

**LA FORMACIÓN SOCRÁTICA: UNA INTERPRETACIÓN DESDE LA
DRAMATOLOGÍA EN LOS DIÁLOGOS DE PLATÓN *ALCIBÍADES I* Y *PROTÁGORAS***

**EDUARDO SALCEDO ORTIZ
TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**DR. AUGUSTO MAXIMILIANO PRADA DUSSÁN
DIRECTOR DE TESIS**

**DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ D.C.
DICIEMBRE DE 2025**

A Sara, a *Alejandro* y a Camilo;

a Ana Yuri, mi amada esposa;

a María Elena Ortiz, mi bella madre;

por cada *drama*, potencial o actual, que dan valor al diálogo.

AGRADECIMIENTOS

Ofrezco mis disculpas al lector si los siguientes agradecimientos parecen extensos, pero, considerando que esta es una tesis doctoral y que aquí uno se *juega* una novedad en el saber, me pareció que podía darme cierta licencia y, de alguna manera, ser justo con quienes me han apoyado en este encare del *trabajo* de saber y de la vida. En todo caso, cuando se lee algo, siempre se tiene la posibilidad de pasar por alto ciertos aspectos que, a juicio del intérprete, resultan triviales, lo cual hace más interesante el ejercicio dialógico entre el lector y el escritor.

Podría parecer un asunto de simple costumbre, coincidencia de afinidad filosófica o un vestigio de la formación tradicional, que inicie estos agradecimientos mencionando a la divinidad. No sé, a ciencia cierta, por qué, pero creo que la existencia que llevo está amparada por Dios y por la Virgen María, su madre. La vivencia del amor de la divinidad en mi existencia no ha sido nula, lo cual implica un acompañamiento en las diferentes elucubraciones que me han llevado a pensar la filosofía y la educación. No pretendo con este agradecimiento parangonarme con Sócrates, quien sostiene que desde niño una divinidad le acompañaba, pero sí reconocer que tal auxilio me ha *posibilitado* pensar y sentir mejor mi ser como persona, como miembro de una familia y como profesor.

Agradezco, como también lo hice en mi pregrado y en mi maestría, a mi tía Esperanza, pues ella siempre ha apoyado a mi familia desde sus condiciones materiales y espirituales. Ese bello nombre, Esperanza, me dio la mano cuando me encontraba perdido en mi camino: gracias, tía, por el acompañamiento que siempre me has brindado, por las oraciones que elevas al Dios del amor y de la vida para que el difícil camino de la existencia me posibilite el trabajo y la investigación.

Aunque de manera tardía, pero con la sinceridad que me caracteriza, expreso mis agradecimientos a dos personas que me acompañaron, desde la particularidad, en el camino de la filosofía, de la existencia: Héctor Manuel Peña Lancheros, por sus palabras y su apoyo durante mis crisis existenciales, por indicarme de manera clara que el camino de la formación es difícil; y a Carlos Armando Hernández Córdoba, por su sensibilidad ante mi fragilidad, por darme la mano en repetidas ocasiones, gracias por ser un amigo, un hermano.

Agradezco a mi madre, María Elena Ortiz. Hoy reconozco que, con el pasar del tiempo y desde las vivencias conjuntas e individuales, la *actuación* de nuestras vidas se ha enriquecido desde el diálogo abierto y sincero. Mi madre, una mujer de origen campesino que ha vivido su propio drama, su propio conflicto, me ha mostrado que las dificultades requieren la virtud del coraje; mi madre, Elena, me ha mostrado, antes que Platón y Homero, que *no es buena la vergüenza en un hombre necesitado*. A ella, con amor de hijo, un abrazo de agradecimiento en el apoyo que me ha brindado en la escucha atenta de mis elucubraciones filosóficas y pedagógicas.

A las personas que tejen mi familia, mi hogar. En primer lugar, a mi amada esposa Ana Yuri Idárraga Loaiza, cuyo ser me ha brindado el amor, el silencio y la comprensión para atender a estos asuntos educativos y filosóficos, por entender mis crisis epistemológicas y por hacerle frente, desde su *situación*, a este proceso. A Sarita, quien con su granito de arena me brindó espacios para el estudio. A Camilo, gracias por comprender que, en ocasiones, no pude estar en un *escenario* conjunto, pues me encontraba arrostrando la formación socrática. A mis suegros Mercedes y Jader, porque me brindaron espacios de apoyo familiar. A Cielo, quien es una segunda madre para Camilo y con quien siempre contaré para su cuidado.

Agradezco a mis amigos: Fredy Hernán Prieto Galindo por sus insistentes *motivaciones* para que le invirtiera tiempo a este trabajo doctoral, porque, aunque su campo de trabajo no es, precisamente, la filosofía antigua, ni Platón, siempre se mostró dispuesto a leer, criticar y acompañar mi proceso de escritura. A Félix Andrés Rojas por ser un compañero de estudio, un amigo, una fuga irónica con quien siempre pude contar para tomar este estudio desde el escenario de la *comedia*. En un sentido similar agradezco a mi amiga del alma Tatiana Pinzón Franco, porque, desde los *escenarios* diferentes que compartimos, hemos aprendido a mirarnos en la cercanía y libertad de aquello que nos hace humanos, frágiles: el eco tus palabras las tengo presente en mi ser.

A mis amigos y colegas: Ángela Rocío Bejarano Chávez, quien desde su experiencia y sensibilidad siempre me mostró que el camino de la investigación es difícil, máxime desde las responsabilidades parentales, pero posible. A Óscar Javier Linares Londoño y Pablo Vargas, mis compañeros de investigación, quienes con sus *lóγοι* me instaron a no desfallecer y que fueron comprensivos con esta carga epistemológica que me propuse. A Alexandra Arias Pinzón y a

Jessica Morales, quienes me han dado espacio y tiempo para dialogar, disentir y cuestionar filosóficamente y pedagógicamente desde la diferencia.

Agradezco a mi director de tesis y amigo, Augusto Maximiliano Prada Dussán, porque siempre se mostró crítico en su lectura y en sus sugerencias sobre asuntos relativos a la educación; por leer mis ocurrencias y apoyar este proyecto, por entender el escenario en el cual actúo.

Sin lugar a dudas, expreso mi gratitud a aquellos maestros que han compartido conmigo sus conocimientos y pasión por la filosofía antigua y, en especial, por Platón: al profesor Alfonso Flórez, de quien recibí una de las recomendaciones como requisito para aspirar a este estudio doctoral. A Liliana Carolina Sánchez Castro, porque siempre se mostró amigable y firme en sus comentarios y lecturas. A Luis Alberto Fallas López, de la Universidad de Costa Rica, quien me mostró un saber más allá de la filosofía, una vida. También, en el país tico, a Elsa Siu y a Daniel, por su gran acogida y amabilidad; a sus amigos Rodolfo y a Tobías, no me queda más que decirles: ¡Pura vida, maes!

A la Universidad Pedagógica Nacional, por el apoyo académico y pecuniario para la realización de la movilidad nacional; y a quienes dentro de ella oficiaron en calidad de coordinadoras de la Licenciatura en Filosofía (Ángela Bejarano y Camila Espitia) y directores de Departamento de Ciencias Sociales (Alexander Cely y Wilson Acosta), pues siempre se mostraron comprensivos y facilitadores en las relaciones laborales durante esta pesquisa.

También muestro mi gratitud a los profesores que tuve durante mis estudios doctorales: Guillermo Bustamante Zamudio, Carlos Ernesto Noguera Ramírez, Alfonso Cárdenas Páez, Germán Vargas Guillén, quienes me dieron la oportunidad de pensar la formación desde lo que soy.

Expreso mi gratitud a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) por ser la institución patrocinadora del Programa de Becas de Movilidad Académica, de la cual fui beneficiario en 2023, con beca de movilidad a Costa Rica.

En esta misma línea, agradezco al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCIENCIAS) de Colombia, por el apoyo económico otorgado para profesores de las IES por medio de la beca en la convocatoria 902 de 2021 para cursar doctorados nacionales.

A mis estudiantes, que me tuvieron paciencia y entendieron mis demoras en las lecturas y calificaciones de los trabajos, ensayos, evaluaciones. Gracias por darme el espacio de compartir con ustedes la formación y por brindarme una mirada diferente de la bella labor de educar.

Contenido

Introducción	8
1. La educación en la Atenas antigua	17
1.1 Desde dónde se habla: la <i>paideia</i> griega ateniense	17
1.1.1. La antigua educación ateniense: conocimientos y habilidades.....	19
1.1.2. Una educación para la vida política	21
1.2 Educación y formación: comprensiones epistemológicas.....	24
1.2.1 Educación: relación enseñante-estudiante	29
1.2.2 Formación: relación formador-formante	32
1.2.3 Educación-Formación: una comprensión desde el devenir escolar	39
1.2.4 La formación: una comprensión desde el no-ser.....	41
1.2.5 La formación: concepción, diferencia con la educación y relación con la <i>Bildung</i>	43
2. Educación platónica y formación socrática	48
2.1 “Educación” en el corpus platónico: un término que se dice de muchas maneras	48
2.2 Educación platónica.....	53
2.2.1 Estructura de la educación platónica: República y Leyes.....	56
2.2.1.1 Educación inicial: del movimiento pasivo al movimiento activo.	57
2.2.1.2 Educación básica: música y gimnasia.	61
2.2.1.3 Educación en letras: escritura y lectura.....	66
2.2.1.4 Educación superior: pensamiento discursivo e inteligencia.....	68
2.3 Formación socrática.....	71
2.3.1 Sócrates: formador consigo mismo y formador con otros	80
3. Platón y su obra: una mirada dramatológica.....	84
3.1 Estado del arte de la dramatología en Platón.....	85
3.2 El drama como espectáculo teatral (ET) y como obra dramática (OD)	97
3.3 Categorías dramatológicas: tiempo, escenario y personaje	104

3.3.1	<i>Tiempo</i>	106
3.3.2	<i>Escenario</i>	107
3.3.3	<i>Personaje</i>	108
3.4	Diálogos de Platón: formación socrática y dramaturgia (selección de textos)	109
4.	Formación socrática desde la perspectiva dramaturgia en el <i>Alcibíades I</i>	117
4.1	Consideraciones generales del <i>Alcibíades I</i>	118
4.2	Categorías dramaturgia del <i>Alcibíades I</i>	119
4.2.1	<i>El tiempo del Alcibíades I</i>	119
4.2.2	<i>El escenario del Alcibíades I</i>	123
4.2.3	<i>Los personajes del Alcibíades I</i>	125
4.3	La formación en el <i>Alcibíades I</i>	131
4.4	Síntesis interpretativa del <i>Alcibíades I</i> desde la perspectiva de la formación.....	145
5.	Formación socrática desde la perspectiva dramaturgia en el <i>Protágoras</i>	147
5.1	Consideraciones generales del <i>Protágoras</i>	147
5.2	Categorías dramaturgia del <i>Protágoras</i>	150
5.2.1	<i>El tiempo del Protágoras</i>	150
5.2.2	<i>El escenario del Protágoras</i>	153
5.2.3	<i>Los personajes del Protágoras</i>	156
5.3	La formación en el <i>Protágoras</i>	163
6.	Epílogo	173
	Referencias	181

Introducción

¿Queréis tener una idea de la educación pública? Leed La República de Platón.

No es una obra política, como piensan los que sólo juzgan los libros por sus títulos.

Es el tratado de educación más hermoso que jamás se ha hecho.

(Rousseau, 1990, pp. 38-39).

La educación puede pensarse como un proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en circunstancias determinadas, en contextos históricos particulares que la hacen ser lo que es y que, por lo mismo, le confieren una historia y un desarrollo propios (Abbagnano, & Visalberghi, 1967/1992, p. 6); de allí que esta tenga diferentes perspectivas, retos y críticas tanto de la época específica en la que se ha puesto en marcha, como de posturas más cercanas a nuestro siglo. Respecto a esto último, solo por mencionar unos cuantos ejemplos, se pueden referir las comprensiones sobre la educación de algunos filósofos. Locke (1986/2012) considera que el cuidado del cuerpo es lo primero que se debe atender, sin demeritar lo fundamental que resulta el cultivo del espíritu (pp. 32 y 33), algunos de sus pensamientos, quizá, podrían parecer extremos en lo que refiere al cuidado del cuerpo:

Lo primero de que ha de cuidarse es de que los niños no estén vestidos ni cubiertos con ropas que abriguen demasiado, ni en invierno ni en verano. La cara, cuando nacemos, no es menos delicada que cualquier otra parte de nuestro cuerpo. Sólo esta costumbre la endurece y la capacita para sufrir el frío. [...] Nuestros cuerpos sufrirán todo lo que desde el comienzo estén acostumbrados a sufrir (Locke, 1986/2012, p. 36).

Kant (2009), por su parte, era consciente de que la educación no es solo un asunto de instrucción, sino que esta tiene que perfeccionarse de una generación a otra, de tal forma que la educación “lleve así a todo el género humano a su destino” (p. 35). Estas dos perspectivas, sin duda, ofrecen algunas ideas considerables para el asunto de la educación, bien sea que esta comience por el hogar, bien que se dé en la escuela.

Sin embargo, filósofos más contemporáneos como Chomsky o Nussbaum muestran la importancia de la educación en relación con el orden social en el que se desenvuelve el individuo. Chomsky (2014), por ejemplo, critica el papel de las escuelas en la educación, pues estas son “centro de adoctrinamiento y obediencia impuesta. Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción” (p. 24), prueba de ello es el revuelo que causó la negativa de David Spritzler, un estudiante de 12 años, de pronunciar el “Juramento de lealtad” por considerarlo una “exhortación hipócrita al patriotismo”, pues no hay, en realidad, libertad y justicia para todos, como reza el juramento. Otra postura crítica la expresa la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010) explicitando que vivimos en una crisis silenciosa mundial en la educación, en la que

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos (p. 20).

Miradas como estas han permitido que se piense la educación más allá una teoría o sistema, y que se consideren otras condiciones, contextos y dinámicas de la misma. En ese sentido, la realidad actual pone sobre la palestra situaciones concretas exigentes para la comprensión de una educación más incluyente, que piense en las condiciones para educarse desde las particularidades de la diferencia. Así, la inclusión para población en condición de discapacidad que considera la UNESCO (2018) deja ver una de estas iniciativas; así como también lo es, en un país como Colombia, la promoción de la lectura, la escritura y la oralidad impulsada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021).

En este orden de ideas, resulta lógico pensar que la semántica del concepto “educación” es abierta y plurivalente; además, se encuentra en constante tensión con otras comprensiones y disciplinas (la psicología, la sociología, la economía, entre otras), sean cercanas o lejanas. Sin duda, el término educación puede asociarse al de didáctica, pedagogía o aprendizaje; así mismo, la psicología, la filosofía o la economía no son ajenas a lo que la cultura pueda entender por educación. Pretender dar una definición unívoca de lo que es o debería ser la educación en todos

sus pormenores sería una tarea dispendiosa, por no decir imposible, toda vez que su sentido no se explicita exclusivamente en una acepción abstracta, sino también en su ubicación epocal y dinámica, desde las miradas propias de los sujetos que la conciben, la exponen e, incluso, la padecen¹. Se puede afirmar, entonces, que “los conceptos ideales de formación, cultura, arte y educación han aparecido ligados entre sí en Occidente, desde los griegos hasta nuestros días –y también en las otras culturas del mundo–, aunque de diversas maneras” (Macías, 2013, p. 87). Con todo, no se demeritan los innumerables trabajos que se han publicado de la educación a lo largo de la historia y que han aportado múltiples conocimientos tanto a nivel epistemológico como pedagógico, entre otros. En 1949, Montessori (2000), verbigracia, señalaba las deficiencias de la educación a mediados del siglo XX y proponía que esta se orientara a la vida del ser humano:

Es preciso tener desde el principio una idea clara de lo que entendemos por educación para la vida a partir del nacimiento, y es necesario entrar en los detalles del problema. Recientemente el jefe de un pueblo, Gandhi, no sólo enunciaba la necesidad de extender la educación a todo el curso de la vida, sino también de convertir la «defensa de la vida» en centro de la educación.

Actualmente, la educación es rica en métodos, intenciones y finalidades sociales, pero no se puede decir que tome en consideración la vida en sí misma. Entre los muchos métodos oficiales de educación de diversos países, ninguno se propone prestar asistencia al individuo a partir del nacimiento y proteger su desarrollo (pp. 21-22).

Décadas después, en una línea similar a la expuesta por la pedagoga italiana, Freire (2005) defendía una educación que se orientara más allá de las aulas, que hiciera frente a las vicisitudes de su contexto: ante una democratización de la desvergüenza, propuso una esperanza ontológica y crítica que respondiera a los diferentes problemas en los que se desarrollaba el individuo (p. 24). En lo que respecta al contexto colombiano, el educador Julián de Zubiría (2006) expone un modelo pedagógico que ofrece, según sus argumentos, una educación más pertinente para el siglo XXI y que se desmarca, en cierto sentido, de los modelos tradicionales: la pedagogía dialogante, la cual permite reconocer “el papel activo del estudiante en el aprehendizaje” (p. 196) sin que este

¹ Es importante reconocer que la educación, desde su situación particular, no solo se concibe desde la explicitación de cánones administrativos (una ley o norma que la regulen), sino también desde las prácticas que se ejercen en los espacios adecuados para tal fin, o desde los infortunios que bajo la afirmación dogmática de que “el maestro es quien tiene la razón” se dieron –o se siguen dando en algunos particulares– hacia aquellos que fueron expuestos y violentados por medio de algunas de estas formas.

demerite el papel fundamental del docente, pues se busca que entre estos dos sujetos activos de la educación se dé una dialéctica que posibilite el desarrollo del discente:

hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo (p. 196).

Desde estas particulares referencias, es claro que pensar la educación es algo que, por su misma dinámica, resulta complejo, pues esta tiene múltiples aristas, perspectivas, desarrollos, límites, preguntas, problemas; estudiar la educación –hablar de ella y, desde luego, llevarla a cabo– es, para decirlo con Biesta, un riesgo del que a veces no se habla (2017):

El riesgo existe porque, como señaló W. B. Yeats, la educación no consiste en llenar una vasija, sino en encender una llama. El riesgo existe porque la educación no es una interacción entre robots, sino un encuentro entre seres humanos. El riesgo existe porque no se puede ver a los alumnos como objetos para ser moldeados o disciplinados, sino como sujetos de acción y responsabilidad (p. 16).

Las anteriores menciones son una breve muestra de cómo la educación ha recibido multiplicidad de miradas, análisis, críticas y apuestas que son, cuando menos, entendibles. No obstante, el caso particular de la presente investigación se aleja de una comprensión genérica de esta y, por el contrario, se ubica en una particularidad que, vale decirlo, también ha sido explorada desde diversas comprensiones, algunas a favor, otras en contra: el ejercicio socrático. En efecto, para algunos la labor socrática es tendenciosa y sesgada; mientras que para otros resulta paradigmática tanto a nivel filosófico como educativo. Platón, por medio de sus diálogos, presenta estas posiciones entre los interlocutores y conocidos de Sócrates: Trasímaco, por ejemplo, no desaprovecha sus intervenciones para mostrar su desacuerdo con la manera de proceder de Sócrates, calificándolo de tramposo (*República* I, 340d), llegando a afirmar, incluso, que el filósofo ateniense quiere desprestigiar su razonamiento (*República* I, 341b); Ánito, uno de sus acusadores, deja ver su descontento con las comprensiones de Sócrates sobre la virtud y termina

aconsejándole que se cuide de tales afirmaciones (*Menón*, 94e). Sin embargo, si bien algunos personajes de los diálogos no comulgan con la actitud y el pensar de Sócrates, otros, por el contrario, valoran estos aspectos: Alcibíades, en favor de la verdad, elogia la excelencia de Sócrates en el manejo de la palabra, en el amor y en el campo de batalla (*Banquete*, 2016a-221c); los generales Laques y Nicias están de acuerdo en que es fundamental incluir a Sócrates en conversaciones respecto a la educación de los jóvenes (*Laques*, 180b-181a), por mencionar algunos casos.

Posteriores pensadores a lo largo de la historia también han mostrado su distancia o cercanía a lo que Sócrates representa². Nietzsche (2004), uno de sus críticos más acérrimos, lo califica como un hombre anormal que “pertenece en realidad a un mundo al revés y puesto cabeza abajo” (p. 235); Nussbaum (2010), por su parte, encuentra un valor en el legado de este filósofo, pues considera que el ejemplo de Sócrates es “central para la teoría y la práctica de la educación humanística en la tradición occidental” (pp. 75-76).

A pesar de las múltiples y variadas interpretaciones que se han dado en contra o a favor respecto al ejercicio socrático, la presente investigación propone una línea interpretativa que aún no ha sido explorada: la labor socrática está más allá de un ejercicio meramente filosófico, también se puede entender como un ejercicio formativo, el cual se desarrolla en una dramalogía peculiar que no le es ajena al filósofo ateniense. Este último aspecto, a saber, lo dramatólogo, es lo que aquí se pretende matizar, pues el ejercicio socrático se desenvuelve dentro de un escenario concreto, con unos tiempos y con unos interlocutores particulares que el filósofo sabe arrostrar. Por tal razón, antes de empezar a desglosar los pormenores de la tesis aquí propuesta, es necesario hacer algunas precisiones.

En primer lugar, hablar de formación en Sócrates parece algo problemático, toda vez que dicho término no siempre se encuentra en los diálogos de Platón con una connotación educativa; resultaría más familiar referirse a παιδεία. Empero, este término tiene un sentido lato en la Antigüedad y no recoge, *stricto sensu*, la comprensión interpretativa de la labor socrática de esta investigación. De allí que sea imperioso adoptar un concepto más acorde. Bustamante (2019)

² Gil (2000) hace una breve, pero ilustrada, mención de filósofos que mostraron su simpatía o apatía por la figura de Sócrates, dejando claro que este, de una u otra manera, ha sido importante para la historia de la filosofía, al punto que llega a firmar que en el siglo XX Sócrates estuvo a punto de ser canonizado como “paladín de la libertad de palabra que prefiere morir en democracia acatando una sentencia injusta a no poder expresar con sinceridad su pensamiento en un régimen autoritario” (p. 85).

expone, con cierta peculiaridad, el asunto de la formación desde una base lacaniana, considerando que “lo que está en juego en la formación es una *transferencia* de trabajo” (p. 36); esta comprensión está más acorde con el ejercicio que Sócrates realiza con sus interlocutores. Así las cosas, para entender mejor el asunto de la formación socrática que aquí se asume, resulta pertinente ubicar el problema en el contexto de la educación griega clásica, lo cual permitirá reconocer la diferencia entre la propuesta educativa de Platón –expuesta principalmente en la *República*– y la formación socrática, vista esta desde su actitud de formador.

Una segunda claridad que hay que anotar es la comprensión del sujeto Sócrates. Si bien puede trazarse una prosopografía de Sócrates (Nails, 2002, pp. 263-269), esta pesquisa lo asume como personaje de los diálogos de Platón –no como personaje histórico; ni tampoco desde las referencias de otras fuentes como Jenofonte o Aristófanes–, lo que permite pensarlo en el plano de la formación desde su *actuación*, dejando de lado la cuestión socrática –asunto que, de por sí, implica una dificultad no minúscula en la comprensión del pensamiento del ateniense³, pero que escapa a los intereses de este trabajo. Se trata, entonces, de leer en los diálogos de Platón al personaje Sócrates como formador, reconociendo su interés por preguntar a otros sobre cuestiones fundamentales desde contextos aparentemente triviales; por orientar la discusión sobre la investigación trazada, según el argumento; por apartarse de la instrucción hacia otros, diferenciándose así de los sofistas, quienes sí se consideran “maestros del pensamiento, maestros de la palabra” (Romilly, 1988/1997, p. 17), pues para este “la primera labor de la filosofía –y, por ende, de la educación– era poner en cuestión todas las ideas recibidas, dudar de todo aquello que a primera vista pudiera parecer de «sentido común»” (Polo, 2018, p. 165). Por supuesto, el hijo de Sofronisco y Fenáreta que nos presenta el fundador de la Academia también tiene un interés por la comprensión de las cosas en sí mismas (*Hippias mayor*, 286e; *Fedón*, 83b), por las formas (*Fedro*, 246a; *República*; 508c), pero la presente investigación se propone un derrotero diferente: no es el ir tras las esencias de las cosas el objetivo de esta pesquisa, sino concebir a Sócrates como formador en cuanto que este se pone de cara al saber y, desde allí, lo interpela, problematiza y vivencia, consigo mismo y con otros (cfr., De Bravo, 2021, p. 147); en otras palabras, la lectura que se hace de los diálogos platónicos *Alcibíades I* y *Protágoras* comprende un problema de formación y no

³ “En 1992 Mario Montuori, un gran especialista sobre nuestro filósofo, reunió en un volumen de 475 páginas 64 extractos de las alusiones propuestas al problema socrático por 54 autores desde el siglo XVIII a nuestros días” (Gil, 2000, p. 73).

tanto un asunto epistemológico u ontológico, de allí que la importancia radique en el proceso, más que en el fin.

La última aclaración conlleva pensar los encuentros de Sócrates con sus interlocutores desde la realidad que nos dibuja Platón en sus diálogos, ya que la concurrencia de Sócrates con sus contemporáneos no se da en el plano de lo abstracto, sino de lo concreto, pues los coloquios no se desarrollan exclusivamente en elucubraciones que demandan ejercicios teóricos, sino que emergen de circunstancias más complejas que una lectura ligera no posibilita pensar; incluso, las tensiones que se dan en tales interlocuciones en algunos momentos de la conversación se mueven entre lo trágico, lo cómico, lo erótico, lo religioso... Basta ilustrar algunas de estas situaciones que acontecen en los diálogos del ateniense: la petición de Critón a Sócrates de escapar de la cárcel (*Critón*, 45a-46a) deja entrever lo que implica orquestar un plan para la fuga de un condenado a muerte; la introducción que hace Hermógenes a Sócrates sobre el asunto de los nombres y su relación con la realidad –cuestión para nada deleznable– pasa por la chanza, la ironía (*Crátilo*, 383a-b); la exposición inicial que hace Sócrates a su amigo sobre la conversación que sostuvo con Protágoras en casa de Calias, pone de presente la relación entre ἐραστής y ἐρώμενος (*Protágoras*, 309a); la descripción del contexto en el cual surge la conversación en la *República* escenifica algunas de las fiestas religiosas que se desarrollaban en la antigua Atenas (*República I*, 327a). Es allí, en la especificidad de la realidad, que Platón despliega sus diálogos, pues no se trata de un simple intercambio de palabras, sino también de encuentros que indican, directa o indirectamente, una historia, un espacio y un tiempo determinados, unos interlocutores que tienen cualidades relevantes para la conversación, por ello es que en dichos encuentros hay una dramática que vale la pena explorar desde la actitud socrática, desde la formación. Por tales razones, el contexto histórico, el lugar en el que transcurre la conversación y los interlocutores que protagonizan los diálogos (tiempo, escenario y personaje, como categorías de la dramaturgia) son fundamentales para que la labor socrática se desarrolle en aras a la formación. Así, la dramaturgia que dibuja Platón en su obra es leída como algo más allá de un simple ornato circunstancial, se aborda, más bien, como un elemento fundamental en lo que respecta a la labor formativa, ya que Sócrates, como formador, no es indiferente ante esta y sabe asumirla.

Estructura del trabajo

Esta tesis está dividida en seis capítulos. En el capítulo primero se sitúa la investigación en el horizonte educativo de la Atenas clásica, contexto en el cual emergen las figuras de Sócrates y Platón. En este marco, se introduce la distinción entre “educación” y “formación” a partir del planteamiento epistemológico de Bustamante (2019), diferenciación que resultará fundamental para interpretar el contenido filosófico y pedagógico de los diálogos platónicos. Este abordaje preliminar permitirá delinear, de manera general, la actitud formativa atribuible a Sócrates y las líneas esenciales de la propuesta educativa de Platón.

En el segundo capítulo, se examina la dificultad inherente a la conceptualización de la educación en la obra platónica, dada su forma dialógica y su polisemia terminológica. Se analizan los conceptos griegos más frecuentemente utilizados en los diálogos para aludir a la educación y a nociones afines. Posteriormente, a partir de la *República* y las *Leyes*, se reconstruye una posible síntesis del modelo educativo platónico. Finalmente, y retomando el marco teórico propuesto por Bustamante (2019), se identifican los elementos constitutivos de la formación presentes en el quehacer filosófico socrático.

El tercer capítulo introduce una perspectiva dramatológica que permite abordar los diálogos platónicos no solo como textos filosóficos, sino como formas de escenificación argumentativa. Para ello, se revisan algunas lecturas dramatológicas de la obra de Platón y se adopta la propuesta comprensiva de García-Barrientos, centrada en la noción modal de drama. A partir de esta base, se delimitan las categorías dramatológicas que orientarán el análisis posterior (tiempo, escenario y personajes) y se seleccionan los diálogos considerados paradigmáticos para la presente investigación, atendiendo a su pertinencia formativa y dramatológica.

Los capítulos cuarto y quinto constituyen el núcleo analítico del trabajo. En ellos se hace una lectura de los diálogos *Alcibíades I y Protágoras* desde la perspectiva de la formación socrática tomando en cuenta el carácter dramatológico de los diálogos. En este orden de ideas, se ofrece una caracterización general del diálogo, seguida del análisis de las categorías dramatológicas de tiempo, escenario y personaje. A partir de este marco, se interpreta el proceder socrático —en sus dimensiones mayéutica, investigativa y de oferta de carencia-deseo— como un ejercicio formativo, donde se conjugan la exposición de un saber y la transferencia de un trabajo filosófico. Cada capítulo concluye con una síntesis interpretativa que permite valorar el alcance de la lectura dramatológica en la comprensión del vínculo entre educación y formación en la filosofía platónica.

Al final del trabajo, a modo de conclusión, se propone un epílogo que presenta algunas de las dificultades que conllevó el trabajo y, así mismo, la apertura investigativa que el mismo propone.

Aspectos a tener en cuenta

En general, la obra base para las citas ha sido la traducción de la Biblioteca Clásica Gredos (BCG). Como soporte para la interpretación de algunos pasajes, se tomaron en cuenta las traducciones al español de Juan David García Bacca y de Patricio de Azcárate; también las traducciones hechas al inglés por Benjamin Jowett y John Cooper. Para la comprensión de algunos pasajes o términos griegos se siguió la edición de Burnet. En algunos casos, se ha hecho algunas notas a pie de página cuando, a juicio del autor de este trabajo, la traducción de la BCG es poco clara o, incluso, inadecuada.

Siempre que se cite una obra clásica, está se hará bajo la numeración canónica de la siguiente manera: nombre completo del diálogo (en cursiva), número de la línea y letra (por ejemplo, *Apología*, 38a). En los capítulos que corresponden al análisis del *Alcibíades I* y del *Protágoras*, cuando se citen estas obras no se pondrán en nombre de estas, siempre que se sobreentienda que se está hablando del diálogo abordando en el capítulo respectivo; en cambio, cuando se mencione otro diálogo, se pondrá, como en el resto del trabajo el título, el número de la línea y la letra.

Respecto al uso de los términos en griego antiguo se dejaron, teniendo la idea de que la terminología usada no comporta un mayor problema en su comprensión académica y general de esta tesis.

Algunas citas textuales que aparecen en otros idiomas se han dejado en su idioma original. No se ha ofrecido una traducción porque, en primer lugar, estas son, en su mayoría, en inglés, que es un idioma muy común en trabajos académicos; y, en segundo lugar, no son de una extensión y comprensión complejas que ameriten, a juicio del autor, una traducción. De esta manera, considero que su aparición directa no es obstáculo para la lectura del trabajo.

1. La educación en la Atenas antigua

No siempre que hablamos de educación nos estamos refiriendo a lo mismo. Las referencias de dicho término dependen del momento histórico en el que hablamos y sobre el que hablamos; de la fuente que produce la enunciación; del lugar de la cultura y de la ubicación en las redes del poder y del control tanto del enunciador como de sus enunciatarios potenciales.

Vasco-Uribe; Martínez-Boom; Vasco-Montoya.

Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica

(2008, p. 101)

El presente capítulo presentará, inicialmente, el contexto educativo de Atenas en la Antigüedad, contexto en el cual se ubican Sócrates y Platón, es decir, se mostrarán las líneas generales que orientaban la educación ateniense de la época clásica. En segundo lugar, como uno de los fundamentos epistemológicos de esta investigación, se analizará la comprensión que tiene Bustamante (2019) sobre la formación, en aras a poder establecer *una*⁴ diferencia entre esta y la educación. Tal diferenciación permitirá, en un tercer momento, hacer una interpretación de los términos “educación” y “formación” en los diálogos de Platón; lo cual dará pie para mostrar la comprensión de la propuesta educativa platónica y de la actitud formativa socrática.

1.1 Desde dónde se habla: la *paideia* griega ateniense

Pretender abarcar en una obra la educación propia de una cultura –por muy extenso y detallado que sea dicho trabajo– es una tarea imposible, principalmente, por dos razones: la primera, la realidad, en sí misma, variante y fluyente, es inaprehensible por el pensamiento y la escritura –lo cual no implica mostrarla, explicarla e, incluso, enriquecerla en su comprensión–; la segunda, como bien lo señala Lledó (1999), “todo creador literario reabsorbe en su subjetividad eso que, de una manera muy vaga, podría denominarse el espíritu del tiempo” (p. 54). En otras palabras, cada autor tiene una mirada singular de la realidad, una intencionalidad, que imprime en el texto escrito,

⁴ Es importante anotar que se trata de *una* diferencia, no la diferencia esencial. Es decir, que se establezca esta diferencia no implica que no haya similitudes desde otros ámbitos.

lo cual representa una posibilidad para comprender de manera más amplia o relacional un determinado objeto. En 1942 en la primera edición en español de *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Jaeger (1933/2016) presentaba la mirada que dicho trabajo tendría:

La realidad es que la filosofía comprensiva de la *paideia* en Platón constituye el clímax natural e incuestionable del proceso histórico de que se ocupa esta obra. Por consiguiente, en estos libros he hecho hincapié en aquellos aspectos de la civilización griega primitiva que tienen importancia primordial para la comprensión del estudio final de los problemas de la cultura y educación durante el siglo platónico (pp. x-xii).

En esta misma línea, unos años más tarde –en 1948–, Marrou (1948/1985) daba a conocer un trabajo que, en cierto sentido, respondía a algunos vacíos dejados por historiadores y académicos en la comprensión de la educación antigua. Su obra *Historia de la educación en la Antigüedad* se desarrollaba dentro de un contexto determinado que, de alguna manera, presentaba lo inseparable que resulta el trabajo académico del contexto en el que este emerge⁵. En efecto, para Marrou (1948/1985):

nadie puede impedir que un libro se escriba en cierta fase de la vida del autor, y en un momento determinado de la Historia [...]. El presente texto fue concebido en los días más sombríos de la Segunda Guerra mundial, cuando era prescindible reanimar en el corazón de los más jóvenes la llama de la libertad precaviéndolos contra el falso prestigio de la barbarie totalitaria: de ahí proviene la amarga pasión con lo que por ejemplo se combate en este libro el ideal espartano o, más exactamente, sus ilusos o pérfidos admiradores (p. 6).

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, la siguiente exposición tiene como propósito, más que dar una claridad objetiva de cómo fue la educación en la antigua Atenas, presentar esta desde dos puntos importantes que permitan entender mejor la tesis planteada en esta investigación. En primer lugar, se abordarán los conocimientos y habilidades prácticas –un *programa*, pero en un sentido muy elemental– que, poco más o menos en la época de Sócrates y Platón, se enseñaban⁶; luego, se mostrará cómo este tipo de educación recibida en Atenas estaba

⁵ La dedicatoria de Marrou no podría ser más ilustrativa en este respecto: “Este libro está dedicado a la memoria de Gilbert Dru, estudiante de francés condenado a muerte durante la ocupación nacional-socialista alemana, como miembro de la resistencia cristiana, y bárbaramente ejecutado en la Place Bellecour, de Lyon, el 27 de julio de 1944, a la edad de 24 años”.

⁶ Hay que tener presente que este tipo de educación ateniense no se ofrecía a todos los ciudadanos, pues, por una parte, era común que, en lo referente a la profesión, los hijos aprendieran el oficio de sus padres (Jaeger, 1933/2016, p. 264),

en sintonía con la comprensión social de la ciudad, pues los jóvenes no eran indiferentes a la participación en política, realidad que los sofistas supieron leer perfectamente para llevar a cabo su labor educativa. De esta manera, se busca contextualizar la propuesta educativa platónica y, paralelamente, la actividad socrática en sentido formativo. En este orden de ideas, se tomarán como referentes los trabajos de Jaeger (1933/2016) y Marrou (1948/1985) mencionados anteriormente, además del de Beck (1964); así mismo, se harán las referencias a clásicos de la Antigüedad – Platón, por ejemplo– que sustenten lo dicho por los autores mentados.

1.1.1. La antigua educación ateniense: conocimientos y habilidades

Si se pensara la educación ateniense como una especie de *programa* a seguir, esta se dividiría en tres *materias* básicas que se enseñaban a los jóvenes: παιδοτριβία, κιθαριστός y γραμματιστικός⁷ (Marrou, 1948/1985, pp. 63-66; Beck, 1964, pp. 80-81).

La παιδοτριβία consistía en la enseñanza de enfrentamientos cuerpo a cuerpo y algunas actividades deportivas, tales como “velocidad, lanzamiento de disco y jabalina, salto de longitud, lucha y boxeo” (Marrou, 1948/1985, p. 64), ejercicios que eran practicados en la παλαίστρα, lugar frecuentado en ocasiones por Sócrates para dialogar y conocer algunos bellos jóvenes (cfr. *Cármides*, 153a). Estos entrenamientos, orientados a fortalecer y embellecer el cuerpo, según Marrou (1948/1958), estaban lejos de expresar una armonía entre el cuerpo y el alma, tal como se conoce a partir del refrán “mente sana en cuerpo sano”, sino que, más bien, con la práctica de la παιδοτριβία se buscaba una belleza física que, en la época referida, no resultaba del todo censurable:

Este ideal de un espíritu plenamente formado en un cuerpo soberbiamente desarrollado no fue, sin duda, del todo imaginario. Existió por lo menos en el pensamiento de Platón, cuando éste diseñaba sus inolvidables figuras de jóvenes: el hermoso Cármides preocupado

lo cual no implicaba una educación en las letras o la gimnasia; además, por otra parte, tampoco la educación, entendida como un *programa*, era de acceso público, es decir, no era obligatoria, sino que estaba abierta, más bien, para aquellos que podían pagar por esta (Beck, 1964, p. 81); por último, vale la pena anotar que la educación de las mujeres se orientaba a labores del hogar (cocinar, tejer, hilar) la cual también era enseñada por las madres a las hijas. No obstante, no por ello las mujeres eran iletradas, pues se tienen registros que conducen a pensar que las mujeres también podían asistir a la escuela (Beck, 1964, pp. 85-86), aunque, tal vez, no de forma tan recurrente como lo hacían los hombres.

⁷ En un sentido lato, podría decirse que en la παιδοτριβία se enseñaba la gimnasia; en la κιθαριστός, la música; y en la γραμματιστικός, las letras.

por el problema de la perfección moral; Lisis y Menexeno discutiendo gentilmente sobre la amistad... (p. 68).

El que las prácticas físicas sean comunes para la educación de los jóvenes también lo presenta Platón al inicio del *Laques* (178a) en donde Lisímaco y Melesias, preocupados por la educación de sus hijos, invitan a los generales Laques y Nicias con el fin de considerar si sus vástagos deben o no encaminarse a la aprehensión de la técnica de la *ὀπλομαχία*, demostración que es presentada por el sofista Estesíleo. También en el diálogo *Eutidemo* (271c-272a), Sócrates describe a Eutidemo y Dionisodoro como hábiles en el enfrentamiento con armas, así como en disputas jurídicas y discursos adecuados para los tribunales.

Otra *materia* que se consideraba importante para la educación era la *κιθαριστός*, entendida de forma más amplia como la enseñanza de la música. Su utilidad es puesta en duda por Aristóteles (*Politeia*, 1339b10-15), pues, según el Estagirita, esta podría ser propicia tanto para la diversión como para el descanso, o para ayudar a cultivar la *φρόνησις*. Sin embargo, los sofistas mostraron que la enseñanza de la música podría ser algo más que una instrucción práctica, ya que unieron a tal ejercicio la “doctrina teórica de los pitagóricos sobre las armonías” (Jaeger, 1933/2016, p. 289). Tal importancia puede evidenciarse en lo expuesto por Protágoras, pues este considera que aprender a tocar la cítara y la recitación de poemas fuerzan al alma a hacerse familiar con los ritmos y las armonías, de tal forma que los jóvenes fueran más suaves, eurítmicos y equilibrados (*Protágoras*, 326b).

Por último, estaba la enseñanza de la *γραμματιστικός*, saber que se encaminaba a la enseñanza de la escritura, la lectura, la literatura y la aritmética (cfr. Beck, 1964, p. 114-125), conocimientos que los sofistas sabrían usar para llevar a cabo su labor educativa en Grecia, orientando estos estudios no solo como comprensiones teóricas, sino también como ejercicios prácticos por medio de la retórica y la dialéctica (Jaeger, 1933/2016, p. 287). Marrou (1948/1985), en este respecto, expresa que

en la época clásica, la escuela donde se aprende a leer, escribir y contar ha entrado ya a formar parte de las costumbres: el niño frecuenta no dos, sino tres maestros: al lado del *paidotriba* y del *citarista* figura el *γραμματιστής*, «el que enseña las letras», que un día se convertirá, por sinécdoque en el *διδάσκαλος*, «el maestro» por excelencia, el maestro a secas (p. 66).

En todo caso, es importante tener en cuenta que la educación que se brindaba en la antigua Atenas no se consideraba como una transmisión de saberes independientes, sino que estaban en pos de alcanzar el ideal de *καλοκαγαθία*, esto es, que el hombre fuese bueno y bello, ideal que, en cierto sentido y de diversa forma, se propondrá también Platón. Precisamente, en el *Protágoras* (326b-c), el sofista de Abdera expone que la enseñanza dada a niños y jóvenes se orienta a una educación del espíritu: “los citaristas se cuidan, de igual modo, de la sensatez y procuran que los jóvenes no obren ningún mal [...]”; posterior a esta enseñanza, los aprendices son enviados al gimnasta para que “con su cuerpo mejor, sirvan a un propósito que sea valioso y no se vean obligados, por su debilidad corporal, a desfallecer en las guerras y en las otras acciones”.

En resumen, se puede decir que hacia el siglo V –y más fuertemente en el IV– a. de C., la educación ateniense era comprendida desde unas prácticas concretas que estaban asociadas con el ideal de *ἀρετή* expuesto en las dos epopeyas homéricas, pero, además, dicho ideal propio de la aristocracia empezaba a democratizarse, así se “vulgarizaba la esencia misma de la vieja cultura nobiliaria” (Marrou, 1948/1985, p. 62). Existían, desde luego, conocimientos prácticos de los oficios que los padres enseñaban a sus hijos varones (Jaeger, 1933/2016, p. 264), así también en las mujeres (Beck, 1964, p. 85), pero la sociedad ateniense se encontraba ante una dificultad: responder a las necesidades de una educación colectiva, lo que implicó “la creación y el desarrollo de la escuela” (Marrou, 1948/1985, p. 62) y que propició, en parte, el trabajo del sofista como educador.

1.1.2. Una educación para la vida política

La educación en Atenas respondía, por una parte, a las necesidades prácticas e inmediatas que podía tener un ciudadano: conocer algún oficio de utilidad para su desempeño en la familia o en la sociedad; y, por otra, a las *necesidades* propias de la aristocracia (Romilly, 1988/1997, p. 20) o de la clase media que se orientaba a alcanzar el ideal de la *καλοκαγαθία*; de allí que aprender a leer, escribir, tocar la cítara, ejercitarse para poseer un cuerpo bello y adecuado para el combate, fuese admirado por los jóvenes, pues al desear tales conocimientos y habilidades no solo les posibilitaba relacionarse con sabios –sofistas o, para quienes lo consideraban sabio, Sócrates–, sino también la participación en asuntos concernientes a la ciudad.

Este tipo de conocimientos demandados por los jóvenes atenienses fue una de las razones por las que estos recurrían, en la medida de sus posibilidades, al trato con los sofistas o con quien, según ellos, pudiera hacerlos hábiles en el saber. En los diálogos de Platón se pueden señalar algunos ejemplos al respecto: el rico Calias consideraba poner a sus hijos bajo el cuidado del sofista Eveno de Paros (*Apología*, 20b); Lisímaco y Melesias se preguntaban si para lograr que sus hijos fueran excelentes, sería necesario que se dedicaran a la práctica de la *ὄπλομαχία* (*Laques*, 179d); Hipócrates, hijo de Apolodoro y hermano de Fasón, estaba preocupado por hacerse sabio bajo las enseñanzas de Protágoras (*Protágoras*, 310d); Clinias, el hijo de Axíoco, estaba atento a la demostración que los sofistas Eutidemo y Dionisodoro le darían sobre si debe dedicarse a la filosofía o no (*Eutidemo*, 275a-b); el joven Téages estaba decidido a hacerse sabio –algo peligroso, pero noble, según su propio padre– y había intentado que Sócrates lo aceptara como su aprendiz, pero el filósofo se negó a tal solicitud (*Téages*, 121d, 127a); Alcibíades, el amado de Sócrates, estaba interesado, a su manera, en la participación política, pues consideraba que su saber era tal que estaba en la capacidad de aconsejar a los atenienses sobre asuntos propios de la ciudad (*Alcibíades I*, 107d).

Es claro, entonces, como bien sostiene Jaeger (1933/2016), que

en parte alguna como en Atenas tuvieron todos, aun los más simples ciudadanos, tantas posibilidades de adquirir los fundamentos de una cultura elemental, a pesar de que el estado no tenía la escuela en sus manos. Pero los sofistas se dirigían ante todo a una selección y a ella sola. A ellos iban los que querían formarse para la política y convertirse un día en directores del estado (p. 266).

Ahora bien, teniendo en cuenta este contexto de la educación en la antigua Atenas, resulta más comprensible ubicar la propuesta educativa platónica, así como la actitud socrática en ese respecto. En otras palabras, tanto la filosofía de Platón –aquella que se dirige a la *ἰδέα*, a lo que es en sí mismo– como la actitud socrática –entendida como formación– responden a una realidad propia de su época, pero, sin lugar a dudas, desde una comprensión epistemológica filosófica diferente de la *παιδεία* tradicional. Lo anterior no implica una separación taxativa entre la filosofía y la formación, En efecto, para Platón la música y la gimnasia, por ejemplo, resultan fundamentales en la constitución del Estado (*República*, II. 376e), pero no las concibe del mismo modo en el que comúnmente se entienden y practican. En la música el filósofo ateniense propone una censura a la

poesía innoble (*República*, II, 377d); en la gimnasia, aboga por una práctica que no se ciña a los adiestramientos de los atletas, pues tales ejercicios no son adecuados para la educación de los guardianes, ya que de seguir las prescripciones propias de los atletas aquellos sufrirían las mismas consecuencias de estos: “grandes y violentas enfermedades” (*República*, II, 404a). De allí que Platón sostenga que, en cuanto a educación en gimnasia de los guardianes, se necesita

un ejercicio más adecuado a nuestros guerreros atletas, quienes, como los perros, deben estar siempre alertos y aguzar al máximo ojos y oídos, y aun cuando sufran muchos cambios durante las campañas –sean de agua y diversos alimentos, sea de calores solares y de tormentas invernales– han de gozar de una salud resistente (*República*, II, 404a-b).

La actitud de Sócrates que se revela en los diálogos platónicos, por su parte, no se encamina a una educación técnica, sino que muestra un interés hacia esta. En el *Eutidemo*, Sócrates conoce cuáles son las ocupaciones del personaje homónimo del diálogo y de su hermano, Dionisodoro, (273c) y, además, también reconoce la incomodidad del joven Clinias ante las preguntas de estos maestros de la virtud y le explica, con imágenes adecuadas para la comprensión del muchacho, la situación en la que se encuentra, para luego –en formación– trabajar con él en la orientación de las preguntas y respuestas:

Advertí que el muchacho estaba a punto de desplomarse, y deseoso de darle un respiro, para que no se espantara de nosotros, le dije, animándolo:

—No te asombres, Clinias, si te parecen insólitos estos razonamientos. Tal vez no te das cuenta de lo que los extranjeros están haciendo contigo: proceden de la misma manera de los que participan en la ceremonia iniciática de los coribantes, cuando organizan la entronización del que van a iniciar (*Eutidemo*, 277d).

En este sentido, la actitud socrática se aleja de una demostración arrogante de sabiduría –característica de varios sofistas–, en su lugar, el filósofo opta por acompañar la dificultad del interlocutor, mostrándole la diferencia terminológica que Eutidemo y Dionisodoro han pasado por alto para, en cierto sentido, burlarse de él. Sócrates, en cuanto se pone de cara a este saber y lo expone ante Clinias, se sitúa en la esfera de formador, no de inquisidor. En resumen, Sócrates, en cuanto personaje, no se desenvuelve con base en un ideal de educación, sino en una actitud diferente, mas, ¿por qué esta actitud ha de denominarse formación y no educación?, ¿qué comprensión de la formación viene a plantearse de tal manera que permita hacer una diferencia

entre lo que hace Sócrates en cuanto personaje y la apuesta educativa de Platón, por ejemplo, en la *República*?

No se trata de escindir el pensamiento educativo de Platón del de Sócrates de manera irreconciliable, lo cual resulta imposible si se atiende a que la presente tesis analiza la actitud socrática desde los diálogos del fundador de la Academia; tampoco de hacer una mixtura entre ambos cuyo resultado sea un todo homogéneo imposible de diferenciar. Se propone, más bien, pensar la educación filosófica en los diálogos de Platón en dos comprensiones diferentes: por una parte, la apuesta fundacional que esta tiene en la consolidación del Estado, es decir, la propuesta educativa que hace Platón, de forma explícita, en la *República*; por otra, la actitud socrática en los diálogos del ateniense, la cual no siempre se encamina, por lo menos de manera formal, a la consolidación de un Estado. En ese sentido, la primera se denominará educación platónica; la segunda, formación socrática.

Empero, estas diferencias deben circunscribirse a un marco conceptual que permitan entender la apuesta interpretativa de este trabajo. En ese sentido, a continuación, se expondrán las comprensiones epistemológicas de los conceptos *educación* y *formación* desde el análisis del texto *La formación como efecto*, de Bustamante (2019), dando así una acepción más precisa de tales términos. Vale decir que, en aras a este ejercicio argumentativo, el concepto “formación” presenta una carga epistemológica en relación a la *Bildung* alemana, razón por la cual también se abordará tal relación sin que se demerite la significación de este término occidental, como la construida en este trabajo a partir de lo propuesto por Bustamante. Una vez lograda tal fundamentación teórica, se hará una lectura interpretativa de los diálogos de Platón que permita establecer una diferencia entre la propuesta educativa platónica –expuesta, en gran medida en la *República*– y la actitud formativa socrática –leída desde dos diálogos que resultan arquetípicos: *Alcibíades I* y *Protágoras*.

1.2 Educación y formación: comprensiones epistemológicas

Como se señaló al inicio de este capítulo, los conceptos educación y formación tienen una polisemia que posibilita su problematización, pero, así mismo, su comprensión situada desde perspectivas particulares. Establecer la génesis de uno u otro concepto resulta difícil, toda vez que sus usos están asociados a prácticas concretas de una sociedad determinada; sin embargo, se pueden hacer precisiones de tales términos en aras a que su comprensión permita trazar sus límites

e intersecciones, identificando sus propios procesos (Vasco-Uribe; Martínez-Boom; Vasco-Montoya, 2008, p. 112). También, la traducción de uno y otro concepto a nuestra lengua y siglo hace que su comprensión no sea, en consecuencia, del todo fiel: παιδεία es el término con el cual se hace referencia a la educación en la antigüedad griega (desde Homero, pasando por los sofistas y la díada Sócrates-Platón llegando, incluso, al Helenismo) y, sin embargo, las connotaciones de este término son, en ocasiones, diferentes. Tal polisemia no es razón suficiente para declinar, de antemano, una comprensión de la educación en sentido más general –de lo contrario los trabajos de Jaeger y Marrou serían desacreditados en su misma emergencia–, pero sí para tener cuidado con sus interpretaciones y apuestas.

Jaeger (1933/2016), en su introducción a *Paideia: los ideales de la cultura griega*, reconoce la valía del término con el cual se designa la educación en la antigüedad occidental y, al mismo tiempo, expresa la dificultad que representa la definición de un asunto que implica diferentes aspectos de una misma realidad:

Paideia, la palabra que sirve de título a esta obra, no es simplemente un nombre simbólico, sino la única designación exacta del tema histórico estudiado en ella. Este tema es, en realidad, difícil de definir; como otros conceptos muy amplios (por ejemplo, los de *filosofía* o *cultura*), se resiste a ser encerrado en una fórmula abstracta. Su contenido y significado sólo se revelan plenamente ante nosotros cuando leemos su historia y seguimos sus esfuerzos por llegar a plasmarse en la realidad (p. 2).

Ahora bien, una de las connotaciones que ofrece el término “educación” es aquella que se comprende como un asunto de la pedagogía, es decir, con procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Noguera (2012), la educación vista desde esta perspectiva es una invención más bien moderna (pp. 155-156), ya que dicho término ha estado referido –o asociado– a significados amplios, como, por ejemplo, alimentación, cultivo, erudición, instrucción (pp. 156-157), incluso crianza. Para ilustrar un poco lo anteriormente dicho pueden tomarse las interpretaciones que algunos filósofos han tenido sobre la educación. Locke (1986/2012), por ejemplo, al considerar la educación no se remite a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, sino que, en principio, expone los cuidados corporales que debe tener el niño, no porque esté bajo la tutoría de alguien externo a su hogar, sino, precisamente, porque esta labor es responsabilidad de sus padres, es decir, la educación que comprende el filósofo inglés no se ciñe a prácticas que se desarrollan al

interior de una institución como la escuela, sino que tiene que ver más con hábitos de cuidado, de crianza:

Las consideraciones que voy a hacer aquí acerca de la salud no será lo que un médico deba hacer con un niño enfermo o delicado, (sino lo que deberán hacer los padres, sin el auxilio del médico, para conservar y perfeccionar en sus hijos una constitución saludable, o, al menos, no enfermiza (Locke, 1986/2012, p. 35).

Por su parte, Kant (2009), en su tratado *Sobre pedagogía*, sostiene que: “Bajo el nombre de educación [Erziehung] entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación [Bildung]. El hombre es, en consecuencia, lactante –alumno– y aprendiz” (p. 27). Tal introducción da a entender que para el filósofo de Königsberg la educación comprendía unas etapas, procesos, que le permitirían al hombre alcanzar un ideal más noble: la formación [Bildung].

Es claro que el concepto “educación” tiene múltiples y variados significados que lo enriquecen desde sus particularidades. Por ello, considerarla como un proceso de formación no resulta un exabrupto, sino una posibilidad, entre muchas otras. Faure, *et al.*, (1973) hacen un breve recorrido por la comprensión de la educación, pero sin que diferencien claramente esta de la formación, en otras palabras, en ocasiones “educación” y “formación” se han expuesto de manera indistinta, sin que tal perspectiva demerite la investigación o debilite el argumento:

En el umbral de este Informe queremos dirigir por un instante nuestra mirada hacia el pasado antes de fijarla de nuevo en el presente, realizando con el pensamiento como un nuevo viaje de Telémaco: el viaje de un tema abstracto a través de los siglos, de los seres y de las formas de la educación. Así estaremos en mejor posición para captar a continuación las dimensiones del tiempo y del espacio en el universo actual de la formación, donde vamos a encontrar tantas épocas mezcladas y tantos monumentos augustos o vetustos al lado de tantas construcciones nuevas y vastas canteras, y las figuras futuras del hombre (p. 49).

En efecto, Faure *et al.*, (1973, cfr. pp. 50-74) abordan la educación sin hacer una distinción de los espacios en los que esta se desarrolla: la educación se puede llevar a cabo en el ámbito personal, social, en la escuela, es decir, hay educación-formación en diferentes escenarios y

modalidades. Así entendida, la educación está en un plano más amplio que el aula de clase que se ubica en la escuela.

Vasco-Uribe, Martínez-Boom y Vasco-Montoya (2008), comprenden que los términos educación y formación pueden abordarse de diferente manera. Por ejemplo, la educación puede entenderse como un “concepto más amplio que el de formación, para referirse al proceso configurado por todo el conjunto de prácticas sociales amplias, desde las prácticas de crianza en la intimidad de la familia hasta los postgrados en la educación superior”; pero, así mismo, podría referirse a los “procesos formativos institucionalizados” (p. 112).

Empero, el hecho de que en ocasiones se hable de la educación en varios sentidos, incluso que esta sea equiparada a la formación, no implica que no se puedan establecer algunas diferencias entre una y otra. En este respecto, para el objetivo que persigue este trabajo, se aborda la comprensión de formación que plantea Bustamante (2019), cuya tesis central sostiene que la formación es un efecto retroactivo del que solo se puede tener evidencia *a posteriori* (p. 11).

Bustamante afirma que aunque existen condiciones que posibilitan la formación, estas no son garantías absolutas para la misma, pone el énfasis está en la verificación de sus efectos de manera retroactiva y, desde allí, lee la relación entre los sujetos actantes en el ámbito educativo y formativo. Ahora bien, aunque en el texto aparecen algunas afirmaciones explícitas sobre qué es la formación, estas resultan, en sí mismas, insuficientes para definirla. A continuación, se mencionan las más destacadas. La formación es: “una condición formal (un ordenamiento entre elementos) que *después* dará lugar al significado” (p. 28); “un lazo entre sujetos (algo que se metacomunica...)” (p. 37); “un acto deseante que convoca los valores de la lógica modal” (p. 39); “una construcción de adelante hacia atrás” (p. 41); “una esfera *abierta*, impredecible” (p. 66); “*para* el conocimiento, no *en* el conocimiento” (p. 69); “algo cuyo conocimiento no permite su acortamiento ni su aceleración” (p. 71). Tales afirmaciones, evidentemente, no definen la formación y, sin embargo, tampoco desdichan de esta. Urge, entonces, establecer una comprensión más precisa.

En consonancia con lo anterior, para entender de manera más puntual qué se entiende por educación, qué por formación y cuál es la relación entre ambas, se analizarán las bases⁸ de la tesis

⁸ El interés de este análisis no es refutar que la formación sea un efecto del que solo se puede saber de manera retroactiva. Tal tesis tiene, desde luego, según mi perspectiva, algunas dificultades que precisaré en su momento, pero,

planteada por Bustamante (2019) de la siguiente manera: en primer lugar, se describirán cómo se comprenden las relaciones entre a) enseñante-estudiante, tomando en cuenta la situación escolar-administrativa en la que se desarrolla; b) formador-formante, considerando las condiciones de posibilidad para la formación; y c) formador/enseñante-formante/estudiante (docente-discente), desde la intersección dinámica entre educación y formación; posteriormente, se expondrán las definiciones negativas de la formación, es decir, qué no es. Como síntesis de estas descripciones y aclaraciones, se darán las definiciones de “educación” y de “formación”, de tal manera que pueda mostrarse la comprensión de esta última en relación con la caracterización de la *Bildung*.

En el lenguaje pedagógico existen varios términos que, en ocasiones, ofician como sinónimos: decir maestro, en un sentido muy amplio, es lo mismo que decir docente, profesor, licenciado, pedagogo, formador, educador, catedrático... Así mismo, estudiante puede identificarse con discente, alumno, aprendiz, formando, discípulo, colegial, entre otros. Lo anterior no pretende desacreditar las comprensiones que desde otras perspectivas ofrecen algunas interpretaciones particulares sobre el hecho de educar de determinada manera y para lo cual se utilizan conceptos con una carga semántica específica. Daniel Herrera Restrepo (2002), por ejemplo, considera que la labor educativa del filósofo no se centra en ser profesor, sino en ser maestro, porque este último “no solo enseña a pensar, sino, sobre todo a ser” (p. 128). Marina Garcés (2020) muestra que la comprensión del término aprendiz ha estado asociada al “mundo del trabajo manual y a su poca pobreza social y espiritual” (p. 21), pero, precisamente, la autora centra su atención en una lectura diferente, pues el aprendiz

es un punto de vista que nos descubre que los aprendizajes que hacemos dan forma a los mundos que compartimos. Su experiencia no está separada del mundo, sino plenamente atravesada por sus determinaciones sociales, políticas, económicas y laborales, y en tensión con ellas (p. 22).

En este sentido, la pareja maestro/discípulo, formador/formante, docente/discente, profesor/alumno, entre otras, expresa una relación peculiar que cobra sentido en la medida en que se caracterice cada una de estas bajo una perspectiva particular y, así mismo, se le diferencie de

como lo indico, no se trata de rebatir lo planteado por Bustamante, sino, más bien, de explicitar algunas de sus comprensiones.

otras que, según el argumento, no caben dentro de tal relación (por ejemplo, dicha relación no se concibe, bajo ninguna circunstancia, como empleador/empleado).

Una de esas comprensiones es la que expone Bustamante (2019), quien considera que hay una diferencia entre la educación y la formación, y desde allí propone hablar de la pareja enseñante/estudiante cuando ocurre el encuentro inicial en el acto *educativo*; mientras que cuando se verifica el efecto *formativo*, *a posteriori*, se habla de la díada formador/formante (p. 11). Aun así, tal definición no resulta clara, pues queda en duda qué se entiende por “encuentro inicial”, qué por “acto educativo”, qué, *stricto sensu*, por “formación”. Lo que sí aparece es que la *educación* y la *formación* son diferentes respecto a la manera en que se establece la relación entre estos dos actores. Precisemos, entonces, los términos que se enuncian para la educación, que parece ser donde se ubica la pareja enseñante/estudiante.

1.2.1 Educación: relación enseñante-estudiante

Si de la formación podemos tener certeza *a posteriori* (Bustamante, 2019, p. 11), entonces, de la educación tendríamos cierta “validez” *a priori*. Esta última afirmación implica que la educación inicie antes de llevarse a cabo, es decir, hay que concebirla; desde luego, tal pensar surge desde una particularidad, desde una situación y contexto determinados; así mismo, también se ampara bajo una normativa vigente, con una estructura concreta y con unos propósitos definidos. En concordancia con lo anterior, en el proceso educativo, el enseñante se da a la tarea de planear y proyectar⁹ las metas a las cuales se pretende llegar en su materia, objetivos que han sido trazados por las instancias reguladoras de la educación (ministerio de educación, modelo pedagógico de la institución, comprensiones epistemológicas de lo que es educar); así mismo, el enseñante apuesta por una metodología que considera la más idónea para llevar a cabo estos procesos de enseñanza y aprendizaje (catedrática, lúdica, acción participativa); recurre a ciertos parámetros para evaluar; considera establecer unas relaciones con sus estudiantes y con sus pares académicos; tiene un horario que contempla un manejo del tiempo y que regula su planeación, pues en ciertas fechas de

⁹ Puede existir aquí una crítica respecto a si, en la realidad, esto lo hace o no el enseñante(profesor), pues, en ocasiones, se habla de unas prácticas profesoras que desdican de su objetivo principal. Tales críticas, desde luego aceptables en su importancia y desglose, no se tomarán en cuenta en este trabajo, pues no es parte de la orientación de la tesis propuesta. En resumen, se aborda que, en principio, el enseñante tiene ese compromiso, pensar cómo desarrollar sus clases es parte de su labor. De manera similar se hará cuando se trate del estudiante, así como del sistema educativo. De todas formas, en la medida en que se requiera hacer una nota al respecto, esta se tomará en cuenta.

deben entregar informes, en otras hay algunas actividades que invitan o convocan la participación de todos los miembros de la institución (izadas de bandera, juegos intercurros, simulacros de evacuación...) y, por tanto, no se desarrollará *su* clase en el aula. La educación, por tanto,

implica procesos institucionales, prácticas de saber, acciones de diverso tipo de sujetos e intereses, además de conceptos y nociones. A la par, tal condición provoca permanentes desplazamientos, porque ésta se constituye en una exigencia que nos exhorta en nuestras indagaciones, inclinándonos a repensar, reescribir y recrear los caminos surcados (Vasco-Uribe; Martínez-Boom; Vasco-Montoya, 2008, p. 101).

Con lo anterior, y muchas otras cosas más, una vez pensada esta mecánica de la educación, el enseñante pone en escena su planeación, con todas las vicisitudes, contingencias, aciertos y ganancias que ello puede presentar. El fin está trazado: que el estudiante aprenda¹⁰ tal o cual saber (matemáticas, danzas, filosofía, ciencias sociales...). En esta relación ocurre una resistencia por parte del estudiante, pues este, casi siempre, no se encuentra en la disposición de aprender, sino que tiene una “satisfacción inmediata” diferente al saber, un impulso (Bustamante, 2019, p. 19), de allí que empiece una pugna entre enseñante y estudiante: el uno por demostrar la importancia, ventaja, utilidad –o inutilidad, en el caso de la filosofía, la metafísica, por ejemplo– de su saber y, por lo mismo y quizá más importante, lograr los objetivos propuestos para que el estudiante continúe su proceso educativo y así se cumpla con los requisitos exigidos por las instancias reguladoras; el otro, el estudiante, en su posición de resistencia, se muestra apático, difícil: habla con sus compañeros mientras el profesor explica, está pendiente de los mensajes que llegan a su dispositivo electrónico o de las redes sociales, está pensando en los problemas de tipo personal o social que le acontecen directa o indirectamente. En resumen, ambos parecen estar en dos orillas contrarias para desarrollar el proceso educativo.

Desde luego, también hay estudiantes que están atentos a las explicaciones, que se interesan por los temas, que siguen las indicaciones de sus enseñantes, es decir, que su resistencia es mínima, pero, siguiendo la idea de Locke (1986/2012), estos ejemplos suelen ser muy escasos (p. 31).

¹⁰ Aquí, el asunto del aprendizaje es tomado en sentido general: no se trata de si se está hablando de un aprendizaje para la vida, o un aprendizaje para el trabajo, o si este tiene sentido crítico, entre otros. Se trata de ver el aprendizaje de contenidos, saberes, desde luego, desde las competencias o parámetros que lo regulan (por ejemplo, porque es práctico: aprender a identificar los colores de las luces de un semáforo y las prácticas que se deben tener en cada una de ellas, bien como peatón, bien como conductor de un vehículo; o porque hace parte de un acervo cultural: la riqueza epistemológica que puede presentar una obra como *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco).

Dada esta situación de *enfrentamiento*, el enseñante recurre, desde una perspectiva pedagógica, a las diferentes metodologías y estrategias que *favorezcan* el proceso de aprendizaje con el estudiante: materiales innovadores y clases más lúdicas, trabajos en equipo, elaboración de exposiciones en grupos, relacionar los temas de su área específica con otras áreas o con la realidad que les circunda, entre otras tantas¹¹. Esto, de suyo, no es un error ni se estigmatiza, es, precisamente, parte de la labor educativa que ejerce el enseñante¹². Más aún, actualmente la educación propende, en cierta medida y bajo ciertos parámetros, por propiciar las condiciones óptimas para desarrollar procesos educativos con los estudiantes. Por ello se plantean diversas rutas de trabajo, se ofrecen materiales para que la educación sea de calidad, foros locales, regionales o nacionales sobre educación, incentivos o reconocimientos a las instituciones de educación que tengan un mejor desempeño en diferentes pruebas estatales, exaltación de maestros que innovan en sus prácticas pedagógicas, apoyos a estudiantes de bajos recursos para que, de alguna forma, aminoren sus preocupaciones materiales y puedan concentrarse mejor en lo que respecta a sus procesos educativos, fortalecimiento de la cualificación docente.

En síntesis, en el plano de la educación se está respondiendo a un objetivo concreto, predeterminado, y es gracias a este objetivo, a las estrategias pedagógicas que el enseñante aplica con respecto a este, así como al trabajo realizado por el estudiante, que al final de un período académico, del año escolar o semestre, se tienen argumentos para decir si el estudiante aprobó –*sabe*– o no un determinado conocimiento o habilidad, si está preparado para afrontar el siguiente escalón del proceso educativo. En otras palabras, en la educación la relación entre enseñante y estudiante se da con arreglo a fines. No obstante, en la formación el asunto se comprende de otra manera.

¹¹ Desde otras perspectivas más tradicionales, descontextualizadas y desvirtuadas, aquel que se hace llamar “enseñante” opta por un conductismo craso y temerario, el autoritarismo o el esfuerzo mínimo, bajo el dogma de que “el maestro siempre tiene la razón”.

¹² Hoy en día ser enseñante (profesor) no se limita al trabajo de aula, incluso si este es pedagógico, pues también hay otros espacios para la educación, por ejemplo, salidas de campo, foros o coloquios, talleres extracurriculares. Además, el enseñante también debe realizar otro tipo de trabajo administrativo o de acompañamiento a ciertas prácticas en la educación: reuniones de profesores afines a un saber, ingreso de calificaciones al sistema, atención a estudiantes o a padres de familia (sobre todo en el caso de la educación inicial, preescolar, básica y media), acompañamientos en ciertos espacios y tiempos dentro de la institución, conformación de equipos de trabajo con sus compañeros en proyectos transversales (gobierno escolar, proyectos ambientales escolares, proyectos de investigación).

1.2.2 Formación: relación formador-formante

Bustamante (2019) sostiene que “el formador tiene una relación necesaria con el saber, no puede dejar de buscarlo, es decir: sabe. Y también sabe que no sabe, razón por la cual investiga” (p. 44). A este respecto podría preguntarse, ¿qué tipo de saber es el que sabe el formador y con el cual tiene relación? Este saber es, básicamente, el saber de su disciplina específica. Bustamante (2019) prefiere hablar de un saber que está explícito en casi todas las asignaturas del ambiente escolar: Física, Matemáticas, Química, Filosofía, pero deja de lado –sin decir por qué– otras áreas como Educación física o escuelas deportivas (p. 11). Pero, si se parte de la premisa de que el formador tiene una relación necesaria con el saber, y una disciplina tiene un saber –sea del tipo que sea–, entonces, la formación también puede darse en otras áreas que Bustamante no contempla, pues lo fundamental, en este caso, es la relación de necesidad con el saber, independientemente de cuál sea este.

Ahora bien, para comprender la relación entre formador-formante es importante hacer la siguiente precisión: Bustamante no aborda la formación, taxativamente, en un escenario ajeno a la escuela, pues cuando el enseñante presenta un saber al estudiante lo hace en el ámbito de académico. Empero, aunque en este escenario se enmarcan como enseñante-estudiante, el reconocimiento de que tal relación no era del todo así se da cuando se lee esta de forma retroactiva, es decir, cuando se verifica, *a posteriori*, el efecto formativo; en este sentido, la relación enseñante-estudiante o la relación formador-formante no se equipara con la relación entre personas, sino que son “funciones diferenciadas” (Bustamante, 2019, p. 28), en otras palabras, se asumen roles específicos, los cuales, en ningún caso, desacreditan de la condición del ser persona. Así, quien en principio se sabe enseñante frente al estudiante puede ser, en otro momento y relación, un formador frente a un estudiante (potencial formante); por ello, a juicio propio, hay un espacio de intersección entre la educación y la formación. En efecto, si “la formación afecta la modalidad de satisfacción pulsional del estudiante” (Bustamante, 2019, p. 39), entonces, la formación, de alguna manera, también se produce en el escenario en donde el estudiante se ubica en cuanto tal: la escuela. Por lo pronto, trataremos de dilucidar lo que implica la formación (relación formador-formante) con independencia de la educación, del espacio de la escuela. Una vez se tenga claridad en este respecto, será más sencillo presentar la intersección entre ambas.

Para desarrollar el argumento respecto a la formación, es necesario tener en cuenta ciertas condiciones que la posibilitan, las cuales son “propias de nuestra especificidad como seres hablantes” (Bustamante, 2019, p. 19), es decir, no son accidentales, sino fundamentales, necesarias, aunque no suficientes, para que se efectúe la formación. En concreto, se tratarán tres condiciones de posibilidad: a) el impulso; b) la diferencia y el referente; y c) la transferencia de trabajo. A continuación, se expondrán cada una de estas condiciones en relación a la formación.

a) El impulso

El formante, en cuanto tal, se sabe en la medida en que se encuentra en proceso de formación; antes de que se conciba como formante, su relación con el saber es de otro tipo, pero, para evitar equívocos, hay que denominarlo de tal manera que se diferencie del estudiante. Usemos, por lo pronto, una negación: no-formante. Tenemos, entonces, que en el plano inicial de la formación hay dos actantes: el no-formante y el sujeto-deseante-de-saber. Al primero, en un principio, le “interesa su satisfacción inmediata (o, al menos lo que no la altere)” (Bustamante, 2019, p. 19) y, consecuentemente, no se interesa por el saber; al segundo le acontece lo contrario: se interesa por el saber y pone en segundo plano su satisfacción inmediata. Así, el no-formante tiene un impulso que lo inclina por otras cosas que no están de cara a al saber: “la pereza, la grosería, la distracción, la indiferencia, la agresión” (Bustamante, 2019, p. 21). Empero, en este plano inicial, entre el no-formante y el sujeto-deseante-de-saber no ocurre relación alguna, no hay un *sistema* —una normativa educativa, por ejemplo— que establezca una conexión y que, de alguna manera, la regule.

Y, aún con todo ello, si se habla de formación desde la relación, dicho encuentro y conexión deben acontecer de alguna forma, pero, a diferencia de la educación, no hay un objetivo previo trasado para que ambos concurren en un mismo espacio y tiempo. En todo caso, el encuentro se da entre el no-formante y el sujeto-deseante-de-saber: en un coloquio, tras una celebración, durante un tránsito, en la cercanía del hogar... En el *devenir de la existencia* acontece el encuentro; y en la comunicación que ambos establecen es posible que haya un espacio para que el sujeto-deseante-de-saber exponga su saber al no-formante, mas este último, bajo la modalidad de satisfacción inmediata en la que se siente cómodo, ofrece una atención casi nula frente al saber. Ante este choque inicial, ambos pueden, como lo hacen Zaratustra y el eremita inmerso en el bosque (Nietzsche, 2003, p. 36), despedirse de manera cordial, pero, otro camino es empezar el proceso

de la formación, y esta empresa ha de iniciarla el sujeto-deseante-de-saber. Es claro que el no-formante tiene una resistencia al saber, y, así mismo, que el sujeto-deseante-de-saber, si quiere que su contertulio también se ponga de cara a dicho saber, tiene que hacer algo, mucho más de un simple exponer, para que se empiece el proceso formativo, de lo contrario la pregunta por la formación carecería de sentido, pues basta con simplemente conocer algo y presentarlo para que se dé la formación. El sujeto-deseante-de-saber, que ahora se empieza a llamar formador, entiende que su rol implica que la morigeración del impulso de su formante no va a ser espontánea y que, por lo tanto, ha de poner ante él algo que lo lleve a arrostrar el saber (Bustamante, 2019, p. 21).

b) Diferencia y referente.

Si bien en el campo de la educación existe una diferencia entre enseñante y estudiante, tal diferencia se establece desde unas concepciones, estructuras y relaciones previas al encuentro entre el enseñante y el estudiante que, en últimas, tributan de manera pertinente a la educación. Así, el enseñante sabe que tiene las facultades para *orientar* sus clases –tiene un título que lo avala, concibe ciertas apuestas pedagógicas que considera pertinentes para la enseñanza– y, en no pocas ocasiones, etiqueta al estudiante como *necesitado* de conocimientos, habilidades, competencias, disciplina, entre otras, para las cuales se autopercebe idóneo para enseñarlas. El estudiante, por su parte, tiene una concepción de sí mismo un tanto diferente a la del enseñante; en efecto, si bien el estudiante puede asimilar que va a la escuela a estudiar, no considera el valor del saber como una *necesidad* en sí misma, es decir, no tiene el deseo de saber; apenas identifica que el espacio escolar puede aportar para el desarrollo de sus habilidades; la disciplina para educarse pasan a un segundo plano, pues está inclinado a “su satisfacción inmediata” (Bustamante, 2019, p. 19). Con objetivos definidos, medibles y plausibles, así como con la resistencia de parte del estudiante, el proceso educativo se pone en marcha y, al final, se obtiene un resultado. Empero, en el ámbito de la formación la desigualdad entre el formador y el formante está dada por el referente. Veamos con más detalle este asunto.

Cuando se habla de “diferencia”, en ocasiones, esta puede ser tomada de forma ofensiva o despectiva. Por ejemplo, cuando alguien presenta sus conocimientos para descalificar al otro, o cuando se argumenta bajo el título de autoridad una directriz irracional y arbitraria. Sin embargo, la disparidad que se enuncia en la formación no transita por este sendero, más bien, trata de mostrar lo fundamental que resulta que entre formador y formante exista distinción. Para Bustamante

(2019): “Esta desigualdad nada tiene que ver con falta de cordialidad, indiferencia por el otro, irrespeto de los derechos o los malos tratos” (p. 26), lo cual implicaría una relación de otro tipo, sino que más bien se trata de “una desigualdad de cara al referente” (p. 26). Es, por tanto, una diferencia que está dada por otro factor que no está ni en el formador ni en el formante, pero sí en la relación que cada uno toma con respecto a dicho referente: el saber.

De esta manera, el saber, y la relación que formador y formante tienen con respecto a él, se constituye en una condición de posibilidad para la formación y, al mismo tiempo, establece una diferencia entre los dos actuantes. El formador se sabe deseante del saber, su asunto es el saber, no el otro (la persona); el no-formante, en cambio, no arrostra el saber, desea otra modalidad para su satisfacción, cual prisionero que ha sido liberado de la caverna (*República*, VII, 515c-d), se resiste a volver su mirada a una realidad a la que no está acostumbrado (y, en algunos casos, llega a considerar que el asunto es el otro, la persona).

La conversación inicial que Sócrates sostiene con Menón, en el diálogo homónimo, ilustra esta diferencia entre formador y formante: mientras Sócrates le expresa a su compañero las preocupaciones que tiene frente a la virtud (*Menón*, 91a-b), es decir, mientras el filósofo está de cara al saber y lo expone ante su contertulio, Menón está interesado en un saber enciclopédico, no en establecer una relación con el saber desde la búsqueda, es decir, Menón pone una resistencia. En efecto, la pregunta de Menón sobre la virtud tiene, *mutatis mutandis*, cuatro opciones que bien pueden expresarse en una prueba de selección múltiple con única respuesta: la virtud

- “a. se enseña.
- b. se alcanza con la práctica.
- c. se da en los hombres naturalmente.
- d. ninguna de las anteriores (se da de algún otro modo)” (Bustamante, 2023, p. 20).

Menón quiere una respuesta unívoca y universal sobre el asunto de la virtud, en otras palabras, espera que Sócrates le transfiera “datos”, “información”, que satisfaga, en apariencia, su conocimiento, pero esta demanda de Menón está lejos del camino de la formación. Mas, como hemos dicho, si la formación se produce, no es por el solo hecho de presentar ante otro el saber, sino que el formador tiene que hacer algo para posibilitarla, este algo es un ofrecimiento: la *carencia*, la falta. En efecto, si el formador ofrece la respuesta inmediata ante el otro, no le deja el

espacio para que se cuestione, para que se inquiete, para que indague por sí mismo. Dicho de otra forma, la respuesta del formador debe transitar por un sendero diferente al de la solución, en ese sentido, ha de ser incompleta y problemática, solo así el potencial formante se puede poner en la tarea de la investigación, asumir su rol de empezar a desear el saber.

c) La transferencia de trabajo.

Hasta el momento se han precisado dos condiciones que posibilitan la formación. La primera está asociada al impulso, la resistencia que el no-formante pone *frente* al saber. La segunda, la diferencia que se establece entre el formador y formante, donde el primero dirige su mirada al saber y lo presenta al segundo; por su parte el formante responde a su modalidad de satisfacción inmediata. Sin embargo, hace falta un tercer elemento que resulta fundamental en la formación: la transferencia de trabajo.

Bustamante (2019) sostiene, con toda razón, que “sólo se puede ser formador, a condición de no saberlo todo, pero hay que saber algo. Sin esto no hay transferencia ni, por tanto, formación” (pp. 35-36). Es claro que el formador se concibe como tal en cuanto sabe algo, de lo contrario no podría desempeñar ese rol en la relación con el formante. Empero, hay también en el formador un deseo insatisfecho por el saber, por eso lo busca, y cuando lo expone frente al formante no lo hace bajo la figura de orador, catedrático erudito que detalla un conocimiento immaculado sobre el cual no se aceptan preguntas y que, por tanto, ya está culminado; todo lo contrario, el formador expone, sí, su saber, con algunas certezas, pero también sus dudas más profundas, sus contradicciones, los meandros por los cuales ha recorrido su indagación, las perspectivas diversas que otros han podido manifestar respecto a su pesquisa, en últimas, expone el saber en su complejidad (considerando el horizonte de sentido ganado en la indagación, así como las oscuridades con las que se ha encontrado y que aún continúan sin resolver), y al hacerlo *invita* a su interlocutor, a su formante, a que participe de esta dificultad, no de forma pasiva, sino activa.

En esta misma línea hay que decir que si alguien desea el saber, si se siente atraído hacia él, dicho deseo no puede expresarse en la opacidad de una exposición mecánica, plana. No, la exposición tiene que ser dialógica, problemática, disuasiva, disruptiva, en cierta medida, aporética. Así, la transferencia de trabajo, si bien no se garantiza, sí tiene una probabilidad mayor de ser aceptada por el no-formante para que se convierta en formante.

En este sentido es que se reconoce la labor del formador, puesto que al exponer el saber no ignora la presencia y la particularidad del otro, ni su rol de formador, sino que lo hace sabiendo cómo exponerlo para que el no-formante trabaje en pos de ese saber y, de esa manera, devenga formante, pues transferencia de trabajo no es sinónimo de dar indicaciones, poner tareas.

Sócrates, en el *Menón*, indica a su compañero de diálogo la dificultad en la cual se encuentra con respecto al saber de la virtud, es decir, le presenta su saber no en lo enciclopédico, sino en cuanto carencia, en cuanto falta, lo cual potencia la búsqueda dentro del horizonte abierto que se muestra: “No es que no teniendo yo problemas, problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo totalmente problematizado, también hago que lo estén los demás” (*Menón*, 80c-d); Menón, por el contrario, *siente* la dificultad que le representa este saber expuesto, por eso afirma

Había oído yo, aun antes de encontrarme contigo, que no haces tú otra cosa que problematizarte 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. Y si se me permite hacer una pequeña broma, diría que eres parecidísimo, por tu figura como por lo demás, a ese chato pez marino, el torpedo. También él, en efecto, entorpece al que se le acerca y lo toca, y me parece que tú ahora has producido en mí un resultado semejante (*Menón*, 79e-80a).

El formador deja al descubierto la dificultad, pone, para utilizar una metáfora, la *carnada* para que su interlocutor *muerda* el anzuelo del saber. En este orden de ideas, el formador no es el policía del formante, no es su custodio, ni mucho menos su “evaluador”, es, en la relación diferencial, quien conoce algunas cosas del asunto del que se ocupa, pero, así mismo, desconoce otras y sigue sus vestigios y sus interpretaciones, es un sujeto-deseante-del-saber. En consecuencia, la indagación del formador no se da, única y exclusivamente, bajo el amparo de alguna directriz externa (un proyecto de investigación financiado por alguna entidad, una normativa institucional para la cual labora o un interés pecuniario...) el interés del formador se da porque anhela saber y al mostrarlo ante el otro presenta, así mismo, el deseo que impulsa su búsqueda. En otras palabras, el formador le transfiere a su formante “las ganas de hacer el trabajo que él mismo gusta de hacer con el saber” (Bustamante, 2019, p. 36). Por eso, en el ámbito de la formación no hay una directriz *a priori*, un plan de trabajo pensado en detalle y bajo un cronograma que se debe cumplir, pero sí una intencionalidad, una puesta en escena de la carencia, una invitación a la investigación, de allí

que el formante ponga resistencia, pues este quiere, en vez de trabajar por el saber, que se le ofrezca este de la manera más inmediata posible. En ese sentido, el formador se concibe no como un facilitador, sino como un problematizador que, valga decirlo, comparte el problema y acompaña la pesquisa con su formante desde los conocimientos que posee y desde los avatares que atraviesa.

En el diálogo *Banquete*, Sócrates expone esta carencia a sus interlocutores cuando, al llegar el momento de hacer su discurso sobre Eros, se muestra reacio a pronunciar el elogio desde donde los demás (Fedro, Pausanias, Erixímaco, Aristófanes y Agatón) han hablado, pues, el filósofo no reconoce esta manera de encomiar a la divinidad, en donde, en vez de “decir la verdad sobre cada aspecto encomiado” (198d), se han dedicado a hacer elogios a Eros sin importar si realmente eran verdaderos o falsos (198e). En su lugar, Sócrates propone una manera diferente –formativa– para elogiar al *dios*:

Estoy dispuesto, si queréis, a decir la verdad a mi manera, sin competir con vuestros discursos, para no exponerme a ser objeto de risas. Mira, pues, Fedro, si hay necesidad todavía de un discurso de esta clase y queréis oír expresamente la verdad sobre Eros, pero con las palabras y giros que se me puedan ocurrir sobre la marcha (*Banquete*, 199a-b).

Sócrates, entonces, no accede a la demanda de sus compañeros de simposio, sino que expone ante ellos la dificultad en la cual se encuentra (no saber pronunciar discursos que no toman en cuenta la verdad), en su defecto, invita a sus dialogantes a trabajar por el saber, de allí su cuestionamiento a Fedro y a los demás, es decir, el filósofo sabe que puede hacer un discurso, pero deja la decisión de la pronunciación en sus oyentes; mas este discurso de Sócrates, como es bien sabido, tiene la característica de no ser un monólogo, sino un diálogo que se compone de preguntas, en un primer momento, con Agatón sobre el encomio que el trágico hizo sobre Eros (*Banquete*, 199b) y, posteriormente, contando su encuentro con la sacerdotisa de Mantinea, Diotima (*Banquete*, 201d), relato que, aunque narrado, también se da en el ejercicio de la mayéutica.

El caso del *Banquete* es ilustrativo para mirar el asunto de la transferencia de trabajo en la formación, toda vez que los que participan del simposio no están supeditados a un sistema de respuestas, a unos procesos administrativos, sino que se da en la libertad del encuentro entre diferentes. Además, hay, por parte de Sócrates, una exposición de un saber, no desde la erudición sofista, pero sí desde la problematización. Y, por último, los interlocutores del filósofo, si bien no

se puede decir con certeza si están en el camino de la formación o son ya formadores, sí participan de la carencia que les expresa Sócrates.

Recapitulemos. La formación se da bajo ciertas condiciones que la posibilitan: que el no-formante ponga cierta resistencia (impulso) ante el trabajo que le propone el formador frente al saber, de lo contrario, la relación sería de otro tipo, por ejemplo, entre pares que ya han sido formados y, por tanto, ambos se sabrían como sujetos-deseantes-de-saber; que exista una diferencia entre formador y formante de acuerdo al referente: el primero desea y busca el saber, el segundo se siente inclinado por otras modalidades de satisfacción más inmediatas y que no tienen que ver con el saber; y que haya una transferencia de trabajo, en la medida en que se presente una carencia que invite a trabajar por saldarla.

Hasta aquí se ha tratado de dilucidar el asunto de la formación diferenciada de la educación, aspecto que Bustamante no aborda en su tesis, pero que sí puede resultar importante para distinguir los conceptos educación y formación. Sin embargo, a pesar de que hay una diferencia entre educar y formar, es importante señalar que, así mismo, hay intersección, pues ambas no obedecen a características esenciales de los sujetos, sino a relaciones entre estos, y tales vínculos se dan, precisamente, en el devenir de la existencia, es decir, tienen la posibilidad de fluctuar, transitar. A continuación, se expondrá, de manera más sucinta, este punto de encuentro tomando como base el escenario de la escuela, que resulta más común para nuestra época.

1.2.3 Educación-Formación: una comprensión desde el devenir escolar

Este apartado no pretende hacer una explicación exhaustiva sobre la relación entre educación y formación desde las comprensiones epistemológicas expuestas, pues hacer tal descripción implicaría reconocer algunos elementos fundamentales de lo que conlleva un sistema educativo, así como sus dinámicas, para poder precisar cómo, desde allí, se establece la relación con la formación, labor que resultaría prolija y que, en consecuencia, desviaría el objetivo de esta indagación.

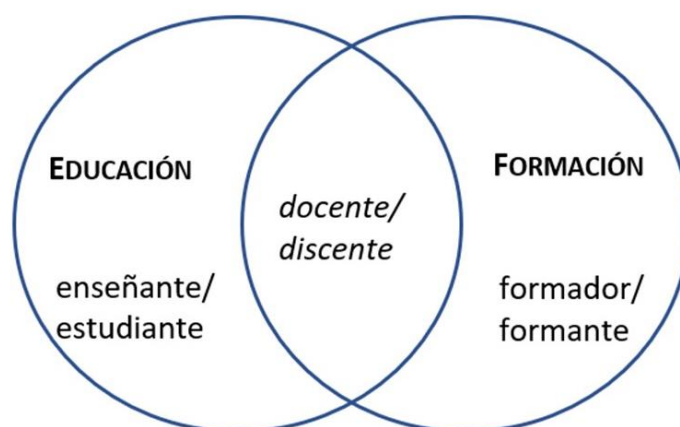
En las dos descripciones anteriores, siguiendo la distinción que hace Bustamante (2019), se ha denominado a la pareja enseñante-estudiante cuando la relación se da en el acto de la educación, y a formador-formante cuando este vínculo se establece desde la formación (p. 11).

Ahora bien, si es plausible que haya intersección entre ambas, ¿cómo llamar a esta pareja, toda vez que estas relaciones no son inamovibles, estáticas, sino que fluctúan en el mismo devenir de la experiencia? Una opción sería usar una combinación entre los términos referidos (algo así como enseñante/formador-estudiante/formante); sin embargo, una expresión de este tipo podría ofrecer, más que claridad, confusión. Propongo, entonces, denominarla docente-discente en cuanto que la relación se ubica, no de manera exclusiva en la educación o en la formación, sino que transita entre una y otra, sin que ello implique una problematización epistemológica. En efecto, un docente puede –y quizá debe– exigir a sus discentes puntualidad para iniciar la clase, planear con anterioridad los temas a exponer, evaluar bajo criterios claros, en otras palabras, responder a los requisitos exigidos por el sistema educativo nacional y local; pero, así mismo, también puede –desde la comprensión de la formación– presentar la carencia en el saber, invitar a sus discentes a ir tras de aquel objeto formal que implica el saber, o sea, el docente puede ser, en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, un facilitador y un problematizador, un proponente de ideas y un crítico de los conocimientos.

La Figura 1 ilustra la comprensión epistemológica de los términos educación, formación y su intersección.

Figura 1

Relación educación y formación



Fuente: elaboración propia.

La educación, entonces, abre su frontera a la formación y esta, a su vez, se descubre a aquella, para mostrar la tensión armónica que hay entre ambas.

Una vez hechas estas distinciones entre educación y formación, y habiendo indicado que entre estas dos hay también comunicación, y siguiendo lo expuesto por Bustamante (2019), pasaremos a mostrar qué no es la formación, con qué no tiene que ver.

1.2.4 La formación: una comprensión desde el no-ser.

Las primeras acepciones negativas que refiere Bustamante (2019) sostienen que la formación

- No resulta de una “naturalidad” que estaría disponible para el proceso; no obedece a una “maduración” natural (...).
- No se produce a partir de un conocimiento aprendido (...).
- No se ocasiona por asumir un conjunto de preceptos morales (...).
- No se origina en una decisión indeterminada del sujeto, como si fuera el ejercicio de una libertad espontánea y sin condiciones de posibilidad (...) (pp. 10-11).

En efecto, la formación no es algo natural, que fluya desde la misma condición humana, puesto que hay una relación inicial de un sujeto con el saber, y este saber se expone ante el estudiante (que puede devenir en formante), si y solo si, este último se da a la tarea de trabajar por el saber, acción que está mediada por el formador. Ahora bien, se podría decir que alguien puede estar en calidad de formante en cuanto que está en la disposición de indagar y no necesita de otro para realizar dicha indagación. Si bien esto es cierto, tal apreciación obvia el hecho inicial de dicho estímulo: la relación con el formador. Sócrates, por ejemplo, no inicia su labor investigativa por una condición natural, sino externa (en primer lugar, la comunicación que le ofrece su amigo Querefonte respecto al oráculo de Delfos, *Apología*, 21b; y, en segundo lugar, por la incitación demoníaca, *Alcibíades I*, 124c). Si bien Bustamante no dice de manera explícita qué es la formación, sino qué no es, podría inferirse, desde esta negatividad, lo siguiente: si la formación no es el resultado de un proceso natural, entonces, esta tiene que ser algo que, en cierto sentido, se escape a dicha naturaleza: no por ser humano, por ejemplo, ya se está formado, no por el hecho de tener un uso de razón o de percepción se está en la formación.

Ahora bien, afirmar que la formación no se produce por un conocimiento aprendido o por asumir un conjunto de preceptos morales, es, en parte, obscura, pues, en este caso, habría que preguntarse qué se está comprendiendo por “conocimiento aprendido” o por “asumir”: saber que la *Crítica de la razón pura* de Kant está dividida en doctrina trascendental de los elementos y doctrina trascendental del método, puede originarse de una lectura breve al índice de su obra –o en un juego de “sábelo-todo”–, pero también puede ser el resultado comprensivo de alguien que ha dedicado tiempo y trabajo al estudio de esta obra del filósofo de Königsberg. En este sentido, haciendo una interpretación de lo que sostiene Bustamante (2019), este conocimiento aprendido se refiere, más bien a datos, a cierta información que se memoriza sin que se escudriñe en ella las implicaciones de lo que el enunciado establece. Así, alguien podría mencionar una lista de preceptos morales (el amor a Dios está por sobre todas las cosas; la libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a los demás; el Estado social de derecho se basa en principios de igualdad y respeto por la dignidad humana...), pero esta enunciación puede obedecer más a un acto de instrucción que de formación. En el Evangelio según Lucas (6, 1-3) los judíos critican a los discípulos de Jesús por arrancar las espigas un día sábado: recitan el precepto, conocen el dato, pero no por *formación*, sino por instrucción, es decir, no se han puesto de cara al saber, de allí que Jesús, en su calidad de formador, problematice tal comprensión desde el cuestionamiento:

¿Ni siquiera habéis leído lo que hizo David, cuando sintieron hambre él y los que lo acompañaban, cómo entró en la Casa de Dios, y, tomando los panes de la presencia, que no es lícito comer sino solo a los sacerdotes, comió él y dio a los que lo acompañan?”

Si la formación no resulta de un conocimiento aprendido, ¿esto quiere decir que la formación no tiene que ver con conocimientos? En este respecto, hay que tener presente el panorama que nos presenta Bustamante (2019) para poder establecer mejor la inferencia. En efecto, cuando se habla de formación se debe tener en cuenta unos conocimientos –saberes, conceptos, datos–, de allí que el autor, más adelante, sostenga que “la formación no es exclusivamente, ni principalmente, asunto de contenidos (algo que se comunica) o de métodos explícitos (la manera de comunicarlos)” (p. 37), o sea, es claro que en la formación hay unos conocimientos previos, unos datos que referencian que sirven para discutir, una información sobre la cual se indaga, pero esto no es lo fundamental de aquella. Por ello, no se niega la importancia del conocer estos aspectos, incluso si este es de orden enciclopédico, pero la formación es algo más que la memorización y recitación de un catálogo.

La última comprensión negativa de la formación es que esta no emerge de una decisión indeterminada del sujeto. Desde luego, es el formador quien ha intervenido, exponiendo el saber, transfiriendo trabajo a partir de la exposición de la carencia. En este caso, las decisiones sobre la formación, de una u otra manera, están dadas porque hubo alguien que trabajó en ese respecto. Siguiendo el hilo argumentativo, la formación se da de manera condicionada, sin que ello implique una vulneración de la libertad en calidad del estudiante, pues, como se mencionó anteriormente, en la formación no está en juego la condición humana, sino la relación del sujeto con el saber, bien en calidad de formador, bien en calidad de formante. Con la anterior argumentación, quizás, quede más claro lo que Bustamante (2019) quiso decir al sostener que la formación “no es algo sencillo, no está dada a la vista” (p. 93).

1.2.5 La formación: concepción, diferencia con la educación y relación con la Bildung

Una vez hecha las precisiones y aclaraciones de las comprensiones respecto a la educación y a la formación, se proponen las siguientes acepciones. La formación es un acto transferencial del deseo de saber del formador hacia otro (estudiante, no-formante), que en la medida en que este otro asuma dicha transferencia deviene formante. Este acto transferencial está mediado por una exposición problemática desde la posición de formador en cuanto deseante-de-saber y en cuanto consciente del otro diferente que está en el proceso educativo o formativo, posición que puede compartir con el formante, en cuanto se reconocen diferentes, pero con un objeto común: el saber. Así, la formación es, en esencia y de manera continua, un estar de cara al saber, siempre problematizante y problematizado. En otras palabras, el formador reconoce que necesita saber, y por ello lo busca constantemente. Cuando este sujeto-deseante-de-saber se encuentra con otro en un espacio determinado (la escuela, el ágora) puede exponer su saber desde la siguiente perspectiva: presentándolo a otro (estudiante, no-formante), pero mostrando una carencia en el saber para que este tenga la posibilidad de entrar en contacto con aquel, es decir, para que el otro empiece a trabajarlo, a problematizarlo, es allí cuando la relación se establece como formación: hay un formador porque sabe algo que el otro no, y más aún, sabe exponerlo problemáticamente al otro diferente y, al hacerlo, transfiere trabajo; y este otro, en cuanto que asume el reto epistemológico de la indagación, se convierte en formante, trabaja por ese saber junto con su formador. Ahora bien, una vez la relación de este último se consolide, es decir, se convierta en un

deseante que no está sujeto a la exposición del formador, entonces y solo entonces, el formante deja de ser tal y pasa a ser otro sujeto-deseante-de-saber que está en la posibilidad de ser formador si establece las condiciones para ello. Solo este punto habría paridad, pues ambos ya están formados, con diferentes planteamientos y comprensiones frente al saber, lo buscan porque lo desean, no porque es el objetivo curricular predispuesto a alcanzar para mostrar en una nota al final de un proceso.

En esta línea el concepto de educación tendría una comprensión diferente al de formación. En efecto, la educación, por su parte, escapa de dicho planteamiento, pues allí, como se anotó antes, se está respondiendo a objetivos, a compromisos preestablecidos (hay que preparar a los estudiantes para las pruebas de conocimientos estatales o internacionales, sepan o no sobre tal o cual materia, pues ello les permitirá acceder a la educación superior; hay que hacer un plan de mejoramiento porque eso lo determina el ministerio de educación o la institución lo regula para que “el estudiante aprenda lo mínimo” o, por lo menos, no repruebe la materia, el año escolar; hay que enseñar educación física porque el cuidado del cuerpo y la salud es prioridad para la existencia). En suma, aquí la palabra educación se hace cercana a instrucción, en tanto refiere a la transferencia de contenidos o competencias. Desde luego, se puede estar en este ámbito de la educación, es decir, se puede responder a tales objetivos y, sin embargo, también entrar en la intersección con la esfera de la formación, de lo contrario, la escuela –en sentido general– se llamaría, más bien, centro de instrucciones. Una definición de educación desde la comprensión tratada sería: un proceso en el cual intervienen de manera activa un enseñante, y de manera activa o pasiva un estudiante, donde los objetivos principales, las metodologías, los recursos pedagógicos, los materiales y la normativa institucional están trazados para que el estudiante alcance ciertos estándares presupuestados de antemano, estos estándares se piensan en un contexto determinado, para lograr responder a necesidades prácticas y para fortalecer el desarrollo humano integral de la persona objeto de la educación.

Como puede evidenciarse, estas dos comprensiones de los conceptos formación y educación, más que establecer una verdad universal e invariable, permiten ubicar las relaciones entre los sujetos que están orientando los conocimientos y aquellos que están en la calidad de aprendices, relaciones que, como se mostró en la Figura 1, tiene intersecciones, mas no repulsiones antagónicas.

Una última cosa hay que tratar en este apartado, aquella que muestra la comprensión de la formación en relación a la palabra alemana *Bildung*, concepto que Bustamante (2019) no menciona: en el “Índice temático” de *La formación como efecto* se pasa de la A (Acto) a la C (Campo, Condición humana, Crítica) (p. 107). Vale la pena preguntarse, dada la importancia que tiene la *Bildung* en la tradición filosófica y educativa, la relación de esta con lo propuesto por el profesor Bustamante y, así mismo, por qué es pertinente hablar de la formación socrática.

En primer lugar, hay que decir el término *formación* es anterior a las caracterizaciones que de él se dan en la Modernidad –o en otras épocas posteriores y contextos– y pretender que toda formación debe adecuarse a la comprensión de *Bildung* consistiría en un anacronismo. Por supuesto, la idea de *Bildung*, como bien expresa Koval (2018), “surge al calor de la Ilustración y su configuración de una nueva idea de sujeto histórico (potencialmente) racional” (p. 34), no de la indagación socrática por el saber. Y, sin embargo, ello no quiere decir que, de tajo, la formación no tenga nada que ver con la actitud socrática. Gadamer (1975/2003), por ejemplo, acudiendo a una comprensión hegeliana, expone que la *Bildung* es un proceso que realiza el espíritu hacia lo general, proceso que, por supuesto, contempla “la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser de otro” (p. 43). Ante tal expresión resulta inevitable pensar en las palabras de Sócrates respecto al ejercicio filosófico que este realiza: examinarse a sí mismo y a los demás (*Apología*, 38a), conocimiento que no indica el reconocer las posesiones del otro o de uno mismo, sino el alma. De allí que el filósofo le exprese a Alcibíades que:

si el alma está dispuesta a conocerse a sí misma, tiene que mirar a un alma, y sobre todo a la parte del alma en la que reside su propia facultad, la sabiduría, o a cualquier otro objeto que se le parezca (*Alcibíades I*, 133b).

De esta manera, la formación, siguiendo la definición gadameriana, es algo que ya los griegos en la Antigüedad se daban a la tarea de llevar a cabo. En este sentido, Vierhaus (2014), en el marco del análisis semántico de la historia conceptual, expone una significación del concepto de formación desde varios escenarios propios de la cultura e historia alemanas, sin que con ello desconozca las acepciones o referencias a otras épocas (como la antigua) o contextos filosófico-políticos o religiosos (liberalismo o pietismo). En palabras del autor:

Para Goethe fueron los griegos paradigma de toda formación. Winckelmann había ya asegurado en 1755: «El único camino para nosotros, el más grande, en la medida de lo

posible, aunque inimitable, es la emulación de los antiguos» (1756). En 1758 también encontró Wieland el modelo para *la formación del entendimiento y del corazón* o *la formación del alma* en los griegos que «creían que el hombre venía al mundo sólo como un embrión y que debía llegar a convertirse en verdadero hombre». Su configuración había desarrollado «toda la noble simplicidad e irresistible elegancia [...] naturaleza, humanidad y porte [...], genio, espíritu y fuerza, todos los rasgos y la plenitud, que diferencian al hombre libre y puro de un esclavo y del animal simiesco» (Wieland, 1758). (...) Por tanto, la cercanía a Sócrates, Platón y Aristóteles es un resultado que «impulsa nuestra formación manifestándose activa todo el tiempo».

(...)

La idea de que en la Antigua Grecia se había alcanzado el más alto grado de formación en la historia, se refería preferentemente a tres ámbitos, que también estuvieron en el centro de la concepción del neohumanismo alemán, a saber, el lenguaje, la filosofía y el arte (pp. 18-19).

También Horlacher (2015) coincide en que, si bien el término *Bildung* es de gran importancia para la tradición alemana a al punto de que “en alemán, no falta en ningún diccionario, enciclopedia u obra introductoria a las ciencias de la educación un artículo dedicado a *Bildung*” (p. 10), el término *Bildung*

se vio caracterizado a finales del siglo XVIII por la actitud a tomar frente a la Antigüedad. No solo para Goethe eran los griegos el modelo a seguir, sino también para la mayoría de sus contemporáneos, que veían en los griegos la encarnación de un ideal ético y estético (p. 35).

En este sentido, la posición interpretativa que adopta este estudio se basa, no en la comprensión de la formación como *Bildung*, es decir, no desde la comprensión de la tradición alemana, aunque en algunos aspectos se relacione, sino, como se ha indicado, en la relación del sujeto con el saber y en la exposición de este saber ante otro que tiene la posibilidad de trabajar por su propia formación.

Por las anteriores razones, la presente pesquisa propone abordar el término formación y no educación, pues aquel se adecua mejor a la relación socrática con el saber y a las prácticas que de

allí de derivan, consigo mismo y con el otro, desde la comprensión de los elementos dramáticos que se exponen en los diálogos; mientras que este se interpreta más desde la apuesta *a priori* por lograr un objetivo determinado, con arreglo a fines (trabajar en pos de tener un cuerpo bello, aprender a tocar la cítara, conocer de ciertas técnicas para la elocuencia). Así, el formador (Sócrates) no solo arrostra el saber, sino que también encara su tiempo, su contexto y a sus interlocutores.

De esta manera, se pretende hacer una lectura de los diálogos de Platón para identificar en estos la apuesta educativa platónica, vista desde la *República*, y la comprensión de la formación socrática, desde los diálogos *Alcibíades I* y *Protágoras*.

2. Educación platónica y formación socrática

Cuando son niños y adolescentes, ha de administrárseles una educación y una filosofía propias de la niñez y de la adolescencia, y, mientras sus cuerpos se desarrollan para alcanzar la virilidad, deben cuidarlos bien, procurando así que presten un servicio a la filosofía. Y al crecer en edad, cuando el alma comienza a alcanzar la madurez, hay que intensificar los ejercicios que corresponden a ésta; y, cuando cede la fuerza corporal y con ello quedan excluidos de las tareas políticas y militares, dejarlos pacer libremente y no ocuparse de otra cosa que de la filosofía, a no ser de forma accesoria, si es que han de vivir dichosamente y, tras morir, han de coronar allá la vida que han vivido con un adecuado destino.

Platón. *República*, VI 498b-c.

El tema de la educación en Platón resulta difícil por varias razones. Una, porque el término “educación” puede decirse de varias maneras o estar asociado a otros que la implican; otra, porque estamos hablando de Platón, y su obra –exceptuando las cartas– está escrita en diálogos, con personajes y situaciones diferentes, lo que complica saber a ciencia cierta si el ateniense tenía en mente tal o cual concepción de la educación, en este sentido, lo que se diga, incluso desde el más detallado argumento, está sujeto al ejercicio hermenéutico. En este contexto, el presente capítulo expone, en primer lugar, los conceptos griegos más comunes en los diálogos de Platón para referirse a la educación, o a asuntos relacionados con esta. Posteriormente, con base en la *República* y las *Leyes*, se busca hacer una síntesis de la propuesta educativa que pudo haber considerado el ateniense. Por último, desde la acepción de la formación expuesta por Bustamante (2019), se darán los elementos constitutivos de esta desde el ejercicio socrático.

2.1 “Educación” en el corpus platónico: un término que se dice de muchas maneras

Antes de explicitar la comprensión de la educación en Platón y la formación en Sócrates, es importante insistir en que esta diferencia no es taxativa del filósofo ateniense. Tal distinción se establece dentro de esta investigación con base en la comprensión de la formación que se ha adoptado desde Bustamante (2019), la cual, como se explicará más adelante, está en concordancia con la actitud socrática y que, en cierto sentido, contrasta con la educación platónica. Además, hay

que tener presente que en la obra de Platón no se hace una apología manifiesta de la educación en contraste con la formación. En Platón, de hecho, el término educación está en relación con otras expresiones que este usa para referirse a aquella; en efecto, el filósofo recurre en varios de sus diálogos al término παιδεία para hablar de dicho fenómeno, pero también se encuentran otras palabras que indican educación, tales como: διδάσκω, τρέφω, μανθάνω, πλάσσω(πλάττω) y μάθησις¹³.

La anterior idea se ilustra por medio de la Figura 2 que se expone a continuación, la cual presenta las siguientes características: en la columna de la izquierda están los conceptos griegos con sus respectivas definiciones¹⁴: la acepción 1 es la que usa Platón en los diálogos; mientras que las siguientes (indicadas con los números 2, 3, 4... y en cursiva) son definiciones con un sentido lato del término en griego antiguo que pueden referenciarse en otras obras anteriores o posteriores a Platón. No obstante, algunas de estas comprensiones pueden entrar en relación, en sentido general, con el uso que le da el filósofo ateniense: por ejemplo, la palabra διδάσκω puede traducirse como enseñar (definición 1), pero enseñar requiere, sin duda, brindar una información, dar explicaciones (definición 2). En la columna de la derecha se encuentran, a modo de ejemplo, algunos¹⁵ apartados de los diálogos en los cuales se puede ver el uso de dicho término, señalando en cursiva el término en español y seguidamente, entre paréntesis, el término en griego; para esta referencia se ha usado la traducción de la Biblioteca Clásica Gredos (BCG).

¹³ Hay que anotar que, si bien aquí los términos se ponen, en su mayoría, en su forma verbal, estos tienen unas variaciones dentro de la gramática griega que no cambia el sentido propio de la palabra, de tal forma que, aunque se hable del verbo, también se hace alusión a sus variaciones (*verbi gratia*, la subjetivación de la palabra). Así, por ejemplo, se puede hablar del verbo διδάσκω (enseñar), pero también se habla del sustantivo διδασκαλία (enseñanza). López (2000), en su texto *Observaciones sobre el léxico de la educación en Platón*, hace un “examen de cuatro familias léxicas: 1) διδάσκω y su familia léxica; 2) algunos derivados de παῖς (παιδαγωγός y su familia – παιδεία – παιδεύω y su campo léxico; 3) τρέφω y algunos derivados; 4) y, por último, la familia de μανθάνω” (p. 62).

¹⁴ Las definiciones han sido consultadas, en primer lugar, del diccionario *A Greek-English Lexicon*, Liddel, Scott and Jones (LSJ), con traducción propia del inglés al castellano; y, en segundo lugar, del *Diccionario Manual Griego VOX*, de Pabón (1967/2024). Sin embargo, no se ha hecho una transcripción de lo que nos ofrecen los diccionarios, sino que, desde lo consultado, se ha optado por proponer una síntesis de las definiciones gruesas que nos ofrecen estas fuentes.

¹⁵ La búsqueda de cada término se realizó por medio de la aplicación Διογένης, comparando algunas de las acepciones que allí se daban con la traducción de la BCG y, en ocasiones, con otras traducciones (Jowett, Cooper, García Bacca y Patricio de Azcárate). Los resultados obtenidos, sin tener en cuenta cada una de las variaciones léxicas, fueron bastante extensos: παιδεία arrojó 145 usos; διδάσκω, 14; τρέφω, 7; μανθάνω, 98; πλάσσω, 3; y μάθησις, 13. Ahora bien, los ejemplos de la Figura 2 fueron seleccionados con base en que el apartado expresara la educación de los hombres, es decir, no se tomaron en cuenta acepciones que significaban “cuidado” de plantas o animales, v. gr.: “...tal como el labrador alimenta (τρέφω) y domestica las plantas inofensivas pero impide que las salvajes crezcan” (*República*, 589b).

Figura 2

Términos griegos que refieren educación en los diálogos de Platón

Término / Definición	Referencia en los diálogos
<p>Παιδεύω</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educar, instruir, formar, habituar, entrenar (a un niño). 2. <i>Corregir, disciplinar, reprender.</i> 	<p>También a mí me parece que es hermoso que alguien sea capaz de <i>educar</i> (παιδεύειν) a los hombres como Gorgias de Leontinos, Pródico de Ceos e Hipias de Élida (<i>Apología</i>, 19e).</p> <p><i>eduquemos</i> (παιδεύωμεν) en teoría a nuestros hombres (<i>República</i>, 376d).</p>
<p>Διδάσκω</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instruir a una persona, o enseñar algo a alguien. 2. <i>Informar, explicar.</i> 	<p>Sócrates comete delito (...) al hacer más fuerte el argumento más débil y al <i>enseñar</i> (διδάσκων) estas mismas cosas a otros (<i>Apología</i>, 19c).</p> <p>Cuando alguien les pregunta qué hace y qué <i>enseña</i> (διδάσκων), no pueden decir nada (<i>Apología</i>, 23d).</p> <p>¿Cómo, pues, mi querido Alcibíades, no te diste cuenta de que sabías eso sin darte cuenta, o es que a mí me pasó desapercibido que tú estabas aprendiendo y frecuentabas a un maestro que te <i>enseñaba</i> (διδασκάλου) a distinguir lo justo de lo injusto? (<i>Alcibíades I</i>, 109d).</p>
<p>Τρέφω</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crecer, aumentar, criar, cuidar, educar. 2. <i>Mantener, nutrir, alimentar, apoyar (amamantar al niño).</i> 3. <i>Hospedar, producir.</i> 	<p>Cuando [el mundo] <i>criaba</i> (τρέφων), con la asistencia del piloto, a las criaturas vivientes que en él encerraba, pocos eran los males que en ellos producía y enormes, en cambio, los bienes (<i>Político</i>, 273c).</p> <p>Veamos, ¿a qué gente quiero <i>adiestrar</i> (τρέφω) cuando haya acabado de levantar toda la ciudad? (<i>Leyes</i>, 829e)</p>
<p>Μανθάνω</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender (por el estudio, la práctica o la experiencia); entender (perfectamente). 2. <i>Adquirir un hábito.</i> 3. <i>Percibir, observar, notar.</i> 	<p>¿Cómo, pues, mi querido Alcibíades, no te diste cuenta de que sabías eso sin darte cuenta, o es que a mí me pasó desapercibido que tú estabas aprendiendo (μανθάνων) y frecuentabas a un maestro que te enseñaba a</p>

	<p>distinguir lo justo de lo injusto? (<i>Alcibíades I</i>, 109d).</p> <p>Sóc. Entonces, según eso, cuando cuidamos nuestro calzado ¿no estamos cuidando nuestros pies?</p> <p>Alc. No acabo de <i>entenderlo</i> (μανθάνω) bien, Sócrates. (<i>Alcibíades I</i>, 128b).</p>
<p>Πλάσσω/Πλάττω</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar, moldear (por medio de la educación). 2. <i>Formar una imagen en la mente, imaginar.</i> 3. <i>Poner en forma.</i> 4. <i>Fabricar, fraguar.</i> 5. <i>Fingir, simular.</i> 	<p>Persuadiremos a las ayas y a las madres a que cuenten a los niños mitos que hemos admitido, y con éstos <i>modelaremos</i> (πλάττειν) sus almas mucho más que sus cuerpos con las manos (<i>República</i>, 377c).</p> <p>Por consiguiente, si algo lo fuerza a ocuparse de implantar en las costumbres privadas y públicas de los hombres lo que él observa allá, en lugar de limitarse a <i>formarse</i> (πλάττειν) a sí mismo, ¿piensas que se convertirá en un mal artesano de la moderación, de la justicia y de la excelencia cívica en general? (<i>República</i>, 500d).</p> <p>El matemático o el que realiza alguna otra práctica intelectual intensa debe también ejecutar movimientos corporales, por medio de la gimnasia, y, por otra parte, el que cultiva adecuadamente su cuerpo <i>debe dedicar</i> (πλάττοντα) los movimientos correspondientes al alma a través de la música y toda la filosofía (<i>Timeo</i>, 88c).</p>
<p>Μάθησις</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender, conocer. 2. <i>Deseo de aprender.</i> 3. <i>Educación, instrucción.</i> 	<p>Pero tal vez, Hipócrates, opinas que tu <i>aprendizaje</i> (μάθησις) 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 hacerte profesional, sino con vistas a tu educación (<i>Protágoras</i>, 312b).</p> <p>¿Cuál es entonces el buen actuar en las letras, y qué hace, a un hombre, bueno en las letras? Evidentemente su estudio. ¿Qué saludable ejercicio forma a un buen médico? Evidentemente el <i>aprendizaje</i>.</p>

	(μάθησις) del cuidado de los enfermos (<i>Protágoras</i> , 345a).
--	-----------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

En los ejemplos anteriormente expuestos se puede evidenciar que Platón, por un lado, entiende que la educación es un proceso que requiere enseñar cosas a otros y que estas enseñanzas son impartidas por unas personas específicas (*Protágoras*, 312b), que, además, esta educación va más allá de la simple instrucción técnica, ya que se orienta hacia el alma del hombre (*Timeo*, 88c). En otras palabras, Platón es consciente de que el ideal de *καλοκαγαθία* en la Atenas clásica es importante para aquellos que se interesan por la *παιδεία*. Sin embargo, de otro lado, el fundador de la Academia deja ver su preocupación por la educación, ya que si esta se orienta de manera incorrecta no aportará a la formación del alma humana, ni mucho menos a la de la ciudad (*Apología*, 19c), pero si se hace con base en la filosofía, entonces, el beneficio para sí mismo y para la ciudadanía en general será una consecuencia necesaria (*República*, 500d). ¿Cómo entender, entonces, la propuesta educativa de Platón desde una estructura que no rechaza tajantemente la educación de la época, pero que, al mismo tiempo, imprima el aporte filosófico necesario para que se desarrolle el individuo y la sociedad? En *República* 376e, cuando Sócrates y sus interlocutores se están preguntando por cómo educar, en teoría, a los hombres que constituirán el estado, se recurre a la educación musical para el alma y gimnástica para el cuerpo, en el entendido de que esta educación es la mejor. No obstante, Platón no se enfoca en una educación técnica de estas dos artes, sino que las orienta desde el ejercicio filosófico, profundizando en su sentido y explicitando de una manera más detallada y estructurada la educación que deben recibir los ciudadanos y, en especial, los guardianes.

Esta exposición en la *República* es la que se propone aquí como la apuesta educativa platónica, toda vez que cumple con los requisitos de plantearse un objetivo claro (la consolidación del estado) y un procedimiento para llegar a este. Es decir, hay una educación concebida de manera anticipada, en palabras de Bustamante, con arreglo a fines (p. 32).

Ahora bien, de manera similar a como se ha abordado la educación en Platón, la formación socrática exige una precisión conceptual. Aunque tal demanda resulta justa, el proceder de tal delimitación es diferente, básicamente, por una razón principal: si la formación ha de entenderse, en términos generales, como una relación del sujeto con el saber y una transferencia de trabajo de

este hacia otro diferente, en Sócrates tal ejercicio ha de apreciarse desde su dinamicidad, desde su emergencia. Empero, en aras a tratar en primer lugar el tema de la educación en Platón, esta clarificación se desarrollará en el apartado 2.3 de este capítulo. Por lo pronto, pasemos a mirar la apuesta de educación que presenta Platón en la *República*.

2.2 Educación platónica

Los diálogos de Platón, si bien se pueden entender desde una temática central en la cual se organizan los coloquios de los interlocutores, tienen, en ocasiones, otros contenidos que, por una parte, los hacen susceptibles de otros horizontes comprensivos y, por otra, complejizan su identificación exclusiva con un único tema central. El *Fedro*, por ejemplo, es catalogado como un diálogo que habla sobre el amor, pero, así mismo, algunos consideran que versa sobre “la capacidad que el lenguaje tiene para «persuadir» a los hombres” (Lledó, 1986, p. 296); el *Gorgias* puede entenderse como un diálogo que indaga sobre la retórica o sobre la moral (Calonge, 1983, p. 11); la *República*, sea dicho, comúnmente se le conoce como una obra que trata sobre el Estado o sobre la justicia; pero no por ello en este diálogo se dejan de lado otros temas que son abordados con extensión y profundidad: una comprensión antropológica y una teoría de la educación (Eggers, 1986, p. 11). En ese sentido, hemos de entender que no hay un diálogo de Platón que se ocupe de principio a fin por una teoría educativa, es decir, que deje de lado otros temas afines y que requieran de explicaciones amplias y profundas.

En todo caso, lo anterior no demerita la preocupación de Platón por la educación, pues en varios de sus diálogos esta es tratada con suma importancia, aunque desde ángulos diferentes al de una comprensión sistemática. En *Laques* 178a, por ejemplo, el lector es invitado a la discusión sobre si los hijos de Lisímaco y Melesias deben ocuparse del arte de la *ὀπλομαχία* (arte que algunos sofistas enseñaban, como se referencia en *Eutidemo* 171d), dando a entender que esta práctica era una de las que se consideraba idónea para la educación de los jóvenes; y, sin embargo, la discusión en este diálogo se ocupa de lo educativo desde una virtud particular, a saber, la *ἀνδρεία*. En la *Apología* (19b), hay una preocupación por la educación, ya que parte de la denuncia hacia Sócrates está en relación con las *enseñanzas* que, según afirman sus acusadores, este impartía a otros, pero en este diálogo tampoco se expone una propuesta estructurada para abordar la educación, aunque sí hay algunas unas exhortaciones precisas por parte de Sócrates para transitar por el camino de la

virtud: interrogar, examinar y refutar (*Apología*, 29e). También en el *Téages* (121a-122b) Demódoco, preocupado por su hijo Téages, se acerca a Sócrates con el fin de que este le aconseje, pues, según el padre, el joven pretende una empresa no innoble, pero sí peligrosa: “quiere hacerse sabio”, razón por la cual algunos intérpretes como Patricio de Azcárate (1872), por ejemplo, le han dado a este diálogo el subtítulo *de la ciencia* –σοφία–, pero la discusión entre Sócrates y Téages no versa, en exclusiva, sobre la educación de este, es decir, sobre qué es lo que ha aprendido o necesita aprender, según las comprensiones de la época, o sobre cuál es la forma de aprender y enseñar algo a los hombres. Como último ejemplo podemos indicar el *Protágoras*, el cual versa, principalmente, sobre la enseñanza de la virtud (*Protágoras*, 319a-b) y el problema que comporta su unidad y multiplicidad (*Protágoras*, 329c-d), pero allí, aunque Sócrates se encuentra dialogando con un gran sofista, no hay una clara delimitación de lo que debe ser la educación para Platón, aunque en uno de los primeros discursos del sabio de Abdera se menciona, de manera general, cómo era la educación de aquella época, mostrando el valor que esta tenía en el hogar (*Protágoras*, 325c-d) y, así mismo, la importancia del aprendizaje de la música y la gimnasia:

después de que los niños aprenden las letras y están en estado de comprender los escritos como antes lo hablado, los colocan en los bancos de la escuela para leer los poemas de los buenos poetas y les obligan a aprendérselos de memoria. En ellos hay muchas exhortaciones, muchas digresiones y elogios y encomios de los virtuosos hombres de antaño, para que el muchacho, con emulación, los imite y desee hacerse su semejante. Y, a su vez, los citaristas se cuidan, de igual modo, de la sensatez y procuran que los jóvenes no obren ningún mal. Además de esto, una vez que han aprendido a tocar la cítara, les enseñan los poemas de buenos poetas líricos, adaptándolos a la música de cítara, y fuerzan a las almas de sus discípulos a hacerse familiares los ritmos y las armonías, para que sean más suaves y más eurrítmicos y más equilibrados, y, con ello, sean útiles en su hablar y obrar. Porque toda vida humana necesita de la eurritmia y del equilibrio.

Luego, los envían aún al maestro de gimnasia, para que, con un cuerpo mejor, sirvan a un propósito que sea valioso y no se vean obligados, por su debilidad corporal, a desfallecer en las guerras y en las otras acciones (*Protágoras*, 325e-326c).

En contraposición a los ejemplos anteriormente mencionados, en la *República* (II¹⁶, III, V, VI y VII) y en las *Leyes* (II y VII), aunque tampoco de manera exclusiva, encontramos un discurrir amplio y estructurado sobre cómo y quiénes deben educarse, así como los aspectos materiales y formales de dicha παιδεία. Cañas-Quirós (2007), por ejemplo, en *La educación (paideía) en La República de Platón*, expone con gran claridad la apuesta educativa que Platón ofrece en el diálogo *República*, haciendo un especial énfasis en la educación de los guardianes (p. 123). No obstante, de ambos diálogos existen interpretaciones diversas que han postulado que Platón sigue, en cierto sentido, una misma línea de comprensión en su filosofía, aunque con variaciones menores: Annas (2003) describe algunos de estos puntos al considerar que, de una parte, en estos dos diálogos Platón propone una reforma radical de la cultura de su comunidad, transformación que aporta al crecimiento moral de los miembros que componen la ciudad (p. 59), con la diferencia de que en la *República* casi que desaparece la familia como núcleo central de la sociedad, mientras en las *Leyes* esta es fundamental para la educación (p. 61). En un sentido similar se expresa la filósofa canadiense Susan Sauvé Meyer (2006) al sostener que en las *Leyes* los interlocutores disertan sobre diferentes tipos de constituciones políticas y proyectan la legislación constitucional y estatutaria para la fundación de una ciudad, aspecto que también, se menciona en la *República*, aunque en dicho diálogo la ley no sea un tema explícito:

The *Republic* too contains a large and detailed legislative project, in which Socrates outlines the *nomoi* that will structure the ideal city (425e, 452c). He and his interlocutors regularly refer to themselves as engaging in the project of legislation (e.g., 425b, 427a–b, 456c, 457a) and refer to the philosopher-rulers as “guardians of the laws” (421a; cf. 484b–c, 504c), a term used for the most important political office in the *Laws* (752d–e) (p. 373).

Otros intérpretes sostienen que las *Leyes*, siendo un diálogo escrito posterior a la *República* y uno de los últimos de Platón, presenta argumentos suficientes para aceptar una distancia, incluso una crítica, dentro del mismo pensamiento del ateniense: Strauss (1977) considera que las *Leyes* es, en realidad, el proyecto político de Platón, toda vez que allí el Extranjero Ateniense está comprometido con la fundación de la ciudad, mientras que en la *República* solo se constituye el estado de manera teórica (p. 1). Laks (1990), por su parte, siguiendo a Aristóteles, considera que

¹⁶ El libro II puede dividirse, *grosso modo*, en tres partes: a) la justicia y la injusticia, como bien en sí mismo y si es preferible una u otra (357a-367e); b) nacimiento del estado sano y su transición hacia el estado enfermo (368a-374d); cualidades y educación de los guardianes (374e-383c).

la *República* (Πολιτεία) designa la constitución de la ciudad, su forma de gobierno, mientras que las *Leyes* (Νόμοι) indican cómo se deben implementar las funciones de los magistrados, dando pautas éticas para la conducta de los ciudadanos, lo que lo lleva a pensar que Platón tiene un cambio de pensamiento entre una y otra obra (pp. 211-212).

Empero, dado que el objetivo de esta tesis es analizar la propuesta educativa de Platón, no se entrará a detallar algunos aspectos controversiales que suscitan estos dos diálogos (autenticidad, fecha de composición, situación dramática, comprensión ontológica de las ideas, educación igualitaria para los hombres y las mujeres, responsabilidad del Estado frente a la παιδεία, entre otras), sino que se mirará en un sentido estructural lo que el filósofo ateniense consideró debe ser la educación para los ciudadanos y, particularmente, para los gobernantes.

2.2.1 Estructura de la educación platónica: República y Leyes

La siguiente comprensión de la educación en Platón tiene por objeto presentar, en términos generales, el “programa” educativo que el filósofo ateniense expuso en sus textos, tomando como base los diálogos *República* y *Leyes*. Como antesala, podríamos decir que Platón propone una educación bajo dos principios fundamentales: el primero, la educación trae beneficios para la ciudad, para la comunidad (*Leyes*, I 641b-c) y, en ese sentido, ciudadanos bien educados constituyen un Estado bueno; el segundo, si bien existe una educación para la comunidad, la educación debe orientarse a quienes dirigirán el Estado, es decir, hacia los guardianes (reyes-filósofos), pues “solo ellos tienen la oportunidad de organizarlo bien y hacerlo feliz” (*República*, IV 421a), ya que, al ser filósofos, “pueden alcanzar lo que se comporta siempre idénticamente y del mismo modo” siendo así “capaces de vigilar las leyes y costumbres del Estado” (*República*, VI 484b).

Así mismo, podría pensarse la estructura educativa platónica en cuatro etapas, cada una de las cuales tiene unas características particulares. Ahora bien, dado que Platón no otorga una denominación específica para estas etapas de la educación, nos daremos la licencia bautizarlas aquí con nombres los siguientes nombres: a) *Educación inicial*, entendida esta como cuidado a los recién nacidos (desde 0 a 6 años de edad); b) *Educación básica*, la cual implica el proceso de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas fundamentales para la correcta orientación del alma y del cuerpo: la música y la gimnasia; c) *Educación en letras*, que conlleva la instrucción en la

escritura y la lectura; y, por último, d) *Educación superior*, que comprendería el aprendizaje de disciplinas que implican procesos de abstracción, entre las cuales se ubica la aritmética y la dialéctica, esta última reservada para que la aprendan los guardianes.

Sin más preámbulos, pasemos, entonces, a mirar en detalle esta educación desde su comprensión estructural.

2.2.1.1 Educación inicial: del movimiento pasivo al movimiento activo.

Como se indicó en la Figura 2, uno de los términos que Platón usa para referirse a la educación es el verbo *τρέφω*, que también puede tener el significado de criar o cuidar. Desde esta comprensión, para el filósofo ateniense la educación empieza desde el momento en que el niño nace. Los recién nacidos expresan sus temores y dolores por medio de gritos y llantos, razón por la cual las nodrizas están prestas a adivinar¹⁷ qué quiere el infante y a ofrecérselo (*Leyes*, VII 791e-792a). Sin embargo, si esta práctica se ejecuta desde la plena demanda del niño, podría no contribuir a su correcta educación, sino a lo contrario. En otras palabras, Platón reconoce que al recién nacido hay que ofrecerle los cuidados necesarios, pero siempre buscando el equilibrio que logre aportar para la educación de su alma, por ello en las *Leyes* el Extranjero Ateniense afirma lo siguiente:

la vida correcta en absoluto debe perseguir los placeres, ni tampoco huir de los dolores, sino que hay que aceptar con alegría el justo medio, a lo que acabo de aludir con el nombre de apacibilidad, disposición que, siguiendo un cierto auspicio adivinatorio, con acierto todos llamamos del dios. Sostengo que aquel de nosotros que también vaya a ser divino debe perseguir ese estado, y que ni debe abalanzarse en cuerpo y alma a los placeres, puesto que ni siquiera va estar exento de dolor, ni dejar que otro, viejo o joven, varón o mujer sufra eso mismo y, menos que todos, en lo posible, el recién nacido, pues en ese momento, efectivamente, se desarrolla en todos nosotros con toda su autoridad todo el carácter a través del hábito (*Leyes*, VII 792d-e).

¹⁷ Jenofonte también comparte esta idea en relación al cuidado que tiene una madre con sus hijos. En *Recuerdos de Sócrates*, cuando Lamprocles está enfadado con Jantipa, su madre, Sócrates, en calidad de padre, lo interpela haciéndole ver que la madre no solo lleva con esfuerzo el embarazo y el parto, sino que además, una vez nacido el niño ella: “lo alimenta y lo cuida, sin haber disfrutado antes ninguna recompensa y sin que el retoño sepa de quién recibe los cuidados ni sea capaz de indicar qué le falta, sino que ella misma, sospechando lo que le conviene y lo que le agrada, intenta satisfacerle y lo cría durante mucho tiempo, de día y de noche, resistiendo la fatiga” (II, 2, 5).

Estos cuidados son tanto del cuerpo como del alma. En lo que respecta al cuerpo, por ejemplo, los movimientos que se realicen al niño han de contribuir para su bienestar físico y anímico. En este caso, si bien el niño realiza algunos movimientos propios de su naturaleza (mover los brazos, la cabeza), los movimientos que imprimen sus cuidadores en ellos les permitirán educarse. De allí que las madres, y especialmente las nodrizas, velen por una buena constitución del cuerpo, esforzándose por que el infante adquiera fuerza corporal en la medida en que frecuente diferentes espacios y que sus miembros no se deformen por fuerzas inadecuadas sobre sus cuerpos (*Leyes*, VII 789e), y, así mismo, procurándoles o permitiéndoles vibraciones y movimientos, ya que “por esa causa, digieren los alimentos de la comida y la bebida y son capaces de transmitirnos salud, belleza y, por añadidura, fuerza” (*Leyes*, VII 789d). No obstante, estos movimientos han de ser armónicos y en justa medida, pues de esta manera ayudan a la educación de un alma virtuosa, de un buen carácter. Así lo expresa Platón:

cuando las madres quieren dormir a los niños que cogen el sueño con dificultad, no les ofrecen tranquilidad¹⁸, sino, por el contrario, movimiento, agitándolos continuamente en sus brazos, ni tampoco silencio, sino una melodía (...). Cuando alguien desde fuera imprime una agitación a esos sentimientos, el movimiento exterior predomina, porque asimila al interior que es asustadizo y frenético y, como al dominarlo posibilita que el alma se calme y se tranquilicen las rápidas palpitaciones de los temerosos –algo absolutamente agradable–, en un caso hace que unos alcancen el sueño, mientras que en el otro, con la ayuda de los dioses a los que todos elevan sacrificios con buenos augurios, provoca que, despiertos y bailando al ritmo de la flauta, alcancen un estado de lucidez y sobriedad que reemplaza a su frenesí (*Leyes*, VII 790d-e; 791a-b).

Es cierto que estos cuidados son comprendidos por Platón desde lo consuetudinario (*Leyes*, VII 793b), pero no por ello le resta importancia, ya que, si se analiza con un poco de detalle el asunto referido a los movimientos para esta población etaria, se evidencia una apuesta educativa

¹⁸ Si bien la palabra ἡσυχία podría entenderse como “tranquilidad” –como también lo hacen Pabón y Fernández-Galiano, 1999–, me parece que la traducción de Lisi no resulta muy amable, pues podría prestarse a confusión en cuanto que esta “tranquilidad” se refiere a la tranquilidad del alma, no del cuerpo. En efecto, lo que Platón quiere presentar aquí es una “tranquilidad” del cuerpo, por ello la contrapone al movimiento en los brazos que hacen las madres a los niños. En ese sentido, me parecen más acertadas las traducciones de Azcárate: “[Las madres] se guardan mucho de dejarles en reposo”; de Jowett “... they [the mothers] do not employ rest...”; o Cooper: “Far from keeping him still...”. Más aún, traducir en 790d ἡσυχία por “tranquilidad”, implicaría una contradicción con la misma expresión en 791a, pues sería como decir que las madres no les ofrecen tranquilidad a sus pequeños, pero, con una misma acción, les dan tranquilidad.

que encaja con el aprendizaje por medio del hábito desde temprana edad: ante los llantos y gritos que el niño expresa, se le empieza a habituar en la moderación de sus pasiones.

En la medida en que el niño va creciendo, también se le habituando a otras actividades propias de su edad; los juegos y juguetes, por ejemplo, servían para la entretención de los infantes, así lo expresa Andreu (2009):

Señala Flacelière que, gracias a los restos arqueológicos encontrados, se comprueba la existencia de figuras de barro cocido: sonajeros, caballos con ruedas, otro tipo de animales domésticos y muñecas, algunas de ellas articuladas. Objetos diseñados para la distracción y entretenimiento de los niños más pequeños. Varios autores (1996:174) afirman que los niños griegos poseían juguetes como la matraca (platagē), el yoyó o las tabas; objetos en miniatura –carros, vajillas, animales, muñecas para las niñas...–, en general de barro cocido. Estos juguetes eran regalos que se hacían en días de fiestas, por ejemplo en las Diasias o las Antesterias. Los niños más ingeniosos se fabricaban sus propios juguetes de madera, arcilla, cuero, etcétera (p. 43).

Platón reconoce lo valioso del juego (παιδιά) en los niños entre los 3 y 6 años de edad, resaltando sus ventajas en relación a lo educativo, ya que el jugar les permite a los pequeños continuar con su adecuación física, el fortalecimiento de su carácter y, así mismo, el habituarse a una labor concreta que pueden desempeñar más adelante como personas adultas. Este aprendizaje mediante el juego está sobre la base de la libertad, no de la coerción, por ello Sócrates impela a Glaucón con las siguientes palabras: “no obligues por fuerza a los niños en su aprendizaje, sino edúcalos jugando para que también seas más capaz de divisar aquello para la cual cada uno es naturalmente apto” (*República*, VII 537a). Algunos juegos como σφαιρίνδα (juego con la pelota), ἐκλυστίνδα (con la cuerda) στρεπτίνδα (juego de lanzamiento) implicaba que los movimientos del cuerpo fueran producidos por los mismos participantes, es decir, que el niño empezara a ser protagonista de sus actividades, en ese respeto, el papel de las nodrizas pasaba a un segundo plano. No obstante, estas actividades estaban mediadas por el cumplimiento de la norma, es decir, además de la educación corporal, también se iba formando el carácter del alma de quienes jugaban, pues, “si el juego se desenvuelve sin normas y los niños también, será imposible que de éstos crezcan hombres esforzados y con afecto por el orden” (*República*, IV 424e-425a); de allí que Platón

defienda que “los juegos son lo que tiene más poder para que las leyes promulgadas sean estables o no” (*Leyes*, VII 797a).

Tener presente la norma en el juego implica contemplar las sanciones que se deben recibir cuando se trasgrede dicha regla. En ese sentido, Platón rescata la práctica correctiva del juego en los niños, ya que este tiene unas reglas que se deben cumplir para su correcta realización (Huziga, 2007, p. 27). El filósofo ateniense precisa en que los correctivos deben aplicarse de manera justa: no hay que castigar en exceso, para que no se inculque la ira en las almas de quienes reciben la pena, pero tampoco hay que dejarles pasar por alto las faltas, de tal manera que se cultiven hombres veleidosos; en otras palabras, Platón insta a que se busque el justo medio entre los dos extremos: que las correcciones no impliquen la humillación, pero que tampoco conlleve la permisividad (cfr. *Leyes*, VII 793e-794a).

Otra ventaja del juego está en relación con la actividad propia que, en un futuro, pueden desempeñar quienes practiquen con disciplina tal o cual juego, ya que si se juega a determinadas actividades y se ejecutan de la mejor manera posible, se estaría formando el alma de quienes, más adelante, ejercerán alguna función propia de la constitución del Estado:

el hombre que ha de ser bueno en cualquier cosa debe ejercitarla directamente desde la infancia, jugando y actuando seriamente en cada una de las cosas convenientes al asunto. Por ejemplo, el que va a ser un buen labrador o un buen arquitecto: uno debe jugar construyendo alguna de las viviendas que hacen los niños, el otro, por su parte, debe jugar a labrar (*Leyes*, I 643b-c).

De esta manera, la actividad que se practicaba permitía que los ciudadanos educados en el Estado cumplieran, en un futuro, de manera adecuada las funciones propias que lo ayudaban a sostener (García-Casanova, 2008, p. 84)

Recapitulemos. Para Platón, la educación en los primeros años de vida del infante está pensada con miras a la excelencia (ἀρετή) de quienes harán parte del Estado (ciudadanos y, en especial, los gobernantes), de allí la importancia de educar en la justicia y en el cumplimiento de la ley; de allí la valía de que esta educación esté sobre la base de la razón, y no sobre la arbitrariedad.

2.2.1.2 Educación básica: música y gimnasia.

Como se ha descrito, la educación que Platón propone no está desligada de aquella que se impartía en la época; en efecto, el filósofo propone que a partir de los 6 años los niños deben seguir la mejor educación: la gimnasia para el cuerpo y la música para el alma (*República*, II 376e; *Leyes*, VII 795d), educación que apunta hacia el ideal de *καλοκαγαθία* que se consideraba digno de seguir en pleno siglo IV a. de C. (Marrou, 1948/1985, p. 67; Jaeger, 1933/2016, p. 263). Sin embargo, como también se ha argumentado, no se trata de seguir una educación común, sino que esta tiene una perspectiva filosófica. En ese sentido hay que afirmar que, si se es consecuente con la propuesta educativa platónica, entonces, se deben dar los parámetros que tracen el camino hacia el ideal que se persigue. En esa misma línea, Platón no titubea al momento de establecer censuras, limitaciones y orientaciones tanto para la educación musical como la gimnástica, pues si se está en la dirección del Bien y de la Belleza, no ha de permitirse relativismos al respecto, ni mucho menos, aceptar cosas que vayan en contra de tales ideales.

Con este programa en mente, Platón espera que se consolide un Estado justo y que, de igual forma, aquellos que tengan y demuestren mejores habilidades del alma y del cuerpo, sean quienes gobiernen a los ciudadanos (*República*, VII 535a-c).

Educación musical: materia, forma y carácter de los cantos.

Platón comienza poniendo de presente que la música incluye los discursos, que, a su vez, los clasifica en dos: verdaderos y falsos (*República*, II 376e). Estos últimos son aquellos que se cuentan a los niños por medio de mitos¹⁹, aquellos que narran la vida de los dioses y los héroes y que, de alguna manera, dicen también algo de verdad (*República*, II 377a). En ese orden de ideas, Platón se enfoca en los dos grandes exponentes de la poesía clásica que cuentan mitos, a saber: Homero y Hesíodo (*República*, II 377d), sin que deje de lado otros poetas menores que también cantan el actuar de los dioses y las hazañas de los héroes, para analizar el contenido de esta poesía y, así, dar las pautas por medio de las cuales deben educarse los jóvenes. En esta comprensión educativa, el fundador de la Academia hace tres preguntas fundamentales que permiten dividir la educación musical: a) qué se debe decir (el contenido); cómo se debe decir (forma) y con qué

¹⁹ La palabra *μῦθος*, según el diccionario de LSJ, se entiende en sentido amplio, es decir, como un relato que se pronuncia, incluso como una narración o discurso, como palabra.

carácter debe decirse (texto, armonía y ritmo). Veamos cada una de estas con un poco más de detalle.

En lo que respecta al contenido, para el filósofo ateniense, algunos de estos mitos narran cosas que no corresponden a una vida virtuosa, razón por la cual hay que establecer que en la educación tales mitos deben tener limitaciones, censuras (*República*, II 377d-e), pues, si se apunta a una excelencia de la educación, es necesario “que el poeta no componga nada que se aparte de lo que es costumbre, justo, bello o bueno a los ojos de la ciudad” (*Leyes*, 801c). Así, por ejemplo, no sería nada decoroso que se educara a los jóvenes tomando como ejemplos a dioses que mienten o que hacen la guerra entre ellos (*República*, II 378b-c), ni mucho menos a héroes que se muestran quejumbrosos o pusilánimes frente a los avatares de la vida o frente a las decisiones difíciles que deben afrontar (*República*, III 387d-388a). En contraposición, Platón sostiene que se debe mostrar al dios tal cual es, es decir, el dios como causa del Bien (*República*, II 379b-c); y, en el mismo sentido, los héroes deben mostrar autarquía: moderación en cuanto saben obedecer a sus gobernantes y se gobiernan a sí mismos en los placeres de la bebida, la comida y el sexo (*República*, III 389e).

En relación con la manera como deben decirse estos mitos (forma), Platón considera que en la poesía hay tres modos de cantarla: la imitativa (que se encuentra, sobre todo, en la tragedia y la comedia), la narrativa (que se evidencia en los ditirambos) y una tercera que mezcla las dos anteriores (*República*, III 394c). Con varios ejemplos, Sócrates ilustra a sus interlocutores respecto a la diferencia entre estos tres tipos de dicción. En efecto, en la poesía imitativa el poeta hipostasia al personaje que imita; mientras que en la narrativa el poeta cuenta lo que se dijo. En el tercer género, el mixto, el poeta imita en algunos casos; en otros, narra lo que aconteció: Sócrates pone de ejemplo el relato del primer canto de la *Iliada*, en donde el poeta narra la afrenta que recibió el sacerdote Crises por parte de Agamenón, y, de igual forma, hace hablar –imita– al mismo hijo de Atreo y al sacerdote de Apolo (*República*, III 392e-393b).

Por último, está la conjunción del contenido con la forma mediante el carácter de los cantos y las melodías que deben ejecutar quienes se dediquen a la educación de los jóvenes. En este sentido, Platón afirma que la melodía está compuesta de tres partes: texto, armonía y ritmo, estando estos dos últimos sujetos al primero (*República*, III 398d). La armonía debe ser aquella que imita un varón valiente, tanto en situaciones de infortunios como en acciones pacíficas y no violentas, a

saber: la armonía doria y la frigia (*República*, III 399a-b); mientras que el ritmo debe ser propio de un modo de vivir ordenado y valeroso (*República*, III 399e). Así, se considera que la mejor forma en la cual se puede exponer la poesía es usando un lenguaje correcto, un equilibrio armonioso y, por último, gracia y ritmo perfecto (*República*, III 400e).

Queda expuesta la comprensión de la educación musical para el alma en Platón, indicando que, si bien la música también se usa para la recreación y la relajación (*República*, 398e; Aristóteles, *Política*, VIII 1339a), en relación con la educación esta debe orientarse al Bien y a lo Bello.

Estos tres aspectos de la educación musical, como se ha expuesto, son entendidos como algo más que aprender a tocar un instrumento (cítara o flauta), o cantar con la entonación correcta un poema épico. Platón orienta la educación en la búsqueda de la excelencia –ἀρετή– del alma, desde la contemplación del Bien y la Belleza (*República*, VI 505a-b), pues la educación debe apuntar a estos ideales, si es que se quiere tener un estado verdaderamente justo. En efecto, si el niño aprende escuchando las acciones buenas de los dioses y de los héroes (lo que corresponde al contenido de los mitos), entonces, su alma se irá habituando a considerar la excelencia, no su contrario; también está la posibilidad de que, además de escuchar nobles relatos, imite lo más fielmente posible el actuar de grandes hombres (que es lo que corresponde a la dicción, pues se imita tanto en el actuar como en la palabra); por último, está el aprender a cantar los poemas con el ritmo y melodía adecuados, lo que implica una exteriorización, una relación virtuosa consigo mismo y con el otro. Así, por ejemplo, Aquiles es un referente de imitación, no solo por su valentía en el campo de batalla, sino porque sabe usar el discurso para persuadir a los aqueos para que regresen a su patria o para que consulten un vate y así sepan cuál es la causa de la ira de Febo Apolo, o para enfrentar al Atrida ante el desagravio que Agamenón causa al héroe (Salcedo, 2016, p. 67).

Empero, la educación musical debe complementarse con la educación del cuerpo, con la gimnasia. En ese orden de ideas, consideremos los aspectos más relevantes que Platón expone para esta educación.

Educación gimnástica: principios, prácticas y mejoramiento social

La comprensión de la propuesta educativa platónica respecto al cuerpo puede entenderse bajo la siguiente tríada: en primer lugar, los fundamentos que la orientan (principios de la educación corporal); en segundo lugar, los ejercicios concretos que posibilitan el fortalecimiento y desarrollo de las destrezas físicas (prácticas corporales); por último, la defensa firme por asir lo mejor de lo mejor, razón suficiente para apartar del Estado a quienes no cumplan con tales exigencias (mejoramiento social).

En la educación musical se mencionó que Platón propone que esta se oriente desde la perspectiva del Bien y la Belleza, apuntando a la ἀρετή del alma. Siguiendo ese mismo norte, hay que entender la educación gimnástica como algo que va más allá de una práctica física, ya que no se trata de una educación del cuerpo por el cuerpo, sino que este responde a las directrices del alma. No en vano Sócrates expresa a Glaucón su convicción en este respecto: “No creo que, aun cuando el cuerpo esté en condiciones óptimas, su perfección beneficie el alma; pero en el caso inverso un alma buena, por medio de la excelencia, hará que el cuerpo sea lo mejor posible” (*República*, III 403d). Ahora bien, como la educación apunta a instruir a ciudadanos que lleguen a ser excelentes gobernantes, un correcto cuidado del cuerpo es el que se aplica dentro de las campañas militares, apartándose de las rutinas que realizan los atletas. En efecto, estos cuando se alejan del régimen prescrito contraen enfermedades (*República*, III 403d-404a), mientras que los militares, al tener una correcta alimentación (no consumiendo pescado, sino carne asada, en vez de hervida; y absteniéndose de dulces y pastelería) pueden lograr una constitución sana del cuerpo, resistiendo las inclemencias del clima (*República*, III 404b-c), lo cual les permitirá tener buena salud y, con ello, que los padecimientos que vengan al cuerpo no sean un impedimento para dedicarse a sus oficios (*República*, III 406d) o para la práctica de la virtud (*República*, III 407c). Tal consideración expresa un segundo principio que rige la educación del cuerpo: la mejor gimnasia está hermanada con la música, y la práctica de aquella debe ser simple y conforme a la guerra (*República*, III 404b).

Se trata, entonces, de buscar unas prácticas corporales que se articulen con este tipo de música (*República*, III 412a), entre estas podemos encontrar la lucha, la danza (*Leyes*, VII 795d-e) y la observación bélica (*República*, V 467c). La lucha ha de ser producto del entrenamiento, de la dedicación, para tener buena salud y un buen cuerpo, no con la finalidad de obtener un triunfo inútil (*Leyes*, VI 796a), pues, quien se ejercita en la lucha termina siendo superior respecto a quien no se ejercita, igual que “es muy superior el que sabe al que no sabe” (*Leyes*, VII 795c). Platón

refiere, con respecto al pugilato infructuoso como un referente que no se debe seguir, entre otros, a Anteo, personaje mítico que obtenía su fuerza de la tierra (*Leyes*, VI 796a; Apolodoro, *Biblioteca*, II, 5.11). La danza, por su parte, tiene como modelo a Atenea, la virgen y señora, que realiza sus movimientos con la armadura completa, práctica que “sería totalmente conveniente que imitaran los jóvenes y las jóvenes, cuando honran la gracia que les ha hecho la diosa tanto para el uso bélico como para las fiestas” (*Leyes*, VII 796b-c). Más aún, en las *Leyes* el Extranjero Ateniese insta a que

Todos los niños, desde la más tierna infancia y mientras no vayan aún a la guerra, deberían llevar armas y caballos en todas las ocasiones en que hacen desfiles y procesiones para cada uno de los dioses, ejecutando en danza y en marcha, más rápidamente ellos, más lentas ellas, las súplicas a los dioses y a los hijos de dioses (*Leyes*, VII 796c).

La tercera práctica que se rescata de la educación en gimnasia es el arte de observar la guerra. No es osado el adjetivo de tal acción, ya que no se trata de un simple mirar las acciones bélicas, sino que tal ejercicio debe estar, en primer lugar, acompañado de aquellos progenitores o pedagogos que son expertos en el tema, de tal forma que puedan orientar a quienes detallan en estas acciones; además, también debe hacerse con las precauciones necesarias, pues no se quiere, en absoluto, que los aprendices corran algún peligro al observar el combate militar (*República*, V 467a-d). Esta parte de la educación gimnástica es teórica y práctica, pues se procura dar las enseñanzas y los recursos necesarios para que el niño aprenda desde el hacer:

Hay que montarlos a caballo desde muy niños y, una vez enseñados, se los conducirá cabalgando para que observen, pero no sobre caballos de guerra ni fogosos, sino lo más veloces y mansos posible; así observarán del modo más bello y seguro la tarea que les es propia y, si es necesario, se pondrán a salvo siguiendo a jefes mayores que ellos (*República*, V 467e).

Queda, por último, tratar el aspecto referido al mejoramiento social, que, más que un asunto de la gimnasia, es decir, de un ejercicio físico, tiene que ver con ciertas prácticas respecto al control social del cuerpo desde el ideal de *κακοκαγαθία*. Si Platón busca establecer el Estado bueno, bello, este debe apartarse de lo que se considera malo, feo. Por esta razón el ateniense aboga por cuidar a los ciudadanos que estén bien constituidos, tanto en su cuerpo como en su alma y, en su defecto, dejar “morir a aquellos que estén mal constituidos físicamente”; y condenar a muerte “a los que

tengan un alma perversa por naturaleza e incurable” (*República*, 410a). Esto se da, inclusive, en la concepción platónica de la procreación, pues se busca que las naturalezas de los hombres, desde el principio, sean las más adecuadas para la composición del Estado:

Es necesario que los mejores hombres se unan sexualmente a las mejores mujeres la mayor parte de las veces; y lo contrario, los más malos con las más malas; y hay que criar a los hijos de los primeros, no a los de los segundos, si el rebaño ha de ser sobresaliente [...]

En lo que hace a los hijos de los mejores, creo, serán llevados a una guardería junto a institutrices que habitarán en alguna parte del país separadamente del resto. En cuanto a los de los peores, y a cualquiera de los otros que nazca defectuoso, serán escondidos en un lugar no mencionado ni manifiesto, como corresponde (*República*, V 459d; 460c).

De esta manera, Platón reconoce la importancia de la educación musical y gimnástica que se impartía en la época (cfr. Marrou, 1948/1985, p. 66), pero, así mismo, ofrece una comprensión de la misma que le permite orientarla desde su ideal filosófico.

2.2.1.3 Educación en letras: escritura y lectura.

Platón también acepta enseñanza de la escritura y la lectura. Sin embargo, el filósofo es poco prolijo en lo referente este tema. En las *Leyes* sostiene que es importante que se enseñe a los niños a leer y a escribir (*Leyes*, VII 809e-810b), pero procurando que se escuchen los mejores poemas y, así mismo, se puedan escribir estos, cuando así lo consideren necesario (*Leyes*, VII 811d-e). En la *República*, por otra parte, no se trata de forma específica enseñanzas de lectura y la escritura, lo cual deja ciertas dudas respecto a por qué Platón deja de lado esta educación, sobre todo en los guardianes.

Podría, quizás, conjeturarse que Platón tiene cierto escepticismo respecto a la escritura y la lectura, pues, si bien estas no son nocivas en sí mismas, pueden, desde la práctica, convertirse en un elemento poco propicio para la educación. Recordemos que en el *Fedro* Sócrates hace ver a su interlocutor las desventajas que tiene la escritura, entendida esta como algo que está externo al hombre, y no como algo que surge desde dentro de sí. En efecto, en el mito que cuenta Sócrates a Fedro, dice que el rey Thamus reprocha a Theuth el ofrecimiento de este artificio:

Es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria, lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad (*Fedro*, 275a-b).

Hay aquí una razón significativa para no reparar en la escritura, pues, la educación implica, como se ha anotado, una actividad propia de quien la realiza, y la escritura parece actuar más como un adormecedor que como un catalizador. En ese sentido, vale la pena considerar las palabras de Lledó (2000) al respecto:

El mundo que las letras reflejan es el mundo de la opinión (*dóxa*) sustentada en la creencia (*pístis*). Ese mundo, que el lenguaje escrito consolida y afirma, entra en contacto con la mente, por ese primer puente que la creencia tiende. Es la opinión el fondo sobre el que se construye cualquier tipo de conocimiento. Y esa opinión necesita un punto de contacto con lo expresado en la escritura y que la creencia presta. La base de esa opinión y esa creencia, la constituye la familiaridad del lenguaje sobre el que toda mente se edifica.

Pero la creencia, como la opinión, conduce a error. El conformar el conocimiento a esa «exterioridad», en la que lo dicho es ajeno y la creencia es desarraigada, lleva al olvido (pp. 81-82).

González-García (2012) sostiene que este rechazo de Platón a la escritura, sobre todo en relación con la fundación del Estado, obedece al individualismo y al carácter funcional que dicha práctica introduce en la *paideia* (pp. 8-9). Wieland (1991) sostiene una opinión similar al interpretar que la escritura ofrece un saber aparente, en vez de un saber verdadero; a lo que añade que, posiblemente, existan “algunos niveles preparatorios del genuino saber [que] podrían ser comunicados a través de la escritura” (p. 19). La escritura y, así mismo, la lectura, podrían entenderse como una práctica contingente que, a lo mucho, sirven de artefacto para un conocimiento superior.

2.2.1.4 Educación superior: pensamiento discursivo e inteligencia.

La última etapa en la estructura educativa de Platón contiene los conocimientos que están en el nivel de la abstracción: el cálculo, la geometría, la astronomía (*Leyes*, VII 817e; *República*, VII 522d-530e), la estereometría, la armonía, y, como conocimiento supremo, la dialéctica (*República*, VII 532a-541b). Ahora bien, estos conocimientos no son para todos los ciudadanos²⁰, sino solo para aquellos que han mostrado una naturaleza y habilidad que les facilite el aprendizaje y que, así mismo, hayan pasado las diferentes pruebas que se les han puesto, de tal forma que se consideren idóneos para ser gobernantes justos (*República*, III 412d-414a).

En este apartado es importante tener presente que en la *República* Platón usa tres alegorías que sirven para representar el conocimiento: el sol (VI 506e), la línea (VI 509d) y la caverna (VII 517b), mostrando con ello la diferencia que existe entre la δόξα y la ἐπιστήμη. En efecto, la δόξα hace parte del sentido común, del razonamiento con base en el mundo de las apariencias, mientras que la ἐπιστήμη se mueve hacia la contemplación de lo que es en sí mismo. La alegoría de la caverna es, sin duda, una de las mejores imágenes que dibuja Platón para representar lo correspondiente a la educación (*República*, VII 514a), pues allí se detalla un tránsito desde las apariencias (sombras) hacia la luz (sol), camino que resulta difícil y doloroso para quien ha estado acostumbrado durante mucho tiempo a creer que las imágenes son los objetos reales (*República*, VII 515d). En ese sentido, esta alegoría refleja, igualmente, un proceso de conocimiento que va desde lo sensible hacia lo inteligible, proceso que es llevado a cabo por aquel que conoce la idea de Bien, es decir, el filósofo (Delgado-Lombana, 2014, p. 225). Empero, en el aprendizaje de los conocimientos superiores, Platón se centra en el campo de la ἐπιστήμη retratados en la alegoría de la línea.

En efecto, el símil de la línea resulta ilustrativo para ubicar los conocimientos inteligibles que se exponen en esta etapa de la educación: el cálculo y la geometría, así como la dialéctica; dejando de lado lo correspondiente a las conjeturas y opiniones. En la Figura 3 se puede observar lo relativo al conocimiento anteriormente indicado.

Figura 3

²⁰ Hay que tener presente que Platón también considera que los niños pueden aprender matemáticas, por medio del juego (*Leyes*, VII 819a-c), pero en esta etapa de educación superior se trata de una matemática desde un nivel y profundidad diferentes, de allí que no sea para cualquier tipo de personas.

Símil de la línea en Platón

Imágenes	Objetos materiales	Objetos matemáticos	Ideas
<i>Conjetura</i>	<i>Creencia</i>	<i>Inteligencia discursiva</i>	<i>Dialéctica</i>
δοξα (opinión)		ἐπιστήμη (ciencia)	

Fuente: elaboración propia.

Platón expone un orden para enseñar los conocimientos concernientes a la ἐπιστήμη, comenzado por el cálculo y sosteniendo que se debe “persuadir a los que van a participar de los más altos cargos del Estado a que se apliquen” a dicho arte (*República*, VII 525b). Concretamente, el cálculo ha de cultivarse no como un aficionado o para la práctica del comercio, sino que se debe ejercitar “hasta llegar a la contemplación de la naturaleza de los números por medio de la inteligencia (...) y a facilitar la conversión del alma desde la génesis hacia la verdad y la esencia” (*República*, VII 525c). En otras palabras, el estudio del cálculo está más allá de una utilidad práctica que este le ofrezca al ciudadano; en efecto, se trata de un estudio que impele a la contemplación del número en sí mismo (*República*, VII 525d), ya que la educación debe orientarse hacia lo que permanece, no hacia la contingencia y el devenir.

Por el mismo derrotero, y en el respectivo orden, transitan la geometría, el estudio de los sólidos (estereometría), la astronomía y la armonía, pues estos conocimientos han de observarse no desde la práctica común, sino con miras a la consecución del Bien por medio de la razón. En efecto, solo si “la geometría obliga a contemplar la esencia, conviene; si en cambio, obliga a contemplar el devenir, no conviene” (*República*, VII 527a), de esta manera, el estudio de la geometría “atrae el alma hacia la verdad” (*República*, VII 527b), hacia la contemplación de lo que es en sí, no tomando en cuenta las percepciones que llegan a la mente a partir de los sentidos. De allí la crítica de Sócrates a Glaucón cuando este, en un primer momento, piensa que la geometría que se expone aquí tiene que ver con los asuntos de la guerra, los campamentos, los despliegues de tropas, entre otros, (*República*, VII 526d), asuntos que están ligados a la contingencia, pues, si bien en el ejercicio de la milicia estos razonamientos son de gran utilidad y aportan al camino de la victoria para quienes los aplican, Platón señala otra comprensión más abstracta de la geometría,

aquella que apunta “al conocimiento de lo que es siempre, no de algo que en algún momento nace y en algún momento perece” (*República*, VII 527b).

Así, se pasa del cálculo a la geometría plana y, posteriormente, al estudio de los sólidos de manera inteligible, es decir no a los objetos materiales sólidos, sino a la comprensión del sólido invisible, aunque se use una imagen visible, como los objetos que se observan en el cielo, por ello Sócrates expresa que los “bordados que hay en el cielo están bordados en lo visible, y aunque sean los más bellos y perfectos de su índole, les falta mucho en relación con los verdaderos” (*República*, VII 529d), para luego aprehenderlos en el movimiento por medio de la astronomía y la armonía. Así, por ejemplo, la astronomía que propone Platón en el estudio no trata de un conocimiento que se dé por la visión, sino por la intelección; de manera similar ocurre con la armonía, pues no se enfoca en la comprensión auditiva de las tonalidades o escalas musicales, sino en la aprehensión de los números armónicos, lo cual apunta hacia lo Bello (*República*, VII 528a-531c).

Este recorrido tiene su finalidad en el conocimiento dialéctico que busca asir la verdad de lo que es en sí mismo: “todo este tratamiento por medio de las artes que hemos descrito tiene el mismo poder de elevar lo mejor que hay en el alma hasta la contemplación del mejor de todos los entes” (*República*, VII 532c). La dialéctica platónica se enfoca, entonces, en asumir la tarea de la contradicción que representan las apariencias, frente al conocimiento de lo verdadero, inmutable. En este momento de la educación se observa la importancia de las cualidades que deben tener aquellos que se van a educar en estos conocimientos, pues la exigencia para la comprensión de lo que es en sí mismo, el asumir las contradicciones que el saber verdadero da frente al saber aparente, la perseverancia frente a las adversidades que este camino del saber implica, no son tareas minúsculas. Así, como bien lo deja ver Platón, “el método dialéctico es el único que marcha, cancelando los supuestos, hasta el principio mismo, a fin de consolidarse allí” (*República*, VII 533c-d).

De esta forma, mientras que a la dialéctica Platón la llama ciencia, a las demás artes las denomina pensamiento discursivo, diferenciando estos de los otros conocimientos que, en las comprensiones del común de la gente, pueden ser entendidos con el nombre de opinión, a saber, la creencia y la conjetura (ver Figura 3) (*República*, VII 534a)

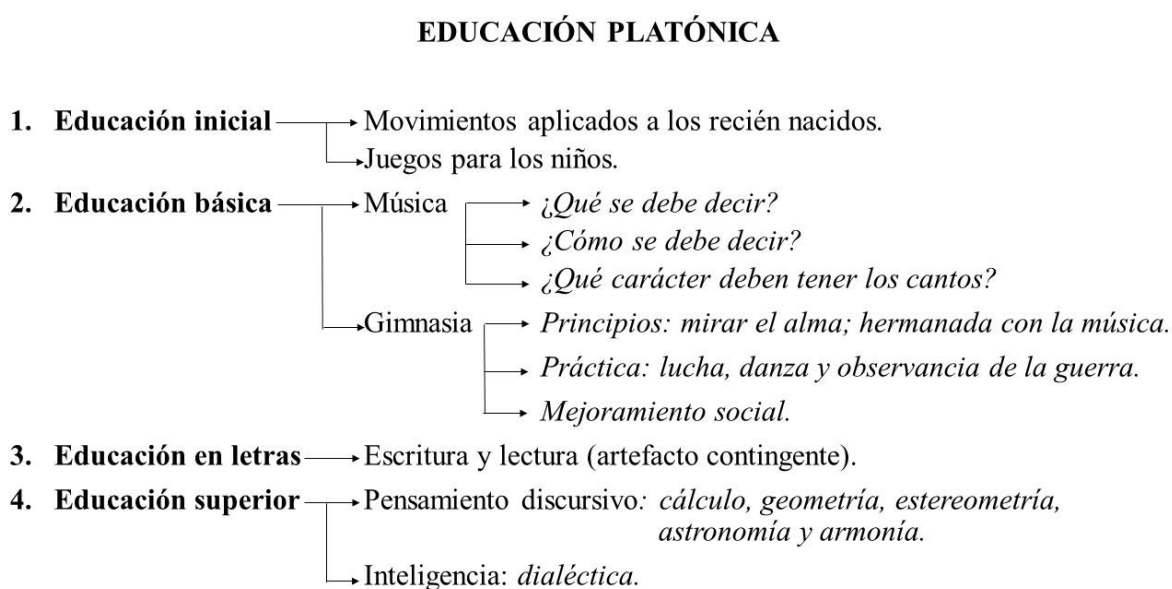
Sin duda alguna, esta última etapa del sistema educativo platónico es de suma importancia, pues solo los guardianes del Estado, después de un gran tiempo de estudio y de esfuerzo, lograrían

comprender las esencias de las cosas y, así, estarían en la capacidad de gobernar. De allí que Platón, aun con toda la exposición de esta educación, siempre piense en las cualidades que deben tener los guardianes: facilidad para aprender, buena memoria y amantes del trabajo, moderados, valientes, en una palabra, virtuosos (*República*, VII 535b-536a).

En la Figura 4 se estructura, *grosso modo*, la apuesta educativa platónica, el sistema que pensó el filósofo ateniense para consolidar un Estado justo, bueno y bello.

Figura 4

Estructura de la educación platónica



Fuente: elaboración propia

2.3 Formación socrática

Comprender de la actitud socrática como formación conlleva pensarla desde su emergencia y desarrollo, es decir, si bien se pueden dar unas características que permitan aprehenderla, esta recobra sentido pleno, si y solo si, se concibe en su proceso. En esa línea, no es del todo sencillo asumir el reto de delimitar el ejercicio formativo de Sócrates, toda vez que su actuar se desenvuelve a lo largo de los diálogos de Platón. Sin embargo, en el *Teeteto*, en la *Apología* y en el *Banquete*

se presentan de manera explícita el actuar socrático entendido, para decirlo sintéticamente en tres términos, como *mayéutica*, *investigación* y *carencia-deseo*, respectivamente, lo cual permite comprenderlo desde la perspectiva de la formación que se ha planteado en esta indagación: estar de cara al saber.

Sin duda, en otros diálogos hay algunas descripciones de la actitud socrática, pero estas, si bien no son deleznable, describen la labor del filósofo de una manera general. Por ejemplo, en el *Laques* (187e-188a), luego de una primera interpelación de Sócrates a las apreciaciones de sus contertulios, Nicias advierte a Lisímaco que dialogar con Sócrates es exponerse a dar explicaciones sobre sí mismo, “sobre su modo actual de vida y el que ha llevado en su pasado”, y que este no dejará a su interlocutor fácilmente, a menos que se haya pensado bien el asunto sobre el que conversan; en el *Menón* (80c-d), el interlocutor homónimo al diálogo, conturbado por las preguntas de Sócrates, lo compara con el pez torpedo; empero, el filósofo le expresa que la causa de tal efecto no es un capricho descuidado, sino que él mismo se siente perplejo ante las preguntas que se hace y, al exponer estas a otros, en ocasiones, se tiene una consecuencia similar a la que experimenta (en *Teeteto* 150a también se hace alusión a esta idea que otros tienen de Sócrates); en la *República* (337a-e), aunque a modo de reproche y con un tono diferente y agresivo, Trasímaco describe la forma de proceder de Sócrates desde el preguntar y refutar.

Ahora bien, con respecto a los diálogos *Teeteto*, *Apología* y *Banquete* el mismo Sócrates refiere su labor de la siguiente manera. En el *Teeteto*, por una parte, el hijo de Fenáreta compara su trabajo con el de las parteras afirmando que:

Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. Eso es así porque tengo, igualmente, en común con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduría. Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy ninguna respuesta acerca de nada por mi falta de sabiduría, y es, efectivamente, un justo reproche. La causa de ello es que el dios me obliga a asistir a otros pero a mí me impide

engendrar (...) Y es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos (150b-d).

El pasaje es ilustrativo para entender la formación socrática. En efecto, Sócrates afirma que su arte es asistir a los hombres; en ese sentido, el filósofo está lejos de practicar una transmisión de saber al modo de llenar algún receptáculo vacío (*Banquete*, 175d), la práctica socrática es, más bien, una ayuda que examina los conocimientos de su interlocutor. Así, la acepción de formación que se propuso en el capítulo primero²¹ se sintoniza con la actitud socrática, pues, por ejemplo, hay una diferencia taxativa entre el formador y el formante, el primero se reconoce desde una carencia –Sócrates dice, no sin cierta ironía, que el dios le impide engendrar–; así mismo, la formación es un trabajo que cada quien realiza, de allí que Sócrates exprese que quienes dialogan con él llegan al descubrimiento por sí mismos. Kohan (2008), en ese respecto, rescata el valor del ejercicio socrático mostrando la siguiente particularidad:

Podría parecer curioso que, en un mismo párrafo, Sócrates diga que no enseñó conocimiento o aprendizaje alguno, y que si alguien dice que aprendió de él algo diferente en privado y ante todos los otros mienten. Esto es, Sócrates afirma que no enseña y que sin embargo quienes dialogan con él aprenden, tanto que no podrían decir que aprenden cosas diferentes en público o privado. Pero vale notar que no es tan curioso, en la medida en que, justamente, Sócrates quiere desplazar la relación entre quien enseña y quien aprende de la lógica de la transmisión de saberes impuesta por los profesionales de la educación. Para estos, si alguien aprende es porque otro le ha enseñado lo que aprendió. Para Sócrates alguien puede aprender al mismo tiempo que su interlocutor no le enseña en el sentido que los profesionales piensan que enseña un maestro o, tal vez, justamente, porque su interlocutor no tiene la pretensión de transmitirle saberes que él debería aprender como hacen los maestros consagrados en su tiempo (pp. 127-128).

En esa semejanza entre la asistencia a dar a luz a una mujer y asistir a quienes están concibiendo ideas, Sócrates sostiene que quienes están en esta condición de embarazo conceptual “sufren los dolores del parto y se llenan de perplejidades de día y de noche, con lo cual lo pasan mucho peor que ellas [las parturientas]” (*Teeteto*, 151a). Esta comparación también concuerda con la delimitación conceptual de la formación que se ha establecido anteriormente, puesto que esta

²¹ *Supra* 1.2.5 (p. 45).

no trata de facilitar el saber, sino de arrostrarlo y, en ese encare, la problematización y dificultad de aprehender la cosa resulta ineludiblemente incómoda, dolorosa. Así, en la relación entre formador y formante, aquel no le ofrece soluciones a este, sino problematizaciones (Bustamante, 2019, p. 36), las cuales resultan ser arduas para quien las asume.

Por último, en el pasaje del *Teeteto*, vale la pena anotar la ironía de Sócrates al declarar que es estéril en sabiduría. Hay que tener presente que una interpretación de la ironía socrática es aquella que se entiende en expresar algo contrario de lo que el enunciado manifiesta, diferenciándola del engaño o la simulación (Costa, 2015, p. 190). Vlastos (1991) hace una exposición de la ironía socrática en este sentido, la cual califica como compleja (p. 336ss). En efecto, si se atiende al apartado en el que el filósofo referencia a Ártemis, la esterilidad está lejos de ser una condición inútil y vacua, pues Sócrates sostiene que la diosa

no concedió el arte de partear a las mujeres estériles, porque la naturaleza humana es muy débil como para adquirir un arte en asuntos de los que no tiene experiencia, pero sí lo encomendó a las que ya no pueden tener hijos a causa de su edad, para honrarlas por su semejanza con ella (149c).

En ese sentido, si Sócrates está acompañado por la divinidad, el no poder engendrar no es sinónimo de esterilidad pura; así, es probable que Sócrates haya experimentado el dar a luz, pues no de otra manera se puede entender, por ejemplo, que en el *Banquete* (201d-212b) el filósofo exprese que ha llegado a saber sobre el amor a partir del mismo ejercicio de *asistencia* que la sacerdotisa de Mantinea, Diotima, hizo con él; o que explicita el sentido del oráculo de Apolo: “Es el más sabio, el que, de entre vosotros, hombres, conoce, como Sócrates, que en verdad es digno de nada respecto a la sabiduría” (*Apología*, 23b). La ironía socrática, que atraviesa el ejercicio mayéutico, se presenta, entonces, como una manera de estimular el ejercicio investigativo, aspecto que es más evidente en la *Apología*, pues no se trata de asir un dato, una información, sino de ir tras la comprensión propia de un asunto fundamental.

La investigación filosófica que asume Sócrates en la *Apología*, está, *grosso modo*, bajo el siguiente contexto: a la edad de 70 años Sócrates es acusado por Ánito, Meleto y Licón de impiedad y de corruptor de jóvenes; y, por tanto, siguiendo las leyes atenienses, el filósofo se dispone a hacer su defensa. En primer lugar, antes de entrar a debatir las acusaciones formales de las que es objeto, Sócrates considera necesario responder a una opinión errada que se ha venido difundiendo durante

mucho tiempo entre los atenienses: que él es un hombre sabio (*Apología*, 19a). En ese sentido Sócrates relata que tiempo atrás Querefonte se dirigió a Delfos y preguntó al oráculo de Apolo si existía alguien más sabio que Sócrates, aquel le respondió que no existía hombre más sabio que este (*Apología*, 21a), mas Sócrates, al no reconocerse como un hombre sabio, se da a la tarea de aclarar la sentencia de la Pitia:

Así pues, tras oír yo estas palabras reflexionaba así: «¿Qué dice realmente el dios y qué indica en enigma? Yo tengo conciencia de que no soy sabio, ni poco ni mucho. ¿Qué es lo que realmente dice al afirmar que yo soy muy sabio? Sin duda, no miente; no le es lícito.» Y durante mucho tiempo estuve yo confuso sobre lo que en verdad quería decir. Más tarde, a regañadientes me incliné a una investigación del oráculo (21b).

Sócrates parte, entonces, de una inquietud que no lo deja tranquilo, está frente a un saber que lo confronta, de allí que empiece su indagación. Así, Sócrates se sabe formador, es decir, un sujeto que “tiene una relación necesaria con el saber, [y] no puede dejar de buscarlo”, un sujeto que “también sabe que no sabe, razón por la cual investiga” (Bustamante, 2019, p. 44); y tal investigación implica el encuentro, el diálogo, con el otro. Sin embargo, teniendo en cuenta que dicha pesquisa está permeada por la mayéutica, la respuesta a la pregunta socrática planteada no se encontrará con facilidad. En efecto, los diferentes conocimientos misceláneos de los sofistas o las comprensiones de una labor técnica que expresan varios de los interrogados por Sócrates no son suficientes para estar a la altura de la sentencia del oráculo de Apolo. Tras no encontrar la respuesta en la indagación de los otros que dicen saber, a pesar de estar desconcertado con la aseveración del oráculo, Sócrates continúa su búsqueda, ganándose enemistades (*Apología*, 21e), pero firme en su tarea de indagación. De allí que, tras terminar su defensa, el hijo de Fenáreta y Sofronisco se dedique a justificar su forma de vida, aclarando que seguirá dedicándose a la labor filosófica que ha desarrollado tiempo atrás, examinándose a sí mismo y a los demás (*Apología*, 28e):

«Yo, atenienses, os aprecio y os quiero, pero voy a obedecer al dios más que a vosotros y, mientras aliente y sea capaz, es seguro que no dejaré de filosofar, de exhortaros y de hacer manifestaciones al que de vosotros vaya encontrando, diciéndole lo que acostumbro: ‘Mi buen amigo, siendo ateniense, de la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor

fama y los mayores honores, y, en cambio no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible?».» Y si alguno de vosotros discute y dice que se preocupa, no pienso dejarlo al momento y marcharme, sino que le voy a interrogar, a examinar y a refutar, y, si me parece que no ha adquirido la virtud y dice que sí, le reprocharé que tiene en menos lo digno de más y tiene en mucho lo que vale poco (*Apología*, 29e-30a).

Las palabras que refiere aquí Sócrates son acertadas a la formación, pues la investigación requiere del interrogar, examinar y refutar, lo cual permite la problematización del saber, no como un ejercicio trivial, sino como un aspecto fundamental para la comprensión del asunto del que se ocupa el formador, toda vez que en el campo de la formación se está arrostrando el saber, no exigiéndole una solución a los avatares de la existencia y la contingencia inmediata (Bustamante, 2019, pp. 83-84). En últimas, el compromiso de la formación no es con un plan de trabajo, sino consigo mismo.

La tercera característica de la formación socrática es aquella que está en relación con la carencia y el deseo. Es bien conocido el relato del encuentro entre Sócrates y Diotima en el *Banquete* (201d-212a) en donde la sacerdotisa presenta a Eros como hijo de Poros (abundancia) y de Penía (carencia), como un intermedio entre lo divino y humano, entre la sabiduría y la ignorancia (*Banquete*, 204b), afirmando que solo aquellos que se saben carentes de algo están en la posibilidad de buscarlo, en otras palabras, solo quien se siente movido por el deseo tiene la potencia de asumir la tarea de saber. De esta manera, se puede afirmar que el sentido de la labor socrática en este respecto está sobre la base de la carencia, solo mostrando la carencia se puede estar en la posibilidad de la formación, en la transferencia de trabajo, pues allí el interlocutor socrático decidirá si asume la búsqueda o si, por el contrario, se retira de la palestra para orientarse a otras nobles o comunes actividades.

En el *Banquete* (19d-e), Sócrates muestra a sus interlocutores la carencia de la verdad respecto al discurso a Eros al declararse impedido en realizar un encomio al dios tal y como han procedido sus anteriores interlocutores, pues, según sus palabras, las anteriores intervenciones se dedicaron a elogiar a Eros, sin importar si decían la verdad o no sobre este. Así, Sócrates les presenta a sus dialogantes la posibilidad de que elijan ellos mismos si es necesario oír, a la manera socrática, es decir, con preguntas, un discurso más que endilgue la reunión hacia el objetivo

propuesto inicialmente (*Banquete*, 199b). En otras palabras, Sócrates expone ante estos la carencia de un saber y, así mismo, los invita a asumir la escucha del discurso en aras a seguir el argumento, pero es con Agatón con quien realiza directamente el ejercicio formativo, pues este se expone al interrogatorio de socrático y se encuentra en un brete para sostener la tesis que había pronunciado en su encomio (201b-c). El formador, como bien lo expone Bustamante (2019), no presenta todo el saber que se tiene, sea poco o mucho, sino que deja la inquietud en el otro para que este pueda tener la posibilidad de transitar por el terreno del saber:

el enseñante no le transfiere al otro principalmente un saber, lo cual sería *instrucción*; más bien, le transfiere *las ganas de hacer el trabajo que él mismo gusta de hacer con el saber*, que despliega delante del estudiante y que a él ya le pasó (cuando fue formado). Ahora bien, esta transferencia es posible porque el formador pone en escena –y el otro lo percibe– una *falta* (p. 36).

Recordemos que cuando se delimitó la formación se hizo explícita la categoría de transferencia de trabajo, no desde un ejercicio autoritario y desentendido de quien lo propone, sino como un compromiso conjunto entre el formador y el formante. Sócrates no deja el discurso a otros, él mismo lo asume, lo expone desde la participación del otro (Agatón), desde la dinámica del diálogo (el relato de Diotima), es decir, Sócrates propone un ejercicio formativo desde la transferencia.

Ahora bien, una vez que la delimitación conceptual de la formación socrática se ha presentado en el contexto del diálogo, parece más pertinente considerarla –de manera similar como se hizo con la educación platónica– desde la significación terminológica asociada a dicha labor. La Figura 5 muestra, en su primera columna, el término griego ligado a la actitud socrática seguido de su definición²²; en la segunda, se da la interpretación del concepto, entendida esta como formación, ofreciendo un ejemplo general en los diálogos de Platón.

Figura 5

Términos griegos que denotan formación socrática

Término / Definición	Interpretación
----------------------	----------------

²² Tomando las mismas fuentes que se consultaron en el apartado de la educación platónica. No obstante, se omiten aquellas comprensiones que tienen una significación diferente a la que se está abordando en la filosofía socrática.

<p>Ἔρομαι</p> <p>1. <i>Preguntar, investigando.</i></p> <p>2. <i>Indagar.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>aprender</i></p>	<p>El preguntar socrático, si bien se puede originarse desde lo trivial, poco a poco se va articulando con las vivencias y comprensiones del interrogado, lo cual posibilita el estar de cara al saber. En ese sentido, el preguntar socrático implica una actividad propia de quien se somete a dicho escrutinio (potencial formante) y de quien cuestiona (formador).</p> <p>Ejemplo: en el <i>Laques</i>, si bien la conversación inicial es sobre si los hijos de Lisímaco y Melesias deben practicar la <i>ὄπλομαχία</i>, las preguntas de Sócrates se orientan a mirar, en primer lugar, la virtud de la <i>ἀνδρεία</i>.</p>
<p>Εἰρωνεία</p> <p>1. <i>Disimulo o ignorancia fingida utilizada para provocar o confundir a otro.</i></p> <p>2. <i>Sarcasmo, ironía.</i></p> <p>3. <i>Pretensión, suposición, cuando una persona al principio parece dispuesta, pero luego se retracta.</i></p>	<p>La ironía socrática es una característica incuestionable en el actuar de Sócrates. En varias ocasiones se presenta esta como un ejercicio consciente del filósofo; mas en otras este sostiene que no formula las preguntas desde la <i>ignorancia fingida</i>, sino auténticamente, es decir, porque en verdad no sabe. Desde la perspectiva de la formación ambas interpretaciones son válidas, ya que la tarea del formador no es la de verter un saber desde su pensamiento hacia el otro, si esto pudiera darse, sería, más bien, instrucción. El formador debe trabajar desde el ocultamiento de un saber que permita el develamiento del mismo por parte del otro. En ese respecto, la ironía resulta fundamental, pues es un catalizador para la formación.</p> <p>Ejemplo: en el <i>Hippias mayor</i>, luego de una grandiosa presentación del sofista de Élida, Sócrates pregunta, no en primera persona, sino como si otro le hubiera preguntado y este, a su vez, pregunta a Hippias.</p>
<p>Ζήτησις</p> <p>1. <i>Búsqueda, investigación.</i></p> <p>2. <i>Examen.</i></p>	<p>La investigación, si bien puede darse desde la singularidad, desde el punto de vista de la formación socrática tiene un sentido pleno en la medida en que se haga con el otro, es decir, ponerse de cara al saber no es una actitud que transcurra exclusiva y fundamentalmente en la elucubración solitaria, sino que esta se expresa desde la búsqueda conjunta. Por ello Sócrates se dedica a examinar su vida, en la medida en que también examina la vida de los demás.</p> <p>Ejemplo: en el <i>Alcibiades I</i>, en varias ocasiones Sócrates le manifiesta a su contertulio que la investigación la pueden hacer entre ambos, siguiendo el argumento. Así el examen sobre el objeto en cuestión permite, entre otras cosas, la contraposición de ideas.</p>
<p>Ἐλεγχος</p>	<p>El ἔλεγχος socrático es una de las características más sobresalientes en el camino de la formación. En efecto,</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Refutación, prueba, escrutinio.</i> 2. <i>Demostración.</i> 3. <i>Examen interrogatorio.</i> 	<p>cuando se trata de mirar el saber no se hace con la finalidad de estar totalmente de acuerdo con lo que este plantea, sino desde una crítica hacia el mismo, es decir, de brindar la oportunidad para rebatirlo. Sócrates es un personaje que no asume, sin un examen riguroso, las posiciones que sus interlocutores expresan, sino que los confronta para entender mejor el asunto que se está indagando.</p> <p>Ejemplo: en el <i>Protágoras</i>, cuando el sofista de Abdera expone mediante un razonamiento y un mito lo correspondiente a la virtud, Sócrates formula una “pequeña” duda respecto a la virtud si es una o múltiple, allí exige a Protágoras, tácitamente, que demuestre la comprensión que tiene sobre la multiplicidad o unidad de la virtud.</p>
<p>Ἀπορία</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Perplejidad, falta de recursos.</i> 2. <i>Dificultad, estar en apuros, perdido.</i> 3. <i>Ansiedad, angustia, miedo.</i> 4. <i>En la dialéctica, preguntar para discutir, un acertijo.</i> 	<p>En la educación es común pensar que el educador está en función de solucionar los problemas que se le presentan al estudiante; en la formación, en cierto sentido, ocurre lo contrario: el formador es un problematizador, un agente que expone la dificultad ante el otro. Solo se es formador en la medida en que se sabe faltante de algo, pero, así mismo, solo se puede ser formador en cuando que algo se sabe.</p> <p>Ejemplo: la <i>Apología</i> presenta esta aporía al final del diálogo, pues, como bien lo expresa Sócrates, solo el dios sabe quiénes tienen la razón: los atenienses o Sócrates.</p>
<p>Ἐρῶ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Estar enamorado; enamorarse.</i> 2. <i>Amar o desear apasionadamente.</i> 	<p>Si la formación tributa al saber, y si esta no tiene unos fines predispuestos, entonces, el ejercicio formativo está emparentado con el deseo, no porque se busque una satisfacción de la pulsión, se da, como dice Aristóteles, por el simple deseo de saber, por amor al conocimiento.</p> <p>Ejemplo: en el <i>Fedro</i>, cuando Sócrates lleva a cabo la palinodia por el discurso que Fedro le ha obligado a pronunciar, muestra que, efectivamente, el amor hacia lo bello es el motor del alma para que se oriente hacia las ideas.</p>

Fuente: elaboración propia

A manera de síntesis del presente capítulo, se puede decir que la formación socrática, entonces, está asociada a un proceso que se escapa de la instrucción y, así mismo, de un programa educativo. Sin embargo, como se anotó en el primer capítulo, la formación y la educación, aunque diferentes, no rivalizan, sino que se mueven en planos distintos que, en algunas ocasiones,

encuentran puntos de intersección²³. Que la propuesta educativa platónica tenga un programa para que los ciudadanos se eduquen o que se piense con arreglo a fines, no la demerita; así mismo, que la formación socrática se entienda desde la misma dinámica y emergencia, que responda a las exigencias propias del saber antes que a un plan trazado sesudamente y con metas concretas, no la deslegitima.

Educación platónica y formación socrática se ubican en esferas diferentes, en las que cada una de estas tiene su propia valía. En efecto, la educación de los miembros de un Estado, en especial de sus gobernantes, no es algo minúsculo, ni en su teorización, ni en su ejecución; igualmente, la formación que arrostra el saber, asumiendo sus contradicciones y sus incomodidades, tampoco es algo que se despache a la ligera. Educar, como bien lo expresa Biesta (2017), es un riesgo (p. 16); formar, como lo sostiene Bustamante (2019), es un acto deseante (p. 39), y los dos pueden entenderse separada o articuladamente.

2.3.1 Sócrates: formador consigo mismo y formador con otros

La formación se entiende como una relación del sujeto con el saber, en ese sentido se interpreta que esta relación puede darse en dos líneas: por una parte, el sujeto se enfrenta, en la soledad de su pensamiento, con las elucubraciones que le son propias; o, por otra, en el encuentro con el otro que puede, por medio del diálogo, de la conversación, poner en la palestra las comprensiones y las inquietudes sobre el asunto que le ocupa. Sócrates se mueve en estas dos líneas; empero, es más conocida, sin duda, la segunda, pues del filósofo ateniense tenemos más diálogos que reflexiones que surgen de la individualidad.

En el *Banquete*, por ejemplo, Aristodemo cuenta que, mientras él y Sócrates se dirigían a casa de Agatón, este se quedó rezagado, como acostumbraba, probablemente considerando alguna sabia idea (*Banquete*, 174d-175d); también en la *Apología* (21b), el mismo Sócrates ofrece algunos indicios de que se dedicaba a reflexionar consigo mismo. Igualmente podría pensarse que esta reflexión solitaria que realiza Sócrates está mediada por el *daimon* que le acompaña desde pequeño (*Apología*, 31c-d), pues, si bien en los diálogos no encontramos una conversación entre Sócrates y esta divinidad, sí se expresa que esta reflexión se ha manifestado solo a él. En el *Alcibíades I*,

²³ Supra. 1.2.3 (p. 41).

Sócrates le expresa a su amante que el dios le ha impedido hablarle durante mucho tiempo (105d-e); así mismo, en el *Fedro* (242b-c), solo a Sócrates, al atravesar el río Iliso, se le presenta la voz para advertirle de la falta que ha cometido en su discurso, razón por la cual se ve impelido a hacer una palinodia. En el *Téages*, Sócrates cuenta a Demódoco cómo este fenómeno *demónico* se le ha presentado para prevenirle respecto a acciones que sus amigos han emprendido:

Se trata de una voz que, cada vez que se manifiesta, siempre me aparta de lo que voy a hacer, pero nunca me impulsa a ello. Y si alguno de mis amigos me comunica algún proyecto y surge la voz, es para impedirme actuar, y no me permite hacerlo. Os voy a presentar testimonios de estos hechos. Conocéis sin duda a Cármides, aquí presente, el guapo Cármides, hijo de Glaucón. Una vez me consultó, cuando se disponía a ir a entrenarse al estadio de Nemea, y, nada más empezar a hablar para decir que iba a entrenarse, surgió la voz y yo trataba de disuadirle diciéndole: «Mientras estabas hablando, se presentó la voz de mi daimon; no vayas a entrenarte» (*Téages*, 128d-e).

Sin embargo, la formación socrática no se lleva a cabo desde la individualidad. No en vano Platón nos ha legado la mayoría de su obra en forma de diálogo (Flórez, 2011, p. 370), pues estar de cara al saber conlleva exteriorizar la problematización con el otro, para tener la posibilidad de expresar la dificultad y confrontar las comprensiones desde otras perspectivas, ofrecer el espacio para que el otro asuma la transferencia de trabajo, la carencia, que el formador pone de presente; así como también, responder a las exigencias del saber, y no a objetivos propuestos con anterioridad que limiten el ejercicio de la indagación.

En ese sentido, los diálogos de Platón ofrecen un nutrido y amplio horizonte de conversación con el otro que piensa diferente: ciudadanos comunes y amigos (Calias, Demódoco, Hipócrates, Querefonte, servidores); así como también grandes personalidades de la antigua Grecia (sofistas como Hippias y Protágoras; trágicos y comediógrafos como Agatón y Aristófanes; extranjeros como Simmias de Tebas y Cebes de Fedondas). Además, cada uno de estos encuentros se desenvuelve desde unas particularidades. Algunos se desarrollan con cierta privacidad (la posible morada del hijo de Clinias y Dinómaca en *Alcibíades I*, la cárcel en la que está Sócrates en el *Critón*, la casa de Ánito en el *Menón*), o dibujan un panorama más amplio y abierto (el Liceo en el *Eutidemo*, el tribunal de Heliastas en la *Apología*, el gimnasio en el *Laques*). De esta manera, los diálogos ofrecen un espacio libre para asumir la conversación, en los que no se está bajo la

presión del cumplimiento de objetivos que se propone un programa, sino que se orientan desde el razonamiento y la autonomía de los interlocutores.

Ahora bien, es cierto que Sócrates está, generalmente, abierto al diálogo con los otros, pero, teniendo en cuenta lo que implica la formación (asumir el saber como problema, trabajar en pro del saber y no de una calificación, por ejemplo), así como la actitud socrática (la ironía, la pregunta, el examen), el diálogo con otros transita, por una parte, por la cortesía y el razonamiento. En la *República* (I, 357b; 362d-e), por ejemplo, Glaucón y Adimanto son conscientes del problema que hay tras la concepción de la justicia y cómo esta se entiende en la realidad, pero ello no les impide, en un tono cordial, hacer objeciones a las comprensiones que Sócrates ha expuesto en un primer momento a Polemarco y Trasímaco. Pero, por otra parte, la conversación con Sócrates también, en ocasiones, se torna incómoda y en tensión, a tal punto que las expresiones que se usan no parecen muy amables para quienes son dirigidas. Ante las preguntas de Sócrates a Trasímaco, Platón describe el enojo de este con las siguientes palabras:

Cuando estábamos en un punto de la discusión en que era manifiesto para todos que lo que Trasímaco había dicho acerca de lo justo se había convertido en lo contrario, éste, en lugar de responder, exclamó:

-Dime, Sócrates: ¿tienes una nodriza?

- ¿Yeso por qué lo dices? ¿No sería mejor contestarme que preguntar esas cosas?

- Porque se nota que te deja con las narices moqueando cuando necesitas que te las haga sonar; y si tuvieras nodriza, ella te habría enseñado a reconocer ovejas y pastor (*República* I, 343a).

Algo similar acontece con Ánito en el *Menón*, pues este se muestra insatisfecho con la interrogación socrática y le hace una advertencia para luego marginarse de la conversación:

¡Ah... Sócrates! Me parece que fácilmente hablas mal de los demás. Yo te aconsejaría, si me quieres hacer caso, que te cuidaras: porque, del mismo modo que en cualquier otra ciudad es fácil hacer mal o bien a los hombres, en ésta lo es en modo muy particular. Creo que también tú lo sabes (94e).

Sin duda alguna, los aprendizajes que ha tenido Sócrates en su reflexión solitaria o en compañía del *daimon* que le acompañan le han permitido llevar una vida conforme a la justicia

(*Apología*, 33a). Empero, es difícil considerar, en la vasta obra platónica, la actitud formativa de Sócrates en cada uno de sus interlocutores. Por ello, se han seleccionado algunos diálogos que sirvan de modelos para comprender la temática aquí expuesta. Sin embargo, el tratamiento de este punto se desarrollará en el siguiente capítulo.

3. Platón y su obra: una mirada dramatológica

Las obras de Platón son simultáneamente piezas literarias y escritos filosóficos. Piezas literarias, porque están magistralmente construidas con una estructura dramática, personajes de ficción que interactúan en contextos y situaciones ficticias bien definidas. Escritos filosóficos, porque ofrecen planteos de problemas, afirmaciones, tesis, discusiones, argumentos, en torno a cuestiones de carácter metafísico, epistemológico, ético. Ambos aspectos, el literario y el filosófico, no son exteriores ni accidentales uno respecto de otro: forma y contenido están, por cierto, estrechamente enlazados.

María Isabel Santacruz (1995). *Formas discursivas en la obra escrita de Platón*. (p. 23).

La palabra “dramatología” no está acuñada en el Diccionario de la Lengua Española (DLE). Sin embargo, esta es usada, básicamente, desde tres comprensiones. Por una parte, refiere el estudio del drama, del teatro, (acepción que, en cierto sentido, se aborda en esta investigación), cuyo fundador y expositor principal es el filólogo español José Luis García-Barrientos. Por otra, la noción de dramatología es empleada por el psicoanalista Henry Z'vi Lothane para referirse, en términos generales, a una interacción terapéutica (v. gr., *Dramatology Revisited: The Person as Doer and Dreamer*, 2023); esta acepción es descartada en el presente estudio. Un tercer significado de “dramatología” es abordado desde la lectura organizada de los diálogos de Platón, tomando en cuenta la figura de Sócrates en su desarrollo histórico, (Zuckert, 2009; Altman, 2019), perspectiva que será fundamental para este trabajo.

El siguiente apartado estudiará, en primer lugar, algunas interpretaciones de la obra de Platón desde la perspectiva dramatológica. En un segundo momento, con base en la propuesta comprensiva de García-Barrientos se expondrá la comprensión de drama en sentido modal –es decir, como escenificación– y se asimilará esta a los diálogos de Platón. Seguidamente, se definirán las categorías dramatológicas a tratar en esta investigación. Por último, se presentará los diálogos de Platón que han sido elegidos como paradigmáticos desde la perspectiva de la formación y de la dramatología.

3.1 Estado del arte de la dramaturgia en Platón

Desde la Antigüedad se han tenido referencias a Platón y a su pensamiento, bien porque él mismo da algunos indicios en su obra, bien porque comentaristas de aquella época han reseñado o profundizado en algunos de estos aspectos. Respecto a su vida, los diálogos del ateniense presentan contados vestigios: en la *Apología* (34a) se menciona que su padre es Aristón y tiene como hermano a Adimanto; además, en el mismo diálogo, se propone como uno de los fiadores de Sócrates para que pueda pagar treinta minas, en vez de una, tras este ser hallado culpable (*Apología*, 38b); en el *Fedón* (59b) se menciona para decir que no estuvo el día en que Sócrates murió porque, al parecer, se encontraba enfermo. Sus cartas, por el contrario, dejan ver otros aspectos más significativos de su vida, así como ideas que reflejan su pensamiento, pretensiones o inquietudes de juventud (*Carta VII*, 324a-c). Sin embargo, son los comentaristas, quizás, los que refieren más aspectos de la vida de este filósofo: Diógenes Laercio (2007), entre otras particularidades, cuenta que fue vendido como esclavo por el tirano Dionisio, y, por suerte, rescatado por Anicérides de Cirene, quien lo compró por veinte minas (III, 18-20); también da testimonio de las propiedades que tenía Platón al momento de su muerte y del testamento que dejó con relación a estas (III, 41-43).

Empero, es sobre el pensamiento del fundador de la Academia que, a lo largo de la historia y en diferentes formatos, se han expresado infinidad de interpretaciones, llegando, incluso, a diferenciar entre Platón y el Platonismo (Flórez, 2011, p. 370); o a identificarlos, afirmando que Platón era, necesariamente, platónico (Gerson, 2018, p. 13). Otras lecturas han considerado que el pensamiento de Platón tiene su fundamento en sus doctrinas no escritas, encontrando académicos como Gaiser, Krämer y Reale que respaldan tal perspectiva, así como quienes critican tal interpretación –tal es el caso de Cherniss– (Rodríguez, 2000, pp. 271-272). Sin duda, sobran seguidores asiduos de Platón que destacan su relevancia para la filosofía, mostrando el influjo del ateniense en otros pensadores y corrientes filosóficas: Brun (1960/1992) presenta, en términos generales, cómo el proyecto de la Academia, una vez muerto Platón, siguió con sus discípulos Espeusipo, Jenócrates, Polemón y Crates y, así mismo, cómo otros –Arscesilao, Carnéades y Filón de Larisa– le dieron una visión propia a dicha empresa, orientándola más hacia el escepticismo (pp. 15-22). También en la Antigüedad, algunos se mostraron críticos a los planteamientos de Platón, señalando sus límites o inconsistencias (v. gr. Aristóteles, *Metafísica* I, 987a30-988a15).

Ramírez-Daza (2021) refiere algunas épocas y autores que, si bien son pocos ante la pléthora de intérpretes que han escrito sobre el ateniense a lo largo de más de dos milenios, han presentado diferentes comprensiones sobre Platón:

En su historia, el platonismo ha tenido altibajos y es innegable su influjo en la Patrística y en el pensamiento pagano de los siglos III a. C. al VI d. C., de hecho, el platonismo cierra el arco de la Antigüedad a través del neoplatonismo. En la alta Edad Media se dio un platonismo en clave cristiana (Pseudo-Dionisio Areopagita, Agustín de Hipona). Luego, el Renacimiento (Plethon y Ficino) y la Modernidad (Schleiermacher) lo llevarían a ser un interlocutor de primera línea, y finalmente nuestros contemporáneos rescatarían a Platón tanto para acusarlo de «padre del logocentrismo» (en un sentido peyorativo), como para hacerlo padre de la filosofía occidental (p. 197).

Es indudable que Platón, por diversas razones, es, si no el más, uno de los autores con mayor tratamiento a lo largo del pensamiento filosófico. No en vano Whitehead llegó a considerar que toda la filosofía occidental es una nota a pie de página de la filosofía platónica (cfr. Zuckert, 2009, p. 1).

Platón es considerado, sin lugar a dudas, como un filósofo, pero la riqueza intelectual de su obra ha permitido que se le estudie desde otras perspectivas. Si tomamos en cuenta los diferentes problemas que expresan sus diálogos, podemos mirarlo con una lente política, estética, psicológica, educativa, entre otras; si atendemos a las variadas referencias que el corpus platónico ofrece, podemos acercarnos a su estudio desde la historia, las personalidades de la época, referencias a aspectos culturales o de la vida cotidiana; si, de otra parte, leemos a Platón desde el estilo escritural, tendríamos que vérnosla con el problema de afirmar que Platón es un literato, un poeta, un dramaturgo, un inventor de historias (μῦθος). Empero, la perspectiva que aquí se aborda está con relación a dos aspectos: la apuesta socrática entendida como formación –que se trabajó en el capítulo anterior– y la comprensión dramatológica de los diálogos –asunto que será atendido en esta sección.

La lectura dramatológica de los diálogos de Platón es un asunto relativamente reciente. Según Flórez (2019) se propone ya en el siglo XIX con Munk (1851) en donde se ofrece una lectura de los diálogos a partir de la vida de Sócrates; esta lectura tuvo su crítica con Grote (1855) que, aunque no se ceñía al orden establecido por Munk, sí consideraba la importancia de estar

familiarizado con una lectura de los diálogos en un ‘orden natural’ que Platón pudo haber contemplado. Así mismo, Vidal-Naquet (1990) sostiene que quien quiera tener una comprensión adecuada de los diálogos de Platón, no debe dejar de lado la composición dramática de estos; del mismo parecer son Howland (1991) y Hyland (1995) que se inclinan por una crítica a la comprensión de los diálogos desde un enfoque estilométrico, rescatando aspectos relevantes de su dramaturgia. Ya en el presente milenio, como lo indica Flórez (2019), Zuckert (2009) logra hacer una propuesta sólida y articulada de la lectura dramática de los diálogos de Platón, lectura que, vale decirlo, no se erige como única ni está exenta de críticas o de aportes, como lo dejan ver Altman (2010), quien propone una lectura dramática, pero en sentido pedagógico, y Mara (2011), quien considera que la propuesta de Zuckert podría perfeccionarse desde una articulación socrática en los diálogos *Timeo*, *Sofista* y *Político* (cfr. Flórez, 2019, pp. 303-305). Será Zucker (2009), precisamente, uno de los principales fundamentos epistemológicos para la interpretación de la lectura dramática de los diálogos de Platón.

Una de las comprensiones de la filosofía expuesta por Platón en sus diálogos es que muestra que la labor del filosofar se desarrolla en la vida misma: el diálogo no es un simple intercambio de mensajes entre personas, es, también, digresiones, disputas, pérdidas, crisis, ejemplos... Así, como lo plantea Zuckert (2009), la filosofía que expone Platón es una actividad que se lleva a cabo con seres humanos encarnados, que provienen de diferentes sitios y contextos, que expresan puntos de vista e interrogantes profundos y diferentes (pp. 1-2); en otras palabras, la actividad filosófica que muestra Platón está en concordancia con el surgimiento del pensamiento filosófico. Desde esta perspectiva, la dramaturgia no solo remite las fechas y contextos históricos en los que transcurrieron los diálogos, o a las correspondencias secuenciales entre estos, sino que también presenta la compleja interacción de los personajes, los diversos escenarios que dibuja Platón para ubicar las discusiones (Zuckert, 2009, p. 5), las acciones o ademanes que, leídos dramáticamente, pueden hacer parte de todo un entramado teatral:

El propio Platón había decidido representar la indagación filosófica (antes aún que *su* filosofía) «escenificándola» en diálogos: los cuales no dejan de ser otra cosa que textos escritos que, sin embargo, a diferencia de los tratados y manuales, pueden simular el trabajo en vivo y en común de la reflexión filosófica al abordar los problemas que la vida y el pensamiento plantean. Cada uno de los diálogos expresa así posturas que obedecen en todo momento a los temas en discusión o a los personajes que toman parte, y que suponen modos

de vivir y de pensar diferentes y a menudo en conflicto entre ellos, como sucede en las situaciones concretas en que tiene lugar la indagación filosófica (Vegetti, 2012, p. 11).

En concreto, Zuckert (2009) considera que los diálogos del filósofo ateniense tienen una filiación dramatólogica que permite leerlos iniciando con las *Leyes* y terminando en el *Menexeno*. La distribución que hace Zuckert (pp. 8-9) es la siguiente (los años son, desde luego, antes de Cristo):

Figura 6

Organización de los diálogos de Platón en lectura dramatólogica, según Zuckert (2009)

Año	Diálogo
460–450	<i>Laws</i> (followed by the <i>Epinomis</i>)
455–450	(Socrates' turn from the study of nature or the beings to the examination of the <i>logoi</i> , related in the <i>Phaedo</i>)
450	<i>Parmenides</i>
450–433	(Socrates' turn from the <i>logoi</i> to the <i>doxai</i> , related in the <i>Symposium</i> and <i>Apology</i>)
433–432	<i>Protagoras</i>
432	<i>Alcibiades I and II</i>
429	<i>Charmides</i> (after the battle of Potidaea)
423	<i>Laches</i>
421 –420	<i>Hippias Major and Minor</i>
416	<i>Symposium</i>
415	<i>Phaedrus</i>
413	<i>Ion</i> (treated thematically in note to the <i>Republic</i>)
411	<i>Clitophon</i> (introducing the <i>Republic</i>)
411	<i>Republic</i>
s. f.	<i>Philebus</i> (thematically related to the <i>Republic</i>)
409–408	<i>Timaeus-Critias</i>
409	<i>Theages</i>
407	<i>Euthydemus</i>
406	<i>Lysis</i>
405	<i>Gorgias</i>

402–401	<i>Meno</i>
399	<i>Theaetetus, Euthyphro, Cratylus, Sophist, Statesman, Apology, Crito, and Phaedo</i>
387–386	<i>Menexenus</i>

Fuente²⁴: Zuckert. *Plato Philosophers. The Coherence of the Dialogues* (2009)

Si bien la organización dramática que propone Zuckert está fundamentada en los datos que presenta el mismo Platón, hay otras comprensiones que ponen a uno u otro diálogo en un lugar diferente (así, por ejemplo, Altman o Nails). En todo caso, más adelante se planteará, teniendo en cuenta también la perspectiva de la formación socrática, un orden un tanto diferente al de Zuckert, pero, en todo caso, con base en lo que ella sostiene.

Ahora bien, es cierto que las lecturas dramatológicas interpretativas anteriormente mencionadas son de gran importancia, ya que presentan una profundidad y argumentación amplias, sólidas y novedosas; no obstante, también es significativo reconocer otros trabajos que, si bien no se enfocan de manera exclusiva en la comprensión dramática de los diálogos, abordan en cierto sentido este aspecto o dan pie para una comprensión dramatológica de los diálogos de Platón y que, así mismo, han permitido profundizar en este tema dentro de la tesis planteada. A continuación, se citarán algunos de estos trabajos, bien porque se refieren a la dramaturgia directamente, bien porque dicho estudio permite relacionarla. Sin duda alguna, hay muchos más textos –sobre todo artículos en revistas especializadas– que presentan un tratamiento dramático en los diálogos del ateniense. No obstante, los aquí mentados hacen parte de la búsqueda, lectura y comprensión dramatológica de la presente investigación. Presentaré, en primer lugar, los libros y, seguidamente, expondré algunos de los artículos que muestran la vigencia del pensamiento de Platón desde una lectura dramatológica.

En este orden de ideas, es justo mencionar el trabajo de Schleiermacher²⁵ en la traducción de los diálogos de Platón, pues estos están acompañados de introducciones a los mismos que ofrecen una lectura hermenéutica de la obra del ateniense, las cuales han ayudado a su dilucidación.

²⁴ En el libro de Zuckert esta distribución no aparece en un recuadro. Por lo demás, está fielmente copiado desde lo expuesto por la filósofa estadounidense.

²⁵ La traducción de Schleiermacher (1804-1828) es del griego al alemán. En 1836 se publicó una traducción del alemán al inglés de la ‘Introducción general’ y de las introducciones a cada uno de los diálogos, llevada a cabo por William Dobson. En español se cuenta con una reciente la traducción de la ‘Introducción general’ y de las introducciones a los diálogos de 2019, hecha por Laura Febré Diciena y Venancio Andreu Baldó, la cual finaliza con un artículo de Alba Marín Garzón titulado *Schleiermacher y la lucha contra las interpretaciones tradicionales de Platón: un comentario*.

En efecto, no se trata solo de comprender de manera exclusiva el contenido de los diálogos, sino de entenderlos articuladamente con su forma, logrando así tener una idea de un Platón filósofo, pero, asimismo, artista (Schelermacher, 1836, p. 14).

También se encuentra el trabajo de la profesora Ruby Brondell (2002) titulado *The Play of Character in Plato's Dialogues*, en donde presenta, por ejemplo, la relación fundamental que hay entre la comprensión dramática de los diálogos y el contenido de los mismos:

As the site of an intrinsic and indissoluble connection between aspects of Plato that are still often viewed as distinct, characterization provides a unique point of purchase for approaching the interdependence of the “literary” and the “philosophical.” Since dialogue form entails the representation of persons, a concern with human character and its portrayal is literally essential to reading Plato’s works in a way that takes their form into account. At the same time a concern with human character, its formation and representation, pervades the dialogues on the discursive level. Form and content are further reciprocally related by means of Plato’s preoccupation with the effects of literary characterization on the moral character of an audience. His own manipulation of his dramatic characters thus intersects in a unique way with issues of moral philosophy, literary form, cultural tradition, and philosophical and pedagogical method (p. 2).

Brondell (2002) no aborda todos los diálogos de Platón, sino aquellos que considera más representativos para la comprensión dramática (concretamente, *Hippias mayor*, *República*, *Teeteto*, *Sofista* y *Político*²⁶), pero presenta una comprensión general del drama y los diálogos del fundador de la Academia, sosteniendo que el drama presente en los diálogos puede entenderse como la tensión o interrelación entre los diferentes puntos de vista de los interlocutores, algo que concuerda con la visión del drama en el teatro antiguo, donde el conflicto era parte fundamental de la representación (p. 15) y que, a su vez, es uno de los elementos que se rescatan en el presente trabajo.

De otra parte, está el trabajo de Debra Nails (2002) titulado *The People of Plato. A Prosopography of Plato and Other Socratics*, allí la autora se propone una empresa nada fácil: caracterizar los diferentes personajes mencionados en los diálogos de Platón, no solo desde las

²⁶ La autora lamenta no haber podido, por razones de extensión, incluir un capítulo con relación al *Simposio*, al *Timeo* y al *Critias*.

referencias del mismo ateniense, sino, también, tomando en cuenta otras fuentes que permitan tener una imagen más vívida de las personas que allí se retratan. En este respecto, Nails afirma: “I have used and incorporated ancient inscriptions, the work of contemporaneous historians, literary figures, and speech writers, occasional later ancient compilations, and inferences from the primary sources in modern secondary sources” (p. xl); así mismo, logra exponer, en los casos importantes y que así lo permitan, el árbol genealógico del personaje (v. gr. *Stemma: Alcibiades*. Nails, 2002, p, 12). La autora complementa su trabajo con una serie de apéndices entre los que vale la pena mencionar aquel que aborda las fechas dramáticas de los diálogos. Nails hace una reconstrucción del orden de los diálogos desde la información que estos aportan, manifestando que en estos podemos encontrar, en ocasiones, dos fechas dramáticas: una en la que se da el diálogo o encuentro con los personajes que relatan o narran un encuentro anterior²⁷; y, otra en la cual se efectuó dicho encuentro pasado. El año que propone Nails es a esta última fecha dramática. La Figura 7 presenta de manera resumida las fechas dramáticas expuestas por la filósofa estadounidense:

Figura 7

Diálogos y fechas dramáticas definidas, problemáticas y sin fecha dramática

Diálogos con fechas dramáticas definidas	
<i>Parménides</i>	450 (agosto)
<i>Protágoras</i>	± 433/2
<i>Alcibíades I</i>	432
<i>Alcibíades II</i>	432; o a mediados de 429
<i>Cármides</i>	429 (mayo)
<i>Laques</i>	424 (invierno)
<i>Crátilo</i>	≤ 422
<i>Clitofonte</i>	421-416
<i>Hipias mayor</i>	421-416
<i>Hipias menor</i>	421-416 (dos días después del <i>Hipias mayor</i>)
<i>Fedro</i>	418-416

²⁷ En el *Simposio*, por ejemplo, el diálogo comienza con el encuentro entre Apolodoro y un amigo, en donde aquel le cuenta a este lo que sabe sobre los discursos que pronunciaron los asistentes a la casa de Agatón, conversación que, según Nails, se dio hacia el 400; pero el banquete y el posterior simposio que relata Apolodoro se desarrolló en el 416. Es decir, cronológicamente hablando, primero tuvo lugar la celebración en casa de Agatón y, años después, en el encuentro de Apolodoro con un amigo.

<i>Simposio</i>	416 (febrero)
<i>Erixias</i>	≤ 415
<i>Ion</i>	413
<i>Lisis</i>	± 409 (primavera)
<i>Eutidemo</i>	≥ 407
<i>Menón</i>	402
<i>Menéxeno</i>	401/0 (invierno)
<i>Teeteto</i>	399 (primavera)
<i>Eutifrón</i>	399 (primavera, después del <i>Teeteto</i> , mismo día)
<i>Sofista</i>	399 (primavera, al siguiente día del <i>Teeteto</i>)
<i>Político</i>	399 (primavera, el mismo día del <i>Sofista</i> , pero más tarde).
<i>Apología</i>	399 (mayo-junio)
<i>Critón</i>	399 (junio-julio)
<i>Fedón</i>	399 (junio-julio, uno o dos días después del <i>Critón</i>)
Diálogos con fechas dramáticas problemáticas	
<i>República</i>	Durante la Guerra del Peloponeso
<i>Timeo y Critias</i>	429 (agosto)
<i>Gorgias</i>	Durante la Guerra del Peloponeso
Diálogos sin fechas dramáticas (en orden alfabético)	
<i>Axioco, Demodoco, Epinomis, Filebo²⁸, Halción, Hiparco, Leyes, Minos, Sobre la justicia, Sobre la virtud, Rivalet, Sísifo, Téages</i>	

Fuente: Elaboración propia con base en el “Apéndice I” del libro *The People of Plato*, de Nails (2002, pp. 307-329)

Otro autor que ha estudiado la dramaturgia en Platón es Martin Puchner (2010). En su libro *The Drama of Ideas. Platonic Provocations in Theater and Philosophy*, aprovechando su formación en filosofía y en dramaturgia, el filósofo alemán muestra la relación intrínseca entre la filosofía y el teatro que hay en Platón, no por el solo hecho de referenciar autoridades que presentan al ateniense como un escritor de tragedias (Diógenes Laercio, 2007, III. 5; Puchner, 2010, pp. 3-4), sino también porque sostiene que, más que una crítica al teatro en sí, lo que Platón hace es una

²⁸ En la edición original de Nails (2002) el *Filebo* está ubicado después del diálogo *Sobre la virtud (On Virtue)*; sin embargo, ya que la Figura 7 está en español, se sigue el orden propio del abecedario de la lengua española, en vez de poner su nominación en inglés (*Philebus*).

reformulación de este, creando así el diálogo socrático (Puchner, 2010, p. 5). En su referencia a la Alegoría de la caverna expuesta en el Libro VII de la *República*, Puchner (2010) sostiene que

At least within the space of the parable, the theater is not closed down or abandoned for good. On the contrary, the cave represents a world to which even the most enlightened philosophers must return; it remains their field of operations. Indeed, the very word *theater* points to a close alliance between theater and philosophy. The Greek root *thea* is to be found in the word *theorein*, which denotes theoretical contemplation, but also in the word *theatron*, where it identifies the theater as a place of seeing. In the cave parable, Plato uses precisely this root when he speaks about the drama of sight, thus superimposing seeing and contemplation, theater and theory to form a single activity (p. 6).

En ese sentido, Platón puede ser visto como un dramaturgo que logra, por medio de técnicas dramáticas, exponer su filosofía. Puchner (2010), desde el punto de vista del teatro, hace un análisis de la apuesta platónica en relación a la tragedia y a la comedia, mostrando la afinidad de estos dos géneros con los diálogos de Platón, pero descartando que estos sean dramas satíricos. Diálogos como la *Apología*, el *Fedón* o el *Simposio* sirven como objeto de estudio para el propósito de Puchner. En el *Fedón* se asiste a la muerte de Sócrates; sin entrar en los argumentos sobre la inmortalidad del alma, el ambiente está cargado de sufrimiento intenso, aspecto que también se encuentra en la tragedia: mientras Sócrates bebe tranquilamente la cicuta que le ocasionará la muerte, sus amigos se encuentran turbados al punto de cubrirse el rostro o llorando de manera incontrolada, situación que potencia una visión dramática (Puchner, 2010, p. 11).

La obra citada de Puchner también se acerca a interpretar, en cierto sentido, el impacto de Platón en el teatro moderno (por ejemplo, con Wilde o Brecht), o mostrando una filosofía dramática (como ocurre con Kierkegaard o Camus); sin embargo, estos no se profundizaron, pues no es la finalidad de la presente pesquisa.

Por último, vale la pena anotar el libro *Romper el hechizo. Filosofía, drama e imagen en Platón* (2022), escrito por Claudia Carbonell, en cuyo estudio la autora rescata la importancia del pensamiento platónico en la actualidad, incluso a pesar del peso epistemológico que ello comporta, toda vez que hablar y escribir sobre Platón implica un reto no minúsculo ante la variedad y amplitud de comentaristas sobre el ateniense (p. 11). Carbonell reconoce que la lectura dramática de los diálogos conlleva una interpretación literaria y filosófica, de allí que se distancie de

interpretaciones que consideran a Platón enemigo de los poetas. En contraposición, Carbonell (2022) sostiene que “las cualidades dramáticas de los últimos diálogos son fascinantes. La tensión entre filosofía y poesía –testimoniada por el mismo Platón como un rumor sobre una antigua disputa (*Rep.* 607b-c)– recorre todos sus escritos” (p. 17). Desde esta perspectiva, la autora indaga por “el papel [que] juegan las imágenes, las puestas en escena, los personajes y otras estrategias literarias en la elaboración de las teorías y argumentos platónicos” (p. 19), argumentando que tales elementos no son meros ornamentos literarios, sino asuntos propios para la discusión filosófica.

Flamarique (2024), hace una reseña de *Romper el hechizo*, mostrando la relevancia filosófica que el libro contiene:

A lo largo de los capítulos del libro la autora [Carbonell] va mostrando cómo sirven los recursos dramáticos a la formulación correcta del problema filosófico, por qué esas inconsistencias, vacilaciones, dudas, vueltas a empezar que pueblan los diálogos platónicos. Nos confirma que no son solo juegos de un hombre cultivado para la política, forzado interiormente por el destino de su maestro Sócrates a hacer filosofía, pero que en el fondo se sintiera siempre un artista incomprendido. En los diálogos comparece el hombre Platón, a la vez político, educador, artista y dialéctico. Y junto a esto, se perfilan tres figuras dominantes de la época clásica griega: el sofista, el político, el filósofo (p. 375).

Además de los libros anteriormente referenciados, también existen varios artículos que demuestran la resonancia que ha tenido esta perspectiva en el estudio de Platón. Empero, teniendo en cuenta que tales apuestas refuerzan las posiciones de los autores anteriormente mencionados, bastará para mencionar, junto a sus títulos, una de las ideas centrales de dichos estudios que evidencien la actualidad y pertinencia de la perspectiva dramatológica en el fundador de la Academia.

María Isabel Santa-Cruz (1995), en su artículo *Formas discursivas en la obra escrita de Platón*, rescata que las escenas de la conversación recobran un valor importante para la interpretación filosófica, pues quienes intervienen allí, en ese espacio y momento, tienen unas características, intereses o posiciones sociales específicos, lo cual permite darle un significado situado a las tesis planteadas (p. 26); en *Form and the Platonic Dialogues* (2006), Mary Margaret McCabe argumenta que la forma del diálogo platónico tiene una finalidad ética, de esta manera, la representación del personaje no tiene por objeto señalar una exterioridad, sino cómo la vida del

personaje concuerda con sus ideas, con sus argumentos (pp. 46-47); Hernán Martínez-Millán (2009), en su artículo titulado *El discurso de Alcibíades en el Banquete de Platón: Teatro filosófico*, aborda una situación dramática específica: la llegada de Alcibíades borracho en el *Banquete*, analizando teatralmente la escena con la comprensión del cuidado de sí (p. 359);

María J. Ortega Máñez (2012), quien ha estudiado la dramaturgia en Platón desde el concepto de mimesis, escribe *Socrates as character, Socrates as narrator. Dialogue and representation in Plato*, donde propone considerar que la representación, en sentido del drama, está asociada a la comprensión filosófica que sostiene Platón, en ese sentido mimesis, entendida como representación, puede considerarse dialógica (p. 302); Lucas M. Álvarez (2014), en su texto *Platón: el filósofo y el sofista a la luz del paradigma teatral*, sostiene que Platón, valiéndose de metáforas y símiles en diálogos como *República* y *Sofista*, utiliza elementos teatrales para caracterizar al filósofo y al sofista, comparando al primero como un espectador (*theatés*) que contempla la verdad y al segundo con un actor (*mimetés*) que imita y produce apariencias (pp. 53; 62).

Agregando a lo anterior, después del encuentro en 2012 del Área Latinoamericana de la Sociedad Internacional de Platón (www.platosociety.org) en Brasil, organizado por la Cátedra Archai Unesco sobre Orígenes Plurales del Pensamiento Occidental de la Universidad de Brasilia (www.archai.unb.br) y la Sociedad Brasileña de Platónicos (www.platao.org)²⁹, se publicó un libro que reúne varios artículos de diversos académicos en estudios platónicos, reconociendo, por ejemplo, que el uso de los personajes por parte de Platón es uno de los campos de investigación más emocionantes que se encuentran en la actualidad (Cornelli, 2016, p. 1). Entre los artículos allí expuestos se destacan los siguientes: *The meeting scenes in the incipit of Plato's dialogue*, de Dino De Sanctis, repara en el detalle escénico del inicio de la *República*, donde estas primeras líneas muestran una relación entre filosofía y poesía (p. 120); *The Philosophical Writing and the Drama of Knowledge in Plato*, de Gilmário Guerreiro da Costa, expone que la particularidad de su escritura de Platón en sus diálogos, así como su carácter artístico, tiene una relación temática y formal con la tragedia de la Antigüedad (p. 137); *Comic Dramaturgy in Plato: Observations from the Ion*, de Marcus Mota, explora una relación entre el diálogo platónico y la comedia, entendida

²⁹ Este encuentro contó con el apoyo de la Sociedad Platónica Internacional, la Universidad de Brasilia y la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) del Ministerio de Educación Superior de Brasil.

esta última no desde los efectos de la risa, sino en su proceso de producción (pp. 157-158); *Plato's Phaedrus: A Play Inside the Play*, de Beatriz Bossi, hace una lectura interpretativa de las “actuaciones” de Sócrates y Fedro anterior a la palinodia, pues estos asumen, como un teatro dentro del teatro, los roles de amante y amado, respectivamente, de tal forma que el discurso de Sócrates cale más en el alma de Fedro (p. 276); y *Doing business with Protagoras (Prot. 313e): Plato and the Construction of a Character*, de Michele Corradi, indica de manera detallada las referencias que hay en los diálogos de Platón a Protágoras, o a su pensamiento, datos que permiten pensar que el ateniense tuvo sumo cuidado en la construcción de su personaje (pp. 336-337).

La tesis de maestría *Una reflexión sobre el juego dramático en las Leyes de Platón*, de Figueroa (2013), expone “cómo se presenta el «juego» en el montaje dramático y en el desarrollo del teatro filosófico de las *Leyes*” (p. 9), logrando con ello un acercamiento a este difícil diálogo desde una perspectiva dramática en relación con el juego, pero no en clave formativa.

Por último, vale la pena mencionar los textos *Verdad, drama y filosofía en el Banquete de Platón* (2021), de Jeremías Camino, en el que se propone “indagar sobre la personalidad dramática que Platón imprimió a alguno de sus personajes, a través del análisis de sus discursos” mostrando cómo el filósofo “elude los problemas dramáticos que envuelven a los no-filósofos” (p. 1); *Recursos dramáticos en la Apología de Sócrates y el Banquete de Platón* (2022), de Valentina Ramírez & Marcela Castillo, que establece las similitudes entre el teatro griego de la Grecia antigua y “los aspectos dramáticos de la Apología de Sócrates y el Banquete de Platón, argumentando a favor del carácter filosófico de aspectos como la puesta en escena y el manejo de los personajes” (p. 133); *Escenas de saludo en los diálogos de Platón* (2023), de Rodrigo Verano, en donde se “analiza las escenas de saludo representadas en los diálogos de Platón con auxilio de una metodología que combina las perspectivas antropológica y literaria” (p. 67); y, por último, “*Eutifrón*” y “*Eutidemo*” de Platón son filosofía teatral (2023), de Antonio Usero-Vílchez, en donde se plantea “la posibilidad de una filosofía que use el género teatral como forma consciente de expresión, no solo para ilustrar o hacer atractiva las ideas, sino para hacer propiamente filosofía” (p. 203), logrando mostrar así que los aspectos circunstanciales del encuentro de los personajes y la manera como estos se llevan a cabo, “construyen una filosofía donde los hechos particulares se integran y, de ese modo, hacen posible un modo particular de hacer filosofía” (p. 203).

Sin duda alguna, la literatura sobre la dramaturgia en Platón es bastante nutrida, lo cual permite tener una perspectiva en diálogo con otras comprensiones. Sin embargo, mirar los diálogos de Platón desde una comprensión dramaturgológica con categorías como las que aquí se proponen, es un vacío que esta tesis pretende empezar a llenar. Además, el ejercicio socrático se da en la realidad circundante que el sujeto vivencia, de allí también la importancia de poder desarrollar este trabajo tomando como referente la figura de Sócrates.

Sin demeritar los estudios abordados anteriormente, es importante señalar que, en todo caso, la perspectiva dramaturgológica de los diálogos de Platón carece de una visión esquemática que permita, en cierta medida, entender los diálogos desde la modalidad de representación teatral, aunque no se represente en el escenario, aunque no estén elaborados, primeramente, como una obra dramática. En ese sentido es fundamental ofrecer unas categorías de la dramaturgia que permitan acercarse al estudio de los diálogos del ateniense. Para lograr tal fin se ha tomado como base fundamental la comprensión de dramaturgia que tiene José Luis García-Barrientos.

3.2 El drama como espectáculo teatral (ET) y como obra dramática (OD)

En 1991 la Editorial del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, Biblioteca de Filología Hispánica) publicó *Drama y tiempo. Dramaturgia I*, escrito resultado de la investigación doctoral de José Luis García-Barrientos, quien se ha dedicado a pensar por más de cuatro décadas el teatro (García-Barrientos, 2017, p. 9). En dicho libro, su autor se propone “sentar las bases de una *dramaturgia* entendida como teoría del *modo* de representación teatral”, pues, contrario a lo que sí ha acontecido con la narratología, esta no se ha constituido como una disciplina sólida (García-Barrientos, 2017, p. 15). De allí el valor y el reto epistemológico de ese trabajo.

Por esta razón, elaborar una teoría del teatro en sentido modal no es una empresa fácil. En efecto, declarar que

el objeto de la reflexión teórica no es otro que el teatro, lejos de acotar un espacio preciso, plantea un problema epistemológico sobre el que las teorías literaria, dramática y teatral no han logrado hasta hoy acuerdos, ni siquiera en lo que se refiere a la terminología básica. No es todavía posible hablar de teatro sin declarar primero qué se entiende por tal, o lo que

es lo mismo, sin definir (decidir) la carga conceptual que se atribuye al término (García-Barrientos, 2017, p. 25).

En esta línea, la investigación que García-Barrientos se propone conlleva tener en el panorama las concepciones principales que un par de siglos atrás³⁰, por lo menos, han venido sosteniendo algunos expertos en el tema. Así, por ejemplo, Pavis se decanta por una comprensión del teatro como literatura (logocentrismo), pues considera “la obra del poeta, el texto escrito, como el elemento primero, autónomo y principal del arte teatral, depositario de su contenido esencial, del sentido, la interpretación y el espíritu de la obra” (García-Barrientos, 2017, p. 30); otros, por el contrario, le dan prioridad a lo espectacular (escenocentrismo), restando importancia al texto escrito:

Gordon Craig y Adolphe Appia formulan ya teóricamente la prioridad de lo escénico y arremeten contra la tradicional concepción literaria. “El teatro nada tiene que hacer con el pintor o la pintura, como tampoco con el autor y la literatura”, escribe Gordon Craig (1911: 97), y Appia (1921: 68): “estamos tan envilecidos que la palabra es más importante que la vida [...] ya que estamos dispuestos a renunciar fácilmente a su existencia plena en el espacio, siempre que su presencia abstracta sobre los estantes de nuestras bibliotecas sea salvaguardada, ¡y nos atrevemos a hablar de arte dramático!”. Uno y otro consideran el *movimiento*, en vez de la palabra, como principio fundamental del teatro (García-Barrientos, 2017, p. 31).

La disociación o relación entre logocentrismo y escenocentrismo implica plantearse la pregunta por el fundamento del drama: ¿es la obra dramática (OD, texto escrito, literario) el que predomina y determina el texto espectacular (denominado espectáculo teatral –ET– y que refiere a la puesta en escena, a la representación) o, por el contrario, es este último el fundamento y esencia del drama y re-significa a aquel como un texto dramático (TD)? La dicotomía que presenta García-Barrientos está lejos de ser una solución última, mas sí una clarificación conceptual desde la cual se pueda hacer un análisis de la dramaturgia en sentido modal, es decir, en cuanto representación (cfr. García-Barrientos, 2017, pp. 38-42). En la comprensión de García-Barrientos existe una

³⁰ Sin demeritar los estudios contemporáneos respecto al teatro, García-Barrientos reconoce los fundamentos de las comprensiones teóricas desde los filósofos clásicos de la Antigüedad griega: Platón y Aristóteles (2017, pp. 27-29).

dinamicidad en la producción del ET a partir de la OD, pero que no determina lo que el autor denomina texto dramático (TD). Lo anterior puede entenderse de la siguiente manera.

Basado en las comprensiones de Segre y Pugliatti, se entiende que el espectáculo teatral (ET) tiene su emergencia, aunque no siempre, en la obra dramática (OD), es decir, en el libro, en la literatura, en el texto, que “la tradición clasifica como pertenecientes al género dramático” (García-Barrientos, 2017, p. 44), como, por ejemplo, *Antígona*, de Sófocles; *Hamlet*, de Shakespeare; *Los árboles mueren de pie*, de Fernando Casona; sin embargo, el ET también puede provenir de otra fuente que no necesariamente se identifica con la OD, por ejemplo, un informe periodístico, un hecho histórico o una novela, los cuales adquieren su calidad de drama en la medida en que se actualizan, es decir, en cuanto que se ponen en escena (p. 45). Ahora bien, de esta escenificación surge el texto dramático, es decir, “la transcripción lingüística de las pertinencias dramáticas de un espectáculo teatral” (García-Barrientos, 2017, p. 44). En este sentido, “el TD remite siempre a un espectáculo del que deriva, mientras que una OD puede estimular varios espectáculos, diferentes entre sí, a cada uno de los cuales corresponderá un TD diferente” (p. 46). Desde un punto de vista cronológico se diría que, en primer lugar, hay una concepción del drama, intelección que podemos calificar como virtual (v); esta concepción tiene la posibilidad de expresarse lingüísticamente en un texto, lo que se denomina OD; así, la OD tiene, a su vez, la potencia de producir un ET; este último, cuando es transcrito en su singularidad dramática se le conoce como TD.

El modelo de Segre, para García-Barrientos (2017, p, 48), quedaría así:

$$\underline{(ET_v \rightarrow TD_v \rightarrow OD) \gg ET[D] \rightarrow TD}$$

y podría leerse de la siguiente forma: una persona concibe un espectáculo teatral, tiene una idea de este (ET_v), tal idea debe decodificarse lingüísticamente, en un primer momento, en su concepción (TD_v) y, en un segundo momento, en su escritura (OD). El texto escrito, el libro, estimula y orienta la puesta en escena, la cual contiene el drama (ET[D]) y, una vez escenificada, si se transcribe lingüísticamente este espectáculo, entonces, se obtiene un TD.

En este punto vale la pena recordar que García-Barrientos (2017) entiende el drama en sentido modal, es decir, en cuanto representación, escenificación, no en cuanto texto escrito (p. 86), de allí que las relaciones entre OD, ET y TD sean válidas. Y, desde esta óptica, es que propone un estudio dramatológico. Sin embargo, podría preguntarse por la pertinencia de tal perspectiva en

relación con la dramatología en los diálogos de Platón, toda vez que estos no son, *stricto sensu*, ET, sino, en cierto sentido, OD. La razón de tal conveniencia estriba en que, si bien es cierto que la comprensión del drama como espectacular es fundamental para García-Barrientos, este no descalifica ni minimiza la comprensión del drama como texto (OD). En efecto, cabe la posibilidad de pensar el drama como una estructura común al teatro, a la escena (ET), y al libro (OD). Así lo deja ver Jansen, citado por García-Barrientos (2017):

El texto dramático y la representación escénica de una misma obra tienen en común la estructuración formal del universo ficticio de esta obra, mientras que lo que distingue a uno de otra, lo que es propio de cada cual, se situaría en el nivel de los enunciados [...]. Si ello es así, los conceptos teóricos que permiten estudiar esta estructuración del universo ficticio son igualmente importantes para el análisis del texto dramático y para el de la representación teatral (p. 88).

De esta manera, es posible considerar que algunos elementos constitutivos de la dramatología en su sentido modal, pueden entenderse, también, en la obra dramática, en el texto. Con esta posibilidad, podemos tomar críticamente las categorías dramatólogicas que propone García-Barrientos y aplicarlas a los diálogos de Platón, entendidos estos como OD. Para tal fin se hace necesario, en primer lugar, exponer las líneas fundamentales que definen el drama y mostrar cómo estas encajan en la lectura dramatólogica de los diálogos de Platón (ilustrando tal relación mediante un ejemplo con el diálogo *Hippias mayor*); así, posteriormente, se pueden describir las categorías dramatólogicas y ver estas, igualmente, en la obra del ateniense.

Para García-Barrientos (2017), el drama, desde una comprensión primaria, puede entenderse como

el conjunto de los elementos representados en el teatro o, en términos aristotélicos, las “cosas imitadas”. Serán los elementos básicos o primarios del drama los espacios y tiempos representados, lo que representan los actores y personajes y eso otro en que también se convierte el conjunto de los espectadores al aceptar la convención teatral: el público fingido, representado o dramático de la función teatral” (p. 86).

Desde esta acepción, si el drama, en cuanto actuación, representa o imita algo, entonces, ese otro algo ha de ser la fuente que posibilita el drama. Tenemos, entonces, un contenido del drama, al que Aristóteles llama fábula ($\mu\theta\omicron\varsigma$) (*Poética*, 1999, 1450a). En la línea temporal de

producción teatral estaría, en primer lugar, la fábula; en segundo lugar, la OD, es decir, la conceptualización y escritura del apartado teatral; por último, su escenificación, su representación, su actuación, dentro de la cual se encuentra el drama, que, a su vez, es aprehendido por el público. Esta consecución también puede estar presente en los textos escritos, en lo que se ha denominado OD; no obstante, allí el proceso es cerrado, toda vez que el drama termina fijándose en el texto; el público fingido es potencial, pues la OD solo recobra vida en la medida en que es decodificada mediante la lectura o la interpretación.

En el caso de la representación, el proceso es abierto y a la inversa: hay –necesariamente– un público expectante, la escenificación se presenta, develando el drama; y, al final de la representación el público hace la síntesis de esta desde la fábula, desde el relato (García-Barrientos, 2017, p. 93). Sin duda, la fábula es más amplia que el apartado que representa la OD, el texto (en *Edipo Rey*, de Sófocles, se asiste a la crisis que atraviesa Tebas, pero la escena refiere una historia anterior que compromete a Edipo, a Yocasta y a Layo, este último ausente). En ese sentido, el universo de la fábula excede al dramático (García-Barrientos, 2017, p. 97), de allí que el drama tenga esos espacios, momentos, alusiones que amplían el horizonte interpretativo del espectador: “En *La casa de Bernarda Alba* de García Lorca, Pepe el Romano es un personaje no (re)presentado. Nunca lo vemos ni oímos su voz en el transcurso del drama. Pero forma parte indudablemente –y muy destacada– de la historia” (García-Barrientos, 2017, p. 97). Por eso las ausencias, los silencios, si bien pueden estar en calidad de ornatos del drama, también pueden convertirse en elementos centrales de este.

Ahora bien, los diálogos de Platón, si se consideran desde una perspectiva dramática, pueden leerse desde bajo esa mirada. Sin duda, cada diálogo contiene un drama que surge dentro de una fábula (μῦθος): el *Laques*, por ejemplo, versa sobre la valentía, asunto para nada desdeñable en plena Guerra del Peloponeso, teniendo como personajes, entre otros, a dos estrategos atenienses que se han hecho acreedores de cierto protagonismo en la ciudad: Laques y Nicias. El primero estuvo, junto a Sócrates, en las batallas de Delión y de Potidea, y se dice que el filósofo lo aventajaba en el dominio de sí mismo (*Banquete*, 221a-b); el segundo, por su parte, logró una paz temporal entre Atenas y Esparta (Tucídides, V, 16). El *Menón* indaga sobre la posibilidad de la enseñanza de la virtud, problema que pone sobre la palestra las consecuencias del ejercicio de sofista y filosófico en una Atenas que, según Sócrates, está carente de saber (*Menón*, 70c), este

panorama se hace más evidente en la animadversión de Ánito hacia aquellos maestros de la virtud, pues, en la conversación con Sócrates se muestra tan irritado que le dice a su contertulio:

¡Por Heraclides, cállate, Sócrates! Que ninguno de los míos, ni mis amigos más cercanos, ni mis conocidos, conciudadanos o extranjeros, caiga en la locura de ir tras ellos [los sofistas] y hacerse arruinar, porque evidentemente son la ruina y la perdición de quienes los frecuentan (*Menón*, 91c).

Incluso, las alusiones a hechos aparentemente triviales que Platón presenta en algunos de sus diálogos indican el universo de la fábula en la cual se ubica la conversación. Para ilustrar esta idea repararemos en el saludo inicial que hace Sócrates al sofista Hippias en el más extenso diálogo homónimo: “Elegante y sabio Hippias³¹, ¿cuánto tiempo hace que no has venido a Atenas?” (*Hippias mayor*, 281a). Tal saludo, como lo anota Flórez (2011), parece algo común, una pequeñez, pero que, así mismo, contiene todo:

Hippias, noble y sobresaliente, es el interlocutor adecuado para que Sócrates investigue el asunto de la nobleza y la excelencia, esto es, de la belleza. Hippias, el sofista, lo sabe y por eso se presta para la indagación socrática. Hay una armonía hermenéutica en recurrir a quienes encarnan una determinada cualidad para investigar en qué consiste dicha cualidad. Pero es Platón quien ha creado dicho modo de abordaje, que hoy por corriente ya no nos asombra (...).

Aquí tenemos a Sócrates preguntándole al noble y excelente Hippias por la nobleza y la excelencia. Y entonces viene la segunda parte del saludo de Sócrates, cuya finísima alusión fue captada entre los estudiosos sólo por Sydenham, un *scholar* del siglo XVIII, para después caer en el olvido de los demás comentaristas. “¿Cuánto tiempo hace que no recalabas en Atenas!”. Parece un saludo normal, casual, pero no lo es, pues ya Sócrates está haciendo referencia al carácter viajero del sofista, que va de ciudad en ciudad, de puerto en puerto, sin estabilizarse jamás, como no se estabilizan sus opiniones, siempre cambiantes, siempre variables según las circunstancias (p. 378).

En ese sentido, para utilizar las expresiones de García-Barrientos, en la OD –el diálogo platónico, en nuestro ejemplo, el *Hippias mayor*– hay un drama –conocer la belleza en sí misma

³¹ Ἰππίας ὁ καλός τε καὶ σοφός es el saludo en griego que Calonge traduce como “elegante y sabio”, sin indicar razón alguna de tal elección. A mi juicio, una traducción más precisa y significativa sería “bello y sabio”.

(*Hippias mayor*, 286d)–; y ese se enmarca en un campo más amplio: la fábula (μῦθος) –tanto el saludo inicial de Sócrates, como la respuesta del mismo Hippias, van mostrando el vasto universo del relato: el sofista siempre está ocupado en cosas públicas, yendo de ciudad en ciudad como embajador, pues, entre los ciudadanos, este es considerado el mejor juez y mensajero (*Hippias mayor*, 281a-b).

Al inicio de este capítulo se dijo que Platón era considerado, principalmente un filósofo, pero que la riqueza de su obra ha permitido entenderlo desde otros campos, entre los cuales se destaca la comprensión dramatológica³². Esto lleva a pensar que el ateniense es, además de filósofo, un dramaturgo. Si en la perspectiva dramática en cuanto escenificación el sujeto hacia el cual se orienta dicha representación es el público, los testigos oculares (García-Barrientos, 2017, p. 131), en la OD el sujeto hacia el que se dirige el texto son sus potenciales lectores, sus testigos analíticos, en una acepción lata de la palabra. Platón, en cuanto dramaturgo, concibe la obra, se sitúa en la posición de intérprete, pero, así mismo, de filósofo, aprendiz, ciudadano... Solo así logra poner en juego la realidad propia en la que se mueve la filosofía en Grecia, donde

los problemas surgen en el desarrollo mismo de la conversación; los personajes sienten los planteamientos y los vemos asombrarse, ilusionarse, divagar, discurrir, casi respirar a través de ese inmenso espacio teórico en que Platón los sumerge, y que cada vez se amplía más, a medida que hablan y piensan (Lledó, 1987, p. 21).

Además, el dramaturgo tiene un estatuto propio que lo diferencia de sus personajes, en otras palabras, la función de dramaturgo y de personaje son incompatibles, de allí que aquel, “en cuanto sujeto *global* del drama, se sitúa necesariamente fuera de él o, lo que es lo mismo, no puede presentar otro estatuto que el *virtual*” (García-Barrientos, 2017, p. 133). En este respecto vale la pena recordar que Platón, en todos sus diálogos, solo se menciona a sí mismo en tres ocasiones: dos en la *Apología* (34a; 38b) y una vez en el *Fedón* (59b). Estas tres menciones, vistas desde el punto de vista dramático, permiten hacer la siguiente lectura

Al excluirse como personaje, él mismo [Platón] suprime toda pista sobre su identidad en cuanto autor como posibilidad de interpretación de los diálogos. El lector de Platón se halla así en aquella situación deseada por cualquier autor, pero que sólo en Platón, por

³² *Supra* (p. 86).

circunstancias históricas y de composición dramática, ha alcanzado la perfección: la soledad del lector frente a la obra (Flórez, 2011, p. 375).

Podrían mirarse, sin duda, otros diálogos que permitan hacer una lectura dramatológica, es decir, identificar la OD, el texto, y el drama dentro de estos. Sin embargo, tal análisis rebasaría los límites de este trabajo; además, como ya se anotó, algunos autores como Rodrigo Verano, Valentina Ramírez y Marcela Castillo, en las obras anteriormente citadas, abordan, aunque desde otra perspectiva, la dramatología en la obra de Platón. Por último, hay que considerar que la presente investigación se propone, desde la postura interpretativa, describir dramatológicamente los diálogos *Alcibíades I* y *Protágoras*, desde las categorías dramatológicas que serán explicadas en el siguiente apartado, razón por la cual sería un tanto redundante tocar aquí lo que más adelante se detallará.

3.3 Categorías dramatológicas: tiempo, escenario y personaje

El estudio del drama en sentido modal que se ha propuesto García-Barrientos ha transitado por la comprensión dicotómica del teatro como espectáculo y como texto, por la dinamicidad que acontece entre la concepción del drama, su explicitación en la escritura, su producción en escena y su visión-lectura por parte del público. También se ha pensado el drama desde quien lo elabora (dramaturgo), en contraposición con quienes hacen parte de su universo ficticio (actores, espectadores). Sin duda, habrá más elementos que quedan por fuera de este análisis (por ejemplo, las acciones propias de los diálogos que acontecen en el drama, García-Barrientos, 2017, p. 135); sin embargo, la intención del estudio de García-Barrientos (2017) no se orienta a explicitar una comprensión concluyente del drama, del teatro, sino sentar las bases de una dramatología, en cuando espectáculo (p. 15).

Con todo ello, hay que decir que “la dramatología debe, en definitiva, dar cuenta del modo del quién (personaje), del cuándo (tiempo), del dónde (espacio) y del qué se ve (visión)” (García-Barrientos, 2017, p. 135). Ahora bien, dado que el presente estudio se decanta por una comprensión dramatológica de los diálogos de Platón, y estos no son tratados desde la producción en escena, sino como OD, la categoría “visión” no se tomará en cuenta, pero sí las otras tres, en el siguiente orden expositivo: el tiempo, el escenario y el personaje.

En efecto, los diálogos platónicos tienen, en su mayoría una ubicación epocal (Zuckert y Nails han dado algunas comprensiones de la organización de los diálogos en este respecto); mas el encuentro no se desarrolla en el plano de lo suprasensible, sino en un espacio concreto, en unas circunstancias específicas, que Platón logra dibujar, en la mayoría de sus diálogos, ubicando a los interlocutores y los relatos que allí acontecen en un mundo cambiante, dinámico y diverso, por ello vale la pena considerar el escenario en el cual se desenvuelve el diálogo. Por último, caracterizar a los personajes principales del diálogo, así como las relaciones entre estos, sus encuentros, expresiones, salidas, llegadas y, desde luego, sus intelecciones del discurrir dialéctico y mayéutico que se propone desde el argumento, cerrarán la descripción dramática propuesta.

Entonces, atender a estas aparentes trivialidades dramatológicas en los diálogos de Platón no resulta un ejercicio fútil, sino fundamental y estructural en el conocimiento de la filosofía del ateniense y, en la perspectiva aquí tomada, en la comprensión de la formación. A este respecto vale traer a colación las palabras de Bajtín (2005):

En el “diálogo socrático”, junto con la anácrisis, o sea, la provocación del discurso por medio del discurso, se utiliza a veces con el mismo fin la situación temática del diálogo. En la Apología de Platón, la situación del juicio y la espera de la pena de muerte determinan el carácter especial del discurso de Sócrates como una confesión autoanalítica del hombre ubicado en el umbral. En el Fedón, la conversación sobre la inmortalidad del alma, con todas sus peripecias internas y externas, se determina directamente por la situación premortuoria (p. 163).

En todo caso, no hay que dejar de lado que, dado que el asunto de esta investigación se centra en la formación socrática, acercarse a la comprensión dramatológica de los diálogos definiendo la época en la que se desarrolla (categoría de tiempo), el ambiente en el que se ubica (categoría de escenario) y la interacción de los interlocutores (categoría de personaje), permitirá ver cómo tales circunstancias son abordadas por Sócrates para problematizar a su interlocutor y ponerlo de cara al saber, es decir, posibilitar la formación.

3.3.1 *Tiempo*

Dramatológicamente hablando, el tiempo se entiende de tres maneras: dieguético³³, escénico y dramático. El tiempo dieguético “abarca la totalidad de los acontecimientos significados, tanto los mostrados o (re)presentados como los referidos por los medios que sean, lingüísticos o no. En un tiempo ideal o teórico, independiente de la forma y la sustancia adoptadas para significarlo” (García-Barrientos, 2017, p. 169). En otras palabras, el tiempo dieguético expone el universo de la fábula, por ello, “los hechos históricos, aunque no sean explícitamente mostrados o referidos, pueden considerarse integrantes de la dieguesis” (p. 170). El tiempo escénico es el tiempo fáctico de la representación teatral, aquel que se percibe en el ahora, es el tiempo que vivencian los actores y los espectadores en cuanto la escena se desarrolla, “es un tiempo comunicativo, intersubjetivo, comparable al tiempo de la conversación o de la narración oral en vivo, no grabada” (García-Barrientos, 2017, p. 170). El tiempo dramático, para García-Barrientos (2017), está dado por la simbiosis entre el tiempo dieguético y el tiempo escénico, como resultado

entre la duración de la fábula (diez años, por ejemplo) y la de la escenificación (por ejemplo, dos horas). El tiempo dramático está constituido, pues, por los procedimientos artísticos que permiten (re)presentar el tiempo del macrocosmos dieguético en el tiempo del microcosmos escénico (p. 172).

De los tres tiempos que describe García-Barrientos nos interesa el dieguético, toda vez que, como se ha indicado en este trabajo, los diálogos de Platón se asumen como OD, no como ET, y, desde esta perspectiva, no habría, *stricto sensu*, un tiempo escénico. Respecto al tiempo dramático, en el sentido que García-Barrientos lo enuncia, habría que hacer una precisión: si el tiempo dramático se considera como el resultado entre tiempo dieguético y tiempo escénico, y no teniendo en cuenta este último en el presente estudio, habría que descartar, consecuentemente, el tiempo dramático. Empero, esto comporta un problema, pues si se está analizando los diálogos desde la dramaturgia y una de las categorías es el tiempo, ¿cómo entender este tiempo dramático? El asunto, a primera vista, parece aporético, pero existe una salida: si el tiempo dieguético expone el

³³ Platón, en *República* (392e-394b), considera que la διήγησις es la narración sin más, el relato que cuenta el poeta, mientras que la μίμησις es la imitación, cuando el poeta asume la voz del personaje. Así mismo, considera que se da un género mixto entre la διήγησις y la μίμησις, cuyo ejemplo más claro es la epopeya. García-Barrientos (2017) comprende *diégesis* en su sentido modal, equivalente a la narración, mientras que a *dieguesis*, siguiendo a Souriau (1948), le otorga el significado de “universo ficticio del relato, independientemente de cómo se (re)presenta” (p. 27), es decir, bien sea narrado o imitado o, incluso, ambos.

universo de la fábula, y esta es la que posibilita el drama, en ese sentido, el tiempo dieguético contiene, potencialmente, el tiempo dramático, de esta manera “el dieguético abarca el tiempo icónico representado y el significado por los otros procedimientos, en particular los simbólicos y, dentro de éstos, la significación lingüística (de los diálogos, de un cartel, de una voz en *off*)” (García-Barrientos, 2017, p. 172).

En síntesis, cuando se trata la categoría “tiempo” en los diálogos de Platón se hace referencia al universo en el cual se desarrolla el diálogo, esto es, al contexto histórico, al desarrollo contextual en el que se desenvuelve la conversación, el encuentro. Esta primera comprensión permite identificar ciertas circunstancias en las que se encuentran los dialogantes, circunstancias que Platón no siempre detalla, pero que sí indica, acaso para que sus intérpretes puedan leer entre líneas lo que allí está en juego. En este sentido, desde la categoría de “tiempo” se propone observar las diferentes circunstancias que tensionan la conversación y que, por tanto, posibilitan que los dialogantes –tanto activos como pasivos– se vean de cara al saber.

3.3.2 Escenario

Una visión tripartita, similar a la que se estableció en la categoría de “tiempo”, se puede aplicar al escenario, entendido este como espacio. Si los espacios conceptuales de la obra teatral implican una visión de la fábula, del drama y de la escenificación, así mismo, en relación al espacio teatral se pueden identificar tres planos: el diegético, el dramático y el escénico (García-Barrientos, 2012, p. 153).

El espacio diegético se comprende como la agrupación de “los lugares ficticios que intervienen o aparecen, de la forma que sea, en la fábula o argumento; el espacio significado en su integridad, (...) el espacio representado mediante cualquier procedimiento representativo (espacial o verbal, dramático o narrativo, etc.)” (García-Barrientos, 2012, p. 153), es decir, es el espacio general que se ambienta en la obra (una ciudad, un país...). Por su parte, el espacio escénico se entiende como el “real de la escenificación, el espacio teatral representante” (García-Barrientos, 2012, p. 153), esto es, la escena concreta en la que actúan los personajes (la sala de una casa, la calle, el jardín...). Por último, el espacio dramático es la síntesis entre el espacio diegético y escénico, “la manera específicamente teatral de representar los espacios ficticios del argumento en los espacios reales disponibles para su escenificación” (García-Barrientos, 2012, p. 154), en otras

palabras, es el espacio que recobra significado en cuanto disposición material y actuación, en la representación de la obra.

Para nuestro objetivo interesa, sobre todo, la consideración del espacio escénico, toda vez que el diálogo se desenvuelve, en general, en un espacio concreto. Sin embargo, como también se trató en la categoría de “tiempo”, este espacio escénico está asociado al espacio diegético, en donde se desarrolla el argumento de la OD. Por último, el espacio dramático, por las mismas razones aducidas, se dejará de lado en esta investigación.

Varios de los diálogos del Ateniense presentan un escenario que, sin más ni menos, recrean un ambiente: la casa de Agatón, en el *Banquete*; a las afueras de Atenas, cerca del río Iliso, en el *Fedro*; o la cárcel, en el caso del *Critón* o del *Fedón*, (cfr. Hegel, 1833/1995, p. 147). En estos escenarios, en apariencia circunstanciales y triviales, se desarrollan las conversaciones entre Sócrates y sus interlocutores; son estos escenarios, desde esta perspectiva investigativa, que sirven como una condición material que posibilita la formación, de allí que valga la pena detallar estos ambientes, de tal forma que pueda identificarse la importancia de estos en lo que respecta a la formación.

Ahora bien, el que existan unas circunstancias determinadas no es razón necesaria ni suficiente para que haya, *per se*, formación y, sin embargo, esta no se puede dar sin ninguno de ellos. El escenario recobra importancia no por sí mismo, sino por el trabajo –directo e indirecto– que el formador hace con este.

3.3.3 *Personaje*

El concepto personaje se caracteriza por la representación que hace de alguien, una simulación, que ha sido pensada con anterioridad por el dramaturgo; empero, tal mimesis tiene sentido en la medida en que dicha actuación se ajusta a la consideración de la realidad (como ocurre en el caso del personaje histórico) o de la intención que pretende mostrar su autor. Así, por ejemplo, el “Alcibíades de Platón” recoge rasgos esenciales del “Alcibíades histórico”, en ese sentido la representación que el ateniense hace de este hombre tiene su referente real. La actuación del personaje se da, por lo menos, en dos planos: sus movimientos (ademanos, gesticulación,

tránsito...) y su oralidad (palabras, diálogos...). De esta manera, la caracterización del personaje permite verlo, no solo en su aspecto fenoménico, sino en su condición de ser humano. Por ello,

si consideramos el diálogo como una forma de acción, y no una cualquiera, sino la privilegiada o hegemónica en la tradición occidental, se entenderá también la muy estrecha vinculación entre personaje y diálogo. En definitiva, el personaje dramático es sujeto de acciones y, entre ellas, particularmente, de discursos; alguien que actúa, y que lo hace sobre todo hablando (García-Barrientos, 2012, p. 184).

Teniendo en cuenta que esta pesquisa indaga por la formación socrática, caracterizar a los personajes principales que se ubican en los diálogos de Platón permitirá comprender mejor la labor de Sócrates, pues este no interactúa en abstracto, sino en concreto, pues la formación no es algo que se dé, sin más, de la misma manera en todas las personas.

3.4 Diálogos de Platón: formación socrática y dramaturgia (selección de textos)

La mención dentro de los diálogos de Platón a algunos hechos que acontecieron en la Antigüedad (tiempo), las descripciones de los ambientes que rodean los encuentros (escenarios) y la caracterización de los interlocutores (personajes) permiten hacer una lectura dramática de estos. Sin embargo, tal perspectiva no repara en las imprecisiones históricas que allí puedan presentarse, pues la intención no es corroborar qué tanto Platón atinó a una composición *literaria* que se ajustara a la realidad que aconteció en su época, sino a encontrar una relación consecuente de los diálogos a partir de la vida de Sócrates. Haciendo esta salvedad, es importante anotar que el orden de los diálogos desde una dramaturgia es posible si se atiende a los detalles que posibilitan la articulación de la obra.

En el *Cármides*, por ejemplo, Sócrates inicia su narración afirmando que el día anterior había vuelto del campamento en Potidea (153a), sin señalar en qué consistió tal conflicto, ni su duración o ubicación; así el lector está en la posición de indagar por esta información y, en dicha búsqueda, encontrar relaciones con otros datos históricos o con otros diálogos que también mencionan la batalla de Potidea. En esa línea, si se atiende al *Banquete*, cuando Alcibíades relata la actitud de Sócrates en la batalla de Delión, este dice:

Se daba la circunstancia de que yo estaba como jinete y él con la armadura de hoplita. Dispersados ya nuestros hombres, él y Laques se retiraban juntos. Entonces yo me tropiezo casualmente con ellos y, en cuanto los veo, les exhorto a tener ánimo, diciéndoles que no los abandonaré. En esta ocasión, precisamente, pude contemplar a Sócrates mejor que en Potidea, pues por estar a caballo yo tenía menos miedo (221a).

De la relación que tiene el anterior pasaje con el del *Cármides*, se puede inferir que, dramáticamente el *Cármides* es anterior al *Banquete*. Además, si se sigue la indagación dramática, el *Banquete* presenta una situación que no es para nada desdeñable:

En su *The People of Plato: A Prosopography of Plato and Other Socratics*, Debra Nails (2002) ha creado un precedente en los estudios de Platón. No sorprende –dado su conocimiento íntimo del contexto histórico– que también haya escrito el mejor artículo sobre el elemento trágico del *Banquete* (Nails 2006). Nails muestra la influencia de tres acontecimientos en el diálogo: la profanación de los misterios, la mutilación de Hermes y la ejecución de Sócrates. Poseedora de mucho conocimiento, no deja de preguntarse qué podía esperar Platón de un modo razonable que supieran sus lectores. Esto explica probablemente por qué no logra enfatizar el elemento trágico más evidente en el diálogo (Nails:101, n.63): que Atenas está situada sobre el precipicio de la expedición siciliana (Salman 1991:215219). (Altman, 2019, pp. 18-19).

Aspectos como los que refiere Altman no se describen explícitamente en los diálogos, pero, desde el análisis de las referencias que allí se hacen a ciertos acontecimientos, de la relación de unos diálogos con otros y, por supuesto, desde otras fuentes que permiten establecer vínculos, se logra situar a los diálogos desde una perspectiva dramática, posibilitando pensar aspectos relevantes de la acción socrática en relación con la formación, pues es allí, en la vida misma, en donde esta se hace posible.

Entrando en materia respecto a los diálogos de Platón en clave dramática y formativa hay que mencionar que la obra del ateniense se compone, aproximadamente, de 35 diálogos y varias cartas; sin embargo, el número es aproximado, toda vez que algunos académicos suelen tener diferencia en la autenticidad de varios de estos (Flórez, 2011, p. 370). Tomando como base la organización dramática de los diálogos que propone Zuckert (2009), y observando algunas consideraciones de Altman (2012), la Figura 8 representa, de forma sintética, la organización de

los diálogos con sus respectivas categorías dramatólogicas. En todo caso, se descartan aquellos que son considerados espurios: *Definiciones*, *Sobre lo justo*, *Sobre la virtud*, *Demódoco*, *Sísifo*, *Erixias* y *Axíoco*, que Gómez-Cardó (1992, pp. 219-222) y Altman (2019, p. 29) no incluyen dentro del *corpus* platónico; en cambio, se atienden a aquellos diálogos que tradicionalmente han sido tenidos como propios de Platón³⁴.

Figura 8

Diálogos de Platón en orden dramático con las categorías de tiempo, escenario y personajes

TÍTULO	NARRADO / ACTUADO	CATEGORÍAS DRAMATOLÓGICAS		
		Tiempo	Escenario	Personajes
<i>Leyes</i>	Actuado	460-450	Camino de la Gnosos real a la Gruta de Zeus	Ateniense, Clinias, Megilo
<i>Epinomis</i>	Actuado	s. f.	No hay descripción	Ateniense, Clinias, Megilo
<i>Parménides</i>	Narrado (por Céfalos)	450	Casa de Pitodoro	Céfalo, Adimanto, Glaucón, Antifonte, Pitodoro, Sócrates, Zenón, Parménides, Aristóteles
<i>Protágoras</i>	Narrado (por Sócrates)	433-432	Casa de Calias	Sócrates, Hipócrates, Protágoras
<i>Alcibíades I*</i>	Actuado	432	No hay descripción	Sócrates, Alcibíades
<i>Alcibíades II*</i>	Actuado	432	No hay descripción	Sócrates, Alcibíades
<i>Rivales*</i>	Narrado (por Sócrates)	s. f.	Casa de Dionisio	Innominados
<i>Cármides</i>	Narrado (por Sócrates)	429	Palestra de Táureas	Querofonte, Critias, Cármides
<i>Laques</i>	Actuado	423	Gimnasio público	Lisímaco, Melesias, Nicias, Laques, Hijos de Lisímaco y Melesias, Sócrates

³⁴ En todo caso, algunos diálogos que actualmente pueden ser catalogados como dudosos, en épocas anteriores, no eran tenidos como tales, v. gr., *Alcibíades I*. Según Juan Zaragoza (1992), en su introducción a dicho diálogo, “su autenticidad no fue puesta en duda nunca en la Antigüedad” (p. 17).

<i>Hippias mayor</i>	Actuado	421-420	No hay descripción	Sócrates, Hippias
<i>Hippias menor</i>	Actuado	421-420	No hay descripción	Éudico, Sócrates, Hippias
<i>Simposio</i>	Narrado (por Apolodoro)	416	Casa de Agatón	Sócrates, Agatón, Fedro, Pausanias, Erixímaco, Aristófanes, Alcibíades
<i>Fedro</i>	Actuado	415	Afuera de Atenas, cerca al río Iliso	Sócrates, Fedro
<i>Íon</i>	Actuado	413	No hay descripción	Sócrates, Ión
<i>Clitofonte*</i>	Actuado	411	No hay descripción	Sócrates, Clitofonte
<i>República</i>	Narrado (por Sócrates)	411	Casa de Céfalo	Sócrates, Glaucón, Polemarco, Trasímaco, Adimanto, Céfalo, Clitofón
<i>Filebo</i>	Actuado	s. f.	No hay descripción	Sócrates, Protarco, Filebo
<i>Timeo</i>	Actuado	409-408	No hay descripción	Sócrates, Critias, Timeo, Hermócrates
<i>Critias</i>	Actuado	409-408	No hay descripción	Timeo, Critias, Sócrates, Hermócrates
<i>Téages*</i>	Actuado	409	Pórtico de Zeus	Demódoco, Sócrates, Téages
<i>Eutidemo</i>	Narrado (por Sócrates)	407	Liceo	Eutidemo, Dionisodoro, Clinias, Sócrates
<i>Lisis</i>	Narrado (por Sócrates)	406	Palestra	Lisis, Menexeno, Hipotales, Ctesipo, Sócrates
<i>Gorgias</i>	Actuado	405	No hay descripción	Calicles, Sócrates, Querofonte, Gorgias, Polo
<i>Menón</i>	Actuado	402-401	Casa de Menón	Menón, Sócrates, Servidor de Menón, Ánito
<i>Teeteto</i>	Actuado	399	No hay descripción	Euclides, Terpsión. Aquel ha escrito la conversación y esta es leída por un esclavo
<i>Eutifrón</i>	Actuado	399	Pórtico del Arconte Rey (Atenas)	Eutifrón, Sócrates
<i>Crátilo</i>	Actuado	399	No hay descripción	Hermógenes, Crátilo, Sócrates

<i>Sofista</i>	Actuado	399	No hay descripción	Teodoro, Sócrates, el Extranjero de Elea, Teeteto
<i>Político</i>	Actuado	399	No hay descripción	Sócrates, Teodoro, Extranjero, Joven Sócrates
<i>Apología de Sócrates</i>	Actuado	399	Tribunal de Atenas	Discurso
<i>Hiparco*</i>	Actuado	s. f.	No hay descripción	Sócrates, un discípulo
<i>Minos*</i>	Actuado	s. f.	No hay descripción	No hay descripción
<i>Critón</i>	Actuado	399	Prisión (Atenas)	Sócrates, Critón
<i>Fedón</i>	Narrado (por Fedón)	399	Prisión (Atenas)	Sócrates, Simmias, Cebes
<i>Menéxeno</i>	Actuado	387-386	No hay descripción	Sócrates, Menéxeno

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de Zuckert (2009) y Altman (2019).

Ahora bien, para la selección de los diálogos hubo dos momentos. El primer momento tuvo en cuenta tres criterios para la depuración de los diálogos: a) que haya una preocupación por la *educación*; b) que Sócrates sea un *interlocutor activo*; y c) que sean considerados *auténticos*. Así, de los 35 diálogos iniciales, quedan ocho: *Protágoras*, *Cármides*, *Laques*, *República*, *Eutidemo*, *Lisis*, *Menón* y *Apología de Sócrates*.

Empero, esta selección debe hacer dos precisiones: una exclusión de la *República*, a pesar de que cumple con los criterios dados; y una inclusión del *Alcibíades I*, aun cuando no cumple con el criterio de ser considerado auténtico. La razón que motiva la exclusión de la *República* del estudio dramatólogo y formativo es metodológica, ya que resulta más pertinente abordarla como un marco referencial para algunas de las interpretaciones propuestas, concretamente respecto al tema de la educación en Platón (asunto que fue tratado en el segundo capítulo). Con respecto a la inclusión del *Alcibíades I*, si bien se puede considerar un diálogo dudoso, Zaragoza (1992) anota que

su autenticidad nunca fue puesta en duda en la Antigüedad, que lo tuvo en gran aprecio, fue muy leído en círculos socráticos y se convirtió en el prototipo de las charlas ficticias entre Sócrates y Alcibíades: Antístenes, Esquines de Esfeto y Jenofonte se inspiraron en él

* Diálogos considerados dudosos.

probablemente para componer los diversos diálogos en los que aparecen estos dos personajes (p. 17).

Además, teniendo en cuenta que Sócrates le manifiesta a Alcibíades que sin su ayuda este no podrá alcanzar sus propósitos (*Alcibíades I*, 105d), se hace evidente una firme muestra del acompañamiento formativo que el filósofo está dispuesto a asumir con su potencial formante. En efecto, la tensión que se da dentro de dicha obra entre estos dos amantes puede ser interpretada a la luz de la formación (Salcedo, 2023, p. 1). Por tales razones, el *Alcibíades I* será una segunda excepción a los criterios propuestos.

En resumen, del primer momento para la selección de los diálogos, quedaron los siguientes ocho: *Protágoras*, *Alcibíades I*, *Cármides*, *Laques*, *Eutidemo*, *Lisis*, *Menón*, *Apología de Sócrates*.

El segundo momento de la selección toma los anteriores ocho diálogos y los clasifica de acuerdo a dos espacios en los que se desempeña la actividad formativa socrática: a) el espacio de lo individual, el diálogo con un otro singular; y b) el espacio particular, el diálogo con un grupo selecto. En el primer espacio (individual) podemos ubicar dos diálogos: *Alcibíades I* y *Menón*; en el segundo espacio (grupal), cinco: *Protágoras*, *Cármides*, *Laques*, *Eutidemo*, *Lisis* y, finalmente, *Apología*.

Desde esta visión dual, se propone elegir, respecto al primer espacio (individual), el *Alcibíades I*, y no el *Menón*, pues en aquel la relación entre Sócrates y el hijo de Clinias es mucho más íntima que la que se evidencia en el *Menón*, en donde también intervienen, aunque poco, un servidor y Ánito. De esta manera, la tensión formativa puede ser más ilustrativa. En el caso del segundo espacio (particular), la elección se decanta por el *Protágoras*, ya que allí Sócrates se enfrenta con un σοφιστής (317b), razón por la cual la formación transita en un plano diferente: entre aquellos que, de alguna u otra forma, están de cara a *un* determinado saber, uno desde el saber de las esencias (Sócrates), otro desde el saber técnico (Protágoras), aunque desde horizontes diferentes. Empero, como bien se demostrará, Protágoras aún no está en el ámbito de la formación, pues, en principio, no desea el saber.

Ahora bien, la *Apología* también es un texto que se desarrolla en el ámbito público. Sin embargo, este diálogo, salvo por la interrogación a Meleto (24c-28a), resulta ser, más que un diálogo, una exposición por parte de Sócrates, la cual también puede ser leída en clave formativa, pero, al no tener unos interlocutores que dialogar y confrontar directamente, este tendría a

pensarse, más bien, como un monólogo o dibujarse dramatólogicamente desde una particularidad: un público supuesto. En todo caso, la virtud de Platón al escribir esta obra no deja de sorprender, pues las palabras del hijo de Sofronisco y Fenáreta reflejan su conexión con el pueblo ateniense. Así, por ejemplo, cuando en repetidas ocasiones Sócrates refiere a sus conciudadanos que no se “incomoden” por sus palabras (17d, 20c, 20e, 28b, 30c, 34b, 37e.), o cuando señala la posición de algunos de los asistentes respecto al juicio (21a, 38b), se está indicando, en cierto sentido, un diálogo.

En este orden de ideas, entendiendo que Sócrates se enfrenta con unos interlocutores en concreto, tendríamos el siguiente esquema:

Figura 9

Diálogos escogidos

Diálogo	Personajes		Espacio / Escenario
	<i>Formador</i>	<i>Posible formante</i>	
<i>Alcibíades I</i>	Sócrates	Alcibíades	Singular / (¿?)
<i>Protágoras</i>	Sócrates	Protágoras	Particular / Casa de Calias

Fuente: elaboración propia

De otra parte, así como se hizo una selección de los diálogos respecto a la formación, también vale la pena justificar esta desde la mirada dramatólogica. Es evidente que, si el *corpus* platónico puede leerse en clave dramática, cualquier diálogo, incluso aquellos que no ofrecen una escenografía explícita (*Alcibíades I*, por ejemplo), es susceptible de interpretarse bajo esta perspectiva. ¿Por qué, entonces, los diálogos *Alcibíades I* y *Protágoras* son los más propicios para esta investigación? Si entendemos la composición dramática de los diálogos aludidos, en primer lugar, hay que decir que allí se presentan unas tensiones significativas para el análisis propuesto. El *Alcibíades I* y el *Protágoras* se desarrollan, siguiendo la lectura de Zuckert (2009, p. 8), en épocas cercanas (433-432, aproximadamente). Esta datación permite comprender que Sócrates está en una situación inicial, por llamarlo de alguna forma, respecto a la sabiduría, situación que, no obstante, no le impide arrostrar el saber. De esta manera, la composición dramática permite evidenciar que tales diálogos muestran a un Sócrates interesado por el saber y que, por eso mismo, lo desea, lo busca.

Una vez planteados los límites y fundamentos de esta investigación, su perspectiva, entremos en el análisis de estos tres diálogos.

4. Formación socrática desde la perspectiva dramatológica en el *Alcibíades I*

¡Ay, Alcibíades, qué desgracia la tuya! Aunque yo vacilaba en calificarla, sin embargo, como estamos solos, debo hablar. Porque estás conviviendo con la ignorancia, querido, con la peor de todas, tal como te está adelantando nuestro razonamiento, e incluso, tú mismo. Por eso te lanzas a la política antes de recibir formación en ella.

Platón. *Alcibíades I*. (118b)

El presente acápite tiene por objeto poner en juego el ejercicio de la formación socrática con base en el panorama dramatológico que presentan el *Alcibíades I* desde las categorías de tiempo, escenario y personaje. Para efectos de una mejor comprensión, se trabajará el diálogo de la siguiente manera: en primer lugar, se presentarán algunas de sus generalidades; en segundo lugar, se expondrán las tres categorías dramáticas que, en su particularidad, el texto deja ver; posteriormente, se argumentará cómo el proceder socrático (mayéutica, investigación y oferta de carencia-deseo) se da en clave de formación (exposición del saber y transferencia de trabajo); por último, se hará una síntesis del planteamiento formulado.

La posición interpretativa que aquí se propone, siguiendo a Gadamer (1975/2003), enfatiza en la comprensión del todo desde lo individual y lo individual desde el todo (p. 360). De esta manera, el ejercicio de la formación socrática desde la perspectiva de la dramatología recobra sentido pleno en la medida en que se entiende su despliegue en la obra como conjunto. Sin duda alguna, la vivencia se compone de momentos, en los hechos concretos, en los que el sujeto tiene la posibilidad de ser en el mundo. Mas esta posibilidad carece de significación sin la consciencia que ofrezca unidad y finalidad a los mismos. En otras palabras, interpretar la formación socrática implica analizar los momentos claves que en los diálogos posibilitan formación, momentos en los que se tensa la relación entre los dialogantes.

Así las cosas, es fundamental señalar que solo mediante la comprensión unitaria del planteamiento filosófico y formativo, la tesis planteada es aprehensible.

4.1 Consideraciones generales del *Alcibíades I*

El *Alcibíades I*, como se anotó anteriormente, es un diálogo que se considera apócrifo, aunque varios investigadores sostienen su autenticidad. En él Platón recrea el primer encuentro entre Alcibíades y Sócrates; este último, con la mayéutica que lo caracteriza, intenta mostrarle a aquel que solo mediante su tutoría podrá lograr sus proyectos (105d). Si se quiere tener una visión amplia del diálogo, puede dividirse en dos grandes partes: un largo preámbulo sobre lo justo y lo útil; y una indagación sobre el conocimiento y cuidado de sí mismo (Patricio de Azcárate, 1871, pp. 113-114). Este último tema es, quizá, uno de los más profundos y llamativos para el análisis filosófico.

De manera sintética, la Figura 10 señala algunos aspectos básicos del diálogo *Alcibíades I*.

Figura 10

Estructura del Alcibíades I

SUBTÍTULO		
Sobre la naturaleza del hombre		
¿NARRADO O ACTUADO?		
Narrado		
CATEGORÍAS DRAMATOLÓGICAS		
<i>Tiempo</i>	<i>Escenario</i>	<i>Personajes</i>
Hacia el 432 a. de C.	No hay descripción	Sócrates (40 años), Alcibíades (20 años)
ESTRUCTURA		
<p><i>Preámbulo:</i> encuentro inicial entre Sócrates y Alcibíades (103a-106b).</p> <p><i>Primera indagación:</i> conocimientos de Alcibíades (106c-108d).</p> <p><i>Segunda indagación:</i> discusión sobre lo justo y lo bello (108d-116c).</p> <p><i>Tercera indagación:</i> ignorancia y educación (116d-119a).</p> <p><i>Comparación de linaje y educación:</i> Alcibíades y Artajerjes (119b-124b).</p> <p><i>Disciplina y virtud:</i> búsqueda del saber por medio del cuestionamiento (124c-127e).</p> <p><i>Naturaleza del hombre:</i> cuidado y conocimiento de sí (128a-134b).</p> <p><i>Conclusión del argumento:</i> hay que confiarse al dios (134c-135e).</p>		

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, es importante señalar que la traducción base que se ha seguido para el análisis de este diálogo es la de Juan Zaragoza (1992), de la Biblioteca Clásica Gredos (BCG). También se han usado otras traducciones, así como los análisis introductorios al diálogo, que han permitido comprender mejor los horizontes por los cuales transita la obra. En español, se han consultado las traducciones de Patricio de Azcárate (1871); la edición crítica bilingüe de Óscar Velásquez Gallardo (2013). En inglés se ha tomado en cuenta la introducción que hace Friedrich Schleiermacher (1836) al diálogo; y las introducciones y traducciones de Benjamin Jowett (1931); John M. Cooper (1997); y, por último, el estudio y comentarios al diálogo que hace Nicholas Denyer (2001).

4.2 Categorías dramatólogicas del *Alcibíades I*

4.2.1 *El tiempo del Alcibíades I*

De acuerdo con la organización dramática del diálogo, este se ubica en el año 432, a. de C. Desde luego, podemos referirnos al contexto epocal desde la comprensión histórica de Grecia alrededor de este período. Sin embargo, tal descripción resultaría poco útil para los fines que persigue esta indagación, toda vez que no se trata de narrar en detalle la historia de Grecia antigua en la cual se desarrolla el diálogo, sino cómo la conversación entre los participantes revela panoramas históricos que permiten a Sócrates hacer su ejercicio formativo. En este sentido, vale la pena recordar que Platón, aunque refiera datos históricos, no es un historiador; aunque presente una dramática del diálogo, no es considerado un dramaturgo. Platón es un filósofo y desde este punto de vista las líneas que traza en su obra presentan planteamientos filosóficos. Empero, esta apuesta filosófica está interpretada, en los dos diálogos mentados, desde una comprensión dramatólogica y de la formación socrática. De esta manera, si nos remitimos directamente al *Alcibíades I* podemos identificar dos referentes dramáticos significativos: la alusión a Persia y a Lacedemonia (121a-123e) y las batallas de Tanagra y Coronea (112c).

La Guerra del Peloponeso inició en el 431 a. de C. (Romilly, 1988/1997, p. 247), es decir, un año después del encuentro entre Alcibíades y Sócrates. Sin embargo, esta tuvo su antesala con otros conflictos y enfrentamientos. Ahora bien, cuando Sócrates está discutiendo con Alcibíades sobre lo útil y lo justo, considera que las discrepancias al respecto son la génesis de los combates

y las muertes, entre las cuales señala las batallas de Tanagra y de Coronea³⁵. Respecto a la primera, librada entre Lacedemonia y Atenas, Tucídides afirma que la victoria fue para “los lacedemonios y sus aliados, pero la matanza fue grande en ambos bandos” (I, 113, 2). Sin embargo, Sócrates sostiene que el resultado de esta batalla fue incierto, pero que

la acción que le sucedió fue decisiva, porque el enemigo se retiró y partió abandonando a los que socorrían, mientras los nuestros, vencedores en Enófito, al cabo de tres días hicieron volver con justicia a los injustamente desterrados. Estos hombres fueron los primeros, después de guerras médicas, que ayudaron a unos griegos contra otros griegos en defensa de la libertad. Se comportaron como valientes y, después de haber liberado a los que socorrían, fueron sepultados los primeros en este monumento con la veneración de la ciudad (*Menéxeno*, 242b-c).

La Batalla de Coronea, según el mismo historiador, concluyó con una derrota para los atenienses, cuando estos regresaban de atacar a los beocios exiliados en Orcómeno, Queronea y otros lugares de Beocia, muriendo varios atenienses –entre los cuales se encontraba Clinias, padre de Alcibíades (112c)– y otros quedaron en calidad de prisioneros (Tucídides, I. 113).

Ahora bien, en el diálogo entre Sócrates y Alcibíades, cuando este último expresa a su amante la animadversión que tiene hacia los políticos de la ciudad (119b), Sócrates le muestra que no es con estos con quienes tiene que “medirse”, sino con aquellos que, verdaderamente, presentan una noble raza: los lacedemonios o los persas (120d-e).

En lo que respecta a los lacedemonios, el relato socrático sostiene que a las mujeres de los reyes se les da un cuidado especial por parte del Estado, para que sus hijos, en lo posible, siempre nazcan de los Herácidas. Tal descripción parece estar de acuerdo con la idea de que el adulterio entre los espartanos era algo poco creíble. Plutarco (1985) relata una anécdota en la que un extranjero le preguntó a un espartiatas sobre el castigo que recibían allí por el adulterio; el lacedemonio respondió que allí no ocurrían tales cosas. Sin embargo, ante la insistencia de la pregunta, el extranjero obtuvo la siguiente respuesta:

“Entonces, un toro –dijo Géradas– debe pagar tan grande que, agachando su cabeza por encima del Taígeto, sea capaz de beber del Eurutas”. Como aquél, sorprendido, dijera:

³⁵ La Batalla de Tangara ocurrió en el 457 a. de C.; la de Coronea, hacia el 447, a. de C. 25 y 15 años antes, respectivamente, del encuentro entre Alcibíades y Sócrates.

“Pero ¿cómo podría existir semejante toro?», riéndose Géradas: «Y ¿cómo –dijo– podría existir un adúltero en Esparta?» (Plutarco, “Licurgo”. 1985, 15, 16-18).

Una comparación similar resalta Sócrates en su intervención, pues la educación de los lacedemonios es tal que poseen una prudencia, grandeza de espíritu, disciplina, valor, perseverancia y pasión por el honor, que comparados con la personalidad y educación de Alcibíades resultan ser majestuosas. Tal educación era producto de una estricta disciplina y entrenamiento militar desde temprana edad (aproximadamente desde los cinco años), lo que permitía que el niño se habituara a estos ejercicios con la finalidad de tener un cuerpo y un alma resistente para el enfrentamiento, dejando de lado un carácter pusilánime y melindroso. Los ancianos vigilaban a este grupo de niños y adolescentes en sus juegos y, comúnmente, los instaban al combate, identificando a quienes eran más resistentes y no huían de la lucha. Por tal razón, las

letras, en realidad, sólo [las] aprendían para salir adelante; mientras que toda la restante educación estaba orientada a la total obediencia, a tener firmeza en las fatigas y a vencer en los combates. Y, por eso, precisamente, conforme iba avanzando la edad, intensificaban su ejercitación, pelándolos al cero y habituándolos a caminar descalzos y a jugar desnudos casi siempre (Plutarco, “Licurgo”, 1985, 16, 8-11).

La tercera característica que señala Sócrates es la riqueza de Lacedemonia. Según el filósofo ateniense, esta ciudad posee una gran extensión de tierras, tanto en su propio territorio como en el que han conquistado (Mesenias, por ejemplo), lo que le permite tener, así mismo, gran cantidad de caballos y ganado. Para Sócrates los lacedemonios tienen tanto oro que si se juntara todo el áureo metal de las demás ciudades griegas, no sería equiparable al de Lacedemonia. Es posible que Platón exagere en este dato, aunque no es falso que en Esparta había grandes riquezas; sin embargo, estas estaban distribuidas de forma inequitativa, de allí que Licurgo proponga una redistribución más justa para la ciudad (Plutarco, “Licurgo”, 1985, I, 8; 9).

El panorama que dibuja Sócrates de Persia no se queda atrás con relación a Lacedemonia, y, comparándolo con las posesiones, educación y virtudes de Alcibíades, dista mucho del joven hijo de Clinias y Dinómaca. Por ejemplo, Sócrates afirma que la crianza de los niños está a cargo de los mejores eunucos, no de mujeres a sueldo. Igualmente, la educación de los niños se la encomiendan al más sabio, quien enseña la ciencia de los magos de Zoroastro, y el culto a los dioses; al más justo, quien enseña a decir la verdad durante toda la vida; al más prudente, quien se

encarga de que el infante no se deje dominar por el placer; y al más valeroso, quien educa en la intrepidez y la audacia. Jenofonte detalla la educación de los persas, sosteniendo que en la escuela no solo enseñan las letras, sino también la virtud de la justicia, y si alguno lleva a cabo una acción que no corresponde a la virtud, entonces, es castigado; así mismo, se les enseña

la virtud de la templanza, y contribuye en gran manera a su aprendizaje el hecho de ver cómo sus mayores viven con templanza cada momento del día. Asimismo, se les enseñan a obedecer a sus jefes, a lo que contribuye en gran manera el hecho de ver que sus mayores obedecen a sus jefes a rajatabla. Les inculcan, además, la sobriedad en el comer y en el beber, a lo que contribuyen en gran manera también el hecho de ver que sus mayores no abandonan sus puestos para ir a comer antes de que sus jefes les dejen marchar, y la costumbre de que los niños no coman con su madre, sino con su maestro cuando los jefes lo indiquen (Jenofonte, *Ciropedia*, I. 2, 8).

Con relación a las riquezas de los persas, Sócrates señala que estas eran tales que había allí muchas zonas fértiles nombradas con los atavíos de la esposa del rey: “el cinturón” o “el velo” de la reina. Estos lugares eran tan extensos que era posible recorrerlos durante un día. En este respecto, Velásquez Gallardo (2013), en la nota 71 a la traducción de este pasaje, afirma que este lugar podría referirse a

una región en forma de cinturón o faja que le era obsequiada a la esposa del rey, junto con sus pueblos, para sus gastos personales (cf. Jenofonte, *Anábasis* I, 4, 9). En seguida se menciona su velo, región que el gobernante entrega con parecidos propósitos a su reina (p. 247).

Además, cuando Sócrates hipostasia su voz para simular que alguien se dirige a la reina Amestris con la intención de informar que Alcibíades intenta rivalizar con Artajerjes, hijo de aquella, muestra que Alcibíades posee un terreno que ni siquiera alcanza a llegar a trescientas fanegas. También Velásquez Gallardo (2013), en la nota 72, tiene una observación a dicho pasaje, argumentando que, si se tratara de yugadas³⁶, entonces, cada fanega mediría alrededor de 3200 metros cuadrados, lo cual representaría una extensión insignificante si se coteja con las tierras de los persas.

³⁶ Medida agraria que equivale a 50 fanegas o a algo más de 32 hectáreas (RAE).

Denyer (2001), por su parte, rescata las riquezas de los persas en cuanto que hay fuentes que respaldan la idea de que a la reina se le obsequiaban territorios con el fin de que se usufructuara para el uso de aquella. Sin embargo, las fuentes no proporcionan información suficiente para determinar que los lugares fueran llamados de esa forma por el objeto que producía (p. 187).

Si se sigue la acepción del tiempo dramatológico que se describió en el capítulo anterior, esto es, no de manera exclusiva como un presente inmediato, sino un tiempo que refleja el universo en el que se desenvuelve el diálogo, al contexto histórico en el cual se ubica la conversación³⁷ y que, además, resulta significativo para el ejercicio formativo socrático, entonces, el tiempo descrito en el *Alcibíades I* es un tiempo dramático. Podría, incluso, mencionarse una batalla más cercana que la de Tangara o de Coronea, por ejemplo, la Batalla naval de Síbota, que tuvo lugar en el 433, a. de C., (Tucídides, I, 44-48), pero esta no resulta tan potencial para la confrontación formativa que va a tener Alcibíades. El tiempo dramático dibujado en el diálogo es un tiempo de conflicto. Precisamente, poco tiempo después de este encuentro tendrá lugar en Potidea la batalla catalizadora de la Guerra del Peloponeso. Sin duda, si Atenas, junto con Esparta, ya había enfrentado otros conflictos fuertes con Persia en las Guerras Médicas, Sócrates está presentando a Alcibíades este contexto para que piense con más detenimiento y mejor lo que se propone y, desde nuestra lectura, se ponga de cara al saber.

4.2.2 *El escenario del Alcibíades I*

De los 35 diálogos que se han puesto en clave dramatológica en este estudio, 18 no tienen una descripción explícita del escenario en el que transcurre la conversación: *Epinomis*, *Alcibíades I*, *Alcibíades II*, *Hipias mayor*, *Hipias menor*, *Ion*, *Clitofonte*, *Filebo*, *Timeo*, *Critias*, *Gorgias*, *Teeteto*, *Crátilo*, *Sofista*, *Político*, *Hiparco*, *Minos*, *Menéxeno*. De estos 18 diálogos García Bacca (1980, 1981) propone, con cierta obviedad, que cuatro de estos se desarrollan en la ciudad de Atenas³⁸: *Hipias mayor*, *Teeteto*, *Sofista* y *Político*. El escenario de estos dos últimos considera que es la cárcel en la cual se encontraba Sócrates después del juicio. El *Sofista*, dice García Bacca, tuvo lugar el día posterior al juicio; el *Político*, dos días después, ambos en horas de la mañana (p.

³⁷ *Supra* (p. 107).

³⁸ Sócrates, según el *Critón* (52b), no salió de Atenas salvo para campañas militares y una vez al Istmo. Por ello resulta evidente que las conversaciones hayan sido, con bastante probabilidad, en Atenas o alrededor de la ciudad, como sucede en el *Fedro* (227a; 229a).

144; 278). No obstante, si bien pueden existir razones que lleven al filósofo venezolano a tener esta lectura interpretativa, este no las presenta.

Empero, el que Platón no describa en varios de sus diálogos un escenario específico no es razón para no proponer, con base en lo que el diálogo deja ver, un escenario posible. Este es el objetivo de este apartado: construir un espacio de encuentro entre el Alcibíades y Sócrates, espacio que, dramáticamente, posibilitará el ejercicio formativo. Para ello, se contará con tres aspectos que nos presenta el diálogo.

En primer lugar, hay que anotar que este es el primer encuentro entre el bello hijo de Clinias y Sócrates se da luego de que todos los demás amantes han abandonado a Alcibíades y después de varios años en los que no ha habido intercambio de palabra alguna entre los dos personajes (103a). El segundo aspecto que hay que tener en cuenta es que este coloquio tiene una tensión particular: Sócrates es un ἐραστής (amante) y Alcibíades un ἐρώμενος (amado) (104e). El tercer elemento surge de una indicación que hace Sócrates a su compañero de conversación sobre el conocimiento de sí mismo:

¿Te has dado cuenta de que el rostro del que mira a un ojo se refleja en la mirada del que está enfrente, como en un espejo, en lo que llamamos pupila, como una imagen del que mira?

[...]

Luego el ojo al contemplar a otro ojo y fijarse en la parte del ojo que es la mejor, tal como la ve, así se ve a sí mismo (133a).

La descripción de la indicación de Sócrates es ilustrativa, pero lo que no nos dice Platón y podemos interpretar es que este decir socrático tiene su correspondencia en la realidad: para poder mirarse en la pupila del otro debe haber una cercanía entre los dos dialogantes. Así, Sócrates está tan cerca a Alcibíades que permite que cada uno se mire en la pupila del otro.

Estos tres elementos (primer encuentro a solas después de mucho tiempo, relación erótica y cercanía física), permiten pensar que el diálogo se da en un lugar privado, íntimo, un espacio en el que los dos amantes puedan dialogar a solas (Denyer, 2001, p. 6), de tal manera que los dos puedan hablar sin las interrupciones repentinas de una visita inesperada (*Banquete*, 212c-d). De hecho, el diálogo no es interrumpido por ninguna circunstancia externa. Más aún, tratándose de

una indagación sobre el alma, sobre el conocimiento de sí, esta debe propiciarse en un espacio que potencie tal búsqueda. Podría considerarse, a modo de una recta opinión, que este lugar sea la casa del propio Alcibíades, ya que es Sócrates el que toma la iniciativa, es decir, se dirige al hijo de Clinias y Dinómaca, pero, en todo caso, un recinto tranquilo que permita que la conversación potencie la formación.

El silencio de Platón respecto a la descripción de la escena resulta bastante sugerente: el conocimiento de sí no está en relación con el conocimiento de las cosas que se poseen (128d), sino en relación con el conocimiento de y desde el otro (133b); además, una indagación de este tipo es más propicia desde la intimidad.

4.2.3 Los personajes del Alcibíades I

En cuanto diálogo actuado, los personajes del *Alcibíades I* son dos: Sócrates y Alcibíades. La presente caracterización de estos dos interlocutores está dada de la siguiente manera: por una parte, una comprensión general de la vida de los protagonistas, tomando como referencia, principalmente, lo que nos presenta Nails (2002), toda vez que la filósofa contemporánea realiza una prosopografía detallada de los personajes de Platón; y, por otra, la idea que dibuja Platón en el diálogo que nos ocupa en este apartado. La descripción de Sócrates y Alcibíades *apuntarán*, desde la perspectiva aquí adoptada, a su condición de formador y no-formante, respectivamente.

Siguiendo el orden en que entran los personajes a escena, empezaremos con Sócrates, no sin antes advertir que, en el orden cronológico que se aparecen los tres diálogos de esta investigación, algunos aspectos del filósofo que se mencionan aquí también se evidenciarán, sin duda, en el *Protágoras*. En ese sentido, la presentación general de la vida del filósofo ateniense se hará en este apartado, seguido de la descripción particular que se presenta en el *Alcibíades I*. En consecuencia, con el ánimo de no repetir información, la prosopografía general de Sócrates será omitida en las secciones correspondientes al análisis del *Protágoras*, centrándonos en la caracterización particular que dibuja Platón en cada uno de estos dos diálogos.

Tres fuentes principales, y varias secundarias, nos han legado aspectos cotidianos y filosóficos, así como anécdotas y rasgos físicos, de la vida de Sócrates: Platón, Jenofonte y Aristófanes. A partir de los datos que tenemos en estas referencias del filósofo ateniense se han

dicho infinidad de cosas, algunas de ellas más creíbles que otras, pero, en todos los casos, sugestivas y dignas de interpretación. Su vida se puede considerar como la de un ciudadano común, pero, al mismo tiempo, como un hombre que, durante un período de tiempo y por diversas circunstancias, no pasó inadvertido para el pueblo ateniense y varios de sus contemporáneos. Como hombre común se relata que nació en el demo Alopece (Atenas) hacia el año 466 a. de C.; fue hijo de Sofronisco, un escultor (*Hippias mayor*, 298b), y Fenáreta, una comadrona (*Teeteto*, 149a). Tuvo como esposa a Jantipa y, según se cuenta, tuvo tres hijos: Lamprocles, Sofronisco y Menexeno (Nails, 2002, p. 263).

Sirvió como hoplita en las batallas de Potidea (432 a. de C.), Delio (424 a. de C.) y Anfípolis (422 a. de C.) (*Apología*, 28d), donde mostró su coraje y camaradería al salvar la vida de Alcibíades (*Banquete*, 221a-b). No hay que olvidar que el hoplita

era el que se exponía más al peligro en el campo de batalla, pues tenía que enfrentar cuerpo a cuerpo a su enemigo, a diferencia de la caballería y la tropa naval, que, por decirlo así, contaban con un valor agregado en la defensa y en el ataque (Salcedo, 2016, p. 34).

Por otra parte, en una ocasión, fue presidente del Consejo para el juicio de los generales respecto al enfrentamiento en las islas Arginusas (406 a. de C.), ya que los estrategos habían sido acusados de no recoger a los heridos y muertos tras la batalla naval. Los generales fueron juzgados en grupo, mas la ley ateniense exigía que cada acusado de un delito capital fuera juzgado por separado. Sócrates fue el único que mostró su rechazo a tal juicio, al considerarlo injusto. Sin embargo, los generales fueron encontrados culpables y, posteriormente, ejecutados. Para febrero del año siguiente, los atenienses se dieron cuenta la injusticia que cometieron (Nails, 2002, p. 265).

Es probable que estos dos aspectos de Sócrates (su valor en combate y su posición frente al juicio de los generales) hayan tenido eco en Atenas y que, por ello, el nombre del hijo de Sofronisco no apareciera como el de otro ciudadano más. En *Cármides* (153a-c) se menciona que tras la llegada de Sócrates a Atenas –concretamente, a la palestra de Táureas– después de haber participado en la Batalla de Potidea, varios de los presentes se alegran y admiran por la presencia de Sócrates, pues si bien la victoria fue para los atenienses allí murieron varios conocidos. Además, si se considera verídico el testimonio de Sócrates en la *Apología* (132b-c), en el cual este sostiene que fue el único que se opuso ante los prítanes de llevar a cabo un juicio injusto, entonces, la fama de Sócrates ante los magistrados y, posiblemente, también ante el consejo no debió ser mínima.

Ahora bien, dentro de los aspectos filosóficos más sobresalientes de la vida de Sócrates, podemos encontrar que desde muy pequeño lo acompaña una divinidad que le previene cuando está a punto de hacer algo que no está acorde a la justicia (*Apología*, 31d); además, desde la tarea que el filósofo entiende la ha encomendado el dios que está en Delfos, se ha dedicado a indagar por medio de la mayéutica, si los hombres se ocupan o no de la virtud, si son sabios o solo lo aparentan. Tal actividad le acarreó la enemistad de varios conciudadanos, así como la simpatía de otros (*Apología*, 23a-c). Empero, esto último no fue un impedimento para que el filósofo dialogara con sus ciudadanos del común, así como con grandes hombres de la época: filósofos como Parménides; trágicos como Agatón; sofistas como Protágoras e Hipias; estrategos como Laques y Nicias, entre otros. Lo anterior es razón suficiente para que Sócrates, el hijo de Sofronisco, fuera reconocido en la antigua Atenas, a tal punto que las diferentes representaciones o menciones que hay en la comedia permiten hacerse una idea de lo que el filósofo hacía o por lo que era criticado. Si bien las *Nubes* de Aristófanes es la comedia más conocida en la cual Sócrates adquiere un protagonismo, también otras como las *Aves* o las *Ranas*, del mismo comediógrafo, hacen alusión a la acción socrática (Nails, 2002, p, 268).

Finalmente, en el 399 a. de C., Ánito, Meleto y Licón presentan una acusación por impiedad y corruptor de jóvenes. Después de un juicio que le dio la posibilidad de expresarse en libertad y, con ello, mostrar su actitud filosófica, fue declarado culpable y condenado a muerte bebiendo cicuta.

Agregando a la descripción precedente, el Sócrates que Platón traza en el *Alcibíades I* es un personaje que se declara, sin ambages, como un ἐραστής, pero de un modo diferente al de sus anteriores admiradores (104c), pues no recurre a la adulación para ganarse el amor de Alcibíades, ya que no ama sus cosas, sino su alma (131e). De otra parte, sigue las indicaciones del tutor divino que le acompaña (103a; 105e; 135d), diferencia que resultará fundamental para la formación del bello hijo de Clinias (124c). Además, se muestra como un problematizador ante la presencia de su ἐρώμενος; confronta sus conocimientos (107a-108e), su prosapia, educación y riqueza (121a-123e) y, desde el ejercicio mayéutico cargado de ironía (114d; 125d) logra poner en un brete a su compañero de diálogo (108c; 108e; 109a). Por último, el personaje de Sócrates no se muestra como alguien ajeno al trabajo que expone ante el otro, sino que comparte dicha responsabilidad. En efecto, las diferentes preguntas que el filósofo realiza a Alcibíades se manifiestan para que el proceso de la indagación se lleve a cabo de manera conjunta (117c).

La anterior caracterización muestra algunas de las actitudes que Sócrates refleja como formador. Sin embargo, estas encontrarán su ejercicio pleno en el ejercicio de la formación que se planteará posteriormente en el desarrollo de este apartado. Por ahora, sea esta descripción suficiente para tener la imagen del filósofo. Pasemos, ahora, a la figura de Alcibíades.

Caracterizar a Alcibíades en cuanto personaje de los diálogos de Platón no es menos complejo que hacer la descripción de su figura histórica, pues la vida de este estadista, orador y estratega griego fue, en palabras de Romilly (1995/1996), “una serie de impresionantes aventuras y peripecias” (p. 7). Prueba de lo anterior son las diferentes referencias que podemos encontrar de él en autores de la Antigüedad:

es uno de los personajes de Tucídides, el gran historiador de la época. Platón lo menciona con frecuencia. Aparece en los escritos de Jenofonte, tanto en las obras históricas como en sus recuerdos de Sócrates. Otros, como Aristófanes o Eurípides, hacen alusiones o transposiciones del personaje y otros, como Isócrates y Lisias, disertaron sobre su trayectoria y su carácter inmediatamente después de su muerte (Romilly, 1995/1996, p. 8).

En este sentido resulta comprensible la apreciación de Nails (2002) en cuanto que para hablar en detalle de la vida de Alcibíades haría falta escribir una monografía solo para ello, pues las referencias no son mínúsculas, ni de poca monta; no obstante, la autora rescata dos obras del siglo pasado que hacen un estudio prolijo de este personaje: *Alcibiade: E'tude sur l'histoire d'Athènes à la fin du V^e siècle* (1940; 1951), de Jean Hatzfeld (profesor de la helenista Romilly) y *Alcibiades* (1989; 2014) de Walter Ellis (p. 13). En efecto, en lo que respecta a Alcibíades se pueden mencionar varios aspectos que describen el contexto familiar en el cual se desarrolló la vida de este político ateniense, así como también críticas, aportes, batallas que dirigió y escándalos en los que se vio envuelto. Sin embargo, la presente tesis no trata de hacer una descripción detallada de Alcibíades en cuanto personaje histórico, sino, más bien, de explicitar aquellas características que permitan ubicar dramatólogicamente al personaje en el diálogo homónimo que Platón escribió.

Para lograr el anterior objetivo, se procederá de la siguiente manera: en primer lugar, siguiendo a Nails (2002), se hará una descripción general de Alcibíades que presente los aspectos más relevantes de la vida de este ateniense. Posteriormente, se ubicará temporalmente al joven hijo

de Clinias en el diálogo, esto es, se hará una lectura interpretativa del *Alcibíades I* que nos permita dibujar su carácter.

Alcibíades (450-404 a. C.) perteneció a la aristocracia ateniense, posición que supo aprovechar dentro del desarrollo de su vida política, militar y deportiva (se adjudicó la victoria en varias competiciones, aunque no por participación propia, sino por poseer caballos que puso a disposición para las olimpiadas del 416 (cfr., Tucídides VI, 16. 2). Tuvo como padre a Clinias – eupátrida considerado descendiente de Orestes y Agamenón– y como madre a Dinómaca – descendiente de los Alcmeónidas (Zaragoza, 1992, p. 24). Fue huérfano de padre a muy temprana edad (6 años, aproximadamente), razón por la cual él y su hermano Clinias fueron acogidos por Pericles y Arifón (primos de Dinómaca) para brindarles una crianza a los dos infantes (Nails, 2002, p. 11). Aunque, al parecer de Sócrates, tal cuidado –por lo menos con Alcibíades– no fue el más idóneo por parte de Pericles, pues le puso un pedagogo muy avanzado en edad: Zópiro (122b).

Participó en las batallas de Potidea (432 a. C.) y Delion (424 a. C), descritas ambas por Tucídides (I, 62-66 y IV, 96, respectivamente) y a las que también hace alusión Platón (*Cármides*, 153a; *Banquete*, 220d-221b). Fue un gran líder y orador (Nails, 2002, p. 13), cualidades que supo aprovechar en diferentes momentos de su vida pública. Así lo demuestra el discurso que pronuncia frente a los atenienses con el fin de persuadirlos para que se llevara a cabo la expedición a Sicilia en el 415, ya que Nicias se oponía a tal empresa:

[...] fueron mi juventud y mi locura, de la que se opina que supera lo normal, las que trataron con las potencias del Peloponeso y, empleando palabras adecuadas, consiguieron persuadirlos con la garantía de mi apasionamiento [...].

En lo que concierne a la expedición a Sicilia, no debéis cambiar de parecer por pensar que se dirigirá contra una gran potencia, ya que las ciudades, aunque son populosas, por su heterogeneidad admiten fácilmente los cambios de población y la adopción de ciudadanos (Tucídides, VI, 17).

Empero, a estas dotes se le contraponen las acusaciones que recibió por *asebeia* el día antes de que zarpara la expedición a Sicilia: Alcibíades fue señalado, junto con otros ciudadanos, de profanar los misterios Eleusinos, y, así mismo, de participar de la mutilación de las estatuas de Hermes, también llamada hermocópida (Nails, 2002, p. 17; Denyer, 2001, p. 2). Pero, aún con tales acusaciones, se las ingenia para huir de Atenas y buscar refugio en Esparta, aunque, de todas

formas, es condenado *in absentia*. En su exilio, Alcibíades apoyó a los ejércitos espartano y persa, pero, años más tarde (en el 411) fue llamado, nuevamente, a dirigir una flota ateniense, regresando a la ciudad en el 407. Allí, en Atenas, le fueron retirados los cargos que le habían endilgado. Muere en Frigia, en el 404, luego de que su casa fuera incendiada y asietado.

La anterior descripción, como se indicó, es una mínima reseña de la vida de Alcibíades. Desde luego, varios de estos aspectos pueden ser indagados con mayor detalle en otras fuentes (por ejemplo, las razones que motivaron a Pericles y Arifrón a ser custodios de los huérfanos Alcibíades y Clinias, o los argumentos que se esgrimieron para acusar a Alcibíades de participar en la *hermocópida*). Ahora, una vez conocido al personaje en sus rasgos generales, podemos describirlo en su particularidad en el diálogo homónimo.

Si atendemos a la descripción que el diálogo platónico presenta de Alcibíades, podríamos agrupar sus características en tres categorías fundamentales: un amor propio; una educación y riqueza promedio; y una disposición inicial para el diálogo. Con relación a la primera categoría, Alcibíades posee una arrogancia y altanería (103b) que le han permitido ejercer dominio sobre sus admiradores (104c); además, está convencido de que puede aconsejar a los atenienses (106c), a tal punto que cree que, una vez se dirija a los ciudadanos, estos deben de considerar para él los más dignos honores entre griegos y bárbaros, incluso por encima de Pericles (105b), pues piensa que la mayoría de los políticos de la ciudad “son personas incultas” (119b-c), excepto por unos pocos, entre los cuales está él mismo.

En cuanto a su aprendizaje, se puede decir que Alcibíades recibió una educación básica: aprendió a leer y a escribir, a tocar la cítara y a luchar, educación que estaba acorde con la época en donde, como se anotó en el primer capítulo de esta tesis, existía una enseñanza en gramática, música y gimnasia; sin embargo, no quiso aprender a tocar la flauta (106e). Alcibíades proviene de una familia emprendedora y tiene parientes de alta clase (104b); no obstante, sus riquezas no nada en comparación con las de los lacedemonios o los persas (122d; 123c-d).

Por último, aún con su altanería y su posición social, el joven hijo de Clinias y Dinómaca deja ver una actitud de apertura al diálogo y, desde allí, se expone a la posibilidad de la formación. En efecto, Alcibíades dice estar dispuesto a escuchar a Sócrates (104e; 105e), pues, según el filósofo, aquel está insatisfecho, a pesar de los atributos corporales y materiales que posee. Tal apertura a la conversación con su amante lo lleva a conflictuarse a tal punto de no saber responder

a las preguntas de Sócrates (108c-e; 109a; 110c), razón por la cual, en varias ocasiones, parece deseoso de abandonar la conversación y dejar que Sócrates continúe solo el discurso (114e).

En resumen, Alcibíades es un personaje que posee unos dotes físicos y una condición económica admirable, aunque no lo suficiente si se le compara con otras; es un joven entusiasta – en el momento del encuentro con Sócrates que refiere el diálogo tendría unos 20 años de edad–, pero prepotente; para la antigüista Romilly (1995/1996), Alcibíades encarna el espíritu imperialista y conquistador ateniense (p. 8), en cuanto que antepone la ambición personal al interés común. Sin embargo, ese mismo entusiasmo sirve como base para mostrar su interés por Sócrates, por el conocimiento que este puede ofrecerle, quizás porque considera que con la ayuda del filósofo podrá alcanzar los objetivos que se propone (105d).

4.3 La formación en el *Alcibíades I*

Bustamante (2019) sostiene que “sólo se puede ser formador, a condición de no saberlo todo, pero hay que saber algo” (pp. 35-36). Sócrates, en cuanto formador, sabe qué educación ha recibido Alcibíades (106e) y, así mismo, reconoce la arrogancia y altanería con las que este se ha comportado con sus amantes (103b); sabe, además, que las batallas de Tanagra y de Coronea ocasionaron muertes en los atenienses, lacedemonios y beocios (112b). También reconoce su propia alcurnia y la de Alcibíades, la cual se remonta a Dédalo y a su padre Hefesto (121a). Sin embargo, estos conocimientos resultan poco significativos si se tiene en cuenta que, en cierto sentido, Alcibíades ya conoce tales cosas. ¿Qué brinda, entonces, Sócrates al bello hijo de Clinias?, ¿cuál es su λόγος y cómo lo presenta ante su ἐρώμενος?

En la formación, el formador expone su saber ante el otro, hay, por decirlo de alguna manera, un primer momento en el que este saber es mostrado. En este respecto, Sócrates presenta a Alcibíades el asunto con el cuál ha estado tratando, a saber, el ἔπος:

Hijo de Clinias, creo que te sorprende que, después de haber sido yo el primero en enamorarme de ti, sea el único en no abandonarte cuando los demás lo han hecho, a pesar de que, mientras ellos te estuvieron importunando con su conversación, yo a lo largo de tantos años ni siquiera te dirigí la palabra. Y el motivo de ello no era humano, sino que se

trataba de un impedimento divino, cuya potencia conocerás más adelante (*Alcibíades I*, 103a).

Sócrates afirma estar enamorado de Alcibíades, y para que Sócrates esté convencido de ello debe saber en qué consiste el amor. Los indicios de tal certeza se pueden encontrar en *Banquete* (177d), en donde el filósofo ateniense afirma que no sabe de ninguna otra cosa que no sea sobre lo erótico. En el mismo diálogo (201d), cuando Sócrates relata el encuentro con Diotima y las enseñanzas que recibió de ella, cuenta que esta sacerdotisa de Mantinea por medio de un sacrificio logró un aplazamiento de diez años de una epidemia que azotó a Atenas. Siguiendo el comentario de Martínez Hernández (1988, p. 244, n. 94) en la traducción del diálogo, así como la descripción que hace Nails sobre esta sacerdotisa (2002, p. 137), es posible que el encuentro entre Diotima y Sócrates se haya dado en el 440 a. de C. Así, si Sócrates dirige la palabra por primera vez a Alcibíades en el 432, ya han pasado ocho años en los que Sócrates se ha ejercitado en los asuntos del ἔρως desde el conocimiento que Diotima le refiere. Las palabras de Sócrates a Agatón en este respecto dan crédito de la anterior comprensión dramática:

Me parece, por con siguiente, que lo más fácil es hacer la exposición como en aquella ocasión procedió la extranjera cuando iba interrogándome. Pues poco más o menos también yo le decía lo mismo que Agatón ahora a mí: que Eros era un gran dios y que lo era de las cosas bellas. Pero ella me refutaba con los mismos argumentos que yo a él: que, según mis propias palabras, no era ni bello ni bueno (*Banquete*, 201e).

En conclusión, Sócrates, quien tiempo atrás estuvo en calidad de formante con Diotima, al momento del encuentro con Alcibíades ya se sabe formador, ya ha estado de cara al saber del ἔρως, por ello puede estar frente al diferente tensionando la relación para posibilitar la formación.

Además, Sócrates manifiesta que su tutor es un dios (103a; 105e; 124c), mientras que el de Alcibíades es un hombre poco apropiado debido a su edad (122b). Aquella divinidad tiene la particular característica de disuadir a Sócrates, no de incitarlo; además, lo acompaña desde niño (*Apología*, 31d). Este detalle de la prohibición por parte del dios resulta significativo desde el punto de vista de la formación, ya que se puede entender que la advertencia permite la duda, lo que implica una problematización del saber. Si se ilustra la situación desde la dramática anterior al diálogo, tendríamos una escena más o menos como la siguiente: Sócrates tiene un interés particular por Alcibíades (modalidad de satisfacción inmediata), pero el dios le prohíbe, por un

tiempo no corto, que se acerque a su amado (regula el impulso de Sócrates hasta que este se encuentre en condición para la formación con el otro). Sócrates, en su calidad de formante, sigue, no sin dificultad, el mandato del dios y se enfrenta al saber, se confronta consigo mismo (hay que tener presente que Sócrates dialogó con Diotima en varias ocasiones, *Banquete*, 207a); una vez el filósofo ha comprendido mejor la situación, la divinidad le da la licencia para que se dirija a Alcibíades, en cuyo momento Sócrates ya está en el camino de la formación y, por tanto, no va a estar a merced de su interlocutor, sino del saber mismo.

Por lo anterior, cuando Sócrates le *presenta su saber* a Alcibíades no lo hace desde la especificidad enciclopédica, sino desde la condición del diálogo, lo cual posibilita que Alcibíades se oriente a la formación. Por esta razón tiene sentido que, siendo un primer encuentro entre dos amantes, la escena no se dé bajo la tranquilidad de palabras melifluas. En efecto, si bien el trasfondo de este coloquio es erótico, está lejos de ser una conversación melindrosa. Sócrates, siguiendo su particular forma de dialogar, se muestra incisivo en su *lóγος*, no permite que Alcibíades tome el control de la conversación, no accede a su demanda, pues de hacerlo ya no estaría en calidad de formador (Bustamante, 2019, p. 34), sino que lo interroga de tal forma que pone a su contertulio a pensar en lo que ha dicho:

¿Me estás preguntando si puedo decirlo con un largo discurso, como los que tú estás acostumbrado a escuchar? Porque no es ésa mi norma, a pesar de lo cual, creo que puedo demostrarte que las cosas son como he dicho, con la única condición de que me hagas un pequeño favor (*Alcibíades I*, 106b).

La pregunta muestra, en primer lugar, que, una vez que Sócrates ha descrito la situación de Alcibíades y que este ha aceptado medianamente tal descripción (106a), el hijo de Clinias debe decidir entre continuar con la mediocre “educación” que ha tenido o considerar el camino que le *ofrece* Sócrates: la formación. Así, si Alcibíades decide escuchar un largo discurso –quizá al estilo de los sofistas o grandes oradores de la época– en nada diferiría este de la “educación” que ha recibido, ¿qué más da escuchar otro extenso discurso, en este caso, de Sócrates, si es que este puede pronunciarlo?, ¿qué *diferencia* tendría el ofrecimiento del filósofo si su *lóγος* se asemeja al de oradores versados? Por el decir de Sócrates, la costumbre de Alcibíades es atender a estas largas disertaciones, es decir, a estar en una posición pasiva frente al saber, pero Sócrates lo invita salirse de esa costumbre, lo insta a la incomodidad, a arrostrar el saber, a asumir el rol de formante.

Pasemos, entonces, a describir cómo se desarrolla esta tensión formativa, cómo el proceder socrático va posibilitando que su compañero de diálogo se sitúe en el camino de la formación y trabaje por asir el saber.

Si es cierto que Sócrates conoce a Alcibíades, y, así mismo, que se sabe formador, entonces, en tal calidad, debe ofrecer una carnada para que su contertulio siga el camino que se va indicando. Hasta el momento se han mencionado dos cosas: que Sócrates ama sinceramente a Alcibíades y que el tutor del filósofo es un dios. Tales referencias podrían parecer suficientes para que el bello hijo de Clinias continúe el diálogo con Sócrates, mas este también le expresa algo que el ánimo de Alcibíades difícilmente estaría dispuesto a rechazar. El señuelo socrático es oportuno para el momento: Alcibíades ha sido abandonado por sus pretendientes, pretende aconsejar a los atenienses, y Sócrates no solo le declara su amor, sino que, además, brinda su acompañamiento, con la venia del dios, para colaborarle a alcanzar los objetivos que se ha propuesto (105d; Denyer, 2001, p, 7). Si se toma esta situación sin ningún reparo, habría que entender que Sócrates está en toda la disposición de ayudar a Alcibíades a participar en la política, en cargos públicos. Empero, el filósofo siempre está contemplando el objeto de estudio con una dinámica y perspectiva diferentes. Ciertamente, Sócrates no busca que su amado llegue a dirigir a los atenienses o, por lo menos, no como se acostumbraba a hacer la política de aquella época, es decir, obedeciendo a intereses particulares sin tener en cuenta los ideales que deben regir a un Estado, sino que, si se va a tener tal responsabilidad, debe hacerse con las condiciones propias del caso. De allí que, antes de empezar la empresa de la participación en los asuntos públicos, hay que indagar sobre los supuestos y condiciones que rondan tales intenciones.

Alcibíades, como se anotó, piensa que es superior a la mayoría de sus conciudadanos (119b); añádase a esto que, ante tal convencimiento, pretende dar consejo a los atenienses respecto a asuntos de la guerra y de la paz (107d). Sócrates sabe aprovechar esta situación particular de su contertulio, puesto que pone sobre la palestra su habitual forma de investigación para que Alcibíades empiece a escudriñar en sus conocimientos, en otras palabras, cuestiona y, con ello, va poniendo a Alcibíades de cara al saber, invitándolo a cambiar su modalidad de satisfacción.

La primera ronda de preguntas se enfoca en el saber temático que el hijo de Clinias ostenta; pasando por los conocimientos comunes, Sócrates le va mostrando a Alcibíades que existen expertos en dichos temas (106e-107c): gramática, música, adivinación, medicina... Estas

cuestiones son fáciles de responder, como inicialmente lo pensó Alcibíades. Sin embargo, cuando llegan a la situación epocal que pone de presente la realidad de la guerra y la paz, el argumento va tomando una fuerza difícil de asir, ya que no se trata solo de traer a colación conflictos bélicos significativos para Atenas, sino que al hacerlo se ponen sobre la mesa dos elementos que tensionan el diálogo: la indagación por las causas y la indicación tácita hacia el conocimiento del alma.

Al referirse Sócrates a las batallas de Tanagra y Coronea, no intenta mostrar los resultados de estos dos conflictos en específico –aunque no los desdeña–, sino reconocer el origen estructural de la guerra, de allí su mención a los conflictos narrados en las epopeyas homéricas: la discrepancia respecto a lo justo y lo injusto (112c). En este sentido, la pregunta de Sócrates no se enfoca en la descripción de los hechos, sino en la búsqueda de sus causas. Entonces, si Alcibíades tiene la intención de participar en la política, es razonable que conozca respecto a estos temas. Sin embargo, Alcibíades no se ha detenido a investigar las razones que ocasionaron tales enfrentamientos, pues no conoce lo justo ni lo injusto (112d), aunque sí tiene noticia de tales enfrentamientos. En el sentido de la formación, se puede decir que Alcibíades conoce los datos, pero no se ha preocupado por el saber de este asunto tan importante para quien pretenda estar al frente de un Estado.

Por otra parte, la mención de la muerte del padre de Alcibíades en Coronea, aunque sutil, resulta potencial en la interpretación dramática. En efecto, Sócrates no solo expone la realidad foránea del conflicto, sino que le muestra a su compañero de diálogo las implicaciones que ello tiene: la finitud de la existencia. Mucho tiempo después, en el 399 a. de C., en el diálogo que sostiene con sus amigos en la cárcel antes de beber la cicuta, Sócrates va a explicitar su comprensión de la muerte en relación con la filosofía, considerando que aquellos que se dedican a la sabiduría, a aprehender la verdad, están despreocupados del cuerpo, pues

guerras, revueltas y batallas ningún otro las origina sino el cuerpo y los deseos de este. Pues a causa de la adquisición de riquezas se originan todas las guerras, y nos vemos forzados a adquirirlas por el cuerpo, siendo esclavos de sus cuidados. Por eso no tenemos tiempo libre para la filosofía, con todas esas cosas tuyas (*Fedón*, 66c-d)

En ese sentido, aludir a la muerte del padre de Alcibíades tiene, desde el *lóγος* socrático, una intención formativa propedéutica: ir mostrando al hijo de Clinias que el asunto de las

intenciones políticas que ostenta va, filosóficamente hablando, por un sendero diferente del que ha considerado Alcibíades.

Con todo ello, vale la pena insistir que este primer intercambio de palabras está impelido por una situación dramática: es el ἐραστής, aquel que lo ha venido asediando en silencio durante tanto tiempo, quien le está pidiendo un “pequeño favor”, es el amante que no lo ha abandonado y que en su primer encuentro le ha dicho cómo es su amor, por qué no se había acercado antes y qué posibilidades le brinda para su formación; más aún, Alcibíades en su calidad de ἐρώμενος, como lo deja ver Platón, es un hombre prepotente y orgulloso, actitudes que denotan resistencia ante la posibilidad de la formación. En este sentido, como lo refiere Bustamante (2019, p. 16), hay una diferencia entre el formador, Sócrates, y el no-formante, Alcibíades.

Al continuar con la indagación, el diálogo entre Sócrates y Alcibíades se va tensionando, paulatinamente el bello hijo de Dinómaca

va siendo consciente de que no puede responder a las preguntas de Sócrates, o por lo menos no con la claridad que quisiera: “Desde luego, no sé” (108c); “Es que, en realidad, no puedo” (108e); “Pues aun considerándolo no consigo darme cuenta” (109a); “¡Por Zeus! Sócrates: en efecto, no puedo responder” (110c); “Tal vez no contesté adecuadamente...” (110d); “Es que no sé si sería capaz, Sócrates de desarrollarlo [el argumento] ante ti” (114b); son algunas de las respuestas que refutan la afirmación del hijo de Clinias en cuanto que responder las preguntas resulta algo fácil. La turbación es tal que Alcibíades quiere callar y dejar que Sócrates hable solo (114e), pero este no permite tal cosa, pues no está tributando a los caprichos de su amado, sino cumpliendo la voluntad del dios (Salcedo, 2021, pp. 10-11).

Sócrates, como formador, no está en la condición de acceder a los requerimientos de su interlocutor. Alcibíades, tácitamente, deja ver su estado de no-formante al pedirle a Sócrates que sea él quien hable, es decir, que, nuevamente, prefiere escuchar un discurso que darse a la tarea de responder las preguntas, pues su modalidad de satisfacción no opera a escala del saber (Bustamante, 2019, p. 44), en otras palabras, desea que otro haga el trabajo que él *tiene* que hacer. Mas Sócrates insiste en el cuestionamiento e insta a Alcibíades a que se convenza con el argumento, es decir, que sea él mismo quien razone y aprehenda la verdad, y no porque otro la esté diciendo (114e). Empero, el filósofo, ante la turbación de Alcibíades, acompaña el trabajo de su

contertulio (117c); además, no hace que el fracaso inicial de Alcibíades sea tomado como una burla o un detonante para su humillación, sino para la formación:

Alcibíades siente vergüenza por no saber responder con claridad las preguntas de Sócrates; este, ante tal situación, se pone en la tarea de maestro, pues potencia esta vergüenza para que su contertulio siga dialogando, para que continúe en la pesquisa; en otras palabras, Sócrates propende porque Alcibíades cuide y se conozca a sí mismo sin-vergüenza, esto es, reconociendo las limitaciones que tiene (Salcedo, 2023, p. 7).

En este momento de la conversación se puede evidenciar que aquello que empezó como una indagación sobre asuntos de la educación básica de Alcibíades ha transitado a una situación problemática en la que el bello hijo de Clinias y Dinómaca no logra encontrar respuesta. Sin embargo, la actitud formativa de Sócrates no es dejar de lado a su amado, sino acompañarlo en esta dificultad para que él mismo pueda ejercitarse en la comprensión del saber. El “saber” del que inicialmente Alcibíades estaba seguro (aquel referido a dar consejos a los atenienses) ahora le resulta algo inestable, pues no tiene claridad qué es lo justo y lo injusto. Empero, si Sócrates está comprometido en problematizar las comprensiones expuestas por Alcibíades, este, en un sentido contrario, pone las resistencias que están a su alcance para no arrostrar el saber. Alcibíades, entonces, busca una salida rápida y fácil ante la dificultad de no poder dar razón de qué es lo justo y lo injusto, más aún sigue con la idea de aconsejar a los atenienses: considera que los políticos de la ciudad, salvo por unos pocos, son personas sin educación³⁹ y, bajo esta condición, interpreta que su formación no tiene que ir más allá de lo que la misma realidad le exija; así, Alcibíades, erróneamente, está convencido que el problema son los otros, en este sentido, su referente está asociado a la imagen del semejante (Bustamante, 2019, p. 24), por eso lucha contra el otro, evitando el saber. Bajo esta premisa, Alcibíades sostiene que

quien intentara rivalizar con ellos tendría que instruirse y entrenarse como si fuera a enfrentarse con atletas. Pero, en realidad, como vienen sin la menor preparación a dedicarse a la política, ¿qué necesidad hay de ejercitarse y dedicar muchas molestias a instruirse?

³⁹ Sigo en esta línea la traducción de Jowett del término griego ἀπαιδευτος por “uneducated”. Zaragoza traduce “personas incultas”; Patricio de Azcárate, “ignorantes”. Cooper hace una interpretación correcta, a mi modo de ver, pero con una variación en la traducción literal: “...none of our city’s politicians has been properly educated...”.

Porque estoy seguro de que en lo que a mí se refiere estaré muy por encima de ellos por mis aptitudes naturales (119b).

Tal apreciación de Alcibíades deja en evidencia, de nuevo, que su referente no es el saber, pues su prioridad son los otros. Incluso, desde una ignorancia crasa, cree que sus “aptitudes naturales” son suficientes para hacer frente a quienes considera sus rivales. Tal aseveración permite interpretar que, quizá, la concepción de Alcibíades respecto al saber está fundamentada en una especie de innatismo o que, teniendo en cuenta que este era un hombre físicamente atractivo, piensa que su hermosura y dotes materiales le otorgan el crédito que su sabiduría le adeuda.

Sócrates advirtiendo la resistencia que su interlocutor pone frente al saber, entiende que puede usar esa información para confrontar a Alcibíades, ya que no le presenta el saber sin más – en parte porque no es posible, pues la formación no se da de manera inmediata, sino procesualmente–, por el contrario, lo encauza en su búsqueda tomando como pretexto los conocimientos que este mismo manifiesta, incluso siendo estos son imprecisos. En ese sentido, el filósofo ateniense indica que no son sus conciudadanos a los que debe enfrentarse Alcibíades, sino a aquellos que, verdaderamente, son sus rivales: los lacedemonios y los persas (120a), pues un Estado no se funda para hacer la guerra contra sí mismo, sino para enfrentar a pueblos extranjeros que actúen con injusticia frente a la polis; mas Alcibíades no cede a su prepotencia con facilidad: está plenamente convencido de ser superior, no solo a sus conciudadanos, sino también a otros pueblos extranjeros, incluidos los lacedemonios y los persas. En este orden de ideas, la tarea formativa de Sócrates consiste en poner en evidencia, desde la comparación real y con una marcada ironía, el yerro de Alcibíades, describiendo los nacimientos en estos territorios, continuando con la educación y terminando con las posesiones. En el caso de los persas, Sócrates sostiene que

cuando nace el primogénito, a quien corresponde la corona, primero festejan todos los súbditos del rey y luego, pasado el tiempo, en el día de su natalicio, toda Asia lo celebra con sacrificios y fiestas. En cambio, cuando nacemos nosotros, Alcibíades, apenas si se enteran los vecinos, como dice el cómico. A continuación, allí, no cría al niño una mujer cualquiera a sueldo, sino los eunucos, seleccionados como los mejores entre los que rodean al rey (121c-d).

La comparación resulta reveladora, toda vez que el nacimiento de un infante, a menos que ocurra en la soledad del bosque o la selva, no parece común que resulte inadvertida para los

vecinos; además, porque si bien el linaje de Alcibíades no es el más sobresaliente entre los atenienses, tampoco pudo haber pasado desapercibido: su padre fue eupátrida y se pensaba que descendía de Orestes y Agamenón; Dinómaca, su madre, hacía parte de los Alcmeónidas y era nieta de Clístenes (Zaragoza, 1992, p. 24, nota 1). Pero aquí Sócrates usa su ironía para que, por medio de ella, Alcibíades confronte su realidad: su alcurnia no es nada comparada con la de Jerjes y su descendencia o con la de los reyes lacedemonios. Para ilustrar mejor la comparación, Sócrates describe la educación que tienen los primogénitos del gran rey con las siguientes palabras:

Cuando el niño tiene siete años, empieza a montar a caballo, toma lecciones de equitación y comienza a ir de cacería. Cuando alcanza dos veces los siete años, se hacen cargo de ellos los llamados pedagogos reales, que son persas ya mayores seleccionados en número de cuatro entre los mejores: el más sabio, el más justo, el más prudente y el más valeroso. [...] A ti, en cambio, Pericles te puso como pedagogo a uno de sus criados, completamente inútil por su edad, Zópiro el tracio (121e-122b).

De los lacedemonios, además, el filósofo resalta su educación desde unas características particulares: prudencia, decoro, destreza, buen humor, grandeza de espíritu, disciplina, valor, entre otros (122c). Plutarco, en la vida de Licurgo, expone con más detalle esta educación de los niños laconios que también se asimila, en ciertos aspectos, a la de los persas: el recién nacido era analizado por los más ancianos para valorar su fuerza y si lo consideraban débil, lo arrojaban al Taígeto; las mujeres no lavaban a los niños con agua, sino con vino, en el entendido de que si el cuerpo es sano, adquiriría mayores defensas; las nodrizas criaban a los pequeños de tal forma que los educaran “sin melindres, sin extrañeza ante la oscuridad, sin miedo a la soledad y ajenos al torpe gimoteo y a las rabietas” (Plutarco, “Licurgo”. 16, 1-5). Un dato que revela Plutarco, aunque no profundiza en este, es que, por las razones antes expuestas, algunos pueblos extranjeros contrataban nodrizas laconias para la crianza de sus hijos, así Alcibíades tuvo por aya a Amicla, una mujer laconia (Plutarco, “Licurgo”, 16, 5). En este sentido, la mención que hace Sócrates de que a los hijos de los persas los crían los eunucos y no alguien contratado a sueldo es una fuerte crítica a la crianza que posiblemente tuvo Alcibíades a cargo de esta mujer, si se le suma, además, el ya mentado acompañamiento de Zópiro.

En lo que respecta al tema de las posesiones, Sócrates le muestra a Alcibíades que las riquezas que este dice tener no son nada en comparación con las de los lacedemonios (122c-123a).

Y, en cuanto a las de los persas se refiere, la ironía socrática es tan fuerte que, hipostasiando a la madre de Artajerjes, Amestris, se burla del hijo de Clinias si pretende que su belleza, estatura, riqueza y talento natural sean suficientes para hacer frente al hijo de Jerjes (123e).

Con todo ello, la argumentación del filósofo no pretende llegar a la mera comparación entre la casta del hijo de Clinias y Dinómaca, frente al de Jerjes y Amestris, o con alguna otra estirpe extranjera. El objetivo fundamental es confrontar las convicciones de Alcibíades, para persuadirlo de que no puede aconsejar a los atenienses, si antes no ha apropiado para sí la máxima de Delfos “conócete a ti mismo”, por medio de la “aplicación y el saber”⁴⁰ (124a). Este consejo de Sócrates es fundamental para la formación, pues aquí se explicita la propuesta de transferencia de trabajo. En efecto, arrostrar el saber puede resultar algo doloroso y difícil –como le acontece al prisionero liberado de la caverna (*República*, VII, 515c-d)–, pero si se mantiene con la disciplina, puede llegar a una mejor comprensión de las cosas. Mas el que se indique tal trabajo no es condición suficiente para que el no-formante lo asuma para sí, sino que tiene que *trabajar* continuamente en pro de la investigación, la cual puede hacerse en la compañía del formador.

Confrontar al enamorado no ha sido un proceder sencillo; sin embargo, Alcibíades empieza a mostrar un poco más de condescendencia ante el argumento de Sócrates, pues reconoce que es posible que haya estado contradiciéndose, situación que le resulta vergonzosa (127d), en otras palabras, empieza a admitir que no sabe. Tal situación lo lleva a indagar por la solución: “Y cuándo uno se da cuenta de ello, ¿qué debe hacer, Sócrates?”. La respuesta del filósofo no es menos que formativa: responder preguntas (127e), es decir, estar siempre en la actitud de búsqueda, y solo se puede indagar algo en la medida en que se reconozca que no se sabe, es decir, en la medida en que haya una carencia, una ausencia, del saber.

Alcibíades, al aceptar esta falta de conocimiento que ostentaba en un principio se encuentra con la posibilidad de cambiar de perspectiva. De esta manera, su mirada, según la pregunta socrática, se dirige hacia sí mismo, no hacia los otros, bien sean estos coterráneos o extranjeros. ¿Qué implica ocuparse de uno mismo?, pregunta Sócrates (127e). Empero, este cuestionamiento conlleva uno anterior, pues para ocuparse de sí mismo, en primer lugar, hay que conocer qué es este sí mismo que caracteriza la naturaleza del hombre.

⁴⁰ La expresión en griego es *εἰ μὴ περ ἐπιμελεία γε ἂν καὶ τέχνη*. Patricio de Azcárate traduce estos dos términos como “aplicación y habilidad”; Jowett, “pains and skills”; Cooper, “diligence and skills”.

El camino que traza Sócrates por medio de su mayéutica permite a Alcibíades responder con dificultad, pero de manera correcta. Tal aprieto no estriba en la conceptualización que propone Sócrates, sino en la condición habitual que tiene Alcibíades, pues este, durante su vida, se ha ocupado de las cosas que le pertenecen, de sus cualidades físicas y sus condiciones materiales, más aún, se ha acostumbrado a la adulación por parte de sus anteriores enamorados (103a), y Sócrates le demuestra que una cosa es ocuparse de las cosas que le pertenecen y otra ocuparse de uno mismo. Alcibíades ha hecho lo primero, mas no lo segundo.

Sin duda alguna, la ignorancia puede ser de tal calibre que influya en la decisión del no-formante a tal punto de querer seguir en su estado habitual (los prisioneros de la caverna, cuando escuchan al que ha sido liberado y ha observado el exterior de dicho antro, consideran que tal discurso es dudoso y prefieren ridiculizar a su compañero antes de considerar transitar el sendero de la verdad, *República*, VII, 517a). Pero, si en la formación se ha puesto la duda en juego, el interlocutor tiene la posibilidad de considerarla, de trabajar por aclarar la inquietud que le presenta el formador. En ese sentido, Alcibíades está abierto al diálogo, a responder las preguntas que Sócrates le formula, incluso, llegando a una conclusión que, en otro momento y escenario, no estaría dispuesto a aceptar tan fácilmente: aquello que hace al hombre ser hombre es su alma, no su cuerpo (130c), por tanto, quien se preocupa de su cuerpo y de las cosas que le son afines a este, como Alcibíades, no se ocupa de sí mismo (131c).

Recapitulemos la escena dramática del diálogo: Alcibíades, un joven orgulloso y altanero ha sido pretendido por su apariencia física y, quizás, por sus dotes materiales (103a); sin embargo, sus primeros *amantes* lo han abandonado y ahora, con la venia del dios, Sócrates se acerca a dialogar con su ἐρώμενος expresándole su amor y la intención de acompañar sus intereses si se aplica a la virtud (105a-d). La conversación se desarrolla con una particular tensión erótica, pues Sócrates indaga desde la incomodidad de la pregunta. Luego de demostrar que los conocimientos del hijo de Clinias resultaron inestables, Alcibíades se apertura a arrostrar el saber (127e). El orgullo de Alcibíades está afectado, su condición de altanería ha tenido que ceder frente a la fuerza que presenta el argumento de Sócrates, quien deja claro que no es el cuerpo de Alcibíades o las cosas de las que este dispone las que él persigue, sino su alma (131c-132a).

Con todo ello, Sócrates no desconoce que el contexto en el que vive Alcibíades es complejo y, en cierta medida, peligroso: la presión del pueblo ateniense puede hacer que alguien, si no se ha

puesto en la tarea de la formación de su propia alma, ceda ante tales influencias. Por eso el filósofo exhorta a su contertulio con las siguientes palabras: “Ejercítate, mi querido amigo, y aprende lo que hay que saber para meterse en política, pero no lo hagas antes, a fin de que vayas provisto de antídotos y no te ocurra ninguna desgracia” (132b). Tal práctica, dicho de otro modo, significa continuar en la búsqueda de lo que es el hombre en sí mismo, no quedarse con la satisfacción inmediata, sino con la problematización.

El formador desea el saber, porque es consciente de la carencia que posee respecto a este. En esa medida, cuando el formador comparte con su interlocutor este problema, también comparte el trabajo que ello conlleva. Por tal razón, una vez identificado que el hombre es su alma, el filósofo sigue razonando en este asunto, ya que resulta fundamental reconocer de manera más clara lo que ello significa (132c). Así, Sócrates propone a Alcibíades una comparación que resulta interesante en el ámbito interpretativo:

Reflexionemos juntos. Imagínate que el precepto dirige su consejo a nuestros ojos como si fuesen hombres y les dijera: «mírate a ti mismo». ¿Cómo entenderíamos el consejo? No pensaríamos que aconsejaba mirar a algo en lo que los ojos iban a verse a sí mismos (132d).

El espejo representa la inmediatez del reflejo, una mirada solipsista que no posibilita la confrontación desde la diferencia. De allí que Sócrates, si bien piensa que aquella mirada tiene su justificación, tratándose del alma, afirma que la mirada puede reflejarse con más claridad en la pupila del otro. Mas esta claridad no es exclusivamente fenoménica –aunque se la considere–, sino intelectual. Vale la pena recordar el escenario dramático que se planteó al inicio de este capítulo: Sócrates y Alcibíades se encuentran hablando por primera vez, se ha sugerido que están en un lugar privado en donde la conversación puede fluir sin la interrupción de agentes externos y, además, hay una relación erótica entre los dos. Desde la perspectiva filosófica, mirarse en la pupila del otro conlleva una vivencia significativa:

el hecho de que el rostro de Sócrates se refleje en la pupila de Alcibíades –y viceversa– implica cercanía y vergüenza. La mirada en un espejo no permite conocerse, pues no se establecen condiciones de cercanía con otro yo, sino con un objeto, mudo e inerte (Mársico, 2021, p. 26), incapaz de reacción propia o de generar incomodidad, pero “en el discurso socrático la pupila funciona como un espejo peculiar, que en lugar de devolver los objetos parece de alguna forma abrir un resquicio sobre el propio sujeto de la visión” (Magnone,

2022, p. 126). Para aparecer en el ojo de Alcibíades, Sócrates necesita acercarse a este: sus rostros están a corta distancia (Salcedo, 2023, p. 7).

La contemplación de dicho espectáculo revela que la mirada del otro incomoda; la existencia del otro, su realidad corporal interpela; el otro, en su singularidad, no se puede evadir sin ningún reparo, máxime cuando se trata de dos amantes. Ahora bien, en el campo de la formación, si bien se está de cara al saber, no por ello se pasan por alto las singularidades de la contingencia: en qué momento se está planteando la conversación (tiempo), en qué espacio concreto se desarrolla (escenario) y con quién se está dando la tertulia (personaje). Esta cercanía fenoménica tiene su significancia en lo intelectual: verse en la pupila del otro, en esa cercanía, conlleva a) reconocer la época en la cual se está –los ejemplos que Sócrates refiere a Alcibíades no son abstractos, sino reales, históricos–; b) *actuar* en el escenario que se desenvuelve el encuentro –en la privacidad del diálogo, Sócrates rodea de argumentos a su amado–; c) entender el alma misma desde la relación desde la singularidad personal que alguien diferente representa – en el diálogo se enfrentan dos λόγοι: el de Sócrates y el de Alcibíades, cada uno con una comprensión y lectura diferente de la realidad que los circunda; Sócrates, como formador, se ha dado a la tarea de indagar sobre su amado (103a-c; 106e-107a), su cercanía está más allá de un ámbito físico; mientras que Alcibíades, escasamente ha advertido la presencia lejana de Sócrates:

Se trata de empezar a ser con el otro, de emprender un camino hacia un objeto común: conocerse desde la singularidad de cada uno. De esta manera, el precepto délfico es interpretado por Sócrates de una manera singular: “Socrate, come spesso accade nei dialoghi, co-struisce dell’espressione un significato ex novo e, così facendo, si impegna nella costruzione del sé del suo interlocutore” (Palumbo, 2020, p. 91) (Salcedo, 2023, p. 8).

Ahora bien, no hay que olvidar que esta mirada particular en la que cada uno se refleja en la pupila del otro tiene como finalidad conocer el alma, “y sobre todo a la parte del alma en la que reside su propia facultad, la sabiduría” (133b). De esta manera, si la mirada se dirige, no al cuerpo sino al alma, a su sabiduría, y tiene como referente a esta y no a los otros, entonces, esto posibilita mejor el conocimiento de sí mismo (133c), y, desde la perspectiva aquí adoptada, la formación.

Siguiendo con el hilo argumentativo, habría que sostener que ponerse de cara al saber, transitar por el sendero de la formación, ha de entenderse como un proceso, como una continuidad,

no como un momento inmediato, aunque se dé en el devenir de la realidad. El diálogo ha revelado la carencia de conocimiento de Alcibíades con respecto a sí mismo y, por ende, con respecto a la dirigencia del Estado; sin embargo, en el devenir de la conversación, Alcibíades ha tenido la posibilidad, en compañía de Sócrates, de indagar por su propia naturaleza, esto es trabajar por asir el saber.

Alcibíades, apenas de unos 20 años de edad (123d), quizá fascinado por la manera en que Sócrates se ha dirigido a él, aunque ha estado expuesto a la indagación, debe continuarla por sí solo, es decir, la formación no es una transmisión de información, sino una transferencia de trabajo, y este lo realiza cada quien en su singularidad. Sócrates comprende que la situación del bello hijo de Clinias no es la más propicia para su formación, pero, de todas formas, insta a su interlocutor a que continúe por dicho sendero, no sin antes demostrarle, una vez más, que el razonamiento ha llevado a la siguiente conclusión: en las condiciones en la que se encuentra Alcibíades no resultaría prudente y beneficioso, ni para él mismo ni para la ciudad, que se oriente a la gobernanza, antes debe cultivar la virtud (134c). En efecto, si Alcibíades no se conoce a sí mismo, entonces, no puede conocer las cosas que dice le pertenecen, pues ¿cómo va a saber el bello hijo de Clinias y Dinómaca de sus cosas sin siquiera sabe quién es él? (133d). Y, por lo tanto, si Alcibíades no se conoce, no se ha aplicado a la sabiduría, tampoco podría aconsejar a otros, pues, ¿cómo dar consejos de lo que no se sabe? De allí que, Sócrates se muestre categórico con la difícil tarea que debe llevar a cabo Alcibíades: responder a la justicia y a la sabiduría, pues no se trata de tributar a sus caprichos y modalidades de satisfacción inmediata, sino al saber, por tal razón debe actuar con justicia y sabiduría (134c-d), pues solo así tanto él como la ciudad actuarán de acuerdo a los principios que exija la divinidad, es decir, del saber.

Los diálogos de Platón, generalmente, quedan abiertos a indagaciones posteriores (*Laques*, *Hippias mayor*, *Apología*...). El *Alcibíades I*, considerado desde el ejercicio formativo socrático, representa dramáticamente ese horizonte que se proyecta ante los dialogantes. En primer lugar, Alcibíades se propone seguir las indicaciones que Sócrates le ha formulado, pero, en su decir, permite vislumbrar, una vez más, el talante de su carácter y condición. Por una parte, cree que el trabajo lo tiene que hacer por mandato de su amante, y no por el deseo de saber, no por la divinidad, de allí que Sócrates corrija su λόγος en este respecto (135d); **por otro lado, piensa que los roles que han llevado a cabo en esta primera conversación se invertirán a futuro, siendo Alcibíades el amante y Sócrates el amado o, como lo traduce Jowett, aquel el maestro y este el**

discípulo. Esta afirmación de Alcibíades puede interpretarse como una consecuencia de su prisa por cumplir los objetivos que se propone. La formación, en este sentido, no tributa al tiempo, no responde a criterios *a priori*, sino a su misma dinámica.

La respuesta de Sócrates a tal afirmación resulta, en su particular forma de dialogar, tan enigmática como dicente: “En ese caso, querido, mi amor no se diferenciará del de la cigüeña, si he anidado en ti un amor alado que de nuevo se cuidará de él” (135e). Con estas palabras, ¿Sócrates presenta una esperanza en el trabajo que puede llevar a cabo Alcibíades o, por el contrario, una dificultad no minúscula que, es probable, conlleve el fracaso formativo del hijo de Clinias? Con respecto a este pasaje, Denyer (2001) comenta que en la ornitología popular se tenía la idea de que “once storks had brought their offspring to an age at which they could fly, roles were then reversed and offspring tended their parents” (p. 247). Así, quizá la esperanza socrática está en que Alcibíades pueda, en algún momento, cuidar de otros conciudadanos como lo hizo Sócrates con él. No obstante, si se interpreta esta afirmación del filósofo ateniense con un tinte de ironía, podría pensarse que el amor que Alcibíades profesa está más en relación con un deseo del cuerpo, como el que se describe en el *Fedro* (255c-e), en donde “el amado sabe que ama, pero no sabe qué” (Denyer, 2001, p. 247).

El diálogo cierra con la duda socrática ante la constancia de Alcibíades por aplicarse al saber. En ese sentido, el camino de la formación queda abierto, expuesto a las vicisitudes y exigencias de la contingencia existencial. Sócrates, como formador, solo garantiza que, si se tiene la intención de arrostrar el saber, tal trabajo es difícil.

4.4 Síntesis interpretativa del *Alcibíades I* desde la perspectiva de la formación

Como se anotó en un el capítulo anterior, los diálogos de Platón pueden ser leídos de diferentes formas. En esta investigación se ha optado por una interpretación desde la perspectiva de la formación socrática tomando en cuenta la dramaturgia que el diálogo representa. La articulación de estos dos elementos en el *Alcibíades I* ha implicado, por lo menos, dos cosas: por una parte, que la problematización del saber se dé desde los referentes epocales, situacionales y personales de los interlocutores; y, por otra, que la indicación para seguir en la búsqueda del conocimiento de sí se entienda desde un trabajo intelectual situado, es decir, sin dejar de lado el contexto de quienes dialogan.

Sócrates, en cuanto formador, ha problematizado los diferentes conocimientos que Alcibíades tenía, empezando por su comprensión del amor, pasando por la educación y su abolengo, llegando a indagar por su alma misma. Así mismo, a lo largo del diálogo, el filósofo ateniense ha indicado el camino a seguir en la búsqueda del saber (104d; 108c; 114a; 124a; 135b). Indicación, más no ordenamiento, pues el formador *puede* señalar el objeto y, de cierta manera, la forma en la que ha de abordarse; el formador indica y, así mismo, *puede* acompañar el trabajo que el formante lleva a cabo, tensionando la relación entre el formante y el saber, no por un capricho o por una condición de superioridad insana, sino porque saber es, de por sí, difícil.

5. Formación socrática desde la perspectiva dramatológica en el *Protágoras*

Protágoras, no creas que yo dialogo contigo con otra intención que la de examinar estas cosas de las que yo no conozco solución. Pues creo que acertaba Homero al decir lo de:

«Marchando los dos juntos, el uno alcanza a ver antes que el otro».

Porque reunidos somos los hombres de algún modo más hábiles para cualquier trabajo, palabra o plan. Si uno piensa algo él solo, en seguida, marchando por su alrededor busca a quién demostrárselo y con quién asegurarse, hasta que lo encuentra. De este modo también yo, con tal intención, dialogo contigo más a gusto que con cualquier otro, porque opino que tú puedes hacer un óptimo examen de cualquier asunto, examen al que es propio que atienda una persona sagaz, pero sobre todo acerca de la virtud.

Platón. *Protágoras*. (348c-e).

Siguiendo la misma ruta metodológica expuesta en el anterior capítulo, el presente apartado contiene cuatro divisiones, a saber: una descripción general del diálogo que permite entender su ubicación y estructura; en segundo lugar, se detallan las tres categorías dramáticas consideradas para el *Protágoras*; posteriormente, como parte central, se exponen los argumentos que demuestran el proceder formativo socrático con el sofista de Abdera teniendo en cuenta el ejercicio mayéutico del filósofo y la posibilidad de transferencia de trabajo; por último, se hará una síntesis de dicha apuesta interpretativa.

5.1 Consideraciones generales del *Protágoras*

De acuerdo con la temática, la forma en la que esta se desarrolla y la afinidad que guarda con otros diálogos de Platón (*Laques*, *Menón*, por ejemplo), el *Protágoras* es considerado una producción de la primera época del filósofo ateniense (García-Gual, 1982, p 489), en ese sentido, puede ser catalogado como un diálogo socrático, en donde el personaje Sócrates está muy acorde al ciudadano real que habitó Atenas (García-Gual, 1982, p. 491). La preocupación por la virtud y su enseñanza –tema central del *Protágoras*–, la ausencia de una discusión que se oriente a la teoría de las Formas o teorías metafísicas, así como la conclusión aporética a la que se llega al final de

la discusión pueden dar crédito de la elaboración temprana del diálogo por parte del fundador de la Academia (Schmidt, 1994, pp. XI-XII).

Ahora bien, en cuanto a la forma como está construido el *Protágoras* García-Gual (1982), sostiene que

es uno de los diálogos más animados, más teatrales y brillantes de Platón. Como pintura de un ambiente y unos caracteres el *Protágoras* posee una gracia inolvidable, que acreditaría a Platón como un escritor dramático, y nos hace recordar la anécdota de que éste había renunciado, por influencia de Sócrates, a su ambición de escribir piezas para la escena. Tan solo los diálogos más logrados de su época de plenitud, como el *Fedón*, el *Banquete* o la *República* podrían rivalizar en cuanto a ambientación y precisa representación con el *Protágoras*.

[...]

Es curioso notar cómo la composición guarda cierta analogía con la de una pieza dramática. Siguiendo esa analogía podemos distinguir tres actos, calificar de *agón* I y *agón* II (Vlastos, p. e., habla del primer y segundo “round”) los enfrentamientos dialécticos de Sócrates y Protágoras, y asignar el papel de Coro al resto de los asistentes a la discusión en casa de Calias (pp. 494-496).

Un ejemplo que permite evidenciar la composición dramática del *Protágoras* está en la construcción espectacular que el diálogo tiene desde la articulación de tres escenarios distintos: a) una calle de Atenas o quizá un gimnasio (309a), sitio comúnmente visitado por Sócrates, espacio que alberga el encuentro casual entre Sócrates con un amigo, donde aquel parece estar pasando por –o llegando a– algún sitio cuando es preguntado por su lugar de procedencia; b) la casa de Sócrates: primero su habitación (310b), y luego el patio de su domicilio (311b); y la casa de Calias (314e), en la que acontece la discusión central del diálogo. En cada uno de estos escenarios hay, a su vez, un tema dramático particular que se acopla con el diálogo en su conjunto, aspectos que serán detallados en el apartado de la categoría de “escenario”.

De otra parte, el *Protágoras* presenta una estructura que permite su lectura tomando en cuenta el desarrollo del diálogo en sus diferentes momentos. En la Figura 11 se evidencian, junto a otras características, dicha organización.

Figura 11*Estructura del Protágoras*

SUBTÍTULO		
De los sofistas		
¿NARRADO O ACTUADO?		
Narrado		
CATEGORÍAS DRAMATOLÓGICAS		
<i>Tiempo</i>	<i>Escenario</i>	<i>Personajes</i>
Hacia el 432 a. de C.	Casa de Calias ⁴¹	Sócrates, Protágoras, Calias, Alcibíades, Critias, Pródico, Hippias ⁴²
ESTRUCTURA		
<p>Acto I</p> <p><i>Escena</i> (posiblemente en una calle de Atenas): Encuentro de Sócrates con un amigo (309a-310a).</p> <p>Acto II</p> <p><i>Primera escena</i> (en la habitación de Sócrates; aun de madrugada): Hipócrates acude a Sócrates (310b-311a).</p> <p><i>Segunda escena</i> (en el patio de la casa de Sócrates; al despuntar el alba): Diálogo entre Sócrates e Hipócrates sobre lo que es un sofista (311b-314b).</p> <p><i>Tercera escena</i> (entrando a la casa de Calias): disgusto con el eunuco y reunión de sofistas (314b-316a).</p> <p>Acto III</p> <p><i>Primera escena</i>: Presentación de Protágoras y su enseñanza (316b-318a); primeras objeciones de Sócrates y discurso de Protágoras: mito de Prometeo y explicación (318b-328d); segundas objeciones de Sócrates y diálogo entre Sócrates y Protágoras (328e-334c).</p>		

⁴¹ Si bien el *Protágoras*, desde el punto de vista espectacular, se desarrolla en tres escenarios, la estructura aquí propuesta se omiten el primer y segundo escenario y se rescata como espacio central el tercero, ya que es allí donde se tiene lugar la discusión amplia del diálogo.

⁴² Si bien en las diferentes escenas del *Protágoras* intervienen varios personajes (en el primer acto, un amigo, Sócrates y un esclavo; en el segundo acto, Sócrates e Hipócrates), la apuesta interpretativa aquí expuesta se decanta por los personajes que intervienen en la discusión en casa de Calias, incluido el anfitrión, toda vez que estos son parte esencial de la comprensión dramática y formativa que se despliega en la conversación entre Sócrates y el sofista de Abdera.

Segunda escena: Intermedio: Terceras objeciones de Sócrates e intervenciones conciliadoras (334e-338e).

Tercera escena: Comentario poético de Simónides por Sócrates (339a-347a); vuelta al diálogo (347b-349d); segundo diálogo entre Sócrates y Protágoras acerca de la unidad de la virtud, y su relación con el conocimiento (349e-360d).

Cuarta escena: Inconclusión y despedida (360e-362a).

Fuente: elaboración propia con base en las divisiones propuestas por García-Gual (1982).

Para concluir este preludio, hay que decir que el presente análisis del *Protágoras* ha tenido como base la traducción de Carlos García Gual de la Biblioteca Clásica Gredos (BCG, 1981). No obstante, para una comprensión más precisa de algunos pasajes se han usado las traducciones al español de Patricio de Azcárate (1871); Ute Schmidt Osmanzik (1994); y Javier Martínez García (1998). En inglés se ha tomado en cuenta, con el mismo objetivo anteriormente mencionado, las traducciones de Jowett (1931) y Cooper (1997), así como la introducción y comentarios de Nicholas Denyer (2008).

5.2 Categorías dramatológicas del *Protágoras*

5.2.1 *El tiempo del Protágoras*

Guthrie (1998), al explicar las características dramáticas de este diálogo, lo ubica hacia el año 433. La siguiente descripción permite pensar las circunstancias que rodean el diálogo, así como algunos de los personajes que allí confluyen:

Nos hallamos en el máximo esplendor de la época de Pericles; la Guerra del Peloponeso pertenece todavía al futuro; Alcibíades acaba de dejar atrás su niñez y “le está empezando a crecer la barba” (309a); Agatón, el poeta trágico, es aún un muchacho desconocido (315d-e), y están presentes los dos hijos de Pericles, que Protágoras describe como jóvenes prometedores (328d) (p. 211).

El *Protágoras* se ubica, según la organización dramática propuesta por Zuckert (2009), entre el 433 y el 432. Tomando en cuenta estos años, la época en la que se lleva a cabo el encuentro entre Sócrates y Protágoras sugiere el auge de los sofistas en la antigua Grecia (Romilly, 1988/1997, pp. 19-20). El *Protágoras* no refiere hechos históricos concretos que permitan inferir tal aseveración; sin embargo, como sostiene Kerferd (1981/2022), durante gran parte del siglo V

a. de C., gracias a la influencia de Pericles y a las condiciones sociales y políticas de la ciudad, Atenas se convirtió en el epicentro del movimiento sofista (p. 33), el cual tenía asiduos seguidores y patrocinadores, así como radicales opositores y críticos.

Ahora bien, el término σοφιστής tenía, en un principio, un sentido amplio, pues se le daba dicho calificativo a una persona que fuera experta en algún arte independientemente de si este era teórico o práctico, como, por ejemplo, la construcción de navíos, la escultura, la poesía (Romilly, 1988/1997, p. 17; Martínez-García, 1998, pp. 17-18). Sin embargo, con el tiempo, dicha acepción se fue limitando, principalmente, a ciertas actividades de enseñanza intelectual o práctica asociadas con la vida pública, la cuales eran impartidas por unos expertos que, además, cobraban por estas lecciones⁴³.

Posterior a las Guerras Médicas, Atenas dio paso a la reconstrucción de los templos destruidos por los persas; tal restauración de la ciudad estuvo acompañada de elegancia, comodidad y lujos a nivel privado, lo cual no es índice de una sociedad totalmente aristocrática y opulenta, pero sí de que las riquezas personales eran más ostentosas que las de épocas anteriores (Kerferd, 1981/2022, p. 34). No obstante, la restauración de la ciudad no solo implicaba lo exterior, sino también lo interior. En ese sentido, bajo la dirección de Pericles se impulsó la educación de los ciudadanos teniendo en cuenta dos principios democráticos:

(1) que el poder debería estar en la gente como un todo, y no en una pequeña porción del cuerpo cívico; y (2) que los altos cargos con derecho a aconsejar y actuar por la gente deberían confiarse a los más aptos y capaces de ejercerlos (Kerferd, 1981/2022, p. 35).

Tal iniciativa demandó el trabajo de personas capacitadas para llevar a cabo esta tarea: los sofistas. De esta manera, la educación y la participación política ya no se limitaba al linaje puro que provenía de los grandes héroes y caudillos griegos, sino que se ampliaba a otras clases sociales que contaban con las condiciones materiales para la educación (Jaeger, 1933/2016, p. 64). Así, el auspicio privado y del Estado se convirtieron en aliados del movimiento sofista. En efecto, Pericles tuvo relación cercana con varios intelectuales de la época: de Anaxágoras se dice que aprendió la

⁴³ La retribución pecuniaria que recibían los sofistas por sus enseñanzas era heterogénea, es decir, si bien se cuenta que había sofistas que ganaban grandes cantidades de dinero por sus lecciones (como Protágoras o Gorgias), no todos los sofistas recibían la misma remuneración. Lluís Gonzàlez Julià (2010) hace una descripción detallada de estos salarios y contratos tomando en cuenta varios textos que informan al respecto, indicando la cantidad de dinero que podría ganar según la profesión sofista.

seriedad del pensamiento, apartándose así de la superstición; y encargó a Protágoras la redacción de las leyes para la ciudad de Turios (Kerferd, 1981/2022, p. 38). Así mismo, el apoyo económico por parte del sector privado permitió que los sofistas pudieran ejercer en Atenas, pues algunos de ellos cobraban una suma de dinero bastante alta por sus enseñanzas, las cuales eran pagadas por individuos que disponían de pecunia para ello (*Apología*, 20a-b).

Sin embargo, como se anotó anteriormente, la imagen de los sofistas por parte de la ciudadanía ateniense no era unánime, pues, si bien había quienes confiaban y admiraban dicha labor, también estaban quienes los criticaban (*Menón*, 91c) o miraban con cierto recelo tal educación (*Protágoras*, 312a; *Téages*, 121c-d).

A tal punto llegó la animadversión hacia los sofistas que incluso algunas actividades que implicaran el uso de la razón especulativa o científica fueron consideradas sospechosas. Por ello, varias personas fueron acusadas de impiedad o de transformar argumentos fuertes en débiles y viceversa (*Apología*, 19b-c). Las víctimas de tales acusaciones incluyeron a varias personalidades reconocidas de aquella época:

Anaxágoras, Diágoras, Sócrates, Aspasia, Protágoras y Eurípides, aunque parece que en su caso la acusación no tuvo éxito. Se dice que Protágoras fue expulsado de Atenas, y que sus libros fueron quemados (DK 80 A1, A3, A12> LM 31 P19, Ø, P22, R19A); y no hay dudas de que Anaxágoras fue exiliado, aunque la fecha es incierta. Fidias, tras la condena por malversación, o murió en prisión o se fue al exilio, y Damón, como ya vimos, fue desterrado mediante ostracismo (Kerferd, 1981/2022, pp. 43-44).

En este sentido, la época en la cual se desarrolla el *Protágoras* si bien es de un auge intelectual, también cuenta con la apatía y el rechazo por parte algunos ciudadanos atenienses. El diálogo indirectamente da algunos indicios para leer este contexto dramático: la información que presenta Hipócrates de la anterior visita de Protágoras a Atenas cuando aquel aún era niño y la admiración que varios ciudadanos tienen sobre el sofista (310e); el mecenazgo de Calias, el hijo de Hipónico, para acoger a Protágoras y a otros sofistas (311a); la mención de personajes reconocidos como el médico Hipócrates de Cos, o escultores como Policleto de Argos y Fidias de Atenas (311b); la vergüenza que siente Hipócrates al admitir que quiere ser sofista (312a); el *catálogo* de los presentes en casa de Calias, entre los cuales están los hijos de Pericles (314e-316a);

la descripción que hace Protágoras de la labor que lleva a cabo durante largos años (136b-317c), reflejan parte del contexto anteriormente descrito.

Es claro, entonces, que en la época en la que se desarrolla el *Protágoras* la educación era vista como algo fundamental para el desarrollo de la polis, aunque la manera de abordarla, sus objetivos y prácticas sean consideradas apropiadas por unos e incorrectas por otros. Con el *Protágoras*, Platón nos presenta una cara de la moneda, aunque, de vez en cuando, la gira para que miremos lo que hay al reverso.

5.2.2 *El escenario del Protágoras*

En el *Protágoras*, Platón despliega su maestría de dramaturgo. No solo por la particularidad de los escenarios en los que se ubican los encuentros (una calle de Atenas –o un gimnasio–, la casa de Sócrates y la casa de Calias), sino por las mismas actuaciones que representan los personajes. Ahora bien, respecto a los escenarios propuestos por el ateniense se puede afirmar que estos poseen, desde la comprensión espectacular, una significación filosófica que vale la pena considerarla en relación con la apuesta de Platón.

Ubersfeld (1970/1989) señala que “el espacio teatral es, ante todo, un lugar escénico por construir; sin él, el texto no puede encontrar su emplazamiento, su modo concreto de existencia” (p. 109). En ese sentido, los escenarios que se han mencionado –que bien pueden identificarse con los actos de la obra– reflejan una importante significación del ejercicio filosófico de Platón donde, en palabras de Flórez (2011) “la forma y el contenido del diálogo no sólo se corresponden entre sí sino que se encuentran en una relación intrínseca que no permite que se disocien” (p. 380).

Tal significación consiste en observar un tránsito desde el *innominado* espacio de encuentro exterior (la calle o el gimnasio) al específico lugar de diálogo entre Sócrates e Hipócrates (la casa del filósofo); y, desde este último, al espacio organizado de manera apropiada para el ejercicio sofístico del abderitano (la casa de Calias). Si consideramos que el encuentro se da en una calle de Atenas o un gimnasio, podríamos pensar en un escenario abigarrado por la cotidianidad que alguno de estos sitios representa. En el caso de la calle, tomando la descripción que hace Flacelière (1959/1989), no es difícil imaginar un ambiente de intercambio comercial en el que se despliega una multiplicidad de venta y compra de diversos objetos, según las necesidades del pueblo (p. 14),

tal escenario no resulta casual toda vez que en el segundo acto de la obra que despliega Platón en el *Protágoras* Sócrates va a comparar al sofista con un mercader de conocimientos (113d). Si el espacio fuera un gimnasio, hay una clara contraposición entre las prácticas físicas que allí se llevaban a cabo (Marrou, 1948/1985, p. 67) frente al ejercicio de indagación interna que Sócrates establece con Hipócrates al interior de su morada (310b).

Ahora bien, el segundo acto se desarrolla en la casa de Sócrates, allí, en la intimidad del hogar del filósofo, tiene lugar la primera confrontación dialógica para indagar por las enseñanzas del sofista. En efecto, el primer escenario no es el propicio para poder tener un criterio fundamentado para acercarse a la indagación por la virtud o su enseñanza, en ese primer espacio se está frente al devenir inasible que implica la vida cotidiana, frente a objetivos de carácter comercial y contingentes, de allí que se requiera un escenario más íntimo, más personal, para indagar sobre las intenciones de hacerse discípulo de Protágoras. En este sentido, la pregunta de Sócrates a su madrugador visitante no se orienta por un tercero, sino a este interlocutor singular, Hipócrates: “¿Sabes a qué clase de peligro vas a exponer tu alma?” (313a). La turbación de Hipócrates refleja, precisamente, las casualidades que lo llevan a acercarse al filósofo a tan tempranas horas del día: un esclavo se le ha escapado e Hipócrates iba a contarle tal “trascendencia” a su amigo, pero lo olvidó (310c). Más aún, cuando Hipócrates expresa a Sócrates que su intención es que Protágoras lo haga su discípulo, la respuesta del filósofo es categórica: “si le das dinero y le convences, a ti también te hará sabio” (310d). Empero, estas primeras aproximaciones se despliegan en el tránsito del sueño a la vigilia, por tal razón la invitación de Sócrates resulta propicia para ir aclarando la inquietud: “No vayamos todavía allí [a la casa donde se hospeda Protágoras], amigo mío, que es temprano; pero salgamos aquí al patio, y dando vueltas de acá para allá, hagamos tiempo charlando hasta que haya luz. Luego, iremos” (311a).

De esta manera, el escenario de la casa de Sócrates dibuja, a escala personal, el desconcierto que habita el lugar exterior del primer encuentro fortuito entre el filósofo y un amigo. En efecto, la alteración anímica de Hipócrates es más que ilustrativa: llega de madrugada, cuenta una historia que no tiene mayor trascendencia en relación con la duda sobre la enseñanza sofista o la virtud y, por si fuera poco, no sabe a qué se está exponiendo cuando se encamina hacia Protágoras para que este sea su mentor. Empero, en la segunda escena, en el patio, Sócrates le propone a su dialogante *dar vueltas* para considerar mejor el asunto, y cuando *haya luz*, entonces, dirigirse a la casa de Calias. Así, la conjunción de estos escenarios permite interpretar un tránsito del caos al orden, de

la oscuridad a la claridad, de la perturbación anímica a la tranquilidad de ánimo. De hecho, el diálogo entre Sócrates e Hipócrates es tan significativo que, cuando ya ha aclarado el día y llegan al portal del recinto donde pernocta el sofista, ambos se quedan discutiendo sobre un tema que se les ocurrió por el camino, pero no entran hasta que llegan a unas conclusiones y se ponen de acuerdo el uno con el otro (314c).

El tercer momento muestra el paso del interior personal (la casa de Sócrates donde este dialoga con Hipócrates) al interior de la élite intelectual (la casa de Calias donde se hospeda Protágoras y donde, además lo acompañan otros sofistas y discípulos), cuya organización representa una dinámica de enseñanza y aprendizaje, la cual da crédito de que Protágoras no realizaba sus lecciones de manera improvisada y de que sus seguidores le tenían en un buen concepto. En ese sentido, la descripción que narra Sócrates resulta digna de un espectáculo teatral:

Cuando entramos, encontramos a Protágoras paseando en el vestíbulo, y en fila, tras él, le escoltaban en su paseo, de un lado, Calias, el hijo de Hipónico y su hermano por parte materna, Páralo, el hijo de Pericles, y Cármides, hijo de Glaucón, y, de otro lado, el otro hijo de Pericles, Jántipo, y Filípides, el hijo de Filomelo, y Antímero de Mendes, que es el más famoso de los discípulos de Protágoras y aprende por oficio, con intención de llegar a ser sofista [...]. Al ver tal coro yo me divertí extraordinariamente; qué bien se cuidaban de no estar en cabeza obstaculizando a Protágoras, de modo que, en cuanto aquél daba la vuelta con sus interlocutores, éstos, los oyentes, se escindían muy bien y en orden por un lado y por el otro, moviéndose siempre en círculo se colocaban de nuevo detrás de modo perfectísimo (314e-315b).

Ahora bien, esta perfección espectacular que presenta Protágoras con sus oyentes se concreta cuando, luego de que Sócrates le exponga al sofista la razón de su visita, Calias organiza la asamblea para que todos puedan dialogar sentados y, de una forma más cómoda, puedan discutir sobre el tema que les convoca (317d).

Sintetizando este significado del escenario que se despliega en el diálogo, los tres espacios muestran una evolución metodológica: del bullicio y las distracciones que ofrece la cotidianidad se pasa a un espacio más personal y tranquilo para ir aclarando el tema de estudio. Posteriormente, tras tener unas primeras certezas, se transita a un lugar en el que concurren expertos en el asunto, los cuales, sin duda alguna, darán explicaciones al problema propuesto. Además, gracias a la

comodidad que el anfitrión les brinda, se pueden organizar de tal manera que se escuchen con más atención (317d).

5.2.3 *Los personajes del Protágoras*

En los tres actos en los que está dividido el *Protágoras* hay varios personajes; Sócrates se mantiene en cada uno de ellos como uno de los dialogantes principales. En el *Acto I* aparecen un amigo, Sócrates y un esclavo; en el *Acto II*, Sócrates e Hipócrates, y, cuando llegan a casa de Calias, un eunuco; en el *Acto III* confluyen, además de Sócrates e Hipócrates, grandes personalidades de Grecia y algunos de los discípulos y amados de los asistentes. El diálogo menciona de manera explícita a Protágoras, Calias, Páralo, Cármides, Jántipo, Filípides, Antímero, Hippias, Erixímaco, Fedro, Andrón, Pródico, Pausanias, Agatón, Adimanto –hijo de Cepis– y Adimanto –hijo de Leucolófides–, Alcibíades y Critias. Asimismo, aunque no se mencionan sus nombres, Sócrates afirma que allí también estaban algunos ciudadanos de Atenas, y otros extranjeros “de los que Protágoras trae de todas las ciudades por donde transita” (315a).

Ahora bien, como la conversación sobre la intención de Hipócrates para que Protágoras lo haga su aprendiz y, posteriormente, las inquietudes de Sócrates acerca de la virtud se dan en el tercer acto, se tomarán en cuenta los personajes que allí intervienen, a saber: Calias, Alcibíades, Critias, Pródico e Hippias, dando prevalencia a la figura de Sócrates y de Protágoras, por ser ellos sobre los que recae la argumentación del diálogo. La razón de esta inclusión de estos personajes secundarios estriba en que el papel que desempeñan estos otros interlocutores, aunque breve, es significativo para el ejercicio formativo socrático. En este orden de ideas, se presentarán, en primer lugar, la descripción del filósofo ateniense y del sofista abderitano; y, luego, de manera más breve, de mencionarán las referencias más sobresalientes de los otros personajes que intervienen durante el diálogo.

Con la esperanza de que este exordio haya permitido establecer una delimitación de los personajes, abramos paso, entonces, a su caracterización.

Sócrates

Teniendo en cuenta que la fecha dramática sitúa al *Protágoras* en el 432, podría afirmarse que dicho diálogo está cercano al *Alcibíades I*, en ese sentido, el Sócrates que se animó a hablar

por primera vez con el hijo de Clinias y Dinómaca no dista mucho de aquel que encontramos en esta obra. Ahora bien, considerando que en el capítulo anterior se hizo una descripción general de Sócrates⁴⁴, repetirla aquí sería algo redundante e innecesario. No obstante, sí se mencionarán dos aspectos que se evidencian de dicho personaje en el diálogo y que resultan importantes desde la perspectiva de la formación: el conocimiento sobre lo que es un sofista y la aceptación de una conclusión contraria, en cierto sentido, a lo que inicialmente consideraba como verdadero.

Respecto a la primera característica, el personaje Sócrates deja claro, en la conversación que sostiene con Hipócrates, que tiene una idea de lo que es un sofista: un embaucador y traficante de alimentos para el alma, por ello hay que cuidarse de las prácticas de estos mercaderes del conocimiento (313c-d). Desde la perspectiva de la formación esta concepción es un punto de partida para la confrontación en un doble sentido. Por una parte, Sócrates usa este conocimiento – que también podrían considerarse como datos– para confrontar a su interlocutor, pero, a pesar de tal confrontación, la conversación queda abierta para indagar en otro momento con otras personas más avezadas en el asunto (314b). Es decir, aun cuando las críticas que se hacen al sofista muestran el peligro al que están expuestos aquellos que disponen su alma a las enseñanzas de estos, aun así, Sócrates e Hipócrates se dirigen a la casa donde se hospeda Protágoras, incluso a sabiendas que allí están otros sofistas (Hippias y Pródico, 314b-c). Ahora bien, esta comprensión no solo aplica para Hipócrates, sino también, y quizás en mayor medida, para Sócrates, pues es este quien manifiesta los reparos para entregar su alma a una educación de este tipo. En otras palabras, el conocimiento que tiene Sócrates sobre lo que es un sofista le permite confrontar a su contertulio, pero, a la vez, confrontarse a sí mismo, pues este, para indagar sobre esta cuestión, no encuentra otra mejor manera que la de ir directamente a Protágoras y hablar con él.

Así, se va mostrando la segunda característica de la actitud formativa socrática: si se está de cara al saber, se está en la posibilidad de seguir las consecuencias del argumento que allí se elabore, incluso si este es contrario a lo que anteriormente se pensaba. Sócrates va a dialogar con Protágoras, uno de los más grandes sofistas de la época, pero no por ello se amilana ante la majestuosidad que este representa, ni, tampoco, ante el público que está atento al diálogo. Empero, la actitud socrática, aunque firme, no es de superioridad, sino de apertura, de escucha y de discusión. En todo caso, en el ámbito de la formación, estar a la escucha del otro no significa que

⁴⁴ *Supra* (p. 126).

se está a merced de este, lo cual sería un asunto de otra índole, pero no formativa, ni siquiera educativa.

El derrotero que ha seguido el argumento lleva, al final del diálogo, a una conclusión un tanto irrisoria, puesto que el escepticismo inicial de Sócrates respecto a la enseñanza de la virtud, ahora parece abandonar tal lugar de incredulidad e inclinarse hacia lo verosímil, pues si la virtud es un cierto conocimiento, entonces, cabe la posibilidad de que esta sea enseñable (361a-b). Esta actitud socrática consigo mismo y ante los demás deja ver que en la formación el asunto no es con el otro, sino con el saber mismo.

Protágoras

Según Emsbach, citado por Schmidt (1994), Protágoras nació en el 490 en Abdera, una ciudad ubicada en la costa norte del mar Egeo. Fue el primer sofista en autodenominarse como tal. Su influencia se extendió a lo largo del siglo V a. de C., especialmente en Atenas, donde enseñó retórica y virtud. Durante su estancia en Atenas, posiblemente, educó a personas cercanas a Pericles, incluidos sus hijos Páralo y Jántipo (Nails, 2002, p. 256). Esta cercanía con el círculo político de Pericles subraya la relevancia social que Protágoras tuvo en su época. Además, se sabe que fue discípulo de Demócrito (Diógenes Laercio, IX, 50), otro pensador de Abdera, lo que sugiere un entorno filosófico activo en esa región.

Platón escribe un diálogo que lleva por título el nombre del sofista (*Protágoras*); además, lo menciona en el *Crátilo* (391b-c), el *Fedro* (267c) y el *Teeteto* (161b-162c). Aunque el tono del ateniense suele ser crítico, también reconoce su habilidad para la argumentación y la enseñanza. En el *Menón* (91d), Sócrates menciona que Protágoras viajaba por toda Grecia enseñando virtud y ganando grandes sumas de dinero.

Entre las obras atribuidas a Protágoras, Diógenes Laercio menciona títulos como *Sobre los dioses*, *Arte erística*, *Sobre la lucha*, *Sobre las matemáticas*, *Sobre el Estado*, *Sobre la ambición* y *Sobre las virtudes*, entre otras, lo cual evidencia un amplio interés en temas éticos, políticos y epistemológicos (IX, 55). Lamentablemente, estos textos no han llegado hasta nosotros en forma completa. El conocimiento cultural del sofista de Abdera le permite tener una educación que se enfoca en temas como gramática, precisión sintáctica (cuidado del estilo), conocimiento de literatura y habilidad oratoria (Caño-Guiral, 2004, pp. 58-59).

Existe también una tradición según la cual Pericles le encargó redactar una constitución para la colonia panhelénica de Turios. Además, algunos autores posteriores lo acusaron de impiedad. No obstante, Nails (2002) aclara que estas historias no pueden corroborarse en fuentes contemporáneas y que la acusación de impiedad puede haber sido una fórmula retórica comúnmente asignada a filósofos tras la ejecución de Sócrates, lo cual podría considerarse casi como un honor (p. 257).

Con relación al pensamiento de Protágoras, su tesis más reconocida es que “El hombre es la medida de todas las cosas, tanto del ser de las que son, como del no ser de las que no son” (*Teeteto*, 152a). Esta afirmación, que ha sido interpretada como una forma de relativismo epistemológico, sostiene que la verdad es subjetiva y depende de la percepción individual. Dicho relativismo tuvo sus críticas en la Antigüedad con Platón y Aristóteles. Para el ateniense tal sentencia implicaba un problema para el mismo ejercicio del sofista, pues si toda opinión es verdadera, si cada hombre juzga las cosas de acuerdo a su percepción, “¿en qué consistirá, entonces, la sabiduría de Protágoras? ¿Cómo podrá justificar su pretensión de enseñar a otros a cambio de grandes honorarios?” (*Teeteto*, 161d-e). Aristóteles, por su parte, critica a quienes siguen la doctrina de Protágoras, toda vez que, si se siguen sus planteamientos, “la misma cosa sería, en efecto, trirreme y muro y hombre, si es que un predicado cualquiera puede afirmarse o negarse de todo” (Aristóteles, *Metafísica* IV, 1007b).

Sin lugar a dudas, la figura de Protágoras no pasó inadvertida para la historia de la Antigüedad, ni significó un sofista más para Atenas. No obstante, aquí no se pretende hacer ni una apología, ni mucho menos una condena al sofista de Abdera, sino, más bien, describirlo en algunos de sus aspectos más sobresalientes.

Ahora bien, con respecto al Protágoras que se presenta en el diálogo homónimo, podemos afirmar que, si la fecha dramática del diálogo es el 432, entonces, este contaba con unos 58 años de edad⁴⁵ al momento en que acontece el diálogo con Sócrates. De otra parte, se puede caracterizar la figura de este sofista desde cuatro aspectos: 1) la imagen que tiene Hipócrates; 2) la imagen que tiene Sócrates; 3) lo que el mismo Protágoras afirma de sí mismo; 4) la actitud que deja ver en algunas de sus intervenciones.

⁴⁵ García-Gual (1982) sostiene que para la fecha en que se ubica el diálogo, Protágoras tendría alrededor de unos 60 años y llevaba, aproximadamente 30 de profesión (p. 519, nota 22).

De manera más detallada, Hipócrates piensa que Protágoras es sabio (310d); más esta idea le viene de otros, no de sí mismo, pues nunca lo ha visto u oído, pero, dice, todos elogian a ese hombre, pues lo consideran sapientísimo (310e). Tras la indagación primaria de Sócrates, Hipócrates reconoce que a Protágoras le cabe el calificativo de sofista (311e), pero siente vergüenza por tener en su alma la intención de convertirse en uno de ellos (312a), muy posiblemente porque es consciente de que el sofista es un hombre que es experto en hablar hábilmente (312d). Dicha admisión por parte de Hipócrates da crédito a la idea de que el sofista, entendido como educador y que cobraba por sus lecciones, no era una figura cuya imagen era aceptada por los ciudadanos de forma unánime. Sin embargo, tras otras preguntas de parte del filósofo, Hipócrates considera que, quizás, su intención está no tanto en hacerse un profesional del arte sofístico, sino que acude a Protágoras para su propia educación (312b).

En cuanto a la imagen que tiene Sócrates de Protágoras, se puede decir que es incisiva: sostiene que si alguien quiere contar con los servicios del sofista, basta con que darle dinero y, además, convencerlo de acceder a las pretensiones que le propongan (310d), con ello Sócrates da a entender que el sofista no solo actúa a causa de las retribuciones económicas que recibe, sino que, además, debe persuadirse. Así mismo, el filósofo ateniense considera que, si Protágoras es un sofista, hay que tener cuidado con él, porque estos profesionales aparentan saber, pero son, más bien, como una especie de traficantes o tenderos de mercancías de las que se nutre el alma, en otras palabras, unos timadores (313c). Por último, en consecución con esta breve descripción, Sócrates, ya en el encuentro con Protágoras, supone que este gusta de expresar su saber en público, que le gusta ufanarse de tal actuar (317c).

Las dos anteriores descripciones de Protágoras son, en cierta medida, ajenas al sofista, pues provienen de personas que no han tratado aún con él. Ahora bien, las siguientes dos caracterizaciones permitirán reconocer a Protágoras, por una parte, desde lo que él mismo piensa de sí y, por otra, desde las actitudes que muestra en su diálogo con Sócrates.

En el diálogo, entre 316c y 317c, Protágoras hace una elocuente explicación de su arte, contextualizándolo y comparándolo con el de épocas anteriores, llegando, incluso, a identificar a Homero, a Hesíodo y a Simónides como sofistas. Para Protágoras, su labor como sofista —la cual lleva realizando durante muchos años— implica ir a las grandes ciudades y persuadir a jóvenes y a viejos para que sigan sus enseñanzas. En este sentido, Protágoras no tiene reparos en admitir que

brinda educación a los hombres, y considera que reconocer esto es mejor que disimularlo. Tal afirmación de parte del sofista de Abdera muestra una comprensión diferente a la que otros presentan al disimular ser conocedores de dicho arte.

En cuanto a lo que promete enseñar, Protágoras presenta su instrucción desde la practicidad, pues le expresa a Sócrates que quien le acompañe en calidad de discípulo

aprenderá sólo por lo que viene. Mi enseñanza es la buena administración de los bienes familiares, de modo que pueda él dirigir óptimamente su casa, y acerca de los asuntos políticos, para que pueda ser él el más capaz de la ciudad, tanto en el obrar como en el decir (318e-319a).

Ahora bien, en el intercambio de palabras con Sócrates, Protágoras deja ver ciertas actitudes que pueden identificarlo desde el mismo actuar. La primera de ellas es la elocuencia en el hablar, pues este responde a Sócrates ante su escepticismo de que la virtud no puede enseñarse exponiendo, con ciertos ajustes propios, el mito de Prometeo y, además, ofrece un argumento que refiere en repetidas ocasiones a la inquietud central de Sócrates (320c-328d).

En segundo lugar, está la comprensión de lo que conlleva el ejercicio educativo. En este aspecto, Protágoras indica que sus discípulos no sufren los agobios que otros sofistas ejercen sobre estos, oprimiéndolos con múltiples conocimientos técnicos –como sugiere que lo hace Hippias–, por el contrario, sus enseñanzas tienen un fin práctico (318e-319a). En este sentido, hace una exposición clara sobre cómo se educan a los ciudadanos, incluyendo el sentido de las correcciones físicas (325a-326e), lo que permite pensar que Protágoras no consideraba que su enseñanza era una consecución de la educación primaria que recibían los jóvenes.

Una tercera actitud que se rescata en Protágoras es la firmeza de su pensamiento, pues ante los reparos de Sócrates no se amedrenta, sino que entiende que debe hacer frente a los interrogantes del filósofo, incluso expresa a Sócrates que el asunto correspondiente a la unidad de la virtud es algo complejo (331c), es decir, advierte que la argumentación inicial de Sócrates implica un problema difícil como para decirlo así sin más, de allí que entre ciertas virtudes el sofista advierta algunas similitudes (331d). Ahora bien, no se quiere decir con esta breve descripción que la actitud del sofista es totalmente consistente en todo el diálogo, o que su arte de argumentación no tiene, internamente, un cierto relativismo; se quiere mostrar con ello, más bien, que Protágoras responde

con cierta seguridad y que, así mismo, presenta algunas precisiones frente a la argumentación socrática.

Por último, es de resaltar la actitud del sofista frente a la conclusión que se sigue del argumento, siendo esta, en parte, contraria a lo que inicialmente planteó (360e).

En términos generales, se puede decir que en Protágoras se encuentra un personaje bien preparado en el orden intelectual, y, por tanto, es un compañero de tertulia virtuoso para arrostrar, precisamente, el problema de la enseñanza de la virtud y cómo considerar su unidad y su multiplicidad. No obstante, esto no lo exime de las críticas que puede tener el mismo sofista desde la actividad argumentativa, pues, como se anotó, en algunas ocasiones, se mostró incómodo por la forma en la que se llevaba a cabo la conversación a tal punto de abandonar la conversación.

Personajes secundarios: Calias, Alcibíades⁴⁶, Critias, Pródico, Hippias

Calias 433/432 de Atenas ($\pm 450 - 367/6$) fue un aristócrata acomodado, célebre por su hospitalidad y por ser mecenas de diversos sofistas. Su fortuna, proveniente de minas de plata y extensas propiedades agrícolas, le permitió invertir grandes sumas de dinero en su formación intelectual. Fue discípulo de destacados sofistas como Protágoras, Pródico e Hippias, y su casa funcionaba como punto de encuentro para figuras relevantes del pensamiento. Sin embargo, su vida estuvo marcada por las pasiones desmedidas, la lujuria y la avaricia, lo que lo convierte en un ejemplo ambiguo de la élite ateniense: generoso en su patrocinio intelectual, pero también criticado por su carácter disoluto. Al momento del *Protágoras*, tenía unos 20 años de edad.

Critias de Atenas ($\geq 460 - 403$) fue conocido tanto por su talento retórico como por su papel político. Opuesto a la democracia, formó parte del régimen oligárquico de los Treinta Tiranos que gobernó brevemente Atenas tras la Guerra del Peloponeso. También fue implicado en el escándalo de la hermocópida en el año 415 a. C., un episodio que minó la confianza en muchos aristócratas. Su figura sintetiza la tensión entre la búsqueda de conocimiento y el ejercicio del poder autoritario, así como el conflicto entre la libertad democrática y las ambiciones elitistas. Al momento del *Protágoras*, tenía unos 30 años de edad.

⁴⁶ Sobre el personaje de Alcibíades ya se ha hecho la caracterización en el capítulo anterior. Como asunto añadido del *Protágoras*, ofrece, en varias ocasiones, apoyo al argumento de Sócrates.

Pródico de Ceos de Ceos (siglo V, a. de C) fue contemporáneo de Sócrates. Representó uno de los aspectos más técnicos del pensamiento sofista, destacándose por su estudio de la sinonimia, es decir, la distinción precisa entre palabras afines. Esta preocupación por el lenguaje no era meramente filológica, sino que apuntaba a una mejor comprensión de las cuestiones éticas, religiosas y científicas. Su método sugiere un enfoque sistemático del discurso, que anticipa aspectos del análisis lógico posterior.

Hipias de Élida (±470s→399) encarna el ideal del erudito versátil y autosuficiente. Diplomático, matemático, poeta y artesano, Hipias enseñaba múltiples disciplinas y era famoso por su memoria prodigiosa y su capacidad para fabricar sus propias vestimentas e instrumentos. Platón lo retrata como una figura vanidosa, segura de su saber, y como un sofista que enseñaba a sus alumnos a ganar discusiones más que a buscar la verdad. Su crítica a la ley como tiranía del hombre refleja una visión relativista y libertaria, en contraposición con las normas tradicionales de la ciudad. Al momento del *Protágoras*, tenía unos 38 años de edad.

Estos personajes, a pesar de sus diferencias, comparten una característica común: su papel como representantes de un cambio profundo en la educación y en la vida intelectual de Atenas. Ya sea como mecenas, políticos, lingüistas o polímatas, todos ellos encarnan la complejidad del movimiento sofista y su influencia en una época de transformaciones políticas e ideológicas.

5.3 La formación en el *Protágoras*

El presente apartado describirá la formación socrática desde el punto de vista dramático que presenta el *Protágoras* en el Acto III, tomando en cuenta, principalmente la categoría de personajes, dejando las de tiempo y escenario como contextuales para el desarrollo de la discusión. Para llevar a cabo este análisis se hará, a modo de preámbulo, una breve referencia a las categorías de tiempo y escenario. Seguidamente, se pasará a la división del Acto III en tres partes que describen características propias del sofista de Abdera y permiten entender la actitud socrática en clave formativa: a) capacidad oratoria; b) uso de recursos retóricos y argumentativos; c) prevalencia por los discursos extensos. Por último, a modo de síntesis, se argumentará la consecuencia parcial de estar de cara al saber.

Ahora bien, aunque se tome como base la categoría de personajes, ello no implica abordar todos aquellos que refiere el apartado del diálogo, ni tampoco en la misma extensión que se tratarán los dos protagonistas: Sócrates y Protágoras. No obstante, los interlocutores que intervienen en este fragmento tendrán, sin duda, un peso epistemológico para el desarrollo del ejercicio formativo.

Tiempo y escenario: una reunión de intelectuales

Como se anotó en la descripción general de estas dos categorías, el tiempo del *Protágoras* es un tiempo en el que el trabajo del sofista, entendido como un experto en temas de carácter científico y discursivo, era estimado por algunos y rechazado por otros. Sin embargo, más allá de las críticas que estos maestros de la ἀρετή recibieran de parte de sus detractores, es innegable que el movimiento sofista, en sentido amplio, hizo un gran aporte a la παιδεία griega. En efecto, al mostrarse como maestros para enseñar diversas artes, pusieron en discusión, quizá por primera vez en occidente, el asunto de la educación, de sus estrategias y fines. Ahora bien, al acercarnos al pensamiento de los sofistas tenemos dos barreras ineludibles: no hay textos directos de estos y las fuentes con las que contamos son, en gran parte, de Platón, uno de sus más acérrimos críticos (Kerferd, 1981/2022, p. 11), razón por la cual se tiende a pensar en estos de manera despectiva.

Sin embargo, si se detalla el ejercicio del sofista, en algunos de sus aspectos, se puede encontrar su importancia. De Hippias se dice que había inventado y, además, enseñaba el arte de la mnemotecnia (*Hippias mayor*, 285e; 368d); de Pródico que era hábil en la distinción de nombres (340a-b); Protágoras afirma, en su diálogo homónimo, que cuando alguien considera que la suma de dinero que él exige por sus enseñanzas es demasiada, lo invita a ir al templo, y tras hacer un juramento, depositar el monto que le parezca debe recibir (382c).

En el momento del *Protágoras* nos encontramos, entonces, en una época de desarrollo intelectual en Atenas y, más concretamente, en un evento exclusivo, privado, que propicia las condiciones materiales para dialogar. En efecto, Calias dispone de todas las comodidades para que sus invitados puedan escuchar la conversación entre dos grandes personajes: Sócrates y Protágoras. Además, ninguno de los allí presentes se encuentra coaccionado para participar del coloquio.

Este contexto brevemente descrito servirá de telón de fondo del diálogo, pues, de esta manera, se comprenderá mejor cómo estas categorías dramáticas juegan un papel importante en la propuesta formativa socrática.

Protágoras y Sócrates: entre la educación y la formación

La caracterización de Protágoras en este apartado tiene como fin tomar algunos de estos elementos distintivos del sofista presentados por Platón en el diálogo para poder mostrar cómo Sócrates, en cuanto formador, los usa para ir llevando a su contertulio a arrostrar el saber. En ese sentido se rescatan tres facetas del abderitano: a) capacidad oratoria; b) el uso de recursos retóricos y argumentativos; y c) prevalencia por los discursos extensos.

Cada uno de los anteriores aspectos será analizado de la siguiente manera. En primer lugar, se mostrará dicha característica del personaje como lo presenta el diálogo. En un segundo momento, se describirá la actitud de Sócrates frente a este aspecto, interpretando dicha actitud desde el ejercicio formativo. Por último, se presentará, a modo de consecuencia, la tensión que genera la actitud y el *λόγος* de Sócrates para poner a sus compañeros de diálogo frente al saber.

a) Capacidad oratoria

La primera imagen que tenemos de Protágoras es dramáticamente espectacular: el sofista se encuentra paseando en el vestíbulo, probablemente llevando a cabo un discurso, explicación o lección, pues se dice que quienes lo seguían estaban oyéndolo y se cuidaban de no obstaculizarlo (314e-315b). Sin embargo, aunque esta imagen es diciente, carece del *λόγος* protagórico, mas este empieza a emerger en las primeras intervenciones luego de la presentación de Sócrates. En efecto, el sofista hace una presentación digna de su arte: manifiesta, en primer lugar, que va a las grandes ciudades y persuade a los mejores jóvenes para que abandonen sus enseñanzas habituales y sigan las que él propone, hecho que le ha acarreado algunos envidias, rencores y asechanzas; además, continúa Protágoras, la actividad que lleva realizando por mucho tiempo es, así mismo, una profesión que también ejercieron grandes personalidades griegas como Orfeo, Museo, Agatocles o Pitocledes, mas estos no se hicieron llamar sofistas, título que Protágoras sí admite (316c-317c).

Ante esta primera exhibición de Protágoras, Sócrates —que sabe de sofistas (313a-314b) y que, además, reconoce estar en un recinto en el que también hacen presencia Pródico e Hipias, y

sospechando que el sofista de Abdera quiere demostrar a estos dos con qué empeño venían ciudadanos a consultarle sus inquietudes— le propone que inviten a los otros sofistas y a los demás presentes para que todos puedan escuchar lo que este va a decir responder (317c). Aquí se muestra, aunque por medio de la lectura de Sócrates, además del orgullo, el potencial que tendría Protágoras para hacer exposiciones en público, pues su respuesta no la dará, exclusivamente, frente a jóvenes interesados en sus lecciones y menos avezados en conocimientos, sino, también, frente a otros similares a él, los cuales, sin lugar a dudas estarán con toda su disposición y escucha.

Ahora bien, el proceder del discurso de Protágoras tiene tres momentos. En el primero de ellos responde categóricamente la pregunta de Sócrates: sí, si Hipócrates se aplica a sus enseñanzas, entonces, será mejor cada día (318a); en el segundo, explicita en qué consiste esta excelencia de la que será objeto Hipócrates: la buena administración de los bienes familiares y acerca de los asuntos políticos (318e-319a); en el tercero, el más amplio y elocuente, Protágoras pone toda su capacidad oratoria: expone un mito y un razonamiento amplios para solventar la duda de Sócrates de por qué la virtud es enseñable (320d-328d). Abramos paso a la interpretación del ejercicio formativo desde esta dramática.

Sócrates no es ningún ignaro en las argucias de los sofistas, por ello, ante la presentación de Protágoras se sitúa desde la posición de formador. La imagen espectacular del sofista caminando en el vestíbulo solo puede ser contrapuesta por otra imagen espectacular: mientras sus seguidores se cuidaban de no obstaculizar el paso de Protágoras, Sócrates lo impide, pues — haciendo uso de la imaginación escénica— el filósofo ateniense está de pie frente al sofista, evitando que el monólogo continúe, y lo hace en presencia de sus más acérrimos discípulos, pero su incomodidad refleja, sutilmente, a modo de señuelo, una *falta* que el sofista difícilmente rechazaría. Dice el filósofo: “Protágoras, a ti ahora acudimos éste, Hipócrates, y yo” (315b). Sócrates no le dice para qué lo están buscando, tan solo se presentan y deja que el sofista reaccione ante su λόγος. Protágoras, como buen sofista, ha de suponer que si estos dos atenienses han venido a buscarlo a casa del mecenas es porque tienen una duda y él posee la respuesta, de allí que no pregunte el porqué de su visita, sino el modo como quiere que les responda: “Es con el deseo de hablar conmigo a solas o también con los demás?” (315b).

Ahora bien, una vez se ha escuchado la respuesta de Protágoras, la cual satisface las necesidades de su discípulo, Sócrates, que reconoce que el sofista está acostumbrado a la

adulación, lo felicita con la ironía que suele caracterizarlo: “¡Qué hermoso objeto científico te has apropiado, Protágoras, si es que lo tienes dominado! Pues no se te va a decir algo diferente de lo que pienso” (319a). La conjunción usada por Sócrates denota condición: solo si Protágoras, verdaderamente, tiene dominio de tal arte, entonces, vale la pena la felicitación que Sócrates le expresa. Así como en el primer encuentro Sócrates irrumpe con su presencia, aquí también lo hace, pero de manera más específica con su λόγος, pues ante su escepticismo respecto a la posibilidad de que la virtud sea enseñada, pide al sofista, que sostiene la tesis contraria, que, dados su experticia en múltiples cosas que ha aprendido de otros o descubierto por sí mismo, les explique cómo es que es posible tal cosa (320a-c).

La tensión que se teje aquí es sutil, pero importante para el ejercicio formativo. Sócrates advierte un vacío en la argumentación de Protágoras, si su condición de formador lo lleva a estar de cara al saber y, así mismo, a expresar estas dificultades a su no-formante, entonces, el filósofo empieza a mostrar esta dificultad para que Protágoras, empiece el trabajo de la indagación. No obstante, se está en los primeros acercamientos al λόγος del sofista, y este conoce bien los derroteros por los cuales debe transitar para poder ofrecer una respuesta satisfactoria a sus oyentes. De allí que Protágoras exprese su disposición para responder a la inquietud de Sócrates y, haciendo gala de sus dotes oratorios, les propone hacer un mito o un razonamiento. En últimas, realiza los dos (328c). Y, de cierta manera, el sofista sale victorioso de esta prueba.

No obstante, en la medida en que se va indagando más sobre el objeto, es decir, en cuanto más se exponen al saber, la dificultad de comprender el asunto es mayor.

b) Uso de recursos retóricos y argumentativos

Los sofistas se caracterizaban, entre otras cosas, por el uso de recursos retóricos en sus discursos; Protágoras no es la excepción. En dos momentos del diálogo se puede identificar tal característica del personaje. El primero de ellos es cuando responde por medio de un mito y un razonamiento por qué la virtud es enseñable; el segundo, cuando, tras unas posiciones conciliatorias, evoca los versos de Simónides para demostrar a Sócrates cómo un poeta de tan gran renombre también se equivoca en su decir.

No me detendré a detallar el contenido que narra cada uno de estos recursos retóricos y argumentativos, pues el mismo diálogo los expone. Lo interesante aquí es ver estos con la relación a la dramática que representan y cómo Sócrates los asume. Por tal razón es importante, sí, referir la recepción de Sócrates de estos.

Respecto al primer recurso (el mito y el razonamiento), una vez Protágoras termina su exposición, Sócrates narra este cierre con las siguientes palabras:

Después de tan larga y noble disertación, Protágoras dejó de hablar. Y yo, fascinado todavía, durante mucho tiempo lo miraba como si fuera a decir algo más, deseoso de escucharle. Una vez que ya comprendí que en realidad había acabado, como si me recuperase a duras penas, me dije a mí mismo, volviendo la vista a Hipócrates:

Hijo de Apolodoro, cuán agradecido te estoy, por haberme incitado a llegar aquí. En mucho estimo haber oído lo que he preguntado a Protágoras. Porque yo, anteriormente, creía que no había ninguna ocupación humana por la que los buenos se hicieran buenos. Pero ahora estoy convencido. A excepción de una pequeña dificultad que me queda, que evidentemente Protágoras aclarará con facilidad (328d-e).

La impresión de Sócrates respecto al segundo recurso usado por Protágoras (la referencia a los versos de Simónides) se puede resumir en lo siguiente:

Pues me parece que el dialogar sobre la poesía es mucho más propio para charlas de sobremesa de gentes vulgares y frívolas. Ya que estas gentes, porque no pueden tratar unos con otros por sí solos mientras beben, con opinión propia ni con argumentos suyos, a causa de su falta de educación, encarecen a los flautistas, pagando mucho en el alquiler de la voz ajena de las flautas, y acompañados por el son de éstas pasan el tiempo unos con otros (347c-d).

Analicemos, entonces, estas dos percepciones de Sócrates. Con relación al primer recurso (exposición de mito y del razonamiento) podemos suponer en la escena la siguiente tensión: ante el cierre de Protágoras hay un gran silencio, Sócrates dice que lo miró expectante, deseoso de escucharle algo más, durante mucho tiempo. Sin duda, este silencio no lo deja ver directamente la obra dramática, pero sí la espectacular. En ese sentido, puede representarse a un Sócrates con la mirada fija en el sofista, esperando una explicación más de lo que ha dicho, pero esta no llega por

sí sola, Protágoras está en sintonía con su modalidad de satisfacción, de allí que Sócrates tenga que *actuar* para propiciar este movimiento en el razonamiento del sofista. El recurso usado por Protágoras, posiblemente, ya había tenido oportunidad de ser expuesto en otras ocasiones (vale la pena recordar que el mismo Protágoras afirma que lleva años en esta profesión) y, quizá, por la elocuencia con que suele hablar a un público más ingenuo que Sócrates, no recibe este tipo de *miradas*. La situación es, a todas luces, incómoda para Protágoras, que, de alguna manera, espera el reconocimiento por parte de Sócrates.

Ahora bien, Sócrates comprende que el sofista aguarda por cierta gratitud, pero, así mismo, desde su rol de formador el ateniense está dispuesto a tensar la situación con miras a la formación. En ese sentido, el filósofo agradece no a Protágoras, o por lo menos no indirectamente, sino a Hipócrates. La ironía socrática está en que no presenta su agradecimiento a aquel que se ha *mostrado* sabio (317b), sino a aquel que se ha *reconocido* ignorante (310e). No obstante, que el agradecimiento esté orientado a Hipócrates, y desde allí transite hacia Protágoras, no ha de entenderse como un acto de desavenencia con el sofista, ni tampoco como un elogio al hijo de Apolodoro, pues si Sócrates está en calidad de formador sabe que la formación no es un asunto que tenga que ver con la persona, sino con el saber mismo (Bustamante, 2019, p. 25). Por tal razón, el filósofo decanta su accionar en la pregunta de cómo es que Protágoras entiende esa unidad de la virtud, si como lo son las partes del rostro con este en su conjunto, es decir, donde cada parte es independiente de la otra o como son partes de algo más homogéneo como el oro (329c-320a).

La inquietud socrática parece tener, desde la mirada de Protágoras, una solución precisa y nada problemática (329d); sin embargo, si antes la escena había representado un *monólogo*, ahora Sócrates propone entablar un *diálogo*. La representación dramática muestra un primer *ἄγών*, pero no entre Sócrates y Protágoras, sino entre aquel y el saber, del cual el filósofo hace partícipe a este. En efecto, si bien es cierto que Sócrates está dialogando con Protágoras, no es con este con el que está conflictuado, sino con el argumento, por ello afirma que el examen pasa tanto por el que pregunta como por aquel que responde (333c).

Ahora bien, con relación al segundo recurso que usa el sofista, una vez terminada la discusión respecto a lo que quiso decir o no Simónides, la actitud crítica de Sócrates es más directa y mordaz, puesto que su *λόγος* muestra el error fundamental en el proceder de Protágoras, el cual también implica a los presentes: no es la poesía –o su interpretación– el tema de discusión, sino la

unidad de la virtud y su enseñanza. Discurrir sobre la poesía implica volver al monólogo inicial, pues, como bien lo califica Sócrates, Protágoras encanta con su voz y hechiza con su son (315a-b).

Parecería que esta crítica socrática se alejara tajantemente de indagaciones asociadas a la poesía, en cuyo caso el *Ion* o la *República* resultarían más bien charlas de mesa que no tienen voz propia.

c) Prevalencia por los discursos extensos

Protágoras ya demostró cual elocuente es en la presentación de discursos y sus argumentos. Sin embargo, tras el interrogatorio que Sócrates le propone para indagar sobre la unidad de la virtud, el sofista se siente conflictuado, pues el problema que conlleva el argumento, como él mismo lo precisa, no es tan sencillo (331c). Sócrates, con su habitual forma de preguntar le ha estado proponiendo al sofista que trabaje con otra modalidad a la que está acostumbrado: que en vez de hacer vastas exposiciones responda brevemente las preguntas que Sócrates le hace. Sin embargo, el sofista se muestra huidizo ante ello. Las palabras que Protágoras le dice a Sócrates reflejan su carácter:

Sócrates, dijo, yo me he encontrado en combate de argumentos con muchos adversarios ya, y si hubiera hecho lo que tú me pides: dialogar como me pedía mi interlocutor, de ese modo, no hubiera parecido superior a ninguno, ni el nombre de Protágoras habría destacado entre los griegos (335a).

Al leer con mayor detenimiento las anteriores líneas, se entiende que el camino en el que está Protágoras no corresponde al de la formación. En primer lugar, parece que el sofista de Abdera compara el diálogo que sostiene con Sócrates con un combate de argumentos, como si en la aprehensión del saber debieran enfrentarse las personas entre ellas y no los sujetos con el saber. Además, el sofista no asume la transferencia de trabajo, sino que considera que esta es una tarea más que se propone con el fin de que su adversario llegue a la victoria, es decir, no comprende que en la formación se quiere saber por el deseo de saber, no por imposición externa. En este mismo sentido, Protágoras aprueba el saber desde la opinión externa, y no desde la comprensión interna. En la formación poco o nada vale que otros consideren superior o inferior al formador, mucho

menos si el nombre tiene algún eco en la ciudad. Si esto fuera así, entonces, la investigación estaría supeditada al parecer de la gente, es decir, no atendería a su propia naturaleza.

Hay que recordar que el diálogo se realiza en un recinto privado, y que quienes están allí hacen presencia por voluntad propia, en ese sentido no hay que impresionar a nadie o buscar el aval de otros. Pero Protágoras se ha acostumbrado durante muchos años a su labor de sofista que le cuesta entender, a pesar de sus conocimientos, que el investigar responde a la misma lógica que la pesquisa se traza.

Sócrates, consciente de la actitud del sofista, pone todo su empeño en conflictuar a su interlocutor. Sin embargo, al no lograr persuadirlo directamente, decide retirarse (335b-c) y, al estar a punto de hacerlo, es retenido por el anfitrión. La situación es usada por Sócrates para poner como colaboradores en el camino de la formación a algunos de los presentes. De esta manera, el diálogo se apertura al argumento de los otros. Con la posibilidad de la ausencia de Sócrates en el diálogo, se pone en escena una carencia: el diálogo ya no tendrá la misma calidad (335d).

Cuando Sócrates está próximo a salir del recinto de Calias, este lo detiene y le solicita que no abandone la conversación, que permita a Protágoras hablar como a este le parezca y que, a su vez, Sócrates hable como a bien tenga (336b). Le siguen en el orden de las intervenciones Alcibíades, Critias, Pródico e Hipias, cada uno de los cuales da su aporte ante la tensa situación que se presenta. Mientras que Protágoras, que gusta de largos discursos, no dice palabra alguna. No hay que pasar por alto una característica de esta situación: durante el diálogo ha sido Protágoras el que se ha expuesto al saber, el que ha hecho frente a las preguntas de Sócrates y ha tenido que responder. Los demás están escuchando, atentamente, pero no se describen trabajando por el saber, están, física y mentalmente, atentos en la discusión, por eso sus intervenciones las hacen desde la distancia que implica estar en el camino de la formación, el cual resulta incómodo. Recuérdese, nada más, que tanto Alcibíades como Hipias, en los diálogos homónimos, también sienten esa incomodidad al exponerse al interrogatorio socrático, mas en el *Protágoras*, estos se muestran más amables con el diálogo que asisten.

La dramática de la escena deja ver un movimiento argumentativo pertinente para la discusión. Lo importante en estas intervenciones, desde la visión dramática, no es, exclusivamente, lo que dijeron, sino cómo se articulan en el argumento las posiciones de los interlocutores. Las intervenciones hechas por los interlocutores podrían dividirse desde tres categorías: la primera

tiene que ver con la condescendencia de los dialogante. En efecto, tanto Calias como Alcibíades apuestan, cada uno, por la manera de actuar de uno de los interlocutores, el primero se inclina más por Protágoras, mientras que el segundo lo hace por Sócrates. La segunda categoría refiere los criterios para que la conversación se siga manteniendo: Critias, tomando distancia de las dos propuestas anteriores, propone que los que escuchan deben mostrar imparcialidad ante las proposiciones de Sócrates y Protágoras; Pródico, por su parte, añade que a esta imparcialidad la no indiferencia ante lo que pasa, pues se está en un coloquio, no en un combate. La tercera y última categoría podría nominarse como la solución práctica, que está dada por Hippias, quien, luego de un preámbulo, propone que se elija a alguien como juez para que Sócrates y Protágoras puedan debatir.

Esta solución de Hippias, si bien cala en la mente de los asistentes, deja un problema estructural, pues quién puede ser mejor juez estando presente Protágoras (338b). Sin embargo, más allá de ello, parece que Sócrates quiere que, ya que el diálogo tuvo cierta apertura, sean los mismos dialogantes los que actúen como árbitros de la argumentación. En ese sentido, la formación socrática ha ofrecido una transferencia de trabajo y, los demás, al parecer, la han asumido, por lo menos en la conversación.

Ahora bien, si la formación tiene que ver, además de arrostrar el saber, con la transferencia de trabajo, ¿qué otra manera se le puede ocurrir al ateniense que aquella que pone la posta en el lado de Protágoras? Que sea este el que pregunte, y Sócrates responda. Luego, cuando Protágoras ya no tenga más inquietudes, preguntará el filósofo y aquel deberá responder.

La aporía de la conclusión

El reto epistemológico que Sócrates ha venido develando en el diálogo hace que Protágoras ceda ante las preguntas de Sócrates y se encuentre de cara con el argumento. Así las cosas, esta mirada hace que, al final, los papeles, aparentemente, se cambien: Sócrates, que sostenía que la virtud no era enseñable, termina admitiendo que si esta es un cierto conocimiento, entonces, cabe la posibilidad de que esta sea enseñable. Protágoras, por su parte, después del esfuerzo que ha hecho por seguir el argumento de Sócrates, lo declara victorioso y ya no se muestra tan seguro de que la virtud pueda enseñarse.

Estar en el camino de la formación puede traer algunas consecuencias poco esperadas, pero, si se es valiente con el saber, se ha de asumir lo que el argumento conlleve.

6. Epílogo

Sería una imprecisión conceptual pensar que al final de este trabajo haya unas conclusiones definitivas que deben aceptarse sin más. En efecto, si se es consecuente con la acepción de formación aquí adoptada desde el quehacer socrático, el sujeto deseante de saber estará continuamente en la búsqueda de este y ello implica pensar que la formación es un ser siendo. En ese sentido, las *conclusiones* que aquí se plantean son parciales, no definitivas y absolutas, que pueden servir de acicate para discusiones y diálogos formativos.

Hecha esta aclaración me propongo describir algunas *consideraciones* que se derivan de esta pesquisa. Expondré, en primer lugar, dos comprensiones generales que se siguen del planteamiento aquí propuesto. La primera de ellas se enfoca en la visión dramatológica de los diálogos de Platón; la segunda, presenta la importancia de comprender la formación socrática desde el ámbito dramatológico. Seguidamente, presentaré tres conclusiones específicas, enfocadas en algunos aspectos puntuales abordados en los capítulos precedentes: la posibilidad del diálogo entre conceptos diferentes (capítulo primero); la importancia de la práctica en la educación y la formación (capítulo segundo); y la complejidad dramática que subyace a una obra espectacular o textual. Por último, reconociendo que el asunto de la formación socrática vista en clave dramática queda abierto, señalaré algunos problemas que pueden impulsar un estudio posterior y/o articulado al que aquí se propuso.

Platón: filósofo dramático

Durante más de dos milenios Platón ha sido estudiado bajo una mirada filosófica, con todo lo que ello implica. En efecto, se ha abordado el estudio de Platón desde una comprensión metafísica, ética, política, estética, entre otras, lo cual ha aportado perspectivas interpretativas para considerar en el ámbito de la filosofía. Sin embargo, la mirada dramática de sus diálogos, como se señaló, es más bien reciente. Si se comparara el volumen de la producción académica del estudio de Platón desde los campos tradicionales de la filosofía con el de la perspectiva dramática, la diferencia sería más que evidente. Además, tal contraste se acrecienta cuando una visión dramática de los diálogos de Platón podría considerarse como un asunto ornamental o subsidiario frente a lo que conlleva la argumentación de *aquello que es en sí mismo* o de la Idea de Bien. Empero, la visión dramatológica de los diálogos de Platón es potencialmente formativa.

Sin demeritar las comprensiones tradicionales de la filosofía platónica (metafísica, ontología, cosmología...), el estudio dramático de la obra del ateniense resulta más que necesario toda vez que la forma del diálogo y la forma de la filosofía, como lo sostiene Flórez (2011), son indisolubles. La comprensión del alma en Platón tiene múltiples estudios, pero, si nos vamos directamente a lo que el filósofo expone en el *Fedro* dicha explicación no parte del ser de esta en sí mismo, sino de algo que se le parece. ¿Por qué Platón habría de recurrir a una narración quimérica para describir algo que es, en principio, del orden de lo formal?, ¿por qué, siendo un filósofo que se decanta por las esencias en un mundo inteligible no hace, exclusivamente, un ejercicio especulativo dejando de lado la forma dialogal? Ocurre algo similar en la *República* cuando se quiere describir la educación: se recurre a una alegoría, la de la caverna, para señalar los asuntos fundamentales que la educación conlleva. No soy del parecer de Whitehead en cuanto que toda la filosofía occidental no son más que notas a pie de página de Platón, pero sí estoy convencido de que el ateniense marcó –y sigue marcando– pautas fundamentales para el pensamiento de la humanidad. La perspectiva dramatológica es una de ellas y, como lo he sostenido, poca atención se le ha prestado.

Los diferentes diálogos tienen, en mayor o menor medida, una composición dramática, si se toman en cuenta las categorías de tiempo, escenario y personaje. En efecto, los diálogos transcurren en situaciones específicas y ello implica situarlos tanto epocalmente como en las relaciones de quienes dialogan. Tal situación de los diálogos ha sido tan poco explorada que aún no se ha mirado, por ejemplo, la relación filosófica que hay de fondo entre los personajes de los diálogos y las temáticas que en ellos se abordan. ¿Por qué Protágoras en el *Protágoras*?, ¿qué tenía este sofista que resultara relevante para el ateniense que otros sofistas no pudieran representar en una discusión como la que allí se desarrolla?; ¿por qué Polemarco, Glaucón, Adimanto, y no Critias, Gorgias, Menón, por ejemplo, discuten sobre el Estado?; ¿qué sentidos tienen dialogar sobre la naturaleza del alma en tres escenarios diferentes: a orillas del Iliso, en le *Fedro*; en la casa de Céfafo, en la *República*; o en la cárcel, en el *Fedón*? Sin duda alguna, se puede argumentar que tales consideraciones son solo accidentales, pero, como lo ha mostrado la presente indagación, la dramatología de los diálogos de Platón está allí para tensionar el diálogo entre el ateniense y sus intérpretes.

Ahora bien, la emergencia del estudio de la dramática en los diálogos de Platón resulta potencial y, en cierto sentido, paradigmática para el estudio de la filosofía, pues las diferentes

apuestas epistemológicas no han surgido de las simples elucubraciones metafísicas, sino que vienen de vivencias, problemas, asuntos reales con las que los filósofos dialogan. Descartes, Kant, Heidegger, entre otros, han dialogado con su época, y no siempre han expuesto dicho diálogo en el ámbito formal. Basta con mirar dramáticamente el *Discurso del método* para ver a una persona inquieta, y en cierta medida frustrada, porque luego de tantos años de estudio en uno de los mejores colegios de su ciudad, aún siente que no logra encontrar el saber que le es propio; o pensar la *Crítica de la razón pura* no como un fin en sí mismo, sino como un medio para, una vez diferenciado el conocimiento de la ciencia frente a la especulación de la razón, dar a esta el lugar de la metafísica, en donde la libertad es posible, precisamente, porque no es un asunto de ciencia; o, *Por qué permanecemos en provincia* para llegar a la decisión de Heidegger de decir “No” frente a la invitación de volver a la academia.

La propuesta de la comprensión dramatológica de los diálogos de Platón es, entonces, potencialmente formativa porque, por una parte, insta a indagar sobre un campo poco estudiado; y, por otra, puede presentar algunas ideas respecto a cómo es que se produce la filosofía, hoy en día un tanto relegada al ámbito académico.

Sócrates: formador dramático

La tesis que aquí he expuesto ha formulado un problema desde la base en un problema: la cuestión socrática, pues identificar hasta qué punto el Sócrates de ciertos diálogos es más cercano al Sócrates histórico, y hasta qué punto este personaje se inclina más por considerarse una creación de Platón es un problema que no podrá zanjarse. A esta dificultad se le añade el que se diferencie la propuesta educativa platónica de la formación socrática, tal distinción no es taxativa, pero sí responde a una mirada interpretativa de la lectura de los diálogos del ateniense. En ese sentido, situarse en Sócrates en cuanto personaje permitió el enfoque investigativo no se orientara hacia un problema tradicional de la filosofía, sino en la manera cómo se procede para alcanzar el saber. De allí que el *Alcibíades I* no se centrara en determinar cuál es la naturaleza del hombre o que el *Protágoras* no se desarrollara el argumento sobre la unidad de la virtud o su enseñanza, pues el enfoque era metodológico.

Sin duda alguna, estudiar hoy en día el proceder socrático podría parecer, en principio, algo repetitivo: la ironía, la mayéutica, la aporía, el dios... Sin embargo, pensar que estos elementos de la filosofía desarrollada por Sócrates emergen desde la elucubración pura sería, quizá más

gravemente, un desatino para la comprensión filosófica y pedagógica. En efecto, mi tesis se decanta no por el solo proceder socrático, sino por cómo este se desarrolla dentro de un contexto determinado (dramática) y, mucho más, cómo este contexto no es obviado por el filósofo ateniense para llevar a cabo su actitud de indagación.

En ese sentido, es claro que la formación, como afirma Bustamante, es un asunto del sujeto con el saber que aquel lo expone a otro que está en una disparidad respecto al referente (saber) y, en esa exposición, hay una invitación de parte del formador para que el otro (no-formante) trabaje por el saber. Pero, algo que parece obviar el profesor Bustamante son las condiciones fácticas de las que se vale el formador para llevar a cabo su ejercicio formativo. En efecto, Bustamante deja la formación a cierta *causa* inefable, abstracta, que el formador lleva a cabo solo por el hecho de estar de cara al saber. Mi posición dista un tanto de tal interpretación, pues la formación, si bien se puede llevar a cabo en esa esfera, también se puede llevar a cabo en cuanto que el formador considere las condiciones en las cuales está y, así mismo, actúe con ellas ante su interlocutor.

Eludir el hecho de que Sócrates ha estado durante varios años *estudiando* a la distancia a Alcibíades y que, una vez se lo ha permitido el dios, aquel se acerque en a hablar eróticamente con este es algo que desde la comprensión de la formación resultaría impropio, pues, ¿cómo acercarse a alguien cuya modalidad de satisfacción difiere de la del formador? Se es formador en la medida en que se sabe algo, declara Bustamante, y, precisamente, este saber no solo se limita al conocimiento de un objeto abstracto-formal, sino a la realidad que circunda a las personas que hacen parte del entorno social del formador.

En el *Protágoras*, Sócrates se acerca a la casa de Calias no solo a hablar con el sofista de Abdera, sino con los sofistas. Por eso su relación, aunque se exprese principalmente con Protágoras, también implica a los demás asistentes: hace la propuesta para que Protágoras no hable solo con él e Hipócrates, sino que también estén los demás; se levanta de su lugar para retirarse, potenciando el actuar y el *lóγος* de los otros oyentes; reconoce que el asunto de la formación no está solo con asir un saber, sino, también, con saber desarrollarlo.

Entonces, las condiciones epocales, situacionales o personales siempre estarán dadas, mas estas no se despliegan por sí mismas, de ser así, la formación sería algo ajeno al sujeto. De allí el valor del formador: tiene que arrostrar el saber, pero, si de formación se trata, también debe arrostrar el saber mostrar el problema y, sobre todo, problematizar, epistemológicamente, al otro.

En la tesis se sostuvo que la formación y la educación no son antagónicas, sino que también hay intersección, por ello el enseñante también puede actuar, en ocasiones, como formador, por ello en la escuela, cuando el enseñante está en sintonía con la formación, la dinámica educativa se percibe de manera diferente. Empero, ello no quiere decir que la formación sea un artefacto mágico que, quien lo aplique, tendrá siempre esos resultados: Alcibíades, en últimas, terminó por un camino que no era el de la filosofía y, si bien tuvo su influencia en Grecia, no es la figura más virtuosa para Platón. Protágoras había ejercido su profesión sofista varios años, pero según su prosopografía, continuó con la misma actividad.

De esta manera, la relación entre la dramatología y la formación podría compararse, en cuanto a la obra espectacular, cuando en la escena teatral se busca una cierta respuesta del espectador: un sentimiento, un gesto físico, una relación conceptual, una censura frente a lo que acontece en el escenario... Sócrates trabaja por el saber, pero, en el diálogo, también trabaja con el fin de que su contertulio se conflictúe, que comprenda cuál es la contradicción en la que se está incurriendo. El actuar de Sócrates, en cuanto formador, no solo se limita a exponer las vicisitudes y avatares del saber, sino a trabajar desde la situación con el otro por la aclaración y aprehensión de dicho saber.

Conclusiones específicas

La exposición hecha en el primer capítulo ha posibilitado la aclaración del concepto “formación” que Bustamante plantea. En efecto, si bien este lo demarca negativamente, queda en deuda en su acepción positiva, deuda que considero ha sido saldada en esta tesis. Aunque, si se trata de ser consecuente con la formación, la comprensión aquí expuesta es susceptible de discusión, como lo es, desde luego, el concepto de *Bildung*. Empero, no se busca con esta aclaración proponer la verdad última de la formación, pero sí situarla de tal manera que permita mostrar su relación con la educación y, además, darle el valor al ejercicio que esta conlleva.

Dicha aclaración muestra que formar no riñe con educar y que ambos trabajos implican una comprensión compleja, pero dialógica. Formar no se da con relación a fines preestablecidos y medibles, pero no quiere decir con ello que, entonces, la formación se despliegue en el azar de la vida; formar no tributa a las modalidades de satisfacción del no-formante, pero no por ello desconoce la realidad que este vivencia. Así mismo, educar se propone fines determinados, lo cual implica un trabajo no minúsculo, pues hay que responder en la práctica al proceso que se lleva a

cabo en el aula, se trata de exponer la cultura al estudiante, pero, también, que este se relacione con ella, bien para hacerse al acervo de esta o para rechazarlo.

De otra parte, en lo que respecta al capítulo segundo, la indagación por los términos griegos que dicen educación –además de παιδεία– permitió observar con más detalle las prácticas educativas que allí se llevaban a cabo o las comprensiones de las mismas. Quizás es Beck, y no tanto Jaeger o Marrou, el que más arroja luces en este respecto. En efecto, Jaeger hace una exposición de la educación griega en la que se dialoga con la tradición y en la que muestra esos tránsitos entre los fenómenos que la componen (por ejemplo, el ideal de ἀρετή aristocrático y su *democratización* en la sociedad ateniense); Marrou es más estructurado que Jaeger y, en la división de la educación que propone, deja ver el proceso que allí se seguía en estos espacios, permitiendo entender el fenómeno desde ideales más humanos que filosóficos (por ejemplo, la importancia del cuerpo). Beck logra abordar de manera más concreta aspectos prácticos de la educación: la rutina escolar, la disciplina, la educación de las mujeres, son algunos de los elementos que permiten valorar en un sentido más concreto lo que implicó la παιδεία.

También con Platón se logra rescatar esta imagen de la educación práctica: el que a los recién nacidos se les trate de tal o cual manera deja ver no solo la apuesta educativa platónica, sino también las prácticas de las nodrizas con los niños, los fines que se buscaban y los argumentos que se daban para *formar* en estos hábitos.

De otra parte, la exposición sobre la dramatología hecha en el tercer capítulo permitió ver que, en cuanto a la dramática se refiere, el asunto es mucho más complejo de lo que, en una mirada primigenia, se puede tener. El drama implica pensarse no solo la fantasía o la recreación de un hecho, sino pensarse a sí mismo en relación con el otro. De allí la crítica de algunos al considerar el texto como teatro, pues el libro no dialoga, *per se*, con el sujeto. La obra escénica permite, directa e inmediatamente, un extraño diálogo entre el espectador y lo que esta presenta. Así, pensarse una obra desde la dramática es dialogar con el otro, y Platón lo ha logrado de una manera completa y compleja: más de veinte siglos después de haber escrito sus diálogos, seguimos hablando e interpretando la obra del ateniense y su legado.

En ese sentido, la comprensión de un diálogo platónico implica la comprensión de la realidad griega en la Antigüedad. Leer a Platón no es tan solo decodificar una grafía y ponerla en

sonido, es, también, preguntar al filósofo por sus apuestas y, mucho más, preguntarnos a nosotros mismos por nuestras comprensiones.

La formación propia: deudas y problemas

Esta tesis es una concreción de un proceso que implicó seminarios, pasantías, actividades dirigidas, diálogos formales e informales, vivencias gratas y conflictivas, sacrificios, relecturas de los diálogos y otras obras de soporte. Todo ello, poco a poco, fue dando luces para lograr decantarme por la posición interpretativa que he adoptado. Además, el proceso también tuvo un efecto –acaso como lo llama Bustamante, residual– de dudas o líneas que, por la delimitación, tiempo y naturaleza humana, fue imposible tratar y, así mismo, desarrollar. Empero, considero este espacio de conclusiones pertinente para mencionar esas *tareas* que quedan irresolutas, sin que ello desdiga lo importante de lo planteado en esta investigación.

- 1) La dramaturgia desarrollada en los diálogos de Platón, en algunos más que en otros, puede potenciar algunas indagaciones sobre las comprensiones que permitan comprender mejor ciertos fenómenos o que, desde la pedagogía o la filosofía, se miren estos con comprensiones más estructurales. Así, por ejemplo, en el *Alcibíades I*, Sócrates afirma que el bello hijo de Clinias aprendió a tocar la cítara, pero no la flauta (106e). ¿Hay alguna diferencia fundamental entre un instrumento y otro?, ¿qué implicaba tocar la flauta y qué la lira?, ¿esto puede aportar algo para la comprensión estructural de una educación en la actualidad, por ejemplo, que se valore más ciertas artes musicales a otras?

En la *República* Platón hace una descripción exhaustiva sobre lo que deben comer y, en algunos casos, cómo es la preparación de determinados alimentos como la carne (404c). ¿Qué sustento epistemológico tenía Platón o se daba en aquella época para pensarlo de esa manera?, ¿qué dicen estas líneas a la comprensión común de que para Platón el cuerpo ha de ser algo de menor valía que el alma?

- 2) Es común ver que Sócrates usa imágenes para desarrollar su argumento. En este sentido, dado que el Platón ha escrito estos diálogos, ¿no resulta discutible la consideración negativa y poco seria respecto al uso de las imágenes en quien se dedica a la filosofía, pues, en ocasiones, se piensa que recurrir a estas no aporta a la discusión filosófica? En otras palabras, si Platón no desechó la imagen *per se*, ¿por qué en algunos

escenarios de la enseñanza de la filosofía, actualmente, se piensa que pensar la filosofía con la imagen puede resultar algo impropio para la disciplina? En la alegoría de la caverna expuesta en la *República* hay imágenes cuya sombra y sonido se proyectan en la pared que está al otro lado del tabique, pero estas imágenes y sonidos no son erróneos, sino que representan, de la mejor manera posible, las realidades ontológicas que están al exterior de la caverna, solo así el prisionero liberado luego podrá entender la diferencia entre la δόξα y la ἐπιστήμη, solo así puede darse un tránsito de ida y regreso entre la conjetura, la creencia, la inteligencia discursiva y la dialéctica.

- 3) Un problema que queda en la palestra para una indagación posterior es considerar la relación entre filosofía y formación. En efecto, Sócrates es un filósofo, pero aquí lo abordamos bajo la categoría de formador. En ese sentido, ¿hay alguna formación que es filosófica y otra no?, ¿hay alguna filosofía que es formativa y otra no?, ¿es posible pensar unos límites entre la formación y la filosofía? Sin duda alguna, una investigación de este tipo, pienso, no pretendería resolver el asunto, pero sí puede dar luces respecto a lo que se considera formativo y lo que se entiende por filosófico. O, quizás, se pueda encontrar, como con la virtud en el *Protágoras*, una unidad entre ambas.
- 4) Cuando en diálogos informales exponía mi proyecto de tesis, fui preguntado por si esta idea la esperaba desarrollar en la práctica, en un escenario escolar, educativo. Evidentemente, esa no fue la intención inicial. No obstante, la idea quedó en mi memoria para pensar el asunto de la filosofía y la educación como una obra dramática. Así, en algunos de los cursos que orienté en estos años de estudio pude hacer algunas apuestas de representación teatral (*Platón como dramaturgo*, 2022-2) o vivencial (*La formación socrática: un ejercicio para el ejercicio filosófico*, 2025-1), lo que me llevó a concluir que Platón expone muchas cosas más que la Idea de Bien, y vale la pena estudiarlas, tanto en su consideración conceptual como en su despliegue real.

Referencias

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. (Jorge Hernández Campos, trad.). Novena reimpresión. Fondo de Cultura Económica (trabajo original publicado en 1967).
- Altman, W. (2019). El orden de lectura de los diálogos de Platón. *Revista de estudios culturales*. La torre del Virrey. No. 25, 1-36.
- Álvarez, L. M. (2014). Platón: el filósofo y el sofista a la luz del paradigma teatral. *El filósofo y sus adversarios en los escritos de Platón y Aristóteles*. (Graciela Elena Marcos y María Elena Díaz, eds.). Editorial Rthesis, 50-69.
- Andreu, C. E. (2009). El juego infantil mediterráneo. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. 25, 39-51.
- Annas, J. (2003). *Plato. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Apolodoro. (2002). *Biblioteca*. (Margarita Rodríguez de Sepúlveda, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Aristóteles. (1988). *Política*. (Manuela García Valdés, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. (Tomás Calvo Martínez, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Aristóteles. (1999). *Poética*. (Valentín García Yebra, trad.). (Edición trilingüe). Biblioteca Clásica Gredos.
- Bajtín, M. (2005). *Los problemas de la poética de Dostoievski* (Tatiana Bubnova, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Ballén (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Diálogos y saberes. Investigaciones y ciencias sociales*. No. 33, 35-54.
- Beck, F. (1964). *Greek Education*. 450-350, B. C. London, Methuen & Co Ltda.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. (Victoria Kennedy y Faustino Fernández-Inclán, trads.). Biblioteca de Innovación Educativa.
- Bossi, B. (2016). Plato's Phaedrus: A Play Inside the Play. (Cornelli, G., editor). *Plato's Styles and Characters. Between Literature and Philosophy*. De Gruyter, 263-278.

- Brondel, R. (2002). *The Play of Character in Plato's Dialogues*. Cambridge University Press.
- Brun, J. (1992). *Platón y la academia*. (Alfredo Lanos, trad.). Editorial Paidós (trabajo original publicado en 1960).
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Editorial Aula de Humanidades.
- Calonge, J. (1983). Introducción [al *Gorgias*]. *Diálogos II. Gorgias, Menexeno, Eutidemo, Menón, Cratilo*. Biblioteca Clásica Gredos.
- Camino, J. (2021). Verdad, drama y filosofía en el Banquete de Platón. *Cuadernos Filosóficos*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.35305/cf2.vi18.132>
- Cañas-Quirós, R. (2007). La educación (paideía) en La República de Platón. *Acta Académica*, 40 (mayo), 115-141. Recuperado a partir de <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/471>
- Caño-Guiral, J. (2004). Sofística y sofistas: para releer a Platón. *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*. Universidad de Montevideo. (Año 4), 49-88. <https://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/133>
- Carbonell, C. (2022). *Romper el hechizo. Filosofía, drama e imagen en Platón*. EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.
- Chomsky, N. (2014). *La (des)educación*. (Gonzalo G. Djembé, trad.). Crítica. Editorial Austral.
- Cornelli, G. (2016). Introduction. *Plato's Styles and Characters. Between Literature and Philosophy*. De Gruyter, 1-2.
- Corradi, M. (2016). Doing business with Protagoras (Prot. 313e): Plato and the Construction of a Character. (Cornelli, G., ed.). *Plato's Styles and Characters. Between Literature and Philosophy*. De Gruyter, 335-356.
- Costa, A. (2015). Sócrates e a ironia segundo Vlastos. *Clássica (São Paulo)*, 28(2), 185-196. <https://doi.org/10.24277/classica.v28i2.374>
- De Bravo-Delorme C. A. (2021). El cuidado de sí mismo a través de los otros según los diálogos aporéticos de Platón. *Revista de Filosofía*, 46(1), 141-155. <https://doi.org/10.5209/resf.63034>

- De Sanctis, D. (2016). The meeting scenes in the incipit of Plato's dialogue. (Cornelli, G., ed.). *Plato's Styles and Characters. Between Literature and Philosophy*. De Gruyter, 119-136.
- Delgado-Lombana, C. (2014). Un solo mundo: los hombres en la caverna, liberación y ascensión. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 14(26), 223-236.
- Diógenes Laercio. (2007). *Vida y opiniones de los filósofos ilustres*. (Carlos García Gual, trad.). Alianza Editorial.
- Eggers-Lan, C. (1988). Introducción [a la *República*]. *República*. Biblioteca Clásica Gredos.
- Faure, E; Herrera, F; Kaddoura, R; Lopes, H; Petrovski, A; Rahmena, M; & Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. (versión española de Carmen Paredes Castro). Alianza editorial.
- Figuroa, J. (2013). *Una reflexión sobre el juego dramático en las Leyes de Platón*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.13565>
- Flacelière, R. (1989). *La vida cotidiana en Grecia en el siglo de Pericles*. (Cristina Crespo, trad.). Ediciones Temas de hoy. (trabajo original publicado en 1959).
- Flamarique, L. (2024). Romper el hechizo. Filosofía, drama e imagen en Platón. *Anuario Filosófico*, 57(2), 374–376. <https://doi.org/10.15581/009.57.2.010>
- Flórez, A. (2011). La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*. Vol. 53, No. 156, julio-diciembre, Universidad de San Buenaventura, 369-398.
- Flórez, A. (2019). *Platón y Homero. Diálogo entre filosofía y poesía*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la "Pedagogía del oprimido"*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, G. (2003). "La superación de la dimensión estética. Conceptos básicos de humanismo: a) la formación". *Verdad y método I*. (Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, trads.). Décima edición. Ediciones Sígueme (trabajo original publicado en 1975).
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

- García-Barrientos, J. L. (2012). *Cómo se comenta una obra de teatro*. Paso de Gato. Serie Teoría y Técnica.
- García-Barrientos, J. L. (2017). *Principios de dramaturgia. Drama y tiempo*. El Gato en Zapatilla.
- García-Casanova, M. (2008). El pensamiento pedagógico de Platón. *Revista panamericana de pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*. No. 12, 77-93.
- García-Gual, C. (1982). Introducción [al Protágoras]. *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias mayor, Hipias menor, Laque, Protágoras*. Biblioteca Clásica Gredos.
- Gerson, L. (2018). Plato, Platonism, and the History of Philosophy. *What makes a Philosopher Great? Thirteen Arguments for Twelve Philosophers*. (Stephen Hetherington, ed.). Routledge, 12-29.
- Gil, L. (2000). “El problema del Sócrates histórico”. *Excerpta philologica. Revista de filología griega y latina de la Universidad de Cádiz*. Núm. 10, 73-85.
- Gómez-Cardó, P. (1992). Introducción [a los diálogos *Dudosos*]. *Diálogos VII. Dudosos, apócrifos, Cartas*. Biblioteca Clásica Gredos.
- González García, A. (2012). La paideia y la construcción de la República platónica. *Revista Historia Autónoma*, (1), 21–36. <https://doi.org/10.15366/rha2012.1.002>
- González Julià, L. (2010). El precio de las palabras: salarios y contratos de sofistas y maestros en los documentos papiráceos. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos*. Universidad Complutense de Madrid, 20, 159-178. <https://revistas.ucm.es/index.php/CFCG/article/view/CFCG1010110159A>
- Guerreiro da Costa, G. (2016). The Philosophical Writing and the Drama of Knowledge in Plato. (Cornelli, G., editor). *Plato's Styles and Characters. Between Literature and Philosophy*. De Gruyter, 137-156.
- Guthrie, W. K. C. (1998). *Historia de la filosofía griega. IV. Platón. El hombre y sus diálogos: Primera época*. (Álvaro Vallejo Campos y Alberto Medina González, trads.). Editorial Gredos.

- Hegel, G. (1995). *Lecciones sobre la historia de la filosofía. II.* (Wenceslao Roces, trad.). Fondo de Cultura Económica (trabajo original publicado en 1833).
- Horlacher, R. (2015). *Bildung. La formación.* (Leandro Reyno, trad., “Introducción”, y caps. 1 y 2; y Luis Andrés Bredlow, trad., capítulos 3-7). Octaedro editorial.
- Jaeger. W. (2016). *Paideia. Los ideales de la cultura griega.* (J. Xirau & W. Roces, trads.). Vigésimoquinta reimpresión. Fondo de Cultura Económica (trabajo original publicado en 1933).
- Jenofonte. (1987). *Ciropedia.* (Ana Vegas Sansalvador, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Jenofonte. (2009). *Apología. Banquete. Recuerdos de Sócrates.* (José Antonio Caballero López, trad.). Alianza Editorial.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía.* (Oscar Caeiro, trad.). Editorial Universidad Nacional de Córdoba – Encuentro Grupo Editor.
- Kerferd, G. B. (2022). *El movimiento sofístico.* (Ignacio Etchart, trad.). Punto de vista editores (trabajo original publicado en 1981).
- Kohan, W. (2008). Sócrates, la filosofía y su enseñanza. La actualidad de una invención. *Educação e Filosofia.*, Uberlândia, v. 22, n. 44, 115-139.
- Koval, M. (2018). *Vocación y renuncia. La novela de formación alemana entre la Ilustración y la Primera Guerra Mundial.* Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Laks, A. (1990). Legislation and Demiurgy: On the Relationship between Plato's *Republic* and Laws. *Classical Antiquity*, University of California Press. Vol. 9, No. 2, 209-229.
- Liddell, H. G., Scott, R., & Jones, H. S. (1940). λόγος. En *A Greek-English lexicon* (9th ed., rev., p. 1057). Clarendon Press.
- Lledó, E. (1982). Introducción general. *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármines, Hipias menor, Hipias mayor, Laques, Protágoras.* Editorial Gredos.
- Lledó, E. (1986). Introducción [al Fedro]. *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro.* Biblioteca Clásica Gredos.

- Lledó, E. (1999). *El silencio de la escritura*. Espasa-Calpe. Colección Austral.
- Lledó, E. (2000). *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Crítica.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación* (La Lectura y Rafael Lasaleta, trad.). Akal, Básica de Bolsillo. 2da Reimpresión.
- López, J. A. (2000). Observaciones sobre el léxico de la educación en Platón. *La lengua científica griega: orígenes, desarrollo e influencia en las lenguas modernas europeas. II*. Ediciones clásicas, 61-121.
- Lothane, H. Z. (2023) Dramatology Revisited: The Person as Doer and Dreamer. *Psychoanalytic Inquiry*. Vol. 43, No. 7, 586–603. <https://doi.org/10.1080/07351690.2023.2257586>
- Macías, J. (2013). ¿Qué es una buena formación socrática? Paideia, Parresía y buen uso de la razón. *Filosofía UIS*, Volumen 12, Número 1, 85 - 97
- Marrou, H. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. (Yago Barja de Quiroga, trad.). Akal-Universitaria. (trabajo original publicado en 1948).
- Martínez-Millán, H. (2009). El discurso de Alcibíades en el Banquete de Platón: Teatro filosófico. *Escritos*. Universidad Pontificia Bolivariana. 17 (39), 358-389. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/6769>
- McCabe, M. M. (2006). Form and the Platonic Dialogues. *A Companion to Plato*. (Hugh H. Benson, ed.). Blackwell Publishing, 39-54.
- Meyer, S. S. (2006). Plato and the Law. *A Companion to Plato*. (Hugh Benson, ed.). Blackwell Publishing Ltda. 373-387.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022*. DGP Editores.
- Montessori, M. (2000). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Mota, M. (2016). Comic Dramaturgy in Plato: Observations from the Ion. (Cornelli, G., editor). *Plato's Styles and Characters. Between Literature and Philosophy*. De Gruyter, 157-172.
- Nails, D. (2002). *The People of Plato: A Prosopography of Plato and Other Socratics*. Indianapolis/Cambridge.

- Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. (Andrés Sánchez Pascual, trad.). Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2004). *El nacimiento de la tragedia*. (Andrés Sánchez Pascual, trad.). Alianza Editorial.
- Noguera, E. (2012). *El gobierno pedagógico. El arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del hombre editores.
- Noguera, E. (2021). La formación como subjetivación. *Filosofía de la educación: individuación (subjetivación) y formación*. (Germán Vargas Guillén y Lina Marcela Gil Congote, eds.). Universidad Pedagógica Nacional. DIE. Cátedra Doctoral 17, 189-212.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (María Victoria Rodil, trad.). Katz Editores.
- Ortega Máñez, M. J. O. (2012). Socrates as character, Socrates as narrator. Dialogue and representation in Plato. *(Re)Presentation and Dialogue*. (François Cooren and Alain Létourneau, eds.), pp. 289-303. John Benjamins Publishing Co. <https://doi.org/10.1075/ds.16.16ort>
- Pabón de Urbina, J. M. (2024). *Diccionario manual griego clásico-español* (4.ª ed.). Vox / Grupo Anaya (trabajo original publicado en 1967).
- Plato. (2001). *Alcibiades*. (Nicholas Denyer, ed.). Cambridge University Press.
- Platón. (1872). *República o del estado. Tomo VII*. (Patricio de Azcárate, trad.). Biblioteca Filosófica. Medina y Navarro editores.
- Platón. (1872). Téages. *Diálogos apócrifos ó dudosos – Cartas – Fragmentos, etc. Tomo XI* (Patricio de Azcárate, trad.). Biblioteca Filosófica. Medina y Navarro editores.
- Platón. (1982). *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármines, Hippias menor, Hippias mayor, Laques, Protágoras*. (J. Calonge Ruíz, E. Lledó, C. García Gual, trads.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón. (1983). *Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Cratilo*. (J. Calonge Ruíz, E. Acosta Méndez, F. J. Oliveri, J. L. Calvo, trads.). Biblioteca Clásica Gredos.

- Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. (C. García, M. Martínez, E. Lledó, traducción y notas.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos IV. República*. (Conrado Eggers Lan, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. (María Isabel Santa Cruz, A. Vallejo Campos y N. L. Cordero, trads.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón. (1992). *Diálogos VI. Filebo, Timeo, Critias*. (Ángeles Durán y Francisco Lisi, trads.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón. (1992). *Diálogos VII. Dudosos, apócrifos y cartas*. (Juan Zaragoza y Pilar Gómez Cardó, trads.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón. (1994). *Protágoras*. (Ute Schmidt Osmanczik, trad.). Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana.
- Platón. (1999). *Diálogos VIII. Leyes (libros I-VI)*. (Francisco Lisi, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón. (1999). *Diálogos VIII. Leyes (libros VII-XII)*. (Francisco Lisi, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón. (1999). *Las Leyes*. (José Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano, trads.). Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Plutarco. (1985). *Vidas paralelas I. Licurgo*. (Aurelio Pérez Jiménez, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Polo, J. (2018). La educación como herramienta de combate. De Sócrates a Paulo Freire. *Areté. Revista de Filosofía*. Vol. XXX, N° 1, 163-188.
- Prada-Dussán, A. M. (Ed.). (2025). *De jóvenes a jóvenes: aproximaciones al Alcibíades I de Platón*. Editorial Aula de Humanidades. Colección Enseñar Filosofía.
- Puchner, M. (2010). *The Drama of Ideas. Platonic Provocations in Theater and Philosophy*. Oxford University Press.

- Ramírez Sánchez, V. & Castillo Villegas, M. (2022). Recursos dramáticos en *la Apología de Sócrates* y el *Banquete* de Platón. *Discusiones filosóficas*. Ene. 23 (40), 133-148. <https://doi.org/10.17151/difil.2022.23.40.7>
- Ramírez-Daza, R. (2021). ¿Por qué es actual Platón «quoad nos»? *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, 77(293), 195–209. <https://doi.org/10.14422/pen.v77.i293.y2021.011>
- Real Academia de la Lengua Española. (s. f.). Yugadas. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 10 de enero de 2025. <https://dle.rae.es/yugada?m=form>
- Rodríguez, P. (2000). Acerca del platonismo y de Platón mismo. *Anuario Filosófico*, 33(1), 271-278. <https://doi.org/10.15581/009.33.29556>
- Romilly, J. de. (1996). *Alcibíades o los peligros de la ambición*. (Ana M^a de la Fuente, trad.). Seix Barral (trabajo original publicado en 1995).
- Romilly, J., de. (1997) *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles*. (Pilar Giralt Gorino, trad.). Seix Barral (trabajo original publicado en 1988).
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio o de la educación*. (Mauro Armiño, trad.). Alianza Editorial.
- Salcedo Ortiz, E. (2021). La tensión formativa en el *Alcibíades I* (103a-119a). *Humanitas Hodie*. 4(1). Universidad Agustiniana. H41a2, 1-17. <https://doi.org/10.28970/hh.2021.1.a2>
- Salcedo, E. (2016). *La educación de la valentía: el Laques de Platón como modelo de práctica educativa*. Aula de Humanidades - Universidad de San Buenaventura de Cali.
- Salcedo, E. (2023). La educación sin-vergüenza: una lectura del *Alcibíades I* (119a-135e). *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 14(37), e15484, 1-14. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.15484>
- Santa-Cruz, M. I. (1995) Formas discursivas en la obra escrita de Platón. *Synthesis*, vol. 2, 23-40. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2444/pr.2444.pdf
- Strauss, L. (1977). *The Argument and the Action of Plato's Laws*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Tucídides. (1990). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. I-II. (Juan José Torres Esbarranch, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.

- Tucídides. (1991). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. III-IV. (Juan José Torres Esbarranch, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Tucídides. (1992). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. V-VI. (Juan José Torres Esbarranch, trad.). Biblioteca Clásica Gredos.
- Ubersfeld. A. (1989). *Semiótica teatral*. (Traducción y adaptación de Francisco Torres Monreal). Cátedra/Universidad de Murcia. Signo e Imagen (trabajo original publicado en 1970).
- UNESCO. (2018). *Aprendizaje para todos. Directrices sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en la educación abierta y a distancia*. Unesco.
- Usero Vilchez, A. (2023). “Eutifrón” y “Eutidemo” de Platón son filosofía teatral. *Logos. Revista de filosofía*, 141(141), pp. 203–215. <https://doi.org/10.26457/lrf.v141i141.3906>
- Vasco-Urbe, C. E; Martínez-Boom, A; Vasco-Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. (Guillermo Hoyos-Vásquez, editor). *Filosofía de la Educación*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Editorial Trotta; Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 99-127.
- Vegetti, M. (2012). *Quince lecciones sobre Platón*. (Miguel Salazar, trad.). Editorial Gredos.
- Verano, R. (2023). «Escenas de saludo en los diálogos de Platón», *Veleia*, 40, pp. 67-83. <https://doi.org/10.1387/veleia.23311>
- Vierhaus, R. (2014). Separata Formación (Bildung) Primera Parte. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7–23. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18556>
- Vlastos, G. (1991). *Socrates. Ironist and Moral Philosopher*. Cambridge University Press.
- Wieland, W. (1991). La crítica de platón a la escritura y los límites de la comunicabilidad. *Méthexis*, 4(1), 19-37. <https://doi.org/10.1163/24680974-90000082>
- Zaragoza, J. (1992). Introducción [al *Alcibíades I*]. *Diálogos VII. Dudosos, apócrifos y cartas*. Biblioteca Clásica Gredos.
- Zubiría, J. (2002; 2006). Modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Aula abierta. Editorial Magisterio.

Zuckert, C. (2009). *Plato's Philosophers: The Coherence of the Dialogues*. Chicago: The University of Chicago Press.