede favorecer o impedir la formación. La idea que se alcanza a percibir en el trabajo de Benner es que solo la educación no afirmativa hace posible la formación, mientras que la educación afirmativa termina favoreciendo la semiformación.

¹⁸ Véase Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia*, 82 para las expresiones “positividad predeterminada realmente” y “positividad anticipada subsidiariamente”; y 80 para la expresión “positividad realmente existente”.

positividades prefijadas y que, en última instancia, solo se distinguen porque, en el primer caso, las positividades son reales dado que ya existen como parte de la cultura: son contenidos materiales vividos en la forma de tradiciones, leyes, valores, costumbres y, existiendo en la tradición, se juzga que la educación debe conservarlos, transmitirlos de generación en generación y reproducirlos socialmente. La aceptación y adaptación a las positividades prefijadas será considerada la tarea fundamental de la actividad pedagógica, lo que termina definiendo a la misma en términos de simple medio para alcanzar y reproducir fines extrapedagógicos impuestos. En el caso de las positividades anticipadas subsidiariamente, se podría decir que se trata de contenidos materiales que no se encuentran actual o fácticamente presentes en la cultura, pero que se juzgan deseables y necesarios para que la vida se afirme positivamente y el sujeto pueda realizarse de manera plena. En ambos casos los actores de los procesos educativos terminan siendo simples “[...] portadores fácticos o potenciales de cualidades deseables”¹⁹, y no productores autónomos de positividades siempre susceptibles de ser transgredidas, transformadas y deformadas.

Dos características más podemos sumar a la concepción afirmativa de la formación y de la educación: la exigencia que se le presenta a los actores educativos no es otra más que la de adaptarse a las positividades prefijadas, y la defensa de las mismas exige la renuncia a toda reflexión pedagógica relativa a los fines y cometidos preestablecidos al margen de toda tarea crítica. Con esto encontramos los límites de la teoría afirmativa de la formación y de la educación: “[...]su falta de escepticismo frente a la validez de positividades prefijadas, a las que se da por supuesto que hay que mantenerse fieles con los ojos cerrados”²⁰.

Retomando el concepto de formación expuesto por Runge y Piñeres a la luz de las consideraciones del Maestro Eckhart, se puede decir que la teoría no afirmativa se realiza como experiencia radical y límite de lo sin-imagen. En otras palabras: asume críticamente toda positividad prefijada, sea esta predeterminada o anticipada, no negándole una realidad a la misma, sino despojándola

¹⁹ Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia*, 80.

²⁰ Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia*, 120.

del sentido definitivo e indiscutible con que se la reviste desde la teoría afirmativa en todas sus formas. De este modo, sostiene Benner que

[...] la educación no afirmativa no educa para aceptar positivities predeterminadas o anticipadas, pero tampoco cuestiona simplemente; más bien traspasa la pregunta sobre qué se debe transmitir, aceptar o desear como positividad y, en este sentido, abre el horizonte de preguntas del educando incitándolo no sólo a aceptar respuestas predefinidas, sino también preguntas que resultan problemáticas incluso a los mismos adultos y que no es legítimo convertir prácticamente en evidencias por obra de la educación afirmativa²¹.

La cita de Benner permite señalar que tanto la problemática formativa como educativa no quedan reducidas al simple rechazo de las positivities o de los contenidos materiales aportados por la cultura, sino más bien, que desde las prácticas pedagógicas no afirmativas se busca asumir críticamente dichos contenidos, reconociendo la posibilidad intrínseca de transgredirlos, deformarlos y transformarlos. En esto último consiste precisamente la formación como experiencia radical y límite de lo sin-imagen: en una disposición y en una acción que libera de las imágenes encontradas en la cultura como sedimento de prácticas diversas que terminan convirtiéndose en positivities que corren el riesgo de solidificarse hasta el extremo de parecer, pero solo parecer, objetos fijos imposibles de ser transformados.

Lo anterior, en opinión del mismo Benner, termina situando a la educación no afirmativa en una aporía. Dicha situación “[...] deriva de que no puede afirmar o negar sin más las positivities decisivas de nuestra época, la ciencia y la política”²². Pero el carácter fundamentalmente aporético de esta educación²³ le confiere

²¹ Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia*, 85.

²² Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia*, 91.

²³ Más adelante se mostrará que es precisamente el carácter aporético de los diálogos socráticos lo que mueve a leer los mismos en clave no afirmativa. El método socrático –como lo señala Terence Irwin en su

otras características que enriquecen las prácticas pedagógicas que allí se despliegan.

Un principio antropológico-pedagógico opera en la teoría no afirmativa de la formación: el ser humano es un ser inconcluso y carente, por lo tanto, formable²⁴. En una palabra: se trata de la formabilidad como característica fundamental del hombre y como concepto central de la antropología pedagógica, concepto que se puede identificar en el trabajo de Benner con la palabra “maleabilidad”. Dicho principio permite a la teoría pedagógica distanciarse del concepto que la sociología, según Benner, hace de la formación, y que se apoya en la noción aquí discutida de imagen. Contrario al punto de vista de la sociología, la teoría pedagógica y filosófica no afirmativa de la formación

No parte de imágenes del hombre y tipos de formación de individuos particulares o de sociedades enteras, sino de la pregunta sobre el destino del hombre. Pero preguntar sobre éste equivale a inquirir sobre la determinación de algo que confronta él mismo con dicha pregunta, que ha de forjarse su propio destino, es decir, que no puede limitarse simplemente a aprenderlo como algo ya conocido de antemano, sino que tiene que aprenderlo como algo todavía por hacer²⁵.

La teoría no afirmativa de la formación y de la educación se asume como teoría de la no-imagen que parte de la maleabilidad o de la formabilidad como aspecto característico y fundamental del hombre que, como tal, se reconoce como ser formable y necesitado de educación.

libro *La ética de Platón* (México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000)– no permite afirmar o negar sin más las imágenes o los contenidos culturales que se van discutiendo. En vez de eso, desplaza la respuesta que siempre se espera en una indagación hacia las preguntas que mueven a la misma, valorizando con ello más la pregunta que la respuesta en la experiencia formativa.

²⁴ Sobre este principio se puede consultar el trabajo de Octavio Fullat, *Antropología filosófica de la educación* (Barcelona: Ariel, 1997).

²⁵ Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia*, 122.

El hombre, dice la antropología pedagógica, es un ser maleable²⁶, crítico e inesencial²⁷, carente e inconcluso²⁸. Por su misma condición le corresponde producirse, asumirse como tarea abierta al mundo —y a los otros— para autodeterminarse. Afirmar una positividad prefijada, una esencia o una imagen que fija y determina aprióricamente, significa rechazar aquella condición que hace posible la humanización: la indeterminación.

Cuando se despedagogiza a la educación se la despoja de aquello que puede producir²⁹, deja de formar y se limita a adaptar al hombre a una realidad presuntamente dada e inmodificable. De esta manera, el hombre es afirmado como cosa que tiene unas funciones y unas aspiraciones específicas que solo puede realizarse a través de proyectos que son alcanzables gracias a una educación que le ayuda a encontrar el lugar a ocupar en el mundo: una educación normativa. Las positivities son posibles y las imágenes

²⁶ Dietrich Benner, *La pedagogía como ciencia*.

²⁷ Fullat, *Antropología filosófica de la educación*.

²⁸ Runge y Piñeres, "Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*)".

²⁹ Algo similar a lo que dijo Marx en sus *Manuscritos de economía y filosofía* (Madrid: Alianza Editorial, 2013) sobre el trabajo alienado, se puede afirmar respecto a la educación afirmativa. Sobre dicha forma de trabajo escribió Marx lo siguiente: "el objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un *ser extraño*, como un *poder independiente* del productor. El producto del trabajo es el trabajo que se ha fijado en un objeto, que se ha hecho cosa [...] esta realización del trabajo aparece en el estadio de la Economía Política como desrealización del trabajador, la objetivación como *pérdida* del objeto y servidumbre a él, la apropiación como *extrañamiento*, como enajenación" (135). La educación afirmativa es educación alienada y alienante porque, como trabajo que hace el hombre sobre sí mismo y sobre el mundo, pierde lo que produce y se pierde en lo que produce. El objeto producido pasa a ser una imagen que termina volviéndose un poder independiente de sus productores (educadores y educandos). La educación deviene semiformación, se cosifica, con lo cual el sujeto en formación se desrealiza en detrimento de una realidad fija, sintiéndose extraño en la medida en que la interacción pedagógica no lo involucra sino como reproductor de cosas (imágenes, contenidos, valores) en las que se pierde.

inevitables, quizás necesarias, pero hay que reconocer que son tan inevitables como maleables, susceptibles de ser transgredidas y transformadas. Lo que pone en discusión la pedagogía que se viene presentando son las pretensiones de ciertos discursos de afirmar categóricamente una determinada positividad y, con ello, la reducción de la educación a meras imposiciones.

A continuación, intentaré mostrar la manera en que la tensión entre la formación afirmativa y la no afirmativa puede ser pensada desde la *paideia* socrática. Me valdré del marco teórico-conceptual presentado: las teorías de la formación y la antropología pedagógica.

Anotaciones sobre las nociones de *Bildung* y *Paideia*: posibilidades de relación

HANS SCHEUERL ESTUDIA la obra de Platón como punto de partida que desde la Antigüedad proporciona “una imagen pedagógica del hombre”³⁰. Al respecto afirma: “uno de los primeros grandes documentos de la historia de las ideas pedagógicas cuya antropología inmanente estudiaremos es la obra filosófica global de Platón”³¹. Según Scheuerl, en tal obra se encuentra una estrecha relación entre filosofía, política y pedagogía. El autor tiene presente el concepto de *paideia* para entender dicha relación, y si bien pareciera que se aborda globalmente la obra de Platón –tal como él lo indica–, lo cierto es que termina considerando unos pocos diálogos como *República*, *Fedro*, *Menón* y *Teeteto*, diálogos que pertenecen al periodo medio y de madurez del filósofo griego, y que lo llevan a afirmar que el concepto de *paideia* es asumido por Platón como una noción principalmente aristocrática³². Sin embargo, la relación filosofía/pedagogía también se puede estudiar desde los diálogos tempranos, pensando desde ellos una idea de *paideia* que

³⁰ Hans Scheuerl, *Antropología pedagógica. Introducción histórica* (Barcelona: Herder, 1985), 27.

³¹ Scheuerl, *Antropología pedagógica. Introducción histórica*, 27.

³² Scheuerl, *Antropología pedagógica. Introducción histórica*, 30.

no aluda exclusivamente a los gobernantes que destacan en diálogos como la *República*³³, lo que permitiría relacionar la *paideia* con el cuidado (ἐπίμελεια) y el examen de criterios, ideas, valores o imágenes que configuran comunidad.

La *paideia* –concepto central de los diálogos socráticos– se deja interpretar de manera más amplia como un proceso formativo fundado en una serie de prácticas descritas y reflexionadas por Platón a lo largo de diálogos como *Apología de Sócrates*, *Laques*, *Cármides*, *Eutifrón*, *Protágoras* y *Lisis*. Estas prácticas se pueden asociar fácilmente con procesos formativos considerados filosóficamente como el cuidado de sí y la vida examinada, procesos que se fundan en una noción de hombre y que dan pie para asumir a este último pedagógicamente como un ser formable. Dicha idea de hombre puede ser pensada en Platón, y siguiendo de nuevo a Fullat, como “animal crísico”³⁴. Al respecto afirma Fullat, “esta palabra hay que entenderla desde su etimología griega: *krisis*, en griego clásico significa decisión; provenía del verbo *krino*, “yo decido”. Al hombre le incumbe tener que decidirse [...]”³⁵. Encontramos en Platón una idea de hombre que se apoya en la noción de *paideia* y que termina asumiéndolo como un ser formable. Lo anterior se aprecia claramente en diálogos como *Apología de Sócrates* y *Protágoras*. En el primer diálogo leemos lo siguiente:

Calias, le dije, si tus dos hijos fueran potros o becerros, tendríamos que tomar un cuidador de ellos y pagarle; éste debería hacerlos aptos y buenos en la condición natural que les es propia, y sería un conocedor de los caballos o un agricultor. Pero,

³³ No hay que desconocer que en la Atenas de Sócrates y Platón la *paideia* como proceso formativo se limitaba al hombre libre. Pese a esto, no siempre que Platón habla de *paideia* lo hace pensando en la formación de los gobernantes, pues no todo hombre libre estaba destinado a gobernar, lo que amplía considerablemente el campo de acción de la *paideia*. En los diálogos socráticos vemos que Sócrates asume la *paideia* como una actividad que compete a artesanos, poetas, políticos y ciudadanos en general, y no solo a futuros gobernantes.

³⁴ Fullat, *Antropología filosófica de la educación*, 22.

³⁵ Fullat, *Antropología filosófica de la educación*, 22.

puesto que son hombres, ¿qué cuidador tienes la intención de tomar? ¿Quién es conocedor de esta clase de perfección (ἀρετή), de la humana y política? (*Apol.*, 20b-c).

A la cita anterior se puede agregar otra del *Protágoras*, esto con el fin de resaltar la dimensión antropológico-pedagógica que cabe encontrar, siguiendo a Scheuerl, en la obra de Platón:

Pero tal vez, Hipócrates, opinas que tu aprendizaje de Protágoras no será de ese tipo, sino más bien como el recibido del maestro de letras, o del citarista, o del profesor de gimnasia, de quienes tú aprendiste lo respectivo a su arte, no para hacerse profesional (δημιουργός), sino con vistas a tu educación (παιδεία) como conviene a un particular y a un hombre libre (*Prot.*, 312b).

Como se alcanza a ver desde estos pasajes, Platón entiende al hombre como un ser formable y, en consecuencia, como un animal crístico e inconcluso. La posibilidad de formarse implica que el hombre es un animal carente, en falta. Pese a ello puede buscar, por lo que resulta perfectible. Platón piensa y presenta dicha inconclusión ligada a la ignorancia, definiendo al ser humano, aparentemente, en términos negativos –si bien dicha negatividad no le impide construir una forma de vida que afirme una positividad desde la negatividad, esto es, un modo de ser que no es fijo y terminado.

Si se encuentra en los diálogos tempranos de Platón una idea de hombre pensada desde la formación en términos de inconclusión y posibilidad, resulta pertinente una interpretación de dichos diálogos en clave antropológico-pedagógica.

En el apartado siguiente trataré de considerar el tipo de positividad que cabe encontrar desde y en la *paideia* socrática: ¿se trata de una positividad predeterminada realmente, anticipada subsidiariamente o de otra clase? En ocasiones y, sin considerar las implicaciones pedagógicas y filosóficas, se ha leído la *paideia* socrática en clave afirmativa, asumiendo que defiende unas positividades anticipadas subsidiariamente como condición de posi-

bilidad de la educación, a saber, las ideas³⁶. Esta lectura puede ser criticada y, en su lugar, plantear la tesis de una *paideia* socrática en clave no afirmativa. La obra de Platón es extensa, razón por la cual me concentraré en el primer periodo de la misma. En ella encontramos una primera respuesta a la crisis social y cultural que sufrió Grecia durante y tras la guerra del Peloponeso (431-404 a.C.). La respuesta de Platón en estos diálogos socráticos a la crisis se da como una reflexión cuidadosa sobre la *paideia*: cuáles son los fines que persigue el individuo y la comunidad, qué tan deseables son en realidad y mediante qué prácticas se pueden alcanzar los mismos, son preguntas sobre las que se despliegan las discusiones e indagaciones que tienen lugar en estas obras breves, aporéticas y eminentemente prácticas. No obstante esto último, asuntos de tipo lógico, epistemológico y metafísico destacan como componentes de las reflexiones éticas sobre la *paideia*, lo cual implica estudiar, aunque sea en términos generales, los procesos definicionales, la exigencia de un conocimiento verdadero y la existencia de ideas como realidades cognoscibles que le confieren verdad a las concepciones sobre la realidad.

La indagación socrática y las ideas como positivities prefijadas

EN *INTRODUCCIÓN AL VOCABULARIO DE PLATÓN*, Gregorio Luri escribe: “es cierto que desde antiguo se ha asociado a Platón con la teoría de las ideas, pero no es menos cierto que desde el primer momento ésta ha sido una teoría sujeta a polémica”³⁷. Como tal, no encontramos en alguno de los diálogos conservados una *teoría* propiamente dicha; no aparece un tratamiento sistemático y extenso de una teoría de las ideas, sino reflexiones más o menos completas sobre estas realidades, por lo general en los diálogos de madurez (*República*, *Sofista*, *Parménides* para citar algunos de ellos). Además, las conclusiones a las que llega Platón no suelen

³⁶ Véase Gregory Vlastos. *Socrates: Ironist and moral philosopher*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

³⁷ Gregorio Luri, *Introducción al vocabulario de Platón* (Sevilla: Fundación Ecoem, 2011), 112-113.

ser definitivas, lo que lleva a preguntar “[...] ¿por qué Platón no nos habla con más claridad de todo esto? Quizás porque el centro de gravedad de la filosofía platónica, tal y como la conocemos por los diálogos, no lo constituye la teoría de las ideas, sino la práctica de la investigación”³⁸.

La respuesta aportada por Luri a la pregunta anterior hace desviar un poco la mirada hacia la práctica de la investigación. Al respecto se pueden señalar dos cosas: i) no en todos los diálogos aparece la teoría de las ideas como asunto central, y ii) en los diálogos socráticos, anteriores a dicha teoría, se pueden encontrar investigaciones no sistemáticas sobre las ideas con unas intenciones fundamentalmente prácticas. De hecho, varios intérpretes (Irwin, 2000; Jaeger, 1962; Luri, 2011) han sostenido que la teoría de las ideas representa una respuesta propiamente platónica a los impases de la *paideia* socrática. Terence Irwin, por ejemplo, considera que “de acuerdo con Aristóteles, Platón desarrolló su teoría de las formas no sensibles e independientes en respuesta a la búsqueda socrática de definiciones para la ética”³⁹. Dado que mi interés se concentra en la *paideia* socrática, me limitaré a lo que sobre las ideas pueda encontrar en los primeros diálogos, sirviéndome mínimamente de algunos diálogos posteriores para aclarar el significado y la importancia de las mismas. Valga insistir que, pese a no haber una teoría de las ideas en el primer periodo de la obra de Platón, la indagación socrática que allí se despliega sí involucra a las ideas, lo que demanda una interpretación de la relación entre idea y *paideia*.

Las palabras aquí traducidas desde el griego por “idea” son *idéa* (ἰδέα) y *eídos* (εἶδος). Si bien Platón las define filosóficamente en diálogos de madurez como *República*, *Sofista* y *Parménides*, ya en diálogos tempranos como *Eutifrón* o *Hippias mayor* aparecen tematizadas por Sócrates como principios fundamentales de sus indagaciones. Y aunque en los primeros la tematización más amplia y sistemática permite captar con más claridad el sentido propiamente filosófico que adquieren, en los últimos textos mencionados se perciben suficientemente significados que se conservan en los tratamientos más elaborados.

³⁸ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 113.

³⁹ Irwin, *La ética de Platón*, 249.

¿Qué es una idea (ιδέα o εἶδος)? Luri responde de la siguiente manera:

En tiempos de Platón los términos *eidéa* (εἰδέα), *idéa* (ιδέα), *eídos* (εἶδος), se utilizaban para expresar tanto la apariencia, el aspecto o figura de un ser cualquiera como una clase, un tipo o un género de cosas. Los dos significados se encuentran en Platón, pero ya en un diálogo temprano, el *Eutifrón*, vemos que se interesa específicamente por el *eídos* gracias al cual todas las cosas piadosas son piadosas (6 d-e). La interrogación por el universal, por aquello que tienen en común todas las acciones que son denominadas con un mismo nombre [...] se convierte en uno de los ejes de la filosofía platónica⁴⁰.

La idea platónica parte de una noción común derivada del verbo εἶδῶ (*eidō*) que significa “ver”. En principio equivale a lo visto, a lo que aparece ante la vista: apariencia, aspecto, forma o figura. Del acto de generalizar lo visto se desprende el segundo sentido de la palabra: tipo, género, universal. Las ideas se convierten en universales o aspectos generales que hacen que una cosa sea esa cosa y no otra; que una cosa particular pertenezca, en razón de sus rasgos, a un grupo. Las ideas terminan convirtiéndose en criterios definicionales.

Francisco Bravo dice que la palabra εἶδος “tiene, sin duda, los significados de ‘forma’ o ‘aspecto exterior’ y el de ‘figura’ e ‘imagen’”⁴¹, y agrega que desde una perspectiva teórica y definicional los significados más importantes son “(1) el de ‘especie’, ‘categoría’ o ‘clase’, frecuentemente cercano a *génos* en el sentido de género, (2) el de ‘carácter general’, (3) el de ‘idea’”⁴². Con este último sentido se expresa lo esencial de la cosa definida, aquello cuya expresión hace posible y representa la definición de la misma.

En los diálogos socráticos el concepto de εἶδος está ligado estrechamente al proceso definicional. Este último se puede en-

⁴⁰ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 108-109.

⁴¹ Francisco Bravo, *Teoría platónica de la definición* (Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, 1985), 108.

⁴² Bravo, *Teoría platónica de la definición*, 108.

tender como el procedimiento empleado por Sócrates para aclarar problemas relativos a formas de vida que ayuda a juzgar acciones, fines y modos de ser: el método socrático. El fin es hallar ideas que permitan afianzar el conocimiento de la realidad para orientarnos en la vida práctica. Como se alcanza a ver aquí, “[...] el objetivo principal de la definición socrática no es lógico, sino ético: se trata, en último término, del ‘cuidado del alma’”⁴³. Y con esto encontramos una manera de relacionar la idea platónica con la *paideia* socrática: esta última parece exigir la primera.

Junto al concepto de εἶδος, hay en los diálogos de Platón otra palabra importante para lo que se viene considerando aquí. Se trata de la palabra “imagen” o *eídōlon* (εἶδωλον). En diálogos como *República* (520c, 599d, 598b, 600e), *Sofista* (236a, 239d, 240a, 265b) y en la *Carta VII* (342b, 343d) hallamos definiciones de imagen desde las cuales podemos remitirnos a principios y problemas estudiados en los diálogos socráticos.

¿Qué es una imagen (εἶδωλον)? En *Sofista*, uno de los personajes identificado simplemente como el Extranjero, pregunta a Teeteto por el contenido de la imagen. Teeteto termina dando la siguiente respuesta: “¿Qué podríamos decir entonces que es una imagen, Extranjero, sino ‘otra cosa distinta de tal clase que se asemeja a la verdadera?’” (*Sof.*, 240b). La imagen, entonces, “[...] es algo que ha sido hecho en semejanza a otra cosa [...] por eso no se puede decir que sea verdadero, sino semejante”⁴⁴.

Claro ejemplo de tales imágenes (*eídōla*) se encuentran en *República VII*, exactamente en el pasaje donde aparece la famosa alegoría de la caverna. Cuando el hombre liberado, luego de ascender y participar en lo posible de la contemplación de las ideas, decide regresar para compartir con los demás lo que ha visto y exhortarlos a que se liberen, Sócrates afirma que una vez instalado de nuevo en la caverna el hombre liberado verá mejor las imágenes (τὰ εἶδωλα) (*Rep.*, 520c) y podrá ir más allá de ellas dejando de atribuirles una condición de inmovibles y definitivas. A este respecto, Luri dice que “[...] en la *República* la caverna es para quien regresa a ella un mundo de *eídōla* (imágenes), pero para quien nunca ha

⁴³ Bravo, *Teoría platónica de la definición*, 91.

⁴⁴ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 125.

salido al exterior las imágenes son lo único real”⁴⁵. Se plantea una clara relación entre imagen e idea, siendo la primera imitación y semejanza de la segunda, de lo que es real y verdadero. Desde aquí, se puede considerar que la indagación socrática que aparece en los primeros diálogos representa un claro esfuerzo por salir de la caverna, es decir, por alcanzar el conocimiento de las ideas y, desde el mismo, comprender las imágenes que configuran la realidad. Siguiendo a Luri, se puede afirmar que “el filósofo distingue entre la imagen y la realidad, porque la dialéctica es un volverse de las sombras a las *eidōla* y de éstas a la luz, por eso sólo el que regresa de la luz sabe que las *eidōla* son *eidōla*”⁴⁶. Lo interesante es que en los diálogos socráticos el proceso definicional mediante el cual se busca dar con las ideas a partir de las imágenes –hallar la idea de la valentía o de la piedad partiendo de las representaciones que culturalmente se ha hecho de las mismas– siempre fracasa. Al parecer, el filósofo nunca logra salir completamente de la caverna, quedando tan solo con la opinión por alimento (Platón, *Fedro* 248b). En otras palabras: el filósofo adquiere cierto saber sobre la imagen, es decir, “[...] un saber sobre la representación (*eikasía*) o una creencia (*pistis*), puesto que expresa la confianza de que lo que se expresa de las cosas corresponde con su esencia”⁴⁷ solo que se tratará de un saber crítico sobre la imagen, el cual dejará de expresar la confianza y señalará la distancia que hay entre la esencia y la imagen. Y este hecho “[...] muestra cuán lejos está Sócrates de lograr la captación objetiva de las ‘esencias’”⁴⁸.

Imagen, idea y positividad prefijada. Interpretaciones posibles de la paideia socrática a la luz de las teorías de la formación

EN APARTADOS ANTERIORES se indicó que la filosofía de Platón surge como respuesta a una crisis cultural que involucra, para decirlo

⁴⁵ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 125.

⁴⁶ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 126.

⁴⁷ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 127.

⁴⁸ Bravo, *Teoría platónica de la definición*, 91.

con Benner, tanto una problemática formativa sobre la meta, el objetivo y el cometido de la actividad pedagógica, como una problemática educativa relativa al “[...] esclarecimiento de los medios y del camino de la interacción pedagógica”⁴⁹. La particular indagación socrática –que en el apartado anterior presenté en términos de proceso definicional y que profundizaré al estudiar su carácter dialógico–, pone como horizonte de búsqueda las ideas o esencias de las cosas investigadas. Se parte de las imágenes que la cultura y la comunidad ponen como positivities prefijadas para orientar y ordenar las prácticas mediante las cuales se busca reproducir y conservar los valores, las costumbres y los hábitos que consolidan a una comunidad y a un individuo. En los diálogos socráticos se evidencia este procedimiento. Sócrates asume como punto de partida las opiniones y convicciones que sus interlocutores tienen sobre determinado asunto y que resulta valioso para la comunidad –las relaciones entre dioses y hombres a través de la piedad (*Eutifrón*), o la disposición para enfrentar conflictos bélicos y sociales mediante la valentía (*Laques*), o el modo de ser necesario para gobernar a los otros y a sí mismo (*Cármides*)–, opiniones que en términos vagos y generales se pueden intuir, pero que en el terreno práctico se despliegan de manera confusa y torpe.

La indagación socrática busca, ya desde los primeros diálogos, pensar en la necesidad y posibilidad de hallar unos contenidos que le confieran validez a las imágenes a través de las cuales los hombres se orientan en la caverna, para decirlo con el mito de *República VII*. Se trata entonces de un estudio crítico de las imágenes, de las positivities prefijadas desde las cuales una comunidad y un individuo pretenden formarse. Así, por ejemplo, cuando se habla de la piedad en *Eutifrón*, o de la valentía en *Laques*, y con ello se pretende estar afirmando unos valores o ideas que pueden y deben orientar la conducta y las acciones, Sócrates somete tales positivities a un examen crítico que permita reconocer su validez. Para ello, se vale de las ideas como exigencias y criterios. En efecto, si se parte del supuesto valor mediante el cual se pretende juzgar y ordenar la realidad, la praxis filosófica se propondrá hallar la esencia

⁴⁹ Benner, *La pedagogía como ciencia*, 133.

del mismo. En este sentido es que Sócrates comienza el proceso definicional planteando la pregunta “¿qué es X?”, pregunta mediante la cual se busca la idea o esencia de la imagen considerada: ¿qué es la piedad?, ¿qué es la valentía?

La filosofía que se encuentra en los diálogos socráticos como propuesta paidética preocupada tanto por la formación como por la educación se apoya, según se acaba de mostrar, en la relación entre imagen e idea. Su propósito es pensar la validez de las imágenes que configuran identidad cultural y personal. Desde aquí interesa pensar en dos interpretaciones viables para dicha filosofía. La primera de ellas hace pensar en una *paideia* afirmativa, dado que las ideas que Sócrates propone con su pregunta “¿qué es X?” apuntan a la presencia de unas positivities prefijadas y anticipadas subsidiariamente, positivities que, si bien no están predeterminadas realmente, son asumidas por Sócrates como algo que se puede conocer por medio de su indagación. De hecho, si se atiende al innatismo de las ideas que algunas interpretaciones creen encontrar en los diálogos de Platón, y se hace una lectura de los diálogos socráticos desde este, se podría considerar que la indagación socrática sobre las imágenes se apoya en unas positivities realmente existentes aprioricamente, las cuales deben recordarse para orientar bien nuestro actuar. Esta tesis podría contar con sustento teórico en el diálogo *Menón*, con la teoría de la reminiscencia que aparece en 81b-e. De este modo, encontramos una interpretación posible de la *paideia* socrática la cual hace pensar que esta respuesta a la crisis se da como una teoría afirmativa de la formación y de la educación. Si se asumen las ideas y las imágenes en términos de positivities prefijadas –ya sea predeterminadas realmente o anticipadas subsidiariamente–, y se advierte que Sócrates dice conocer las mismas, se tendría que concluir que la *paideia* socrática tiene un carácter afirmativo.

Esta es una interpretación posible. Pero, ¿cabe la posibilidad de sostener una interpretación distinta que presente la propuesta aquí considerada en términos no afirmativos? Tal interpretación tendrá que proponer una lectura de la relación imagen/idea que no caiga en la afirmación de positivities definitivas, innatas y metafísicas, sino que, por el contrario, asuma críticamente las positivities afirmadas por los interlocutores del filósofo ateniense. Es a esta interpretación a la que quiero apostarle, no sin antes con-

siderar la posibilidad de la otra. Para ello, me detendré en algunos de los diálogos socráticos que con más claridad tematizan las ideas y su vínculo con la formación.

El proceso definicional mediante el cual Sócrates pretende avanzar en sus indagaciones se apoya en la pregunta. Sócrates parte de las imágenes que sus interlocutores le proporcionan para considerar la posibilidad de que se disponga de una positividad prefijada entendida en términos de esencia o idea. En este punto, es posible interpretar la indagación socrática de dos maneras distintas: i) Sócrates conoce aquello por lo que está preguntando y simplemente juega con sus interlocutores, o ii) Sócrates desconoce aquello por lo que pregunta y en tal medida se muestra sincero en sus cuestionamientos. Se trata de considerar si la profesión de ignorancia que caracteriza al Sócrates de los primeros diálogos es real o solo una apariencia⁵⁰. Optar por una de estas dos lecturas puede llevar a ubicar la *paideia* socrática en la teoría afirmativa de la formación o en la teoría no afirmativa; en el primer caso se está aceptando que Sócrates en realidad conoce la positividad por la que pregunta, mientras que en el segundo caso desconocería la misma.

La importancia de haber señalado la diferencia entre imagen e idea está en que con ella se puede pensar en el punto de partida de la indagación socrática –las imágenes entendidas como valores realmente existentes– y en la meta o el fin que se busca mediante la misma –las ideas o esencias de las cosas. Sin embargo, si se acepta que tal finalidad son las esencias, se puede concluir que la propuesta pedagógica de Sócrates relativa a la formación y a la educación sigue poniéndose en una perspectiva afirmativa –en caso de que dichas esencias sean asumidas como positivities aprióricas realmente existentes, aquellas ideas que siempre han estado en el alma y que pueden recuperarse mediante un acto de reminiscencia–, o como positivities anticipadas subsidiariamente –en el sentido de encontrar esencias que, aunque no se tienen actualmente, sí pueden llegar a conocerse–. Sin lugar a dudas, el innatismo platónico representa un problema para la interpretación de la *paideia*

⁵⁰ Con "profesión de ignorancia" me refiero a la falta de conocimiento que el mismo Sócrates promulgó y que encontramos de manera explícita en el diálogo *Apología de Sócrates*.

socrática en clave no afirmativa. Sin embargo, dicho innatismo solo aparece en *Menón*, diálogo que no es propiamente socrático. Antes del mismo no se cuenta con referencias a dicha teoría, y esto permite seguir pensando que al menos en los primeros diálogos sí cabe la posibilidad de reconocer algo semejante a una teoría no afirmativa de la formación⁵¹.

¿Conoce Sócrates aquello por lo que pregunta? Este asunto es estudiado por Thomas Brickhouse y Nicholas Smith. Según ambos intérpretes, “[...] aquellos que emplean el ‘método socrático’ de enseñanza ya conocen las respuestas a sus preguntas y simplemente intentan guiar o dirigir a sus estudiantes, a través de preguntas, a esas respuestas”⁵². Esta concepción del método socrático presupone que Sócrates ya conocía efectivamente las respuestas a las preguntas que formulaba. Brickhouse y Smith no avanzan tan rápido y prefieren detenerse a examinar si los diálogos mismos dan pie para pensar que el filósofo llegó a utilizar un método semejante. La condición para su uso, se muestra aquí, es el conocimiento de las esencias o ideas, y no está del todo claro si el pensador ateniense contaba efectivamente con el mismo. La respuesta que dan los autores no deja lugar a ambigüedades: “¿Es Sócrates un practicante de lo que hemos llamado el ‘método socrático’ de enseñanza? Existen muchas razones para pensar que no”⁵³. Para sustentar su tesis, hacen una lectura detallada de los diálogos socráticos, específicamente de los pasajes donde aparecen elementos que pueden prestarse para resolver afirmativa o negativamente este problema. A continuación, me propongo hacer un ejercicio similar al que realizan Brickhouse y Smith. De su mano, intentaré des-

⁵¹ En este apartado la respuesta a la pregunta relativa a la *paideia* socrática será parcial. Es necesario, para brindar una respuesta más completa, considerar aspectos relativos a la praxis dialógica socrática, concretamente el carácter aporético del diálogo y la ironía socrática. Estos aspectos se trabajarán posteriormente en este texto. En esta parte abordaré el problema desde la cuestión del conocimiento o desconocimiento de las ideas.

⁵² Thomas Brickhouse y Nicolas Smith. *The philosophy of Socrates* (Oxford: Westview Press, 2000), 54. La traducción que aquí presento es propia.

⁵³ Brickhouse y Smith. *The philosophy of Socrates*, 53.

virtuar la interpretación según la cual la *paideia* socrática implica un método de enseñanza que presupone el conocimiento de ideas o esencias por parte de sus practicantes.

En *Apología de Sócrates* se encuentra la profesión de ignorancia socrática relacionada estrechamente con la educación. Sin embargo, entre esta profesión y el conocimiento de las ideas parece haber una distancia que en muchos casos se hace infranqueable. En efecto, en este diálogo parece destacar más la ignorancia que el conocimiento de las ideas. Sócrates dice desconocer aquello que forma o hace virtuosa a una persona, aquello que posibilita y representa la realización plena del hombre⁵⁴. Así, al formular las primeras acusaciones e intentar responder a las mismas, entre 19b-24b Sócrates afirma:

Me encontré casualmente al hombre que ha pagado a los sofistas más dinero que todos los otros juntos, Calias, el hijo de Hipónico. A éste le pregunté –pues tiene dos hijos–: “Calias, le dije, si tus dos hijos fueran potros o becerros, tendríamos que tomar un cuidador de ellos y pagarle; éste debería hacerlos aptos y buenos en la condición natural que les es propia, y sería un conocedor de los caballos o un agricultor. Pero, puesto

⁵⁴ Como lo indica Luri, la virtud, en griego *areté* y en latín *virtus*, “[...] apuntan al uso recto, ordenado, de algo. Pero los griegos resaltan especialmente en la *areté* la capacidad de una cosa, un animal o una persona para cumplir satisfactoriamente con su función (érgon) [...] en la Atenas de los siglos V y IV, con los sofistas y Sócrates, la posibilidad de enseñar la virtud se convierte en un tema recurrente en las discusiones filosóficas” (Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 214). Aparece pues la virtud como meta de la actividad educativa, y si seguimos la argumentación elaborada en los primeros apartados de este texto, sobre todo en lo relativo a la distinción entre educación y formación, se puede sugerir aquí una relación entre virtud y formación. En el caso de la *paideia* socrática y de la educación griega en general, podríamos entender que la meta era la virtud: un modo de ser que denota la realización del ser humano. El fundamento teleológico sobre el que se asienta la idea de virtud torna problemática la relación aquí sugerida. Sin embargo, creo que el fracaso de la indagación socrática permite pensar dicha relación prescindiendo de una meta definitiva realmente alcanzada.

que son hombres, ¿qué cuidador tienes la intención de tomar? ¿Quién es conoedor de esta clase de perfección (ἀρετῆς), de la humana y la política? Pues pienso que tú lo tienes averiguado por tener dos hijos". "¿Hay alguno o no?", dije yo. "Claro que sí", dijo él. "¿Quién, de dónde es, por cuánto enseña?", dije yo. "Oh Sócrates –dijo él–, Eveno, de Paros, por cinco minas". Y yo consideré feliz a Eveno, si verdaderamente posee ese arte y enseña (διδάσκει) tan convenientemente. En cuanto a mí, presumiría y me jactaría, si supiera estas cosas, pero no las sé, atenienses (*Apol.*, 20a-c).

Fullat cita el pasaje anterior, y lo hace para señalar que la concepción según la cual la situación del hombre es inestable e insegura no es cosa exclusiva de los modernos, sino que "[...] desde el primer momento que se reflexionó sobre el fenómeno humano hizo aparición ya la precariedad y también la ambivalencia de ser tan novedoso como es el hombre"⁵⁵. En efecto, la comparación que establece Sócrates entre los hijos de Calias y los potros o los becerros pretende visibilizar un problema: el hombre no puede realizarse tal y como lo hacen las demás especies animales, es decir, instintivamente o mediante la intervención de una técnica de domesticación. La pretensión de los sofistas, según dice Platón en este diálogo, era educar a los hombres mediante una técnica que garantizara la realización plena de su ser. Sócrates dice desconocer la perfección o la virtud humana y política, por tal motivo niega ser un educador, con lo cual pretende responder a una de las principales acusaciones que se levantaron en su contra: "[...] y si habéis oído decir a alguien decir que yo intento educar (παιδεύειν) a los hombres y que cobro dinero, tampoco esto es verdad" (*Apol.*, 19e)⁵⁶. Al parecer, el filósofo parte del reconocimiento de lo que

⁵⁵ Fullat, *Antropología filosófica de la educación*, 21-22.

⁵⁶ En este pasaje, Sócrates afirma no educar –o no formar según la palabra original–. Sin embargo, y si atendemos a lo expresado por Brickhouse y Smith (*The philosophy of Socrates*), podemos interpretar lo expresado por el filósofo en un sentido nuevo: Sócrates no forma, sino que se forma con los otros. Y no forma porque en ningún momento intenta transmitir dogmáticamente conocimientos –que es, en últimas, el sentido que el mismo Sócrates le da a la frase–.

Fullat llama la “precariedad” y la “ambivalencia” del hombre, y ello le permite hacer su profesión de ignorancia. El hombre, ser formable necesitado de educación, parece no encontrar al educador (διδάσκαλος) que se vale de un saber técnico y preciso para brindarle una formación exacta y confiable que lo saque definitivamente de la inconclusión y de la carencia.

Como vemos aquí, Sócrates dice desconocer la virtud propia del hombre y, en consecuencia, afirma no ser un educador. Ignora ideas tales como la piedad, la valentía o la sensatez, carece de un arte propio de la educación, la διδασκαλία, y por lo tanto niega ser un educador. La profesión de ignorancia socrática se relaciona estrechamente con la educación en tanto el conocimiento de las ideas resulta ser la condición de posibilidad para enseñar.

Pese al desconocimiento profesado por Sócrates, hay en los diálogos tempranos de Platón una búsqueda incansable de las esencias o ideas de las cosas. Esto ha hecho que algunos intérpretes cuestionen la sinceridad de la ignorancia socrática. Algunos de ellos, como Vlastos y Brickhouse y Smith abordan la ironía para considerar la tesis según la cual cuando Sócrates dice ignorar, en realidad está siendo irónico, bien sea entendida la ironía como burla o como engaño. Así las cosas, Sócrates engañaría a sus interlocutores haciéndose pasar por ignorante de la materia que está investigando, ello con el ánimo de manipular y conducir al otro a las respuestas que él ya conoce. Esta lectura, como muestran Brickhouse y Smith, parte del supuesto que estoy considerando aquí: Sócrates conoce las ideas de las cosas que investiga.

Un problema con las interpretaciones que asumen la ignorancia socrática como engaño o fingimiento es que en los diálogos tempranos no se encuentran respuestas claras y definitivas al final de las indagaciones. Más bien se nota que en ellas se pasa de un convencimiento de parte de los interlocutores, a un estado de confusión y duda. En efecto, Sócrates no lleva a su interlocutor de la ignorancia al conocimiento, sino que los instala –y se instala él mismo– en el desconocimiento de lo que había sido supuesto. Decir que Sócrates conoce aquello que indaga pero que finge no hacerlo para guiar a los otros, queda bajo sospecha al observar que el final de todos los diálogos es aporético, y que las preguntas planteadas por Sócrates jamás son respondidas con suficiencia y de forma definitiva. A partir de la ignorancia profesada por Sócrates

tes en los primeros diálogos jamás encontramos ideas o esencias de valores o principios prácticos mediante los cuales pretenden orientarse los interlocutores del filósofo.

A partir de la exhortación a llevar una vida examinada⁵⁷, cabe preguntarse: ¿cuál es el objetivo que tiene Sócrates con el proceso definicional? De aquí derivan tres lecturas distintas destacadas por Brickhouse y Smith⁵⁸: i) la que llaman “posición no constructivista” (*the “nonconstructivism” position*), ii) un “constructivismo deductivista” (*deductivism constructivism*) y iii) la postura que cabría denominar “constructivismo crítico” (defendida por ambos autores). Esta última lectura bien se puede pensar como una propuesta de *paideia* no afirmativa.

La lectura no constructivista del método socrático sostiene que “[...] Sócrates sólo expone las inconsistencias de los sistemas de creencias de sus interlocutores [...] lo que Sócrates siempre afirma hacer con su *elenchos* es revelar la ignorancia de aquellos que creen saber lo que no saben”⁵⁹. Esta práctica socrática parece estar de acuerdo con lo dicho por Sócrates en su defensa. En *Apología* 20c-22e, el filósofo ateniense cuenta al jurado lo que ha sido su actividad durante largos años, la que al parecer le ha costado la acusación, el juicio y que le costará luego la muerte: se trata de examinarse a sí mismo y a los otros mediante un diálogo que evidencia los prejuicios sobre los cuales se basan los juicios prácticos que constantemente realizan los sujetos dentro de una comunidad. Sócrates extrae dos conclusiones de sus experiencias dialógicas:

⁵⁷ *Apol.*, 29d: “[...] mientras aliente y sea capaz, es seguro que no dejaré de filosofar, de exhortaros y de hacer manifestaciones al que de vosotros vaya encontrando”; 38a: “[...] si, por otra parte, digo que el mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener cada día conversaciones acerca de la virtud y de otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y si digo que una vida sin examen no tiene objetivo vivirla para el hombre, me creeréis aún menos”; *Cármides*, 166c: “Estás pensando que, por refutarle a ti mismo realmente, yo lo hago por otra causa distinta de aquella que me lleva a investigarme a mí mismo y a lo que digo, por temor tal vez, a que se me escape el que pienso que sé algo sin saberlo”.

⁵⁸ *The philosophy of Socrates*.

⁵⁹ Brickhouse y Smith. *The philosophy of Socrates*, 87.

Al retirarme de allí razonaba a solas que yo era más sabio que aquel hombre. Es probable que ni uno ni otro sepamos nada que tenga valor, pero este hombre cree saber algo y no lo sabe, en cambio yo, así como, en efecto no sé, tampoco creo saber. Parece, pues, que al menos soy más sabio que él en esta misma pequeñez, en que lo que no sé tampoco creo saberlo (*Apol.*, 21d-e).

En cada ocasión los presentes creen que yo soy sabio respecto a aquello que refuto a otro. Es probable, atenienses, que el dios sea en realidad sabio y que, en este oráculo, diga que la sabiduría humana es digna de poco o de nada (*Apol.*, 23a-b).

La lectura no constructivista parece apoyarse en este tipo de pasajes para concluir que el método socrático solo alcanza resultados negativos: refuta y muestra la ignorancia del otro. Sin embargo, esta conclusión es demasiado apresurada. Como lo muestra Irwin, el *elenchos* o método de la refutación no es tan definitivo como puede parecer al principio⁶⁰. En efecto, una argumentación de tipo *eléntico* solo da pie para concluir que un interlocutor de Sócrates –o que Sócrates mismo– “[...] no puede sostener consistentemente *p* junto con otras opiniones. De esto no se sigue que *p* sea falsa o que el interlocutor deba rechazarla”⁶¹ Así, cuando dos positivities prefijadas o dos imágenes entran en conflicto, se puede señalar mediante el método socrático la inconsistencia o la incoherencia entre las mismas, “[...] pero el argumento no indica por sí mismo cuál tiene que dejar[se] de lado”⁶². Si el método socrático se propusiera refutar las positivities o las imágenes afir-

⁶⁰ Así explica Irwin el método socrático, *elenchos* o refutación: “la estructura básica de un *elencho* es sencilla. Sócrates formula una pregunta, ya sea pidiendo que le digan qué es determinada virtud (por ejemplo, ‘¿qué es la valentía?’) o planteando alguna otra pregunta sobre una virtud. El interlocutor afirma una proposición *p* en respuesta a esa pregunta inicial; bajo el interrogatorio de Sócrates, conviene en que también cree *q* y *r*, para luego descubrir, bajo las preguntas subsiguientes, que se puede derivar *no p* de *q* y *r*, de suerte que descubre que sus opiniones lo comprometen con *p* y *no p*. (Irwin, *La ética de Platón*, 30).

⁶¹ Irwin, *La ética de Platón*, 41.

⁶² Irwin, *La ética de Platón*, 42.

madras por sus interlocutores, fracasaría en su cometido. Pero si este tiene una finalidad distinta o logra arrojar algún resultado positivo, entonces podríamos decir que la praxis socrática ayudaría a realizar ciertos proyectos formativos.

Por otra parte, desde la interpretación constructivista no se limita el método socrático a la mera refutación, sino que se destaca el hecho de que “[...] Sócrates parece preparado para defender ciertas posiciones positivas (*positive positions*) en un sentido más constructivo”⁶³. En esta línea, Brickhouse y Smith mencionan la propuesta de Vlastos. La interpretación parte de lo que Vlastos llamó el problema del *elenchos* (*the problem of the elenchus*), el cual consiste en querer demostrar la falsedad de una creencia o una positividad prefijada –siguiendo la propuesta de Benner– tan solo indicando una inconsistencia entre distintas creencias defendidas por el mismo sujeto. Para los autores, Vlastos intentó resolver el problema señalando que en el método socrático cabe identificar unas creencias que, a modo de premisas, deben resultar ciertas para que el despliegue del método sea efectivo, esto es, para que muestre las inconsistencias de otras creencias. Pero esta idea supondría que las creencias-premisas que se mantienen en pie durante los diálogos entre Sócrates y sus interlocutores pertenecen a Sócrates y que las mismas nunca se discuten. Como bien señalan los autores basándose en varios diálogos, no es precisamente esto lo que sucede, pues Sócrates parte de las creencias de los otros⁶⁴, por lo que concluyen que “[...] a menudo encontramos a Sócrates

⁶³ Irwin, *La ética de Platón*, 75.

⁶⁴ Este es el caso de *Eutifrón* 7a-b, en donde la indagación sobre la esencia de la piedad parte de una imagen proporcionada por el mismo Eutifrón y que es en principio, y solo en principio, aceptada por Sócrates: “Sóc. –Exponme, pues, cuál es realmente ese carácter (idea), a fin de que, dirigiendo la vista a él y sirviéndome de él como medida, pueda yo decir que es pío un acto de esta clase que realices tú u otra persona [...] Eut. –Es, ciertamente, pío lo que agrada a los dioses, y lo que no les agrada es impío. Sóc. –Perfectamente, Eutifrón; ahora has contestado como yo buscaba que contestaras. Si realmente es verdad, no lo sé aún, pero evidentemente tú vas a explicar que es verdad lo que dices”. Al final, es de esperarse, Sócrates refuta este intento de definición de Eutifrón.

perfectamente dispuesto a utilizar las premisas que su interlocutor sostiene, las cuales tenemos razones para suponer que Sócrates mismo no cree en ellas”⁶⁵. La conclusión que extraen de su discusión con Vlastos es que no hay elementos probatorios suficientes que permitan sostener la lectura constructivista deductivista del método socrático: las premisas de las que parte la indagación socrática no siempre son del mismo Sócrates; en ocasiones, incluso siendo del filósofo, se muestran falsas o inconsistentes⁶⁶, y todas las veces sucede que las conclusiones a las que conducen las premisas –sean o no creencias de Sócrates– no arrojan conocimiento, sino confusión. De esta manera, la lectura constructivista es criticada por asumir que las creencias sobre las que se apoya la argumentación socrática son positivities prefijadas supuestamente incuestionables y definitivas.

Dejando de lado las interpretaciones anteriores, cabe la posibilidad de pensar el método socrático desde un constructivismo inductivista. En mi opinión, esta postura asume el método desde un punto de vista crítico y no afirmativo que no niega categóricamente la existencia de positivities o imágenes, pero tampoco las da por algo dado y definitivo. Esta es la lectura que proponen Brickhouse y Smith, y la que puede armonizar con una teoría de la formación y de la educación no afirmativa. Es lo que Irwin llamó “el método constructivo de Sócrates”⁶⁷. Desde ella, se concibe el *elenchos* como algo más que un instrumento para probar la consistencia o inconsistencia de las opiniones de los otros sosteniendo que “también lleva al interlocutor a modificar sus opiniones después de reflexionar en sus consecuencias”⁶⁸. ¿En qué consistiría o cómo se podría entender tal modificación?

El constructivismo inductivista parte de la aceptación de creencias y sistemas de creencias como premisas que dan conteni-

⁶⁵ Brickhouse y Smith. *The philosophy of Socrates*, 81.

⁶⁶ Esto se evidencia en el diálogo *Lisis*, concretamente en 213d. Tratando de aclarar la esencia de la amistad, Sócrates despliega una serie de razonamientos *elénticos* que parecen apoyarse en creencias que él mismo considera válidas pero que, al final, conducen a conclusiones incoherentes e inaceptables.

⁶⁷ Irwin, *La ética de Platón*, 43.

⁶⁸ Irwin, *La ética de Platón*, 45.

do al diálogo socrático. A diferencia de la interpretación de Vlastos, Irwin sostiene que dichas premisas no son materia de convicciones incondicionales, sino tan solo de aceptación provisional:

[...] el compromiso de Sócrates con la verdad de tales premisas no es asunto de convicción incondicional (*unconditional conviction*), sino más bien materia de aceptación provisional – aceptación que gustosamente él somete al escrutinio crítico, y que bien podría cambiar, si se presentan buenas razones para hacerlo⁶⁹.

Tal parece que el objetivo del *elenchos* no es refutar y negar las positivities establecidas en calidad de sistemas de creencias, las cuales tienen como objetivo la orientación de las personas dentro de una comunidad. Se trata más bien de debilitar su supuesto carácter incondicional. Esta idea concuerda con la lectura propuesta por Benner sobre la formación desde la categoría de positividad prefijada. En efecto, así como la *paideia* socrática no refuta las creencias o las imágenes que pretenden orientar a las personas, “[...] la educación no afirmativa no educa para aceptar positivities predeterminadas o anticipadas, pero tampoco las cuestiona simplemente; más bien traspassa la pregunta sobre qué transmitir, aceptar o desear como positividad”⁷⁰.

Al final de su trabajo, Brickhouse y Smith vuelven a la pregunta sobre la posibilidad de considerar a Sócrates como un educador. Su respuesta no es simple, pues juzgan que no se puede pensar a este filósofo como un maestro que sabe lo que enseña valiéndose de un método que opera con el engaño y la conducción metódica hacia la verdad aún no descubierta por el discípulo, pero plenamente conocida y prefijada por el maestro. Un pasaje al final del texto aquí analizado aclara la lectura de estos intérpretes y abre las puertas para seguir elaborando otra interpretación de la *paideia* socrática en clave no afirmativa:

⁶⁹ Irwin, *La ética de Platón*, 86.

⁷⁰ Benner, *La pedagogía como ciencia*, 85.

Podemos ver que alguien que aprenda cualquier cosa en una conversación con Sócrates, aprenderá en última instancia desde sí mismo, pues serán *sus propios* puntos de vista lo que terminará descubriendo. Si los interlocutores de Sócrates se benefician de haber sido examinados por este, es cierto que han aprendido algo *por* (*because*) Sócrates [...] pero no han aprendido nada *de* (*from*) Sócrates, al menos no en el sentido en el cual ordinariamente decimos que alguien ha aprendido algo de un maestro⁷¹.

El constructivismo inductivista sostiene que aprendemos *con* Sócrates, pero no *de* Sócrates, lo que hace que la tesis inicial sobre la profesión de ignorancia socrática sea sincera. El desconocimiento de las ideas no es impedimento para aprender con Sócrates. Todas las imágenes y las positivities prefijadas tienen un lugar especial en la *paideia* socrática: son el punto de partida para la actividad formativa. Igualmente, las ideas o esencias se conciben como exigencias dentro de un proceso definicional que exhorta a ir más allá de las imágenes prefijadas. Así pues, la pregunta “¿qué es X?” que motiva la indagación socrática y que tiene como contenido la idea de X, se convierte en la fuerza formativa que invita a transgredir las imágenes. En este sentido, las propuestas educativas y formativas que Platón opuso a la *paideia* socrática se erigen como modelos afirmativos que suponen el conocimiento de la esencia de aquellas positivities que pretenden afirmarse como definitivas, y que valdría entender en términos de semiformación.

En su investigación sobre la educación y la formación, Benner tuvo en cuenta el trabajo de Platón. Sobre el filósofo se encuentran comentarios en su artículo⁷² y en su libro⁷³. Mientras que en el artículo Benner recurre a ciertos pasajes de *República* para ubicar a Platón dentro de una teoría afirmativa, en uno de los capítulos de su libro considera a Sócrates dentro de una teoría

⁷¹ Brickhouse y Smith, *The philosophy of Socrates*, 95.

⁷² Dietrich Benner, “La capacidad formativa y la determinación del ser humano. Sobre la pregunta y el planteo de una teoría de la formación no-afirmativa”. *Educación*, 43, (1991): 87-102.

⁷³ Benner, *La pedagogía como ciencia*.

no afirmativa. Esto permite señalar que no podemos interpretar la reflexión filosófica sobre la *paideia* de la misma manera en los diálogos tempranos que en los diálogos de madurez.

En su libro, Benner sostiene que “nadie afirma hoy en día que podemos prescindir de una orientación común en nuestro actuar. Lo discutible son las orientaciones mismas”⁷⁴. Al igual que Brickhouse y Smith, no parte de una negación de las orientaciones o los criterios de acción, sino de una concepción particular de los mismos. Como se ha mostrado, lo problemático está en asumir como predeterminaciones socio-históricas dichos criterios, sean estos entendidos como imágenes, ideas, creencias, valores o positivities. Para elaborar esta idea, Benner recurre a un análisis de uno de los diálogos socráticos: *Eutifrón*.

Eutifrón tiene como tema fundamental la pregunta por la piedad. Siguiendo a Benner, se puede hablar de la piedad como un valor y como una imagen que pretende orientar la acción del individuo en la comunidad, en otras palabras: como una positividad. El diálogo que se entabla entre Sócrates y este personaje busca aclarar el sentido de dicha virtud apelando a un proceso definicional en el cual se muestra a un Eutifrón convencido de su conocimiento y a un Sócrates escéptico, que ignora la esencia de la piedad y duda tanto del conocimiento de Eutifrón como de la coherencia y pertinencia que la comunidad ateniense expresa sobre ella. Se puede decir, entonces, que uno de los personajes asume que la imagen que tiene de la piedad representa algo seguro, estable y definitivo, mientras que el otro ignora la esencia de la imagen y, por lo tanto, se muestra escéptico respecto a la confiabilidad de la misma.

La posición de Eutifrón la encontramos en el pasaje 4d: “Eutif. —ciertamente no valdría yo nada, Sócrates, y en nada se distinguiría Eutifrón de la mayoría de los hombres, si no supiera con exactitud todas estas cosas”. La postura de Sócrates se percibe después de que Eutifrón arriesga su primera definición sobre la piedad, a saber, acusar a quien comete delito y peca, trátase de un familiar o de un desconocido (*Eutif.*, 5d). Ante esta respuesta, el filósofo ateniense dice: “Sóc. —¿Acaso no es por esto, Eutifrón, por lo que yo soy acusado, porque cuando cualquiera dice estas cosas

⁷⁴ Benner, *La pedagogía como ciencia*, 146.

de los dioses las recibo con indignación?” (*Eutif.*, 6a). Y aunque Sócrates se indigna con las concepciones populares sobre los dioses y sus relaciones con los hombres, desconoce qué sea la piedad y cómo pueden los hombres relacionarse bien con los dioses. Encontramos en este diálogo un punto de vista afirmativo sobre una virtud y, a la vez, un punto de vista no afirmativo que no niega categóricamente la imagen considerada en tanto valor y criterio de acción, pero tampoco afirma conocerla con exactitud.

El diálogo con Eutifrón termina en una aporía. Durante la lectura se nota cómo el método socrático va haciendo mella en la seguridad que su interlocutor manifiesta sobre su sistema de creencias. Las positivities prefijadas por la comunidad y sus criterios de acción van perdiendo el poder vinculante con el que se presentaban antes del encuentro con Sócrates. Y esto último representó el verdadero motivo del proceso que se levantó contra el filósofo y su posterior condena.

Cuando se acusa a Sócrates de impiedad, se lo acusa también de atentar contra la educación ateniense. Recordemos que para esa época la religión, la política y la educación estaban profundamente vinculadas. En *Eutifrón* encontramos a Sócrates presentándose ante el arconte rey para conocer la acusación en su contra. En *Apología* se lee la acusación jurada en contra del filósofo: “Sócrates delinque corrompiendo a los jóvenes y no creyendo en los dioses en los que la ciudad cree, sino en otras divinidades nuevas” (*Apol.*, 24b-c). Corromper es poner en duda que la educación impartida puede orientar bien a los jóvenes, lo que implica poner en duda los valores fundamentales de la comunidad.

Luri y Benner brindan algunas razones por las que Sócrates fue condenado. El primero dice:

A Sócrates [...] se le acusa de impedir la comunicación vivificante entre las partes de la *polis*. Lo que aquí está en juego es el sentido de la *paideia*, de la educación [...] los acusadores lo ven *a-phronás*, es decir, como un insensato, porque está poniendo en cuestión algo tan sagrado como político: la *patrios politeia*⁷⁵.

⁷⁵ Gregorio Luri, *El proceso de Sócrates. Sócrates y la transposición del socratismo* (Valladolid: Trotta, 1998), 22.

Por su parte, Benner escribe

[...] Sócrates era una *persona non grata*. La razón de su condena no hay que buscarla en un desacato a los valores fundamentales, sino al hecho de que puso en duda las pautas tradicionales de orden y de valor, que no podían ser conculcadas porque ya no gozaban, en absoluto, de un reconocimiento general⁷⁶.

Así visto, la *paideia* socrática resultó peligrosa para la estabilidad de la comunidad, pues exhortaba a los ciudadanos a ir más allá de las imágenes pretendidamente fijas. Representaba una invitación a la formación, al empoderamiento y a la autonomía, no solo a la adaptación.

Del peligro de la *paideia* socrática advirtió también Platón en *Laques*. Allí aparece un Sócrates entablando conversación con dos generales atenienses⁷⁷ sobre la valentía, otra de las virtudes fundamentales de la comunidad. La conversación, sin embargo, no empieza precisamente con estos dos generales, ni hablando de la valentía, sino con Lisímaco y Melesias, dos ciudadanos adultos preocupados por la educación de sus hijos. Ambos quieren saber qué tipo de enseñanzas deben aprender sus hijos para formarse adecuadamente (*Laq.*, 179d)⁷⁸. A partir de la consideración de

⁷⁶ Benner, *La pedagogía como ciencia*, 149.

⁷⁷ Los dos generales atenienses que hacen las veces de interlocutores de Sócrates son Nicias y Laques. Ambos fueron reconocidos estrategas combativos que participaron en varias batallas. No obstante, resulta paradójico el hecho de que no pudieran responder de manera suficiente a la pregunta realizada por Sócrates respecto a la valentía, más si tenemos presente que en combate la valentía es la virtud que se pone en juego.

⁷⁸ El diálogo empieza con la pregunta por una virtud concreta –la valentía– y si esta ayuda o no a la educación de los individuos. Sin embargo, el diálogo da un giro cuando Sócrates introduce dos elementos: el cuidado y la preocupación. Lo que muestra el filósofo, en última instancia, es que más allá del éxito que tengamos en la indagación sobre la definición de una virtud particular, importa sobre todo que en el ejercicio de indagación nos examinemos a nosotros mismos y favorezcamos con ello el cuidado de nuestra alma.

saberes de tipo militar —que ayudaban a adquirir disciplina y fortaleza corporal—, se plantea la pregunta por la valentía, virtud que parece necesaria para que un individuo se forme como ciudadano de la *polis*.

Cuando Sócrates es invitado por los generales para que dé su opinión sobre la educación de los hijos de Lisímaco y Melesias, Nicias lanza una advertencia a los demás sobre las consecuencias de tratar un asunto tan serio como la formación. Vale la pena citar el pasaje completo:

Nic. —Me parece que ignoras que, si uno se halla cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aun si empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta conseguir que dé explicación de sí mismo, sobre su modo actual de vida y el que ha llevado en su pasado. Y una vez que han caído en eso, Sócrates no lo dejará hasta que lo sopesen bien y suficientemente todo. Yo estoy acostumbrado a éste; sé que hay que soportarle estas cosas, como también que estoy a punto ya de sufrir tal experiencia personal. Pero me alegro, Lisímaco, de estar en contacto con este hombre, y no creo que sea nada malo recordar lo que no hemos hecho bien o lo que no hacemos; más bien creo que para la vida posterior está forzosamente mejor predispuesto el que no huye de tal experiencia, sino el que la enfrenta voluntariamente y, según el precepto de Solón, está deseoso de aprender mientras viva [...] para mí no resulta nada insólito ni desagradable exponerme a las pruebas de Sócrates, sino que desde hace tiempo sabía ya que, estando presente Sócrates, la charla no sería sobre los muchachos sino sobre nosotros mismos (*Laq.*, 187e-188c).

Quien lea el diálogo se dará cuenta que la actitud receptiva de Nicias se va perdiendo a medida que Sócrates avanza en su indagación. La *paideia* socrática puede resultar demasiado exigente al implicar el examen permanente del individuo. En definitiva, y con el examen constante, la *paideia* socrática tiene una clara intención formativa, si tenemos presente en este punto lo dicho

sobre la formación de la mano de Runge y Piñeres⁷⁹. En últimas, la experiencia que Nicias dice que tendrá y ha tenido en el diálogo con Sócrates es una experiencia radical y límite de lo sin-imagen, es una experiencia formativa.

La *paideia* socrática surge como respuesta a una crisis cultural que ahora podemos pensar como crisis formativa y educativa. La puesta en duda de los valores fundamentales tuvo que leerse por sus conciudadanos como algo malintencionado y peligroso, pues en medio de la crisis por la que atravesaba Atenas y toda Grecia con la Guerra del Peloponeso, lo último que se esperaba era que un ciudadano propusiera como salida un examen profundo y crítico del orden que hasta ese momento los había puesto en lo más alto de la cultura helénica.

El carácter categorial de la formación es recuperado por la *paideia* socrática. El llamado de Sócrates apunta a la posibilidad que tiene el individuo de examinarse, de pensar críticamente todo aquello que constituye comunidad y que termina forjando su modo de vida. Cuando se dice, entonces, que una vida sin examen no tiene sentido ser vivida para el hombre (véase *Apol.*, 38a-b), se afirma a este como ser capaz de crear sentido, como ser que va más allá de la mera adaptación y reproducción de imágenes.

La praxis dialógica como condición de posibilidad para la formación

COMO SE HA visto, la antropología pedagógica concibe al ser humano como ser necesitado de educación y formación: como *homo educandus, educabilis et formabilis*⁸⁰. Autores como Fullat⁸¹ y Runge y Garcés presentan una serie de categorías que han dado

⁷⁹ Runge y Piñeres, "Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*).

⁸⁰ Andrés Runge y Juan Felipe Garcés, "Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana". *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9, 2, (2011): 13-25.

⁸¹ Fullat, *Antropología filosófica de la educación*.

pie para hacer una lectura del Sócrates de los primeros diálogos en clave pedagógica. Sin embargo, hay un aspecto que no se ha señalado: la vía mediante la cual puede llevarse a cabo el proceso formativo, esto es, la vía bajo la cual opera la praxis socrática.

Desde la perspectiva de la antropología pedagógica, el diálogo visibiliza aspectos como la curiosidad epistemológica, rasgo que representa un principio fundamental de toda tarea humanizadora. En efecto, sin ella sería imposible desmontar todo aquello que ha sido constituido al margen de la participación de los sujetos. El asombro, la curiosidad, la inquietud de sí y del mundo que se despliegan en la práctica dialógica, constituyen fenómenos que aportan al proceso formativo y, por tanto, humanizador.

El diálogo, tematizado y desplegado en los diálogos socráticos, se relaciona estrechamente con aquellos aspectos desde los cuales la antropología pedagógica define al ser humano. Es por el carácter inconcluso de este último, por su apertura y por su ser histórico y social que puede formarse con los otros a través de usos del lenguaje. Y es que el lenguaje también resulta ser una categoría antropológica fuerte, en tanto es imposible concebir una idea de hombre al margen de prácticas que involucran el mismo. Ahora bien, si se pregunta antropológicamente por la humanización auténtica desde el lenguaje, es viable apelar al diálogo, pues permite crear y recrear la realidad a partir de experiencias propias y ajenas. El diálogo, en consecuencia, puede estudiarse desde la antropología pedagógica en relación con las preguntas por el cómo formar y a quién formar.

Para Benner, la educación no afirmativa tiene una estructura dialógica que se apoya en el ejercicio de la pregunta. Dicha estructura descansa “[...] sobre el hecho de que la pregunta sobre las positivities deseables no se contesta subsidiariamente en relación con positivities predeterminadas o anticipadas, sino que es transmitida *como pregunta*”⁸². Encontramos, entonces, una clara tematización de la pregunta relativa a la formación del hombre, con lo cual se evita la mera adaptación a las respuestas predefinidas y se invita a la apertura de horizontes posibles mediante el cuestionamiento permanente de la realidad en que se vive. Benner

⁸² Benner, *La pedagogía como ciencia*, 85.

agrega que la concepción pedagógica y filosófica de la formación no afirmativa “[...] no parte de imágenes del hombre y tipos de formación de individuos particulares o de sociedades enteras, sino de la pregunta sobre el destino del hombre”⁸³ Sobre este último, cabe decir que no se refiere a una meta conocida y afirmada de antemano, sino a un proyecto que involucra procesos creativos y transformadores. Así pues, la estructura dialógica de la educación no afirmativa hace de la pedagogía una reflexión y una acción creativa y transformadora. La educación dialógica favorece la formación, pues al fundarse en la pregunta por el destino del hombre, lo invita a trascender imágenes y positividad dadas, no solo a observarlas, aceptarlas y reproducirlas. Se podría decir, entonces, que la educación dialógica se apoya y parte de la experiencia radical y límite de lo sin-imagen.

En este punto, y a propósito del diálogo, se puede plantear una pregunta: ¿es posible concebirlo como algo más que simple método? Reducir el diálogo a método puede desconocer la diferencia entre una educación afirmativa y una educación no afirmativa. Como método de enseñanza, el diálogo puede despojarse de su componente formativo relativo a la posibilidad de transformar la realidad, limitándose a operar como medio para dirigir y manipular al sujeto en un proceso de adaptación y acomodamiento. Por el contrario, si se lo piensa como una praxis, se le devuelve su potencial transformador, concediendo un papel activo a los sujetos dentro del proceso educativo. Según esto, un diálogo mal ejecutado puede pensarse, más bien, desde la semiformación.

Se indicó antes que el proceso definicional se apoya en la pregunta del tipo “¿qué es x?”, donde “x” representa la esencia o idea de la cosa indagada. Luego se planteó si acaso Sócrates conocía la esencia o la idea de la cosa investigada. La respuesta dada a ese interrogante fue que el filósofo ateniense desconocía la idea de lo que se estaba buscando. Todo lo anterior llevó a concluir que la *paideia* socrática, al no suponer el conocimiento de las ideas, no podía concebirse en términos de formación afirmativa.

Si la *paideia* socrática no parte del conocimiento de las ideas, al parecer tampoco llega al mismo tras el proceso definicional que

⁸³ Benner, *La pedagogía como ciencia*, 122.

se lleva a cabo a través del diálogo –por eso no se encuentran definiciones concretas en las indagaciones. El fracaso del proceso definicional hace que el diálogo socrático termine siempre en una aporía, esto es, en “[...] la imposibilidad de seguir haciendo camino”⁸⁴. El desconocimiento de las ideas marca un elemento importante para pensar la *paideia* socrática en términos de formación no afirmativa. Si esto es así, y si esta última implica la transformación de la realidad mediante la superación de las imágenes y las positivities prefijadas, ¿cómo es posible que mediante un diálogo aporético –que indica la imposibilidad de hacer camino– se pueda transgredir y transformar la realidad? Si el proceso formativo no afirmativo implica un transitar, y la aporía, por el contrario, se muestra como la imposibilidad de seguir transitando, ¿cómo es posible pensar la *paideia* socrática en términos no afirmativos? El carácter aporético del diálogo socrático nos deja en una situación difícil a propósito de la formación en clave no afirmativa. Sumado a esto, la ironía es otra característica que parece dificultar la interpretación propuesta de la *paideia* socrática. ¿Puede entenderse en términos no afirmativos o, más bien, se trata de una forma de dirigismo que recurre a la profesión de ignorancia como una estrategia de manipulación? Estos interrogantes obligan a aclarar el sentido del diálogo socrático para confirmar su interpretación en clave no afirmativa.

En esta última parte se considerará la problemática educativa relativa al “[...] esclarecimiento de los medios y del camino de la interacción pedagógica”⁸⁵. Para esto, se propondrá una relación entre formación y diálogo en la *paideia* socrática. Parto del hecho de que el diálogo representa la condición de posibilidad para la formación no afirmativa, lo que exige entenderlo no solo como método sino principalmente como praxis.

Como indica Benner, la práctica educativa es relativa a un camino que permite la formación mediante la interacción pedagógica. Dado que la práctica socrática del diálogo conduce siempre a una aporía, a la imposibilidad de seguir haciendo camino, hay que preguntar por la idoneidad formativa del diálogo socrático. Dos

⁸⁴ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 42.

⁸⁵ Benner, *La pedagogía como ciencia*, 133.

nociones deben ser estudiadas: la aporía y la ironía. Desde ellas, y recuperando la interpretación adoptada por Brickhouse y Smith, se defenderá la idea según la cual es precisamente el carácter aporético de la educación socrática lo que permite instalarla dentro de una teoría de la formación no afirmativa.

La aporía en el constructivismo no afirmativo de la *paideia* socrática

WERNER JAEGER⁸⁶ DEDICA un capítulo a estudiar los diálogos socráticos, pues en ellos se despliega de manera clara el método socrático. Destaca su brevedad, su lenguaje sencillo, la ausencia de teorías filosóficas complejas como la teoría de las ideas, la tripartición del alma, así como la teoría de la reminiscencia. Su tema fundamental es “el problema de lo que es la *areté*”⁸⁷, esto es, la *virtud*. Sin embargo, la indagación que lleva Sócrates en estos diálogos sobre dicho problema tiene un carácter más específico. En vez de preguntar qué es la virtud, se pregunta por virtudes particulares como la valentía, la piedad y la sensatez. A las características propias de los diálogos socráticos, agrega Jaeger el carácter ‘eléntico’ y el resultado aporético que hace parecer que todas las indagaciones filosóficas terminan siempre en el fracaso. Para este intérprete es necesario considerar con detenimiento el final aporético en relación con la intencionalidad práctica que mueve a la praxis socrática.

James Opie Urmson proporciona un significado de la palabra griega “aporía”: “literalmente, ausencia de un camino a recorrer; un terreno difícil puede ser *aporos*. En general, el uso del sustantivo y el verbo *aporein* refieren a no saber qué hacer”⁸⁸. En un sentido menos literal, brinda el siguiente significado: “[...] una *aporia* es una confusión surgida de la dificultad de reconciliar dos

⁸⁶ Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1962.

⁸⁷ Jaeger, *Paideia*, 470.

⁸⁸ James Opie Urmson, *The Greek Philosophical Vocabulary* (London: Duckworth, 1990), 29.

o más creencias plausibles aceptadas”⁸⁹. Las definiciones de Urmson remiten a algo ya señalado: el método socrático nos instala en un terreno difícil para discutir y defender imágenes, positivities y opiniones de las que hacemos uso como criterios para orientar las acciones. El proceso formativo, visto desde la *paideia* socrática, es un terreno *aporos* en la medida en que no se conoce de manera plena lo que tenemos que hacer ni los criterios que garantizan una formación adecuada. De hecho, esto último contradice el sentido mismo de la formación en su carácter no afirmativo, pues da a entender que existen positivities prefijadas –o que en todo caso deberían existir– como condición de posibilidad de la formación, solo que en el despliegue del diálogo se desconocen. La aporía, en este punto, indica un rasgo característico de la *paideia* socrática y, quiero sostener aquí, de todo proceso formativo: se carece de *un* camino cierto, fijo y bien conocido que dé a entender que la formación es una meta que nos espera en algún momento del recorrido. En la aporía no se sabe a ciencia cierta qué hacer, y esto hace que el terreno práctico se torne difícil, pues nos vemos obligados a decidir constantemente qué camino transitar.

Pese a lo anterior, la aporía socrática no tiene por qué ser interpretada en términos de pasividad y estancamiento. Esto es impugnado por la misma indagación encontrada en los diálogos tempranos. En otras palabras: que no haya un camino no implica la imposibilidad de movernos. A falta de caminos evidentes y transitables en una montaña, los sujetos mismos, como dice la canción, “... hacen camino al andar”⁹⁰. Si se deja de lado la metáfora del camino para pensar en el segundo significado que da Urmson, notamos que la aporía es quizás el resultado más claro del método socrático. La confusión que resulta de la dificultad de reconciliar dos o más creencias plausibles aceptadas, advierte Irwin⁹¹, no tiene un carácter concluyente, no ofrece una respuesta definitiva con respecto a qué imagen, criterio o positividad se debe rechazar o aceptar. En este sentido, la aporía adquiere una conno-

⁸⁹ Urmson, *The Greek Philosophical Vocabulary*, 30.

⁹⁰ Antonio Machado, “Cantares”. En: Joan Manuel Serrat, *Dedicado a Antonio Machado, poeta* [LP]. Milán: Zafiro/Novola 1969.

⁹¹ Irwin, *La ética de Platón*.

tación exhortativa: despoja de la certidumbre que daba el camino que se creía estar recorriendo o que se esperaba encontrar en algún momento. No hay camino prefijado en el proceso formativo, ni predeterminado realmente, ni anticipado subsidiariamente, sino que cada sujeto hace camino al andar. En el caso de la *paideia* socrática, el camino se hace cuando nos instalamos en la confusión y en el reconocimiento de que no hay un punto de partida o un punto de llegada prefijado y seguro. Así las cosas, no se debe pensar el *elenchos* como una mera refutación, pues lo que se obtiene con él es el despojo de la certidumbre sobre la coherencia de los sistemas de creencias, al tiempo que tiene un efecto estimulante que exhorta a buscar y a construir un camino.

Como se puede ver, el *elenchos* y la aporía resultan dos características de la *paideia* socrática que le confieren un significado especial a la praxis dialógica mediante la cual se despliega el proceso formativo. Que el diálogo sea aporético parece aportar un argumento a favor de la interpretación que se viene proponiendo desde la teoría de la formación no afirmativa. Se puede decir, entonces, que el carácter aporético de la actividad pedagógica que define a la *paideia* socrática hace que esta pueda leerse en clave no afirmativa.

La metáfora del camino también aparece en la definición de ironía que ofrece Luri. El autor sostiene que el verbo *poréúō*, cuyo significado es el de caminar o hacer camino, “[...] dio lugar a una serie de imágenes de gran potencia plástica para expresar tanto el proceso intelectual como las facilidades o dificultades que se presentan en su transcurso”⁹². Se distingue entre *diaporéō*, que implica el acto de llegar, alcanzar o atravesar, *euporía* o facilidad para para transitar una vía libre, y la aporía que “[...] nombra la desorientación de un caminante que no sabe qué dirección tomar [...] y, por lo tanto es un índice de su ignorancia”⁹³. Por cierto, Luri introduce en su comentario una palabra que puede servir de ayuda para la interpretación del diálogo socrático a la luz de su carácter aporético. Se trata de la palabra *hodós*, que significa camino, y que forma parte de la palabra “método”. El método socrático, en

⁹² Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 42.

⁹³ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 43.

este sentido, no partiría de un conocimiento claro sobre lo que se está buscando, no representará una suerte de orientación que hace el filósofo para conducir al que no sabe a un saber claro y preciso del objeto investigado. Si el método socrático conduce a la aporía es porque Sócrates consideraba necesario que el sujeto interrogara el motivo de la desorientación.

La aporía puede ser vista, entonces, como un principio metodológico que ayuda a superar el estancamiento y la pasividad que producen las positivities prefijadas de manera pretendidamente absoluta; irónicamente, puede ser la mejor manera de reconocer que el supuesto camino fácil de la formación no existe. El diálogo será un camino difícil para la formación, camino que corresponde a cada sujeto crear mediante un trabajo que consiste en destruir imágenes y positivities para abrirse camino. La aporía tendrá una función formativa: no se trata de brindar al otro indicaciones para que no tenga impedimentos en su recorrido y el transitar le resulte fácil, sino de despojar al sujeto de los verdaderos obstáculos para su formación: imágenes dadas, valores absolutos y positivities prefijadas que impiden el trabajo de hacer camino. Y es por ello que, como praxis formativa, el diálogo socrático tendrá como una de sus principales características la aporía. En efecto, si la formación se opone a la semiformación por su carácter no afirmativo, la práctica pedagógica que favorece la formación no puede brindar respuestas definitivas.

Si la formación no afirmativa entraña una experiencia radical de lo sin-imagen, el carácter aporético del diálogo socrático representa, sin duda, la práctica educativa más adecuada para que dicha experiencia tenga lugar. En el diálogo con Sócrates, el otro pierde la imagen de sí mismo al despojarse de valores, creencias y positivities pretendidamente claras sobre la realidad en la que se sitúa. Como se verá a continuación, los caminos recorridos por los personajes de los diálogos tempranos –los cuales conducen todos sin excepción a la aporía– han sido formativos en tanto han significado la transgresión de las imágenes que los mantenían estancados. Llegar a la aporía es haber construido un camino formativo.

El diálogo socrático, según se dice en *Apología de Sócrates*, constituyó la respuesta del filósofo ateniense a lo preguntado por Querefonte al oráculo de Delfos. La respuesta que recibe Querefonte es interpretada por Sócrates como un llamado a “[...] vivir

filosofando y examinándome a mí mismo y a los demás” (*Apol.*, 28e). En su examen permanente, descubre que el supuesto saber de sus interlocutores es menor del que ellos suponen, o incluso inexistente, pues cada vez que se propone examinar algo con ellos terminan ambos atrapados en aporías. Sócrates también concluye que con su praxis hace felices a los hombres, contrario a las opiniones que lo hacen ver como una molestia para la ciudad⁹⁴. La felicidad, en este contexto, apunta a una praxis que conduce al cuidado de sí mediante el autoexamen, con lo cual Platón da a entender que el bienestar de una persona exige una vida examinada que advierta y prevenga de caer en posturas pasivas, en un estancamiento que invita a la adaptación y que debilita las capacidades propias del hombre para formarse. De esta manera, la praxis por la que se acusa a Sócrates en *Apología* tiene una intención formativa precisamente porque permite la transgresión y transformación de imágenes que el hombre ha tenido de sí mismo. Irónicamente, la acusación de corromper a sus conciudadanos es la denuncia del carácter formativo de la praxis dialógica de Sócrates. Trataré de explicar mejor esta idea proponiendo una relación entre formación y cuidado de sí.

En *Apología* 24b-26a, Sócrates discute una de las acusaciones hechas por un personaje especial: Meleto, según el cual “[...] Sócrates delinque corrompiendo a los jóvenes” (*Apol.*, 24b). La particularidad del personaje reside en su nombre, ya que su importancia histórica no parece tener mucho peso⁹⁵. Dice Sócrates que Meleto se muestra preocupado por la formación de los jóvenes. El nombre Meleto hace resonar en las cabezas del jurado la palabra *epimeleia* (ἐπιμέλεια), esto es, *cuidado* o *preocupación*. Este punto no alcanza a percibirse en la traducción, pues con ella se pierde un juego de palabras que pone en primer plano el problema del

⁹⁴ Platón presenta este efecto molesto para los 30 conciudadanos con algunas imágenes. En *Apología* 30e aparece la imagen del tábano que agujiorea a un caballo noble pero lento por su tamaño. Sócrates sería ese tábano y Atenas el caballo. En *Menón* 80a Sócrates es comparado con el pez torpedero el cual, al tocar a una persona, genera en ella un estado de entorpecimiento. Con sus preguntas, Sócrates confunde a sus interlocutores, lo cual hace que estos se molesten.

⁹⁵ A este respecto parece de mayor importancia Ánito, quien representa a los políticos atenienses.

cuidado de sí. Meleto parece preocupado (ἐμέλησεν) por la *paideia* de los jóvenes atenienses, por lo cual parece que sabe cómo se deben formar y quiénes pueden formarlos: “[...] es evidente que lo sabes, puesto que te preocupan (μέλον)” (*Apol.*, 24d). Como indicará Sócrates, Meleto –el preocupado (ἐμέλησεν)–, en realidad desconoce en qué puede consistir tal cuidado.

La *epimeleia*, tema central de la *Apología* y de los demás diálogos socráticos, es “[...] la acción de cuidar, ocuparse, preocuparse”⁹⁶. Ahora bien, la *epimeleia* socrática se caracteriza por ser exhortativa, razón por la que invita al otro a que se cuide y se preocupe por su situación, al tiempo que cuestiona todo tipo de prescripción que se pretenda imponer. Sócrates resulta culpable de la acusación que se levanta en su contra, pero no es culpable por querer formar a otros, sino por cuestionar la posibilidad de esto último. No se forma al otro, podemos concluir de la lectura de los diálogos socráticos, sino que nos formamos con los otros a través de un ejercicio dialógico mediante el cual se transforma y transgrede toda imagen pretendidamente fija. La *paideia* socrática, en tal medida, representa más bien una invitación a que los hombres se empoderen de su proceso formativo y rechacen la semiformación. Así, aparece un filósofo que desconoce las imágenes que forman definitivamente al hombre, demuestra que los otros también carecen de esta clase de saber y concluye que la *paideia* o la formación se realiza como un proceso dialógico de autoexamen, de crítica y de transformación. La acción de Sócrates, según lo que se viene afirmando, representó una fuerte crítica a la semiformación y una defensa de la formación; se trata pues de una defensa como examen permanente y como un cuidado que advierte sobre los peligros de la semiformación, de caer encantados por el poder de las imágenes y positivities que se ofrecen como fórmula definitiva. Por eso es que la acusación de corromper a sus conciudadanos es la denuncia del carácter formativo de la praxis dialógica de Sócrates.

Para finalizar este apartado, quisiera presentar cuatro diálogos socráticos que pueden ser interpretados como ejemplos concretos del proceso formativo que tiene lugar en experiencias dialógicas aporéticas:

⁹⁶ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 73.

En *Eutifrón* se intenta definir una virtud concreta: la piedad. En el transcurso del diálogo con Sócrates, el personaje va descubriendo que sabe menos de lo que suponía. Ante las constantes experiencias elénticas que tiene Eutifrón en sus intentos por definir lo que se supone conocía a la perfección, el personaje concluye: “Eut. –No sé cómo decirte lo que pienso, Sócrates, pues, por así decirlo, nos está dando vueltas continuamente lo que proponemos y no quiere permanecer donde lo colocamos” (*Eutif.*, 11b). Sócrates y Eutifrón han llegado a la aporía, pero resulta valioso detenernos en la forma en que la misma es expresada en el pasaje citado. Contrario a lo que se podría pensar, la aporía socrática no implica quietismo o inmovilidad pues, como señala Eutifrón con asombro, el proceso definicional de la praxis dialógica ha hecho que las imágenes y los valores que se suponían firmes y definitivos hayan comenzado a moverse. Se da entonces la movilidad de la imagen, la transgresión de su aparente firmeza. Y es precisamente en ese momento de movilidad donde se pone en marcha el proceso formativo que sitúa al interlocutor en el terreno del no saber más que en el del saber, lo pone en el terreno de la no-imagen.

Algo similar tiene lugar en *Cármides*. Encontramos a dos futuros tiranos, Cármides y Critias, pretendiendo saber con exactitud lo que es la sensatez. Las respuestas que va dando el joven Cármides encuentran objeciones que conducen inevitablemente al reconocimiento de la ignorancia y la aporía. El punto de partida del proceso definicional, dice Sócrates, son las opiniones que tienen sobre el tema en cuestión. Se trata de las imágenes que cada uno se ha hecho sobre la sensatez. Lo que se busca es la idea misma que garantice la corrección de la imagen. Dice Sócrates a Cármides en medio del diálogo:

Me parece que ésta sería [...] la mejor manera de llevar la indagación. Porque es manifiesto que, si la sensatez es algo tuyo, tendrás una cierta opinión de ella; pues, forzosamente, estando en ti, en el supuesto de que lo esté, te suministrará una cierta sensación de la que se alce alguna posible opinión sobre ella: o sea, sobre qué es y cuáles son las propiedades de la sensatez (*Carm.*, 158e-159a).

La relación propuesta entre imagen e idea salta a la vista en este pasaje. El objetivo es, en principio, llegar a decir acertadamente qué es tal cosa, encontrar la idea que valida a la imagen, en este caso, a la opinión que se puede tener de la sensatez. Pero lo que se obtiene de tal proceso no es la idea sino más bien la no-imagen o la impugnación de la imagen que se creía tener con plena certeza. En otras palabras: a lo que se llega mediante la experiencia dialógica con Sócrates es a la ignorancia y a la aporía. Ante este hecho, Critias cuestiona el proceder mismo de Sócrates, queriendo hacer ver que solo busca refutar por refutar, esto es, que no tiene ningún objetivo positivo sino tan solo atrapar al interlocutor en las redes de la aporía: “[...] estás tratando de refutarme a mí y estás olvidándote de aquello sobre lo que versa el discurso” (*Carm.*, 166c). Si el reproche de Critias es justo, entonces me habría equivocado antes al sostener que el método socrático no puede ser interpretado en términos no constructivistas. Con la objeción encontrada en *Cármides* 166c, ¿es posible seguir sosteniendo un constructivismo crítico-formativo en el método socrático? Para defender tal interpretación citaré la respuesta que da Sócrates a Critias tras dicho reproche:

¿Cómo puede suponer algo así?, dije yo. Estás pensando que, por refutarte a ti mismo realmente, yo lo hago por otra causa distinta de aquella que me lleva a investigarme a mí mismo y a lo que digo, por temor tal vez, a que se me escape el que pienso que sé algo, sin saberlo. Te digo, pues, qué es lo que ahora estoy haciendo: analizar nuestro discurso, sobre todo por mí mismo, pero también, quizá, por mis otros amigos (*Carm.*, 166d).

Como se aprecia, el carácter eléntico y aporético del diálogo socrático busca algo más que refutar al otro. Representa la oportunidad para un examen propio que permite corregir las imágenes que se han formado del mundo y de sí mismo.

El carácter formativo de la aporía socrática también lo encontramos en *Laques*:

Laq. -Yo estoy dispuesto, Sócrates, a no abandonar. Sin embargo, estoy desacostumbrado a los diálogos de este tipo. Pero,

además, se apodera de mí un cierto ardor por la discusión ante lo tratado, y de verdad me irrito, al no ser como ahora capaz de expresar lo que pienso. Pues creo, para mí, que tengo una idea de lo que es el valor, pero no sé cómo hace un momento se me ha escabullido, de modo que no puedo captarla con mi lenguaje y decir en qué consiste (*Laq.*, 194a-b).

En este pasaje encontramos a Laques en la aporía; no sabe qué hacer y se encuentra confundido. Aunque tiene una noción de lo que es el valor, no puede expresarla. Aun así, dice estar dispuesto a continuar con el proceso definicional que se despliega dialógicamente y cuyo resultado es la aporía. Esta última, sin embargo, evidencia un resultado positivo que justifica de nuevo la interpretación constructivista crítico-formativa.

El último pasaje que citaré no se encuentra en un diálogo propiamente socrático. Se trata del *Menón*, uno de los diálogos del llamado periodo de transición.⁹⁷ Lo que interesa es rescatar un pasaje donde Menón acusa a Sócrates de haberlo confundido, casi que hechizado y encantado:

Men. –¡Ah... Sócrates! Había oído yo, aun antes de encontrarme contigo, que no haces tú otra cosa que problematizarte (*ἀπορεῖς*) y problematizar a los demás. Y ahora, según me parece, me estás hechizando, embrujando y hasta encantando por completo al punto que me has reducido a una madeja de confusiones (*ἀπορίαις*) (*Men.*, 79e-80a).

Este pasaje es importante porque señala un punto ya tocado: la praxis socrática es considerada exclusivamente aporética, esto es, se limita a refutar y dejar sin salida a sus interlocutores. Además, el comentario de Menón agrega otra cosa que resulta irónica: con

⁹⁷ Mi interés se limita al estudio de los diálogos socráticos, aunque en ocasiones recurra a diálogos posteriores. No obstante, quisiera indicar que la interpretación en clave no afirmativa de la reflexión platónica sobre la educación solo la he encontrado en los diálogos socráticos, motivo por el cual opto por hablar de *paideia* socrática más que de filosofía platónica como tal.

su praxis dialógica Sócrates hechiza, encanta o embruja a su interlocutor. Y resulta extraño decir esto porque más pareciera que el hechizo fuera producto de las imágenes y las positividades que los interlocutores consideran como incuestionables y definitivas. El proceso definicional parece una práctica que desencanta a quien la realiza, aunque siempre termina considerándose a Sócrates una suerte de mago que opera con el lenguaje para engañar a los otros. De hecho, una de las acusaciones que se levantó contra Sócrates dice lo siguiente: “Sócrates comete delito [...] al hacer más fuerte el argumento más débil” (*Apol.*, 19c).

La palabra ἀπορίας es traducida como “problema”, es decir, que el carácter aporético también se puede pensar como un carácter problemático. De este modo, la aporía, como característica del diálogo socrático, asume al ser humano como problémico, crístico y, con ello, defiende la formabilidad como posibilidad que se funda en la inconclusión.

Para terminar lo concerniente al carácter aporético del diálogo socrático, quisiera retomar una de las preguntas planteadas al inicio de este apartado: ¿cómo entender la dimensión formativa del diálogo socrático asumiendo que el mismo es aporético? Al respecto, resulta valioso el comentario que Jaeger realiza sobre el aparente fracaso del método socrático: “[...] este aparente fracaso del esfuerzo puesto en tensión no lleva, sin embargo, aparejado el desaliento que entraña el mero hecho de reconocer nuestra propia incapacidad, sino que es como un acicate que nos estimula a seguirnos debatiendo con el problema”⁹⁸. Los personajes admiten su confusión y desconocimiento, el problema en el que se encuentran, pero se muestran dispuestos a continuar con la indagación, con el proceso formativo a través del diálogo, el cual “[...] deja en el lector una tensión filosófica de espíritu de una eficacia altamente educativa”⁹⁹ que consiste en asumir la tarea permanente de examinarse a sí mismo, de formarse transgrediendo y transformando las imágenes que van configurando identidad. Ahora bien, resulta irónico que este proceso sea considerado dañino para el sujeto que se somete al mismo, así como igual de irónico resulta que los

⁹⁸ Jaeger, *Paideia*, 470.

⁹⁹ Jaeger, *Paideia*, 471.

interlocutores de Sócrates, quienes al principio del diálogo con el filósofo se muestran bien dispuestos, terminen abandonando el diálogo con él. ¿Es tan difícil la formación? El Sócrates de los primeros diálogos parece mostrar que sí.

La ironía socrática y el sentido formativo del diálogo desde la interpretación constructivista

ADEMÁS DE LA aporía, otra de las características importantes del diálogo socrático es la ironía. La ironía socrática ha sido objeto de diversas interpretaciones. Algunas de ellas se alejan bastante de la interpretación que se viene haciendo de la *paideia*. Otras, por el contrario, proporcionan elementos suficientes para seguir apostando por una lectura de la praxis socrática en clave no afirmativa. Es necesario aclarar el sentido de la ironía socrática en relación con el diálogo como práctica educativa no afirmativa. Haré esto a partir de la exposición de dos lecturas: la que hace Luri en *El proceso de Sócrates*¹⁰⁰ y la de Alexander Nehamas¹⁰¹.

El término griego traducido como “ironía” es *eirōneia* (εἰρωνεία). Urmson lo define como “ignorancia afectada o disimulo” y agrega que “[...] Trasímaco se refirió a la acostumbrada ignorancia afectada de Sócrates [...] como una acusación”¹⁰². Para esto último, alude a un conocido pasaje de *República*, 337a: “Oyendo él esto, rióse muy sarcásticamente y dijo: —¡Oh, Herácles! Aquí está Sócrates con su acostumbrada ironía; ya les había yo dicho a éstos que tú no querrías contestar, sino que fingirías y acudirías a todo antes que responder, si alguno te preguntaba”. En *Apología* se encuentra una acusación parecida, pero esta vez por parte del mismo filósofo. Cuando se le pregunta si acaso no sería capaz de vivir sin filosofar para evitar el castigo, responde: “[...] si digo que eso es desobedecer al dios y que, por ello, es imposible llevar una vida tranquila, no me creeréis pensando que

¹⁰⁰ Gregorio Luri, *El proceso de Sócrates. Sócrates y la transposición del socratismo* (Valladolid: Trotta, 1998).

¹⁰¹ Alexander Nehamas, *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault* (Valencia: Pre-textos, 2005).

¹⁰² Urmson, *The Greek Philosophical Vocabulary*, 50.

hablo irónicamente” (*Apol.*, 38a). Al parecer, el sentido que le da Urmson a la ironía encaja bastante bien con la figura de Sócrates. Sin embargo, hay dos problemas que obligan a pensar otros sentidos de la palabra para entender desde ella la praxis socrática. El primero de ellos es que en los diálogos de Platón hay una serie de interpretaciones que no limitan la ironía al engaño o disimulo, o que no vinculan necesariamente el fingimiento al conocimiento de las ideas. El segundo es que tal definición de la ironía parece no armonizar con el resultado de las indagaciones socráticas, esto es, con la aporía. La aporía da a entender que Sócrates efectivamente desconoce la esencia de aquello por lo que pregunta y que, en consecuencia, su ignorancia no es fingida o disimulada, por lo menos en lo relativo a su desconocimiento de las ideas. Si el irónico lo es por fingir, entonces Sócrates no sería irónico en este último sentido. Hay interpretaciones que siguen sosteniendo el carácter irónico, y no solamente aporético del diálogo socrático, aun reconociendo que el desconocimiento de las esencias no es disimulado. ¿Cómo es posible la ironía si la ignorancia socrática no es fingida? Si en realidad el diálogo socrático tiene un componente irónico, ¿qué relación cabe encontrar entre él y la intención formativa que acompaña a la praxis socrática?

Sobre la ironía como disimulo y engaño advierte Luri que “[...] se malinterpreta por completo lo que sucede realmente en los diálogos platónicos si se convierte a Sócrates en una especie de Maquiavelo de la dialéctica”¹⁰³. Con ello se alude al uso de cualquier medio para conseguir que los otros lleguen a conocer la idea de algo. De ser así, el maquiavelismo socrático sería todo un fracaso, pues en ninguna de las investigaciones encontradas en los primeros diálogos se llega a afirmar el conocimiento de idea alguna. Contrario a ello, se llega a conocer el estado de ignorancia en el que se encuentran los interlocutores respecto al tema que se está considerando, pero esto es algo que cada participante del diálogo va descubriendo por sí mismo en el transcurso de la indagación, la cual, como indica el personaje Nicias en *Laques*, termina siempre involucrando al dialogante mismo¹⁰⁴.

¹⁰³ Luri, *Introducción al vocabulario de Platón*, 135.

¹⁰⁴ Véase *Laq.*, 187e-188c.

Luri dedica algunas páginas al problema de la ironía, pues considera inquietante que una defensa ante un jurado recurra a un lenguaje irónico que, de hecho, puede resultar poco favorable para Sócrates. El autor se pregunta, entonces, por el sentido de la ironía socrática. Su punto de partida es la misma definición que ofrece Urmson y sostiene que “la ironía lleva siempre implícita una voluntad de ocultar algo tras una máscara, de mostrar la verdad como apariencia”¹⁰⁵. Sin embargo, también se pregunta si desde tal definición se debe aceptar la interpretación de Vlastos según la cual la ironía termina siendo un instrumento metodológico de la interrogación. Contrario a la interpretación instrumentalista de la ironía socrática, Luri apuesta por una lectura de la ironía como un elemento constitutivo del pensamiento socrático. Desde ella se hace aceptable la definición que habla de ocultamiento y fingimiento, y también resulta compatible con el reconocimiento sincero de la ignorancia.

Pero, ¿qué es lo que oculta Sócrates? ¿El conocimiento de la idea o algo más? Lo que en realidad oculta Sócrates es que el desconocimiento de la idea no es un obstáculo para la formación y esto explica por qué en *Apología* 36e sostiene, contra la opinión de sus conciudadanos, que él los hace verdaderamente felices al someterlos a la experiencia dialógica que conduce al reconocimiento de la ignorancia. Aquí está el componente irónico del diálogo socrático: no en que se valga del fingimiento para proporcionar el conocimiento de las ideas, sino en que la molestia del tábano, que al aguijonear logra despertar el deseo de ir más allá de lo dado, da pie para que se realice el proceso formativo. La ignorancia socrática disimula, no el conocimiento de las ideas –el cual de hecho Sócrates no tiene–, sino que el carácter aporético del diálogo sea formativo. En efecto, con el proceso definicional no se obtiene el conocimiento de las ideas, pero sí se logra el reconocimiento de nuestra condición de seres carentes e inconclusos, al tiempo que se exhorta para que cada uno se arriesgue a buscar con los otros nuevas formas de ser, formas que en su novedad se revelan siempre sujetas a la transgresión y a la transformación. Lo que oculta el

¹⁰⁵ Luri, *El proceso de Sócrates*, 58.

diálogo socrático es que el fracaso del proceso definicional lleva consigo el éxito del proceso formativo. La constante exigencia del proceso definicional desplegado dialógicamente en la *paideia* socrática parte del reconocimiento de una carencia fundamental: la imposibilidad de conocer o contemplar absolutamente las ideas. Sin embargo, y aquí está de nuevo lo irónico del diálogo socrático, Sócrates oculta esta carencia exhortando a los otros a que se esfuercen por hallar la idea indagada. En otras palabras: Sócrates pide al hombre lo imposible y, al hacer esto, lo invita a que haga parte de un proceso en el que se transgreden las imágenes pasando de una actitud afirmativa y acrítica a una actitud no afirmativa y transformadora.

Esta lectura armoniza con la interpretación que ofrece Luri de la ironía socrática. Para el autor, el *logos* socrático expresa un límite inevitable para el ser humano: el lenguaje da testimonio de “[...] un déficit comprensivo que nunca podrá ser saciado en y desde el *logos*. En este sentido podríamos decir que conocer es tanto un desvelar como un enmascarar”¹⁰⁶. Esto se evidencia cuando en *Apología* Sócrates extrae algunas conclusiones sobre la vida que ha llevado en medio del diálogo con los otros y consigo mismo:

Al retirarme de allí razonaba a solas que yo era más sabio que aquel hombre. Es probable que ni uno ni otro sepamos nada que tenga valor, pero este hombre cree saber algo y no lo sabe, en cambio yo, así como, en efecto, no sé, tampoco creo saber (*Apol.*, 21d).

Posteriormente, agrega Sócrates que “[...] en cada ocasión los presentes creen que yo soy sabio respecto a aquello que refuto a otro. Es probable, atenienses, que el dios sea en realidad sabio y que, en este oráculo, diga que la sabiduría humana es digna de poco o nada” (*Apol.*, 23a). La ironía sobre la que se funda el proceso formativo que tiene lugar en el diálogo con Sócrates apunta a que él sabe que ignora o desconoce las ideas, pero que esto lo dispone mejor para realizarse como hombre, esto es, para formarse.

¹⁰⁶ Luri, *El proceso de Sócrates*, 61.

Sus interlocutores, por el contrario, al afirmar que conocen a plenitud los valores y las positividades que aparentemente permiten la realización plena del hombre, terminan estancados en la semi-formación. Desde una lectura similar a la que se acaba de ofrecer, Luri sostiene que “[...] la ironía sería tanto la descripción correcta de la manifestación del mundo a la mirada del sujeto, como la visión crítica sobre el mundo que hace posible la teoría”¹⁰⁷, es decir, que el carácter irónico del diálogo socrático permite reconocer los límites y las carencias que definen al ser humano mediante una lectura crítica del mundo que impide estancarse en imágenes o positividades prefijadas y que mueven a ir siempre más allá de toda imagen afirmada. Así, este intérprete concluye que el método socrático se caracteriza por la “desintegración de las determinaciones ‘generales fijas’”¹⁰⁸, expresión que remite de inmediato a las teorías de la formación expuestas desde Benner. Por lo demás, Luri agrega que a la ironía socrática le corresponde un momento negativo dentro de la praxis dialógica, momento que involucra “[...] la creación de desconfianza con respecto a las premisas de partida, para que así los interlocutores se planteen la necesidad de buscar lo que hay dentro de ellos mismos”¹⁰⁹.

Nehamas, por su parte, hace un seguimiento riguroso a la historia de la palabra *eirōneia* que se remonta hasta la obra de Aristófanes, quien le daba el significado antes considerado de simulación y engaño. La historia continúa con figuras de la antigüedad helenista como Cicerón y Quintiliano, para quienes la ironía es definida como simulación refinada y pasa a entenderse como un tropo del género de la alegoría en la cual “[...] se ha de entender lo contrario de lo que se dice”¹¹⁰, definición que Nehamas también encuentra en la obra de Aristóteles y que aparece de nuevo en la interpretación de Vlastos. Así, para el primero, la ironía pasa a ser fingida modestia, mientras que para el segundo “simplemente

¹⁰⁷ Luri, *El proceso de Sócrates*, 62.

¹⁰⁸ Luri, *El proceso de Sócrates*, 62.

¹⁰⁹ Luri, *El proceso de Sócrates*, 61-62.

¹¹⁰ Nehamas, *El arte de vivir*, 82.

expresa lo que quiere decir diciendo lo contrario”¹¹¹. Nehamas, sin embargo, parece no quedar satisfecho con estos sentidos de la ironía para entender desde tal palabra a la figura de Sócrates. El intérprete sostiene que “[...] en Platón emerge por primera vez un sentido radicalmente nuevo de *eirōneia*. El *eirōn* –la persona que usa la *eirōneia*– es transformado en un carácter mucho más sutil”¹¹². La sutileza del irónico, dirá luego el autor, consiste en permitir a su audiencia percatarse de que sus palabras no expresan su real opinión, “[...] que no siempre expresan su verdadera intención, y que no le interesa que algunas personas sean conscientes de su simulación”¹¹³. En mi opinión, el Sócrates de los primeros diálogos da a entender a sus interlocutores que lo que busca en última instancia con su proceso definicional no es el conocimiento de las ideas, pero nunca dice realmente qué es lo que sí está buscando, aunque en *Apología* 38a-b da una pista de ello al sostener que su praxis se funda en la creencia según la cual “[...] una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre”. En este punto se puede encontrar la ironía socrática tal cual la expone Nehamas: no solo la simulación, sino la indicación indirecta de su verdadera intención.

La ironía de Sócrates, según Nehamas, no puede reducirse al sentido dado por Quintiliano para quien tal término consiste solo en “[...] pretender falsamente no conocer las respuestas a sus propias preguntas”¹¹⁴, pues de aceptar sin más esta definición se tendría que concluir que Sócrates sí sabía aquello por lo que estaba preguntando.

Otra tesis importante que propone este autor es que el diálogo socrático, con su sentido irónico, no puede reducirse a una simple “estratagema pedagógica [...] un método de enseñanza directa y clásica”¹¹⁵. Para él, la ironía socrática no es una figura retórica sino un modo de vida que cuestiona y confronta cualquier forma de

¹¹¹ Nehamas, *El arte de vivir*, 86. Nehamas citando a Vlastos.

¹¹² Nehamas, *El arte de vivir*, 81.

¹¹³ Nehamas, *El arte de vivir*, 81.

¹¹⁴ Nehamas, *El arte de vivir*, 91.

¹¹⁵ Nehamas, *El arte de vivir*, 104.

quietud intelectual. Nehamas afirma que “Sócrates luchó contra la autoridad de los códigos externos de comportamiento y enfatizó, por primera vez, la importancia de la subjetividad y la conciencia del individuo”¹¹⁶, y concluye que “en ese sentido, la ironía es ‘in-finita’ porque no cuestiona la validez de este o aquel fenómeno de la cultura sino la cultura en su totalidad”¹¹⁷.

El carácter irónico del diálogo socrático, como acaba de considerarse, hace que la *paideia* se realice como una práctica educativa no afirmativa, la cual tiene como horizonte último de su despliegue la desintegración de las determinaciones generales fijas, y con ella, la posibilidad de ser de otra manera mediante una experiencia radical de lo sin-imagen. El ocultamiento, rasgo propio de la ironía, no refiere al conocimiento de las ideas, sino al potencial formativo de la aporía.

Conclusiones

EL POTENCIAL FORMATIVO de la *paideia* socrática logra desplegarse dialógicamente como un proceso que evidencia la transformación de los involucrados en el diálogo. La ironía es compatible con la ignorancia y la aporía, siendo estos elementos centrales de la praxis socrática. Reducir el diálogo a simple método independiente del interés formativo, trae como consecuencia una lectura inadecuada de los primeros diálogos de Platón, al menos una que cae en la semiformación y, por ende, en la afirmación de positivities prefijadas susceptibles de ser alcanzadas. Al margen de esta lectura en términos de simple metódica de la enseñanza, se ha intentado mostrar lo pertinente que resulta una interpretación del diálogo desde la antropología pedagógica y las teorías de la formación. Al hacer esto, se resalta la dimensión formativa de la praxis socrática y se defiende una interpretación de la misma en clave no afirmativa. La tesis según la cual el diálogo constituye la práctica educativa más idónea para llevar a cabo el proceso formativo se hace evidente desde la *paideia* socrática.

¹¹⁶ Nehamas, *El arte de vivir*, 114.

¹¹⁷ Nehamas, *El arte de vivir*, 114.

Referencias

- Adorno, Theodor. “Teoría de la pseudocultura”. En: *Obra completa, Escritos sociológicos 1*, 86-113. Ediciones Akal, 2004.
- Benner, Dietrich. “La capacidad formativa y la determinación del ser humano. Sobre la pregunta y el planteo de una teoría de la formación no-afirmativa”. *Educación*, 43, (1991): 87-102.
- _____. *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.
- Bravo, Francisco. *Teoría platónica de la definición*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, 1985.
- Brickhouse, Thomas y Nicolas Smith. *The philosophy of Socrates*. Oxford: Westview Press, 2000.
- Fullat, Octavio. *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Irwin, Terence. *La ética de Platón*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1962.
- Koselleck, Reinhardt. “Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*”. En: *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, 49-93. Madrid: Trotta, 2012.
- Luri, Gregorio. *El proceso de Sócrates. Sócrates y la transposición del socratismo*. Valladolid: Trotta, 1998.
- _____. *Introducción al vocabulario de Platón*. Sevilla: Fundación Ecoem, 2011.
- Marx, Karl. *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- Mejía, Marco Raúl. Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 2, 2, (2010): 58-101.
- Nehamas, Alexander. *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Valencia: Pre-textos, 2005.
- Platón. *Diálogos*, I: *Apología, Critón, Eutifrón, Hipias Menor, Hipias Mayor*, traducción de Julio Calonge; *Ion, Lisis, Cármides*, traducción de Emilio Lledó; *Laques, Protágoras*, traducción de Carlos García Gual. Madrid: Gredos, 1981.
- _____. *Diálogos*, II: *Gorgias*, traducción de Julio Calonge; *Menéxeno*, traducción de E. Acosta; *Eutidemo, Menón*, traducción de F. J. Olivier; *Crátilo*, traducción de José Luis Calvo. Madrid: Gredos, 1983.

- _____. *Diálogos*, III: *Fedón*, traducción de Carlos García Gual; *Banquete*, traducción de Marcos Martínez Hernández; *Fedro*, traducción de Emilio Lledó. Madrid: Gredos, 1986.
- _____. *Protágoras*, *Gorgias*, *Carta séptima*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- _____. *La República*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- Runge, Andrés y Garcés, Juan Felipe. “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana”. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9, 2, (2011): 13-25.
- Runge, Andrés y Piñeres, Juan David. “Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración”. *Itinerario educativo*, 66, (2015): 249-280.
- Scheuerl, Hans. *Antropología pedagógica. Introducción histórica*. Barcelona: Herder, 1985.
- Urmson, James Opie. *The Greek Philosophical Vocabulary*. London: Duckworth, 1990.
- Vlastos, Gregory. *Socrates: Ironist and moral philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.