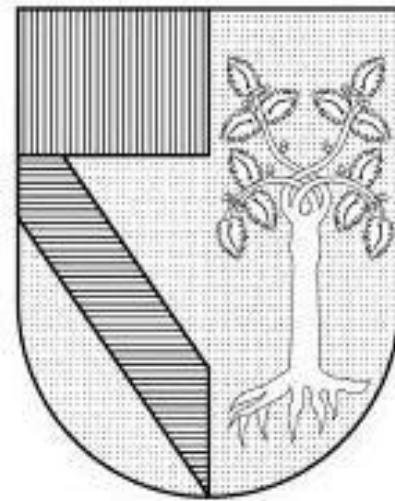


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE FILOSOFÍA



“EL PROYECTO EDUCATIVO EN EL *MENÓN* DE PLATÓN”

TESIS

QUE PRESENTA

JORGE LUIS ROSALES MACÍAS

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN FILOSOFÍA ANTIGUA

DIRECTOR DE LA TESIS:

DR. JOSÉ MARÍA LLOVET ABASCAL

CIUDAD DE MÉXICO

2020

THE EDUCATIONAL PROJECT IN PLATO'S MENO

Abstract: The thesis "The educational project in Plato's Meno" is an investigation that starts from the Meno hypothesis as a dialogue that lays the foundations of the educational programs present in the "Republic" and "Laws" dialogues. Authors such as Willamowitz and Jaeger had already presented this hypothesis without full justification at the philosophical level. During this thesis it is intended to highlight the main pedagogical foundations in Plato's philosophy and the influence that Socrates had on this in the construction of a program around the achievement of a new "areté" based on the epistemological precepts of Plato's eidetic theory. The analysis of the characters present in the dialogue, the myth that sustains the immortality of the soul and the "anamnesis" are fundamental for the present study. It is important to highlight that the Platonic educational proposal starts from an enlightened environment where the rhetorical school, the Homeric education and the sophistic school are dominant. The evaluation and criticism of the precepts of this education is essential to determine the future characteristics of a philosophical education and its functionality at a political and ethical level. The methodological basis of the project makes it possible to show the Meno as a true scale project of Platonic philosophy with a view to an educational program.

The thesis is divided into three sections. The first chapter contemplates an evaluation of the traditional education present in the character Menón. This evaluation is useful in determining which aspects of traditional education are decadent from Socratic and Platonic perspectives. The figure of Gorgias as an educator and the importance of unity as a starting point for any pedagogical intention will be presented. The absence of an epistemological basis is what prevents sophistic education from being accepted by the philosopher, apart from finding in it a series of dogmatic dynamics and uncritical submission.

The second part of the thesis is an evaluation of the epistemological bases that will suppose the beginning of the philosophical education. In this second section an evaluation is made of the myth of the immortality of the soul as the axiomatic basis of Plato's epistemology, the importance of the reconfiguration of the concepts of "anamnesis" for Platonic eidetic theory and the types of verification present in the dialogue itself. to give truth and support to the whole epistemology (the example of the young slave).

The third section of the thesis considers the possible relationships of the hypothetical educational project with educational programs already carried out, in particular with "La República". It becomes clear that the epistemological basis described in the second chapter is inherent in a strict hierarchy at the political and epistemic level. The foregoing has strong consequences for the classification of the human soul and the types of scope of education according to the educational program corresponding to each nature. The strong epistemological division, however, makes clear the problem of communication between the different hierarchies, if this is possible or if education is left to the field of authoritarianism by the one at the top of the hierarchical scale of the soul.

Keywords: Philosophy of education, Political philosophy, Epistemology and politics, Human virtue.

Índice

| | |
|--|------------------|
| <u>Introducción.....</u> | <u>5</u> |
| <u>I-El perfil educativo de Menón, una evaluación filosófica.....</u> | <u>11</u> |
| I.1 La pregunta de Menón acerca de la adquisición de la excelencia humana, la evaluación de un contexto pedagógico en decadencia | |
| I.1.1 La visión tradicional de la excelencia humana en la época de Platón | |
| I.1.2 Los caminos hacia la excelencia humana y sus distintas referencias tradicionales | |
| <u>I.2 El catálogo de Menón: Los elementos de un programa de la adquisición de la virtud.....</u> | <u>16</u> |
| <u>I.3 El perfil educativo de Menón.....</u> | <u>18</u> |
| I.3.1 Menón, discípulo de Gorgias | |
| I.3.2 Menón y su carácter: ¿Un archivillano de la filosofía? | |
| I.3.3 Un primer acercamiento a las facultades intelectuales: Menón es sólo memoria | |
| I.3.4 ¿Por qué Menón no puede acceder al conocimiento de la excelencia humana? Las diferencias entre los perfiles educativos de Gorgias y Platón | |
| <u>I.4 La investigación socrática: El ἔλεγχος.....</u> | <u>29</u> |
| I.4.1 El qué y el cómo: Una lucha metodológica | |
| I.4.2 ἔλεγχος: Una evaluación de las habilidades intelectuales del alma | |
| <u>I.5 Los intentos fallidos de definición de Menón, un fracaso intelectual.....</u> | <u>34</u> |
| I.5.1 Multiplicidad, opiniones y educación: La primera definición de Menón | |
| I.5.1.1 La necesidad de unidad, primera prerrogativa del programa educativo de Platón y una introducción a la teoría eidética | |
| I.5.2 El segundo intento de definición de Menón | |
| I.5.2.1 El intento con la figura y el color | |
| I.5.2.2 La εἰκασία como elemento pedagógico | |
| I.5.3 La tercera definición de Menón | |
| I.5.4 La perplejidad, los resultados de un hechizo filosófico | |
| <u>I.6 El diagnóstico del perfil educativo de Menón, resultados finales.....</u> | <u>50</u> |
| <u>II-Las bases epistemológicas de una nueva educación.....</u> | <u>52</u> |
| <u>II.1 El último recurso de Menón: Un argumento erístico.....</u> | <u>54</u> |
| <u>II.2 La presentación del mito del alma inmortal.....</u> | <u>56</u> |
| II.2.1 Un giro interpretativo a la funcionalidad del alma | |
| <u>II.3 La anamnesis.....</u> | <u>62</u> |
| II.3.1 El experimento de comprobación de la anamnesis | |
| II.3.2 Las condiciones que posibilitan la anamnesis | |
| II.3.2.1 Perplejidad, los efectos del pez torpedo a favor de la reminiscencia | |
| II.3.2.2 El reconocimiento de sí mismo, consciencia del que recuerda | |
| II.3.2.3 Olvido | |
| <u>II.4 La anamnesis y su relación con la teoría eidética.....</u> | <u>71</u> |
| II.4.1 Anamnesis, sensualismo e ideas | |

| | |
|---|------------|
| II.4.1.1 La anamnesis apriorística y el sustento de las ideas | |
| II.4.1.2 El punto débil de la interpretación apriorística de la anamnesis | |
| II.4.2 Diferencia epistemológica entre recuerdo simple y anamnesis | |
| II.4.3 ¿Qué condiciones sugiere la anamnesis para llevarse a cabo en el programa educativo de Platón? | |
| <u>II.5 La opinión y el conocimiento, las bases de una investigación basada en la reminiscencia...</u> | 80 |
| <u>II.6 La hipótesis como reivindicación de la investigación socrática.....</u> | 83 |
| <u>III-La unidad del programa educativo de Platón.....</u> | 86 |
| <u>III.1 La educación filosófica.....</u> | 91 |
| <u>III.2 La educación general.....</u> | 95 |
| <u>III.3 La educación requiere naturaleza, práctica, y hábito.....</u> | 99 |
| <u>III.4 Sócrates como educador y las dificultades comunicativas de la filosofía.....</u> | 101 |
| <u>III.5 Conocimiento, opinión y educación en el “Menón” de Platón.....</u> | 107 |
| <i>III.5.1 ¿Cómo podría funcionar la opinión verdadera en la pedagogía platónica?</i> | |
| <u>III.6 La conversión hacia la excelencia humana: Una visión sumaria de la virtud.....</u> | 112 |
| <u>Conclusión.....</u> | 117 |
| <u>Bibliografía.....</u> | 123 |

Introducción

Introducción

El diálogo *Menón* es considerado por la tradición interpretativa como una composición intermedia entre la serie de diálogos de juventud al estilo socrático y los escritos de Platón atribuidos a su “madurez” intelectual. En él, Platón nos presenta a un joven tesalio (Menón) cuya preocupación principal se hace notar inmediatamente: éste desea saber de qué manera se adquiere la excelencia humana. A lo largo del mismo se presentan una serie de dificultades, pues Sócrates no responde de manera directa a esta pregunta, sino que intenta, fiel a su estilo, definir la excelencia antes de describir los caminos que llevan hacia ella. El hecho de que el diálogo fuese compuesto en el transcurso de los años ochenta del cuarto siglo antes de Cristo (dentro de los tiempos de la fundación de la famosa Academia platónica¹) ha llevado a la tradición interpretativa a considerar a este diálogo como un “programa educativo”² donde se sugieren las principales convicciones intelectuales de Platón para ser llevadas a cabo en una formación concreta aplicada los propósitos de un plan ético-político.

Por la gran variedad de temas presentes en el diálogo (vg.: el problema de la excelencia humana, la inmortalidad del alma, anamnesis, la confrontación con la escuela sofística, etc.) y su posición estratégica en la cronología de la obra de Platón, el *Menón* puede ser bien considerado como un modelo a escala de la filosofía platónica³. En él convergen casi todos los temas desarrollados por el filósofo de las ideas a lo largo de sus diálogos sintetizados con una maestría increíble. Es evidente que lo anterior, más allá de la mirífica capacidad de composición platónica, representa un reto para quien elige realizar un análisis de esta obra. La inmensa cantidad de intérpretes (como Klein, Strauss, Scott y Ferrari), comentarios y obras entorno al *Menón* refuerzan el argumento sobre los problemas entorno a la elección de la perspectiva con la cual se podría analizar el mismo. El presente trabajo, sin embargo, ha optado por concentrar sus esfuerzos en articular la multiplicidad de tópicos bajo una sola perspectiva, a saber: la visión pedagógica de Platón bajo la hipótesis de que éste en realidad está trazando en el *Menón* un programa educativo.

La elección de este enfoque está motivada bajo dos elementos. Uno obedece a una elección interpretativa de los diálogos de Platón en la que ninguno de sus niveles de discurso debe ser soslayado pues, no hay que olvidar que los diálogos son una obra integral que no sólo apela a un desarrollo lógico-argumentativo, sino a elementos dramáticos, mitológicos, epistemológicos e incluso histórico-políticos. Por ejemplo, en la bibliografía disponible acerca de este diálogo encontraremos, sobre todo en la escuela anglosajona, un minucioso escrutinio de todos los argumentos que refieren al diálogo en sí traducidos al lenguaje proposicional. Platón, sin embargo, no puede limitarse a ser interpretado bajo los argumentos lógicos presentes en su obra. Es necesario ir más allá y analizar con seriedad los distintos niveles presentes en sus composiciones. Cada uno de estos niveles de discurso nos brindará pistas para profundizar en su pensamiento y adentrarnos en la verdadera problemática que desean reflejar. Una muestra de ello (y para adentrarse en el enfoque propuesto) es que, en el nivel histórico, el *Menón* puede y debe ser leído como el diagnóstico de la educación griega en su época clásica e ilustrada. Dicho diagnóstico debe ser interpretado como la descripción de la crisis educativa tradicional derivada de la introducción del pensamiento reflexivo e individualista de las escuelas sofísticas. Dichas escuelas comienzan a tener una gran popularidad entre las nuevas generaciones debido a que sus enseñanzas se emparejan con las nuevas disposiciones democráticas en Grecia donde se elimina el poder heredado y se abre el camino para su obtención de acuerdo al

¹ “Il Menone fu dunque composto nel corso degli anni 80 del IV secolo, in un periodo immediatamente successivo alla fondazione dell’Accademia” (Ferrari, 2016: 15).

² Willamowitz, Jaeger, Gaisery, Heijboer y Bonazzi son ejemplos de intérpretes que afirman al *Menón* como un programa de la Academia platónica

³ “La presenza nel *Menone*, sia pure in gradi di intensità differenti, di pressoché tutti i motivi della filosofia platonica ha indotto un autorevole studioso a vedere in questo scritto una sorta di microcosmo dell’intera serie dei dialoghi” (Ferrari, 2016: 10).

que domine con mayor habilidad la palabra y sus efectos en la comunidad. Esto, evidentemente, implica un análisis del contexto, de las figuras representativas de las educaciones contrapuestas y la lectura de ellas al interno del diálogo. Debemos destacar que Platón sólo sugiere estos niveles y que raramente es explícito en sus fuentes. Ya desde la elección de los personajes que constituirán el diálogo esto se ve manifiesto. Escribir un diálogo cuyo título y trama tengan que ver con un personaje en particular no obedece a una obra de la casualidad. Platón sabe perfectamente cuál es la función de cada uno de los personajes que interactúan en sus diálogos y el *Menón* no es una excepción. Los diálogos han sido elaborados para que sus lectores vean más allá de la coherencia argumentativa de los personajes, es una labor también de concordancia con la personalidad de quien emite el discurso, incluso con sus acciones. En la lectura de un diálogo platónico se debe prestar mucha atención a estos empates entre personaje, palabra y acción. Éste será uno de los modos de proceder de la presente investigación.

Los diálogos platónicos son textos que no hablan por sí mismos (como menciona Klein⁴); ellos deben ser interpretados constantemente como si fuesen obras dramáticas, pues uno de sus puntos constitutivos es la imitación. Sin embargo, los diálogos no imitan una conversación muerta; los diálogos hacen patente la interacción viva de seres que no sólo se expresan con la palabra, sino con las acciones referidas de toda conversación real que tiene distintos niveles de participación. De acuerdo al mismo Klein⁵, mínimamente existen cuatro niveles que deben considerarse: El que habla como poseedor directo de la verdad de lo dicho en la palabra viva, sus escuchas en segundo plano quienes reciben la palabra misma al tiempo en que el poseedor la manifiesta, en un tercero el escrito que sirve de recordatorio y en un cuarto plano los que leen el recordatorio estando o no dentro de la conversación original.

Los diálogos de Platón están abiertos sólo si existe un público que quiere involucrarse en sus misterios, un iniciado en la investigación al cual le son dados ciertos recordatorios o referencias del camino a seguir en la reflexión. La pregunta yace en saber cuál es el grado de participación permitido por Platón en cada una de las referencias escritas en sus diálogos. Recordemos que los diálogos platónicos no son doctrinas acabadas, sino piezas incompletas que exigen de sus lectores la resolución o complemento de las problemáticas expuestas en ellos. Esto es hecho por Platón a propósito con el fin de involucrar a los lectores a tener pensamientos propios sobre una problemática en específico. Una vez más, la consciencia de la formación del pensamiento se ve presente en la obra platónica. El diálogo tiene una naturaleza anti-dogmática *per se*.

En los diálogos de Platón no sólo encontramos expuestas las doctrinas filosóficas de su autor, sino que tenemos una especie de historia viva de la doctrina, cómo fue fundada, contra quién o qué presupuestos tuvo que combatir; y no sólo eso, en ellos tenemos esas teorías a nuestra disposición para que sean evaluadas y reconsideradas. En el caso específico del *Menón*, la tarea que se propone esta investigación consiste en identificar los principales cuestionamientos filosóficos entorno a la

⁴ "First there is the conviction that a Platonic dialogue is not a book claiming to speak for itself. This conviction was, and still is, shared by many. Inferring from a remark in Aristotle's *Poetics* that a "Socratic" dialogue is akin to a mime, and nourished by information derived mainly from Diogenes Laertius and Athenaeus, historians and commentators have tried to see Platonic dialogues as dramas, philosophical mimes, philosophical comedies and tragedies, or at least to establish what their relation to mime, comedy, and tragedy is" (Klein, 1979: 3).

⁵ "Among the "knowers," we may conclude, belongs first the speaker or the writer who has gotten hold of the truth "about things just and noble and good" in himself; if he is himself the writer, he thus can recognize this truth in his own writing without difficulty; and among the "knowers" belong secondly those of the listeners or readers who "follow the same track." Although they "know" in some way, they still have the effort of full discovery before them. Their being "reminded" by a written text is only the beginning of the maturing of the seed, and the author who knows will enjoy seeing the tender plants grow up" (Klein, 1979:21).

educación presentes en su estructura. Tarea que nos lleva a describir el segundo elemento decisivo para la orientación de este trabajo de tesis.

El segundo elemento de motivación de esta tesis, y quizá el más importante, es la preocupación atemporal por la educación y la excelencia humana. No podemos negar que estos dos temas estuvieron presentes en las preocupaciones e intereses de Platón y quizá éstos fueron el punto de partida de todos sus desarrollos epistemológicos y de su filosofía política. En cierta medida se debe de admitir que la educación es la que da sentido, soporte y finalidad a la vida humana. Conforme ésta se configure tendremos ante nosotros ciertos resultados a esperar que serán el reflejo de sus principios. Nuestro trabajo será el de hacer evidentes esos elementos básicos de la propuesta educativa de Platón; hacer manifiestos sus orígenes y motivaciones, así como las distintas problemáticas que implican sus postulaciones.

Sólo entendiendo al *Menón* como una sala de pruebas en torno al problema de la educación seremos conscientes de las dificultades a las que este filósofo debió enfrentarse al momento de realizar una propuesta de programa educativo. Es evidente que el *Menón* es sólo el inicio y la semilla de dos de sus más grandes proyectos político-pedagógicos: la *República* y las *Leyes*. En el momento en que los elementos constitutivos de este programa inicial sean subrayados, quizá la interpretación de estas dos colosales obras adquiera un mayor sentido y sirva para articular toda la obra de Platón conforme a dicho presupuesto.

Al respecto hemos de resaltar que, según el comentario de Robledo⁶, Platón vivió una decepción profunda por la política en Atenas derivada de la observación de su estado decadente y enfermo, unas condiciones manifiestas en su comunidad y que eran reflejo nítido de una crisis educativa. Esto podría haber derivado en él un interés particular en la educación como una cura ante los males políticos de los cuales fue testigo. Por otra parte, se debe resaltar que como ningún otro Platón vivió el nacimiento de una propuesta teórica y práctica en su maestro Sócrates con el fin de hacer contrapeso a la mencionada crisis. En su interacción con este personaje, co-protagonista del *Menón*, éste encuentra cierta esperanza y una puerta hacia el replanteamiento de la educación en general. Desde ese momento la educación está condenada a encararse con la filosofía y trabajar en conjunto por el bien político. En este sentido, y queda manifiesto incluso en algunos escritos como la *Carta II*⁷ de Platón, no podemos evitar pensar que la intención es la de promover la filosofía a través de una educación basada en ella.

Al escribir el *Menón*, Platón inicia un juego que representa un desafío a sus lectores; éste consiste en delinear los elementos de su propuesta pedagógica y tomar satisfactoriamente los principios que de ésta emanan. Lo anterior, no sólo con el objetivo académico de hacer una explicación estructurada de su visión educativa, sino con el fin de modificar nuestra propia existencia con las bases de sus reflexiones en torno a los principios educativos presentes en nuestra vida cotidiana y convertirnos hacia su programa, hacia su educación.

⁶ Y conforme fue pasando (Platón) de la niñez a la adolescencia y luego a la juventud, fue viendo extinguirse gradualmente el esplendor de Atenas, hasta la victoria final de Esparta en 404. (Gómez Robledo en Introducción a *República* de Platón, 2016: XVII).

⁷ “Yo vine a Sicilia con la fama de superar con mucho a los otros filósofos y llegué a Siracusa con el deseo de recibir tu testimonio de ello, para que gracias a mí la filosofía fuera homenajeadada incluso entre la masa” (*Carta II*, 311e-312 a).

Estructuración de la tesis: El proyecto educativo en el “Menón” de Platón

La presente tesis comparte la misma estructura que se le da a la división tradicional del diálogo en cuestión. Se ha dividido en tres capítulos que exploran las tres divisiones hechas por los expertos del diálogo con el fin de darle un orden temático e incluso cronológico a la estructura de la investigación. El diálogo se divide habitualmente en tres partes, a saber: una primera parte que va de 70a a 80b donde se presenta la figura de Menón en interacción con Sócrates haciendo la pregunta sobre la adquisición de la virtud y cayendo en una discusión acerca de su definición; una segunda que va aproximadamente de 80c a 86d donde se establece el argumento erístico de la imposibilidad del conocimiento y se emprenden ciertos elementos para hacerle contra como el mito de la inmortalidad del alma, la reminiscencia y el ínclito ejercicio con el joven esclavo; y una tercera parte para concluir con el resto del diálogo retomando la conversación, esta vez con una breve participación de Ánito y de nuevo Menón acerca de los elementos que posibilitan la adquisición de la virtud. Siendo así, la tesis estará dividida en tres capítulos generales con 6 subdivisiones en cada uno. A continuación, una explicación breve de cada uno de los apartados.

I El perfil educativo de Menón, una evaluación filosófica

El objetivo de este primer capítulo es encontrar los antecedentes y el origen de la problemática educativa que obliga a Platón a intentar trazar un proyecto en el *Menón*. Esto se llevará a cabo a través de la evaluación de los contenidos educativos presentes en un caso particular e individual como lo es el personaje que lleva el título del diálogo. Teniendo estos elementos será posible diagnosticar y proponer una reforma de la educación con miras a la filosofía.

I.1 La pregunta de Menón acerca de la adquisición de la excelencia humana, la evaluación de un contexto pedagógico en decadencia

Para entender a Menón es necesario ir a la educación contra la que se rebela. Esto nos obliga a recuperar la tradición educativa homérica y hesiódica, así como el concepto fundamental que se encuentra en boga en el diálogo: La excelencia.

I.2 El catálogo de Menón: Los elementos de un programa de la adquisición de la virtud

Menón inicia el diálogo con una pregunta que representará la directriz de la investigación sobre la adquisición de la excelencia humana y, por lo tanto, la guía de los elementos a tomar en cuenta en un programa educativo. Se verá que este catálogo de elementos tiene ya una tradición y que no es una innovación platónica el ponerla en tela de juicio.

I.3 El perfil educativo de Menón

Se hace una identificación de los elementos que constituyen la educación de Menón develando, principalmente, a Gorgias y a la educación oratoria como su principal sustento.

I.4 La investigación socrática: El ἔλεγχος

El ἔλεγχος es el procedimiento mediante el cual con preguntas en un sentido dialógico Sócrates da a luz las principales creencias de sus interlocutores. Veremos aquí sus características principales, así como los efectos que tienen en Menón.

I.5 Los intentos fallidos de definición de Menón, un fracaso intelectual

Sócrates da un giro a la pregunta inicial de Menón acerca de la adquisición de la virtud para cambiarla a la definición de la misma. En este apartado se mostrarán los errores y dogmas más profundos de la educación de Menón, así como sus principales deficiencias intelectuales.

I.6 El diagnóstico del perfil educativo de Menón, resultados finales: Con toda la evaluación antes mencionada habrá sentencia respecto de las posibilidades de Menón para ser educado. Es importante

mencionar que la evaluación realizada en este primer capítulo no es sólo de nivel intelectual, sino corresponde también a las partes no-rationales del perfil de Menón.

II-Las bases epistemológicas de una nueva educación

Se termina el primer capítulo de la tesis, Menón es plenamente exhibido en su alma perezosa e incapaz intelectualmente. Con el fin de detener la investigación de Sócrates éste lanza un argumento erístico acerca de la imposibilidad del conocimiento. Sócrates intentará resolver dicha aporía con la implementación de las bases que hacen el conocimiento posible y, por ende, las bases de la nueva educación filosófica.

II.1 El último recurso de Menón: Un argumento erístico

Se identifican las raíces del argumento erístico de Menón y se las vincula con el pensamiento de Gorgias.

II.2 La presentación del mito del alma inmortal

Se analizan los recursos que implementa Platón en el momento en el que desea continuar con la argumentación incluso cuando los medios de persuasión racional están agotados. Las preguntas en torno al mito y su funcionalidad educacional se ponen a disposición del lector con el fin de que éste vea que no sólo es un instrumento persuasivo, sino la base axiomática de la epistemología platónica.

II.3 La anamnesis

Se demuestra porque el mito del alma inmortal tiene una conexión íntima con una nueva propuesta de memoria que ya no tendrá que ver con la memoria simple promovida por la escuela sofística en Menón. Se hará una exégesis con el fin hacer patente que Platón busca acuñar de a poco esta nueva terminología cuyos elementos están todos interconectados con la base epistemológica de la educación: el conocimiento. Es de gran importancia en esta sección mencionar que se hará un análisis de la comprobación de la existencia de la reminiscencia a través del famoso ejercicio geométrico con el joven esclavo.

II.4 La anamnesis y su relación con la teoría eidética

A pesar de que existe una fuerte discusión entre comentaristas acerca de si en el *Menón* se encuentra presente o no la teoría eidética de Platón, vale la pena sentar a la anamnesis como un antecedente de ésta y vislumbrar sus posibles relaciones.

II.5 La opinión y el conocimiento, las bases de una investigación basada en la reminiscencia

Se verá que la principal competencia de la educación filosófica es la educación sofística cuya premisa principal es el dominio de la palabra con el fin de manipular la opinión pública. Se verá que todo el proceso epistemológico de Platón busca sistematizar la llegada al conocimiento con el fin de evitar esa manipulación, su multiplicidad y mutabilidad.

II.6 La hipótesis como reivindicación de la investigación socrática

La hipótesis que es natural al discurso socrático después de toda la descripción de este segundo capítulo es que la virtud es conocimiento. Se analizarán las principales consecuencias de este postulado.

III-La unidad del programa educativo de Platón

Teniendo los antecedentes educativos, los elementos compositivos de la educación a curar y las suficientes bases epistemológicas es momento de realizar una descripción de cómo el programa pedagógico de Platón encuentra unidad y sistematización. Se utilizará en este caso a la *República* como referencia del cómo las semillas del *Menón* adquieren forma en un programa educativo ya desarrollado a plenitud.

III.1 La educación filosófica

Derivado del análisis de Menón Platón da cuenta de que existen restricciones para la educación filosófica y que el acceso al conocimiento no se da por todos de la misma manera. Se describen entonces los elementos que se integran a la educación filosófica y las principales problemáticas derivadas de ello.

III.2 La educación general

Si no todos acceden o tienen las mismas maneras de acercarse al conocimiento, ¿cómo hacer un programa educativo que se adapte a la comunidad en su totalidad? Se analiza la respuesta de Platón a esta pregunta integrando los elementos descritos en el segundo y primer capítulo de esta tesis.

III.3 La educación requiere naturaleza, práctica, y hábito

Lo que en un principio Menón veía como mutuamente excluyente ahora se torna en una visión sumaria de los elementos que posibilitan la adquisición de la excelencia humana. Esto sin dejar de lado cómo Platón resignifica estos elementos para reivindicarlos a su proyecto ético-político.

III.4 Sócrates como educador y las dificultades comunicativas de la filosofía

Cabe destacar que este diálogo no sólo está hecho en alabanza de Sócrates. Platón hace muchas críticas del procedimiento de su maestro y se plantea el que quizá sea el mayor reto de la educación filosófica: Comunicar.

III.5 Conocimiento, opinión y educación en el “Menón” de Platón

Platón no desdeña lo que no sea conocimiento, pero de ahora en adelante estarán las bases firmes para una jerarquización epistemológica que pronto adquirirá la forma de su famosa línea dividida del conocimiento.

III.6 La conversión hacia la excelencia humana: Una visión sumaria de la virtud

El objetivo final de la educación platónica es la conversión del alma hacia la vida filosófica, la que busca el conocimiento. Esto implicará una educación que busque a la virtud como una suma de características que posibilitan su existencia.

Al término de estos apartados se hará una breve reflexión acerca de los puntos terminales de la educación desde la visión platónica, así como de las suertes correspondientes que este programa tuvo en su obra (entiéndase en *República* y *Leyes*). Lo anterior con el fin de esbozar los posibles caminos terminales de las semillas del *Menón* como proyecto educativo y su dinámica al interno del proyecto filosófico de Platón por entero.

I-El perfil educativo de Menón, una evaluación filosófica

I-El perfil educativo de Menón, una evaluación filosófica

1.1 La pregunta de Menón acerca de la adquisición de la excelencia humana, la evaluación de un contexto pedagógico en decadencia

El inicio de la presente investigación debe atender necesariamente a la pregunta inicial de Menón; una pregunta que aparece sin preámbulos aparentes, de manera que azuza en nosotros y en el mismo Sócrates la tarea de arrostrarla sin elementos previos, a saber: *¿Cómo es que se obtiene la excelencia humana?* En un primer plano, esta es una pregunta que parece adecuada para cualquier época y resulta de principal interés para aquel que busca educar, pues en la educación viene implícita la preocupación por la excelencia (sería complicado buscar una instrucción con un fin contrario). No se debe de olvidar que en la cultura griega la vida está regida por la noción de virtud⁸. Y si bien, Davidson⁹ (quien ha escrito un excelente trabajo acerca de la educación griega y su influencia en la cultura occidental) admite que ésta no estuvo exenta de modificaciones en su concepción, ésta representa sin duda el eje de su vida práctica y de su estructuración política.

Lo primero que debe tomar en cuenta esta pesquisa es el contexto educativo en el que se realiza dicho cuestionamiento, pues dentro de la pregunta de Menón viene implícita la eminente crisis cultural y educativa a la cual Sócrates y Platón deben responder. En efecto, estos dos personajes, ven necesario reestructurar una educación tradicional que ya no resulta efectiva en referencia a la unidad política y el mejor modo de vida (que se presupone es el virtuoso). El contexto que les toca, ya se ha mencionado en la introducción de este trabajo, es uno en el cual las instituciones religiosas y educativas han sido por demás rebasadas e incluso ridiculizadas por los nuevos principios de acción ético-políticos sembrados por el movimiento ilustrado en Grecia, un movimiento comandado por la inserción de los principios reflexivos de la escuela sofística, que demandaban resaltar al individuo por encima de la comunidad.

Platón y Sócrates, debe mencionarse desde ahora, no podrán apostar por una vuelta a la educación tradicional; sino a una reestructuración educativa que no sólo regrese a la toma de consciencia de la necesidad unidad política haciendo frente a las consciencias individuales exaltadas por la educación sofística; sino que su propuesta educativa debe ser lo suficientemente atractiva para competir con un modo de educar que es ya sumamente popular entre las nuevas generaciones y cuyo efecto es inmediato en la vida pública y privada de Grecia. Así lo explica Davidson: “Pero si Sócrates encontró necesario oponerse a la enseñanza de los sofistas, que echaban por tierra la organización política y social, cercana a él, no podía recomendar las pueriles concepciones populares, vida de aquella organización. Vio que estas concepciones cedían con tanta facilidad a los ataques de los sofistas porque eran débiles y estaban envejecidas” (Davidson, 1914: 139).

Antes de lanzar una propuesta pedagógica es necesario exponer y evaluar cuáles son las características de la formación que antecede el programa educativo platónico. En este sentido Menón será evaluado durante una gran parte del diálogo (70a-80d y éste primer capítulo) con el fin de mostrar qué elementos formativos son indispensables dentro de la perspectiva socrático-platónica y cuáles son los puntos que han contribuido a la decadencia educativa mencionada. Será Menón entonces sólo una muestra del estado educativo general de su generación y su profunda crisis.

⁸ Con el fin de dar fluidez a la redacción de este escrito y hacer referencia de la amplitud del término ἀρετή, éste aparecerá traducido indistintamente como virtud y/o excelencia humana. Más adelante se explicarán las dificultades de la traducción de este término.

⁹ “En Grecia el ideal de la vida y de la educación se concentró en la concepción de la virtud. Es cierto que esta concepción cambió su contenido con el tiempo; pero siempre denotó aquellas cualidades que distinguen al miembro de valer de la sociedad” (Davidson, 1914: 66).

1.1.1 La visión tradicional de la excelencia humana en la época de Platón

Para poner en contexto dicha situación, apunta bien Ferrari¹⁰, se debe tomar en cuenta que existía una visión tradicional de la excelencia humana presente en los educadores antiguos como Homero y Hesíodo¹¹. Dicha característica pertenecía única y exclusivamente a un estrato social privilegiado por su buen nacimiento o nobleza (argumento que se tratará más adelante en el mismo diálogo en la intervención de Ánito a partir de 89e) y que, evidentemente, estaba asociado a un tipo de orden político en particular donde era imposible aspirar a obtener dicha característica si no existía un lazo genético que fungiese como vínculo y fundamento de la virtud humana. Esta concepción antigua cae con la intervención de una corriente educativa que a su vez estará asociada al nuevo orden político democrático que elimina la exclusividad de la excelencia humana y la pone en manos de todos a través de las promesas de una educación que es capaz de convertir a cualquier hombre, no importando su nacimiento u orígenes, en virtuoso. Se debe señalar que, bajo esta perspectiva, hay una fuerte relación entre *virtud, educación y poder político*. Dicha vinculación, lo hace ver Platón con demasiada claridad a lo largo de sus diálogos, fue perfectamente interpretada y aprovechada por las escuelas sofísticas, cuya promesa de entrega del poder a cambio de enseñanzas en la retórica y su consecuente manejo de las masas (actividad esencial para el poder político en una democracia), representaron su principal motivo de difusión y enriquecimiento.

A la escuela sofística, tal como lo dice Ferrari¹², la educación le debe la apertura del pensamiento y los primeros cuestionamientos entorno a conceptos esenciales de la vida práctica. Sin ésta la filosofía probablemente no hubiese tenido un verdadero punto crítico para hacer su aparición en la historia humana. A cambio de esta apertura se debió pagar el duro precio de la pérdida de los principios de unidad nacional que descansaban en la antigua tradición poética. El pensamiento reflexivo motivó la desintegración de la unidad amalgamada por la concepción tradicional de la virtud en la que lo importante era la cohesión política y se concentró en el individuo argumentando la importancia de su felicidad por encima de ésta misma a nivel comunitario. Nace con ello una tendencia individual donde el Estado procura al individuo y no al revés, así lo explica Davidson: “De este modo, ambas ramas de la educación perdieron gradualmente de vista su fin objetivo y cívico, que era la virtud, y se dirigieron hacia uno subjetivo e individual, que, cuando llegó a tener plena conciencia de sí mismo, asumió el nombre de felicidad (εὐδαιμονία)” (Davidson, 1914: 114). Así, el sofista es el máximo representante de la educación individualista, de la afirmación del yo como máximo baluarte de la comunidad. Sus enseñanzas estaban dirigidas a fortalecer la figura individual y a mostrar que ésta,

¹⁰ “L’imporsi di un interrogativo di questo genere fu reso possibile dall’entrata in crisi dell’idea tradizionale che assegnava alle doti naturali, ereditate in virtù dell’appartenenza a un certo *genos*, il ruolo fondamentale nella formazione dell’individuo” (Ferrari, 2016: 26).

¹¹ “En los primeros tiempos, cuando la ciudad-estado luchaba por su existencia contra los enemigos, dentro y fuera, la virtud consistía necesariamente en la habilidad práctica... Tal es la virtud a que vemos aspiran los héroes de Homero, Agamenón, Aquiles y los demás. Naturalmente, los griegos apenas pueden concebir, ni entonces ni nunca, que tal virtud pueda alcanzarse por hombre que no sea bien nacido y poseedor de riqueza.” (Davidson, 1914: 68).

¹² “Un giudizio storiografico vecchio ma non privo di elementi ancora accettabili attribuiva ai sofisti l’inaugurazione di uno spazio di riflessione nuovo, rappresentato dall’uomo e in particolare dalla sua collocazione all’interno della città. Il consolidarsi nel corso del V secolo della democrazia assembleare contribuì in maniera decisiva allo sviluppo di una riflessione critica intorno ad alcune nozioni connesse in qualche misura alla pratica politica. In tale contesto si produsse una radicale messa in discussione di concetti quali virtù (aretê), giustizia (*dikaïosynê*), potere (*archê*), persuasione (*peithô*), discorso (*logos*), utilità (*ôphleia*), felicità (*eudaimonia*), legge (*nomos*), natura (*physis*), che finirono, sotto l’analisi spregiudicata dei sofisti, per smarrire il loro carattere in qualche misura irriflesso (frutto appunto di un’accettazione acritica), per trasformarsi in una sorta di campo di battaglia in cui si scontravano le opzioni più diverse” (Ferrari, 2013, 17).

con los instrumentos necesarios, era incluso capaz de sobreponerse al Estado¹³. A pesar de esta caracterización debemos anunciar que la filosofía no estará exenta de compartir elementos característicos con la sofística y, de igual manera, con la educación tradicional (esto se resaltará más adelante).

Desde su tiempo lucharon dos tendencias mutuamente hostiles por la supremacía en la educación y en la vida griegas: 1., la vieja tendencia religiosa, autoritaria, que encuentra en el Estado el fin y sanción de toda acción individual, y 2., la tendencia nueva, “filosófica”, individualista, que hace del logro del mayor bien la condición más recomendable del individuo (Davidson, 1914: 117).

La importancia de Homero y Hesíodo como educadores del pueblo griego radica en su capacidad de infundir a través de la palabra los más profundos preceptos religiosos y cívicos en un espíritu nacional que, evidentemente, formaba dentro de sí una cohesión política sólida. Al caer éstos en el encuentro con la nueva tradición educativa de los sofistas, comenzó una guerra civil sin fin que tuvo como resultado a jóvenes ambiciosos como Menón. No se debe dejar pasar, sin duda, el hecho de notar que la educación actual presenta muchas de estas características; y por ello, es necesario reflexionar acerca de la estructura de la pregunta que Menón hace, pues no está alejada de las preocupaciones actuales en torno a la formación de los entes políticos. La pregunta reza del siguiente modo:

Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo? (*Menón, 70a*).

Se verá en el siguiente apartado que todos los elementos de la pregunta de Menón pertenecen ya a una tradición de la concepción de la excelencia humana. La pregunta de si ésta puede alcanzarse por la enseñanza, por la práctica, por naturaleza o algún otro modo es ya parte de la doctrina poética y de las reflexiones de los llamados “maestros de la virtud” (los sofistas). En este caso la filosofía entra en escena como un tercer contendiente pedagógico y debe atender en el análisis de sus productos (Menón en particular) el diagnóstico de la educación. Sólo así es como Platón logra mostrarnos, a través de un fruto de esta crisis en el personaje del joven Tesalio, las verdaderas consecuencias de esa brega encarnizada entre el individualismo de la sofística y la anticuada y hasta vetusta concepción de una virtud aristocrática que iba en picada entre las nuevas generaciones pues: “Los antiguos poetas épicos eran descartados gradualmente por anticuados, y su lugar, ocupado por obras de condición didáctica y reflexiva” (Davidson, 1914:113).

¹³ “Aquél (el sofista), no sólo profesaba la enseñanza de todo, la economía doméstica, la ciencia del estadista y la virtud misma, sino que estaba dispuesto a demostrar que el individuo puede hacer valer sus derechos con éxito en toda ocasión, no sólo contra sus semejantes, sino contra el Estado y sus leyes. Declaraciones tan brillantes no cayeron en oídos sordos. Los jóvenes se pusieron bajo su tutela y le pagaron grandes cantidades para aprender el arte triunfante de la afirmación de sí mismo” (Davidson, 1914: 116).

I.1.2 *Los caminos hacia la excelencia humana y sus distintas referencias tradicionales*

Lo primero a notarse es que Menón da en su pregunta un catálogo de posibilidades a Sócrates acerca del cómo la excelencia humana o ἀρετή¹⁴ llega a los hombres. Al respecto no hay que olvidar las diversas referencias de la palabra ἀρετή, pues ésta designa a la excelencia en general y no sólo se ve involucrada en el ámbito humano (al menos para la cultura griega). Es importante mencionar que cada vez que se menciona el término ἀρετή hay que contextualizarlo en los términos de la lengua griega y sus diferencias con la visión que Platón desea implementar, pues el término mismo rebasa en griego el significado directo dado en español como “virtud”. Como bien recalca Ferrari¹⁵, el término ἀρετή corresponde originalmente a una excelencia en la actividad que desempeña lo nombrado con esta característica, responde este término a su funcionalidad dentro de un conjunto que le brinda sentido. Lo excelente para el griego abarca campos muy generales que van más allá del comportamiento ético-político y se extienden incluso hasta el campo instrumental (la excelencia del caballo en su raza, del cuchillo al cortar, etc.). Así, la pregunta por la ἀρετή en el contexto de esta tesis representa un estudio de orden antropológico que busca darle sentido al hombre dentro de un sistema (la educación) y dentro de un conjunto (la comunidad).

Lo relevante aquí es destacar que tanto Platón como Sócrates se encargan de subrayar la importancia de la *excelencia humana* dando seguimiento a una tradición de investigación de orden ético-pedagógico, pues no hay que olvidar que esta pregunta (la que refiere a los modos de adquirirla) tiene ya un andar en la época de Sócrates. Ya los propios sofistas (vg. Protágoras¹⁶) discutían sobre los elementos que conformaban a la virtud y sorprende que Platón los toma, de igual manera, como punto de partida para su reflexión. Es evidente que en la obra platónica dichos elementos tradicionales tendrán un giro conceptual e interpretativo radical y que estarán orientados hacia los fines que la misma teoría platónica exigía. Como se ve en el mismo diálogo, Sócrates no inicia la investigación pues ésta es ya la pregunta de moda que la juventud realiza debido a los intereses que suscita la mencionada eliminación de la exclusividad genética de la visión educativa aristocrática perteneciente a los relatos de Homero y Hesíodo. Recordemos que mantener el papel que ha sido asignado por los dioses en el nacimiento constituye una base de la virtud tradicional, así incluso lo destaca Vianello en su excelente análisis de la obra hesiódica: “Una tercera enseñanza (de *Los trabajos y los días*) es que todos aquellos que cumplen con la función que les ha sido asignada por los dioses, “por suerte” (v. 314), actúan conforme a la justicia y, por ende, respetan su dignidad humana: los reyes-jueces, descendientes de Zeus, administrando bien la justicia entre los “ciudadanos” y los campesinos, dedicándose oportunamente al trabajo” (Vianello, 2012: CXI). Sin embargo, la democracia desdibuja la jerarquía. Todos sin distinción aspiran a la virtud y al poder.

¹⁴ Traducir el término mencionado implica una labor reflexiva compleja, se ha optado por lo que recalca Wians: ἀρετή será traducido siempre en esta investigación o como excelencia humana o como virtud. “Translating *aretê* into English is a standing problem. The two most common alternatives are virtue and excellence. W. K. Guthrie, *The Sophists* [Sophists]” (Cambridge: Cambridge University Press 1971), 253, credits Socrates with giving the word its strong moral emphasis; see also Gregory Vlastos, *Socrates: Ironist and Moral Philosopher* (Ithaca: Cornell University Press, 1991), 200. Indeed, one can see this in Plato’s inductive move from the excellence of a well-functioning body part to the (morally) excellent functioning of the soul at *Rep.* I, 353b2-e11. Because Plato in the *Meno* is most interested in *aretê* in the sense of moral virtue, virtue is the translation I prefer—though the character Meno is allowed to operate with the older sense of excellence in civic affairs; see further Bluck, *Plato’s Meno*, 201-02” (Wians, 2012: 3).

¹⁵ “In tutti questi casi esiste però un denominatore comune rappresentato dal fatto che la bontà di una cosa esprime la sua eccellenza, ossia appunto la sua *aretê*: la virtù di una cosa indica la sua capacità funzionale, ossia il possesso di una disposizione tale da consentirle di assolvere perfettamente alla sua funzione, al suo *ergon*” (Ferrari, 2016: 25).

¹⁶ “En el escrito intitulado Gran tratado Protágoras dijo: “El aprendizaje necesita cualidades naturales y ejercicio”, y también “Hay que aprender comenzando desde joven”. 51 ANECD. PAR., I 171, 31 *De Hipomacho* B3 (ed. Bohler, *Sophistae Protrep.* Fr. Lips. 1903 p. 46)” (Luján, 2015, 51).

I.2 El catálogo de Menón: Los elementos de un programa de la adquisición de la virtud

El análisis de la virtud a partir de los elementos mencionados por Menón (*naturaleza, enseñanza, práctica* y “*algo más*”) representa el asentamiento de los puntos cardinales de la investigación respecto de la naturaleza educativa en sí misma; pues, de este momento en adelante, no hay quien pretenda educar sin reflexionar partiendo, mínimamente, de estas tres o más características. Como evidencia de lo anterior basta mencionar que éste es el mismo punto de partida de los cuestionamientos encontrados ulteriormente en la *Ética Eudemia*¹⁷ de Aristóteles. Por esta razón, no puede pasar inadvertido el cuestionamiento dado al principio del diálogo, ya que es evidente que esta pregunta puesta en los labios de Menón pertenece a una gran tradición del cuestionamiento ético. La pregunta por la excelencia humana, así como está presente en el *Menón*, es tema eje del cuestionamiento pedagógico en la filosofía occidental.

Volviendo al catálogo presentado, es importante resaltar que, al realizar su cuestionamiento sobre la adquisición de la ἀρετή, Menón pone una baraja de opciones que se excluyen mutuamente, es decir, o se toma una opción u otra, sin poder sumarlas. El mismo Wians lo cuenta así: “Menón ha sido criticado por presentar sus opciones iniciales como si fueran mutuamente excluyentes” (Wians, 2012: 6). Con esto, de cierta manera, Platón hace que su personaje adquiera una visión limitada de la excelencia humana y le comienza a exhibir como un joven que no tiene siquiera la posibilidad de pensar en la unidad o la combinación de las posibilidades mencionadas por él mismo (*naturaleza, práctica, enseñanza, etc.*). Esto, el hecho de que Menón no dé una alternativa sumaria para la adquisición de la excelencia, implica una caracterización en el sentido epistemológico que tendrá fuertes consecuencias a lo largo de la examinación de la virtud y del mismo personaje. Existe una gran tradición de comentaristas que ven en la pregunta inicial de Menón un juego de descartes sobre la tesis de la adquisición de la excelencia humana. Al ponerse siempre la pregunta como una optativa, el juego de eliminación parece ser lo más tentativo a cualquier interpretación. Por ejemplo, Hoerber¹⁸ analiza la pregunta inicial de Menón y encuentra en ella, aparte de su claro carácter beligerante, una baraja de tres respuestas posibles a la pregunta acerca de la excelencia humana. Estas respuestas serán fundamentales para el estudio presente, pues ya se ha dicho que la línea de Menón oculta los pilares de la investigación pedagógica, a saber: la práctica (ἀσκησις)¹⁹, la enseñanza (διδασχί) y la naturaleza (φύσις). También se integra en este análisis una variante extra y que omite Hoerber referente a ese “algún otro modo” mencionado por Menón (70a), variante que al final del diálogo se develará como la disposición divina. Estos elementos que parecen ser mencionados de manera azarosa serán

¹⁷ “But first we must consider what living well consists in and how it is to be attained. Is it by nature that all those become happy who win this appellation at all—just as men are naturally tall, or short, or of different complexions? Or is it through learning—happiness being a form of knowledge? Or again, is it through a kind of training? (Many things come the way of human beings neither in the course of nature, nor after learning, but after habituation—bad things to those with the wrong sort of habituation, good to those with the right sort.) Or is it in none of those ways, but one of two further alternatives: either a divine dispensation, as if by divine inspiration, like those in the possession of a deity or supernatural powers, or is it a matter of luck?” (1214a15–25).

¹⁸ “Also, the construction of the opening sentence through three separate phrases is important, since it seems to underline the fact that Meno is proposing three possible answers to his query: διδακτον (which to Meno is parallel to μαθητον), ασκητον, or φυσει a fact upon which we shall dwell to some extent for the present” (Hoerber, 1960: 83).

¹⁹ *Nota filológica*: En un manuscrito parece que la práctica nunca fue considerada por Platón en el diálogo como parte de la pregunta sobre la virtud. (versión de Dominic Scott): “The most recent and also the most radical solution is Dominic Scott’s. Calling it a mystery that after the opening lines practice “is never mentioned again in the dialogue either to be developed or dismissed,” Scott points to a manuscript (known as ‘F’) in which only the first and third options (plus “none of the above”) are included to argue that acquiring virtue through practice may never have been part of Plato’s *Meno* as originally written” (Wians, 2012: 5).

determinantes en la construcción del programa educativo platónico y serán puestos en discusión con la intención de ser evaluados.

A este respecto, existe una serie de comentaristas como Hoerber²⁰ que insisten en analizar a detalle cada uno de los elementos mencionados por Menón e intentar integrarlos a un vocabulario que poco a poco se va especializando en el proyecto educativo de Platón. Un ejemplo de esto es la discusión en torno a διδάσκω y μανθάνω como términos diferentes y sobre los cuales Platón hace un énfasis especial. Según este tipo de interpretaciones διδάσκω corresponde a la enseñanza a la cual Menón estaría acostumbrado y que forma parte de la tradición pedagógica contra la que se desea oponer el proyecto educativo platónico, a saber: una enseñanza que procura la memoria a calca de los dogmas de los maestros y, evidentemente, un medio de transmisión de autoridad donde todo aprendizaje se da de manera externa, de un agente o maestro hacia el estudiante. Por otra parte, μανθάνω correspondería al tipo de educación que busca el programa de Platón en general, una formación en la comprensión los principios universales donde toda investigación y comprensión parte de sí mismo para uno mismo, convirtiendo así al estudiante en su propio maestro. Así, existen intentos interpretativos que buscan marcar la diferencia entre una transmisión pasiva en la διδασκαλία tradicional y el verdadero proceso de interiorización reflexiva que debe llevarse en el aprender filosófico (cfr. Ferrari²¹, por dar otro ejemplo). Estas distinciones son útiles al momento de diferenciar la pedagogía pretendida por Platón y la de sus oponentes dentro de la tradición; sin embargo, muchos apuntes deben realizarse antes de caracterizar de manera definitiva las propuestas educativas que se enfrentan en este diálogo y que se profundizarán más adelante con el fin de marcar sus diferencias con mayor precisión. Lo cierto es que, en la pregunta de Menón, se muestra ya la preocupación de esa comunidad en crisis que se hablaba al principio del texto.

Sobre el mismo catálogo y el análisis del cómo serán comprendidos los términos en él, es importante mencionar que el tema de la adquisición de la ἀρετή por la práctica (ἄσκησις) será omitido en la mayor parte del diálogo a pesar de sus fuertes implicaciones en las reflexiones éticas futuras (vg. el papel de la misma en las reflexiones aristotélicas). Contrariamente a esto, y a modo quizá de balance, se tendrá una amplia discusión en torno a la adquisición de la excelencia humana por medio de la enseñanza (διδασχί) y la naturaleza (φύσις), con notables ejemplos e incluso comprobaciones en relación a su posibilidad. El mismo diálogo es una examinación de la naturaleza de Menón; sus conocimientos adquiridos y sus tendencias generales al aprendizaje. El lector tendrá también a su disposición una descripción detallada de la proclividad de este personaje a ser educado; pues Menón funge como el representante de toda una comunidad educada bajo ciertos fundamentos. Por otra parte, si entendemos este diálogo como un modelo a escala de la obra de Platón, también es posible realizar el ejercicio de maximizar las consecuencias de todo lo que sucede al interno del diálogo.

²⁰ “According to the pedagogy of Plato μαθητών implies an understanding of the basic principles involved, an inward learning, a personal participation in "research," an active process of personal thought; while διδασκτών means a learning "by heart," a teaching from the outside (as in acquiring the ability to speak, to dance, or to perform the crafts), a mere transmission from one person to another, a passive listening” (Hoerber, 1960: 91).

²¹ La conoscenza autentica...non è trasmissibile in modo passivo da un maestro a un discepolo, alla maniera del passaggio di un liquido da un contenitore pieno a uno vuoto. Esso richiede una sorta di partecipazione nella quale lo stesso discente sia indotto a trovare da sé la conoscenza. Socrate (e con lui Platone) distingue la trasmissione di informazioni (*paradounai*) che passano dal didaskalos al *mathêtês* dal processo di interiorizzazione del sapere, che assume piuttosto le caratteristiche di una ricerca in comune tra *hetairoi* (sia pure non collocati sullo stesso piano) (Ferrari, 2013:24).

1.3 El perfil educativo de Menón

El primer gran problema del *Menón* es que rechaza, quizá a propósito, desde el planteamiento de su pregunta, la respuesta de la suma de los elementos mencionados para así cultivar la excelencia humana. En ninguna parte se menciona que la suma y combinación de estos elementos sea la respuesta que Platón en efecto da a este cuestionamiento. Esta es una opción que puede entenderse incluso como parte del “sentido común”, pero que se evade en el diálogo con toda la intención de hacer una examinación de los elementos que permiten el acceso a la excelencia humana. Se tiene aquí no sólo una respuesta elaborada, sino un laboratorio donde se experimentará con las posibles respuestas de Menón; pero, sobre todo, se hará una evaluación de éste mismo en sus condiciones como aspirante a la ἀρετή. No se trata entonces de hacer una evaluación de los elementos como separados del que los posee, sino una evaluación integral de la virtud practicada en un hombre, se construirá a todas luces un perfil educativo de Menón.

La primera pregunta múltiple de Menón en el diálogo también anuncia, según Scott²², el tipo de educación al cual el tesalio está acostumbrado. Claramente ésta no es una invitación a una reflexión profunda en la que se corre constantemente el riesgo de fallar, como normalmente procede Sócrates al evaluar un tema en cualquiera de las representaciones de los diálogos platónicos. Menón quiere y está acostumbrado a lanzar una pregunta que deberá ser contestada de inmediato y con simpleza. Esto, evidentemente, es una crítica velada de la educación sofística que acostumbra a sus estudiantes en el arte de responder a cualquier pregunta. Ya desde el primer momento, se pueden notar las diferencias entre una pregunta del orden educativo al cual pertenece Menón y las preguntas propias de la educación filosófica. Menón ha lanzado una carnada suculenta y un reto un tanto agresivo, pero Sócrates no contesta de manera directa a su cuestionamiento, y en vez de dar una definitiva respuesta conforme a las condiciones de su pregunta, lanza un largo discurso de elogio en torno al mismo Menón y a sus orígenes (70b). Muy pronto nos daremos cuenta que esta respuesta es una burla platónica al que es identificado como maestro de Menón y los tesalios: Gorgias²³.

Este primer giro debe encender las alarmas de los intérpretes del diálogo, pues Sócrates quiere hacer ver a Menón que no recibirá las respuestas a las que su perfil educativo está acostumbrado; al contrario, recibirá una serie de cuestionamientos. Justo en este punto del diálogo iniciará la labor de Sócrates como pedagogo, trabajo que cumple con dos funciones principales según Scott²⁴, a saber: Develar la naturaleza de Menón, su carácter y disposición para el aprendizaje e, identificar los errores que ha cometido en las indagaciones en torno a la excelencia humana (si es que las ha hecho pues parece que sólo se ha dedicado a recordar lo que sus maestros dicen) para poder corregirlos. Desde aquí comienza la puesta en balanza en torno al éxito o fracaso de la intervención socrática y el juicio entorno a su labor pedagógica deberá ser juzgado en función de estos dos términos sin dejar de lado

²² “The second theme anticipated by the opening lines concerns Meno’s attitude to teaching and learning, which is one of knowledge on demand. By posing a simple and direct question, he expects to receive an answer that will quickly make him an authority on the topic, able to teach others in turn” (Scott, 2009: 12).

²³ “Gorgias de Leontinos fue el iniciador de la (sofística) más antigua en Tesalia...(Parece) que fue el primero en pronunciar un discurso improvisado. Para ello se presentó en el teatro de Atenas y tuvo la osadía de decir: “Proposed”. De ese modo fue el primero en hacer proclama de tan arriesgado ofrecimiento, mostrando, con ello, que lo sabía todo y que podía hablar de cualquier asunto, confiándose a las sugerencias de la oportunidad. (Filóstrato, *Vida de los sofistas* I)” (Luján, 2015: 82).

²⁴ “En route to this point, Plato has revealed a number of details about his character, details that will turn out to be fundamental in two ways: first, and more immediately, they will help us understand exactly why Meno issues his challenge at 80d. Second, and more generally, throughout the dialogue Socrates not only discusses education as one of his central themes, but also shows it happening in practice by confronting some of Meno’s failings and trying to change them. To appreciate this point, we first need to be aware of what exactly these failings are” (Scott, 2006: 60).

el hecho de que en esta nueva visión pedagógica el estudiante (en este caso Menón) tiene también una responsabilidad en su proceso de aprendizaje, y ésta quizá sea más grande que la del propio Sócrates.

SÓC: ¡Ah...Menón! Antes eran los tesalios famosos entre los griegos tanto por su destreza en la equitación como por su riqueza; pero ahora, por lo que me parece, lo son también por su saber, especialmente los conciudadanos de tu amigo Aristipo, los de Larisa. Pero esto se lo debéis a Gorgias: porque al llegar a vuestra ciudad conquistó, por su saber, la admiración de los principales de los Alévadas – entre los que está tu enamorado Aristipo- y la de los demás tesalios (*Menón*, 70b).

Al realizar su elogio es evidente que Sócrates trata a Menón con cierta sorna y ésta será una de sus principales herramientas para educarlo y para hacer ver a los lectores que existe algo más allá del mero discurso que realiza. Leo Strauss²⁵ hace un apunte importante respecto del personaje de Sócrates en relación con este modo particular de proceder, pues de acuerdo a este comentador la ironía no siempre estuvo ligada al sentido cómico-dramático al cual la asociamos, sino que, en un principio, ésta significaba una especie de disimulo, de disfraz. Sócrates actúa de esta manera en el *Menón*, y en general en todos los diálogos, ocultando un poco o mucho sus conocimientos con un propósito que será develado a los lectores atentos. La ironía de Sócrates está a la disposición de los espectadores del diálogo, ya sean personajes dentro de la discusión o los propios lectores que están ahí para detectar los cambios que hacen del discurso algo irónico. Sócrates utiliza una ironía que siempre está en miras de un público, una comunidad que lo escucha, al menos así lo menciona Klein: “Pero esto se puede decir con seguridad de Sócrates tal como aparece en un diálogo platónico: no es irónico para satisfacerse a sí mismo. Todo sobre la ironía de Sócrates depende de la presencia de otras personas que sean capaces de captar la ironía, de escuchar lo que no se dice. Un diálogo, entonces, presupone que las personas que escuchan la conversación no son espectadores casuales e indiferentes, sino participantes silenciosos” (Klein, 1979:6). Ya sea el interlocutor del diálogo en sí mismo o los lectores del diálogo (en el caso de la obra platónica) se debe atender siempre con más atención cada vez que el diálogo presente una mínima sospecha de este elemento, pues significa que hay algo más que Sócrates y Platón desean decir. En el caso de Menón la ironía socrática y su disimulo tienen el objetivo de incitar a Menón a la investigación sobre la excelencia humana y medir sus capacidades para aprehenderla. Ésta es un poco una incitación a un joven que ama la violencia, que ama ser provocado.

¿Cómo nos permite Sócrates tener indicios de las características del personaje de Menón? Haciendo un elogio de la ciudad de la que viene y desnudando sus orígenes y fuentes formativas. La realidad es que, según el análisis histórico de Klein²⁶, tanto Menón como su ciudad de origen son conocidos por la perversión. Sócrates es un conocedor de los distintos formadores de la juventud griega y parece identificar a la perfección cada uno de los elementos que componen la educación tesalia. Todo indica que Menón es un joven cuyos orígenes le condenan a la ambición y a la imprudencia. Fuera del elogio

²⁵ “Now the primary meaning is indeed very far from flattering. It means dissimulation, dissembling. But it is however not entirely ignoble because it means above all to dissemble one’s superiority, to make oneself smaller, less important, less excellent than one is. And understood in this sense it may even be not only a graceful vice, but even an aspect of virtue” (Strauss, 1966: 20).

²⁶ “The irony is quite transparent: Thessaly’s reputation is that of a disorderly and licentious country; its conversion to wisdom is credited by Socrates to the teaching of Gorgias and to the latter’s influence especially on the Aleuadae, one-and the most important-of Thessaly’s ruling families, otherwise known as having sided with Xerxes before and during the Persian invasion and thus betrayed Hellas; the enchantment that Meno’s graces exert on his lover Aristippus, a powerful member of the Aleuadae, is brought, through verbal juxtaposition (*ho sos erastes-erastas epi sophiai*), into close parallel to the enchantment that Gorgias’ wisdom exerts on the Thessalians in general and the same Aristippus in particular” (Klein, 1979:40).

socrático, tenemos otras fuentes como la de Stern que nos hablan del carácter de Menón y que desafortunadamente no son agradables y confirman el comentario de Klein²⁷ al respecto de un personaje agresivo e indómito.

Según la noticia biográfica de Jenofonte en su *Anábasis*²⁸, el perfil de Menón (en esta parte del diálogo presentado como un joven) es el de un adulto sin escrúpulos que es capaz de todo para conseguir el poder y la riqueza. Lo anterior va coordinado con el carácter de la ciudad a la que pertenece (Tesalia) y que es mencionada por el mismo Sócrates. Menón es un hombre que busca a toda costa el beneficio propio. Se puede ver a Menón como una figura indiscutiblemente pública, incluso puede pensarse como una especie de “Alcibíades” de Tesalia. Ahora bien, la reflexión debe centrarse en la razón de la insistencia de Sócrates en el roce continuo con este tipo de personajes que, si bien eran figuras importantes o de cierta relevancia en la vida pública de la cultura griega, nunca se caracterizaron por su excelencia. ¿Con qué objetivo remarcar tanto la relación entre Sócrates y la calaña viciosa de Menón o Alcibíades?

Como se ha dicho, uno de los propósitos principales de una descripción psicológica tan viva como la que presenta el personaje de Menón, es hacer evidente el reto que Sócrates tiene en su aproximación (al menos así es visto por Scott²⁹). Esto nos pone en constante alerta respecto de los resultados que la filosofía puede obtener al presentarse al encuentro con personajes con semejantes características. La descripción del perfil educativo de Menón puede traducirse en la siguiente pregunta: ¿Qué tan exitosa puede ser la filosofía al intentar a educar a almas cuya disposición es completamente contraria a su tipo de formación?

Una hipótesis es decir que este diálogo es la presentación de los resultados que Sócrates obtiene a través de su labor educativa. Siguiendo este argumento entonces sólo se podría concluir que la educación filosófica fracasa. Sin embargo, hay que detenerse para considerar el por qué Platón dibuja con esa insistencia a su maestro en contacto con dichos personajes antes de levantar un juicio determinante sobre la suerte de cualquier programa educativo filosófico. Desde este punto de vista es posible afirmar que hay una gran posibilidad de que Sócrates buscara transformar a estas figuras públicas “incurables” y con ello se pusiera a las espaldas uno de los retos educativos más grandes de la historia de la pedagogía. La elección de dichos personajes no es una casualidad, Sócrates sabía que el destino de su propia ciudad dependía de la orientación de los principales personajes de esa generación que a la postre fracasaría por su carácter ambicioso, por este perfil casi maligno que nos presenta Klein³⁰. Platón en cambio, queda en duda, no se sabe cómo juzgarle, ya que puede hacerlas

²⁷ Otros autores como Stern coinciden con la descripción maligna de Menón: “Plato evidently intends Meno's behavior as a student to be a reflection of his true moral character. Xenophon's *Anabasis* describes Meno as greedy, treacherous, lying, and deceitful” (Stern, 1981: 24).

²⁸ “Menón de Tesalia ponía de manifiesto que deseaba a toda costa enriquecerse, quería mandar para obtener más, pretendía recibir honores para incrementar sus ganancias y buscaba la amistad de los más poderosos para no recibir castigo por sus atropellos. Para conseguir lo que deseaba, tenía la idea de que el camino más corto era el perjurio, la mentira y el engaño. En su opinión la sencillez y la verdad eran lo mismo que la necesidad” (*Anábasis*, II, VI: 21-29).

²⁹ “Meno is concerned, one thing that brings content and characterization together is moral education. The dialogue, I shall argue, does not just have this topic as one of its central themes; it is also an exercise in moral education. Meno's character is carefully exhibited in the first half of the dialogue, not to leave us with a static portrait of a somewhat unsavory character, but to introduce us to the educational challenge that Socrates has to face” (Scott, 2006:5).

³⁰ “Meno appears as a totally unscrupulous man, eager above all to accumulate wealth and subordinating everything else to that end, consciously putting aside all accepted norms and rules of conduct, perfidious and treacherous, and perfectly confident in his own cunning and ability to manage things to his own profit” (Klein, 1979: 36).

de encomiador de la labor socrática o de su más recalcitrante crítico. A largo del diálogo, Platón se encarga de realizar una descripción muy bien definida del perfil estudiantil de Menón. Ferrari señala dichos pasajes de la siguiente manera: “Lo describe como orgulloso del éxito alcanzado gracias a sus actuaciones retóricas (80b1-4), vanidoso por su belleza (80c3-4), arrogante y dominante (76a9), amante de la riqueza y los honores públicos (78c6-7) y sobre todo incapaz de autodisciplinarse en la conversación con Sócrates (86d3-8)” (Ferrari, 2016: 18).

Lamentablemente, se verá, este perfil es completamente contrario a los requerimientos de una educación filosófica y es aquí donde el interés pedagógico de Sócrates entra en una especie de paradoja, quizá esto para demostrar al lector las dificultades del filósofo como educador de una juventud pervertida y mal acostumbrada a los mecanismos educativos tradicionales. Con esto Platón lanza una advertencia respecto de la realidad de los educadores: *deberán enfrentarse, la mayor parte del tiempo, a naturalezas y costumbres que son completamente contrarias a los propósitos filosóficos.*

1.3.1 Menón, discípulo de Gorgias

Dada la numerosa cantidad de referencias negativas resulta extraño pensar que un joven mimado y rico como Menón realice cuestionamientos sobre la virtud cuando sus orígenes son los de una ciudad salvaje y sin ley como Tesalia³¹. Sócrates de inmediato identifica a Menón como la representación de los productos pedagógicos de la sofística (sabe perfectamente que su maestro es Gorgias), mismos que mayormente están concentrados en una visión utilitarista de los conocimientos, cuya relevancia radica en qué tanto pueden llevar a quien los posee al poder político sin importar qué tan benéficos sean para la comunidad en general. Incluso, lo señala Ferrari³², la relación maestro-estudiante en esta tradición educativa tiende a verse como un proceso mercantil donde un externo tiene un producto y lo brinda al comprador mediante un acuerdo monetario. La pregunta inicial de Menón, así como los distintos pasajes de interrupciones por parte suya y de Ánito, develan la concepción de un aprendizaje que no implica ni esfuerzo ni demora. Menón demuestra en todo el diálogo ser un estudiante ejemplar de Gorgias, haciendo más fuerte el elogio irónico en la etopeya realizada por Sócrates.

SÓC: Y, en particular, os ha inculcado este hábito de responder, si alguien os pregunta algo, con la confianza y magnificencia propias de quien sabe, precisamente como él mismo hace, ofreciéndose a que cualquier griego que quiera lo interroge sobre cualquier cosa, sin que haya nadie a quien no dé respuesta. En cambio, aquí, querido Menón, ha sucedido lo contrario. Se ha producido como una sequedad del saber y se corre el riesgo de que haya emigrado de estos lugares hacia los vuestros (*Menón*, 70c).

Se observa en el elogio socrático a Menón y a los tesalios, la identificación inmediata de un tipo de educación. Sócrates es plenamente consciente de los rasgos educativos predominantes de la época, conoce el discurso y el producto de la educación sofística de Gorgias. Incluso, parece estar familiarizado con el tipo de respuestas que la educación sofística suele dar, esto lo marca con mucha claridad Wians en su análisis del elogio socrático³³ (no por nada Sócrates busca ejercitar a Menón en las preguntas subsecuentes del color y de la forma, pues sabe bien que no está acostumbrado a responder a tales temas). En este sentido, parece que Platón es el máximo conocedor de la educación sofística y a la vez el máximo crítico de ésta pues nos muestra sus deficiencias y las dificultades que surgen en una generación habituada y educada por dicho programa educacional.

La introducción de la filosofía en un sistema educativo bien establecido y al cual toda una comunidad se ha habituado parece no ser del todo prudente, pues el carácter crítico rompe la opinión fija establecida por la educación desmoronando las concepciones fundamentales de la comunidad. Poner en entredicho las opiniones y procedimientos fundamentales de una comunidad es amenazar a la

³¹ “Meno, a beautiful and spoiled youth and student of Gorgias, from wild and lawless Thessaly, pounces on Socrates with the question of whether virtue can be taught and winds up at the end of the dialogue convinced of something that might be beneficial to Meno, to Socrates’s eventual accuser Anytus (and thus to Socrates), and to the Athenians in general” (Weinberger en Strauss, 1966: I).

³² “Viene presentato come il tipico prodotto della cultura sofistica, interessato agli effetti pratici e al successo che può derivare dalle performances; la sua idea di educazione esprime, come vedremo, l’attitudine pedagogica dei sofisti, i quali tendono e equiparare il processo di acquisizione della virtù al trasferimento di una merce da chi la possiede, il maestro (*didaskalos*), a chi la riceve, gli allievi (*mathetai*)” (Ferrari, 2016: 19).

³³ “Plato has him divert the discussion by lavishing ironic praise on Meno and his fellow Thesalians. It used to be, Socrates says, that Meno’s countrymen were reputed for their wealth and horsemanship (traditional marks of aristocratic *arête*, recalling Meno’s noble birth and connections; 71b6-7). But since Gorgias came to be among them, they are admired for wisdom (*sophia*) as well. Gorgias, Socrates says, has “habituated you in the habit” (*ethos umâs ethiken*) of answering questions boldly and authoritatively, in a manner proper to experts (70b6-c1), no doubt reflected in Meno’s report that he has given countless speeches on the topic of acquiring virtue (80b2-3)” (Wians, 2012: 18).

comunidad misma, su unidad y su estabilidad. El *Menón* es un ejemplo de esta puesta en crisis, del cómo el más grande de los conceptos de la cultura griega, a saber: *La excelencia humana*, se desmorona a manos de Sócrates y el procedimiento filosófico. Esto sin duda abre las puertas a pensar en el papel que debe desempeñar el filósofo en la comunidad y si éste debe contribuir a reforzar la opinión sembrada por la educación o a cuestionarla pese a sus consecuencias (en el caso de Sócrates, en el enjuiciamiento a la muerte).

Platón nos enfrenta ante la tarea de desechar la tradición, obliterarla por completo o hacer un juego donde ciertos elementos se conservan y otros cambian por completo su significado. Menón ha aprendido de Gorgias a contestar todas las preguntas que le son hechas y tiene la costumbre de encarar a cualquier personaje que se le ponga enfrente. Wians³⁴ resalta la importancia del hábito en la educación cuando subraya esta característica. El tratamiento de la pregunta de Menón refleja a todas luces sus hábitos educativos. Si bien Menón demostrará, pese a sus dificultades iniciales, ciertos progresos en su contacto con Sócrates, éste no hará jamás de la educación socrática algo que defina su estilo de vida. Por ese motivo sería razonable pensar que, al alejarse de Sócrates, la búsqueda de la verdad y la excelencia humana se olvidan para retomar otros hábitos que han modelado la vida del estudiante. En pocas palabras, el Menón histórico que nos presenta Jenofonte parece, a pesar del contacto con Sócrates, nunca haberse adecuado ni habituado a la educación filosófica (¿quizá por su falta de persuasión, su falta de encanto con la juventud?) y a su modo de proceder pedagógico, pese a haber demostrado que inicialmente podría contar con las capacidades para ejercerla. La difícil tarea de la filosofía a este punto es colocarse como una nueva educación por encima de unos principios que parecen ya estar bien establecidos y firmes en el ánimo e intelecto de los educados por ellos. Si existe un hálito de esperanza tendrá que darse basándose en los progresos que Menón pueda tener en su contacto con Sócrates, sean estos intelectuales o de carácter.

Mirando el futuro del Menón biográfico, vale la pena preguntarse: ¿Porqué Gorgias parece haber ganado la batalla educativa a Sócrates y Platón? La sombra de este personaje no es colocada de manera azarosa en el diálogo. La educación de Gorgias comparte muchas reflexiones que el mismo Platón llega a concientizar. El más grande de éstos es *el poder de las palabras en alma humana*. Los poderes de la palabra se ven manifiestos en las capacidades de la poesía y de sus estructuras para modificar, de manera irracional, el ánimo del público y de este modo educarlo. La poesía modela el alma y habla directamente a las partes no racionales. Gorgias entendió muy bien que ésta (la palabra poética) es un medio de comunicación útil para aquellos que no han despertado racionalmente. Esto lo manifiesta perfectamente un estudio de Romilly en el que dice: “Cuando tratamos con el poder de la poesía, vimos que este poder era de hecho considerado como magia. Fue irracional, vino de los dioses, fue un encanto (θύλακτηριον)” (Romilly, 1975: 11). Sabemos que Gorgias convirtió el poder divino de la palabra en un proceso técnico imitable³⁵ que puede estar ausente o no de verdad. Lo cierto es que la verdad dentro del discurso a Gorgias como a sus estudiantes les importa poco, pues lo verdaderamente importante es lograr los efectos de esta técnica sobre un público, para vencer en la batalla pedagógica. Ésta podría ser una de las pistas de la aparente victoria de la educación sofística, a saber: Su capacidad de persuadir a sus educados. Este tema, sin embargo, amerita un desarrollo paulatino a lo largo de toda la presente tesis y por ahora se queda como una hipótesis fatal para la educación filosófica.

³⁴ “Plato immediately has Socrates chastise him for the lack of self-control his insistence reveals: Meno seeks to rule over others instead of trying to master himself. Nevertheless, Plato has Socrates submit. In his aggressive, tell-or-be-told behavior, Meno reveals habits acquired from his teacher Gorgias. As is widely recognized, Plato uses Meno throughout the dialogue as a representative product of Gorgias’s particular kind of education (71c9-d3, 73c6-8, 96d5-7). This may be seen as early as Meno’s opening barrage of questions, which have been likened to the style of Gorgias” (Wians, 2012: 17).

³⁵ Gorgias’ magic is technical. He wants to emulate the power of the magician by a scientific analysis of language and of its influence. He is the theoretician of the magic spell of words. (Romilly, 1975:16).

I.3.2 *Menón y su carácter: ¿Un archivillano de la filosofía?*

Parte de la composición del diálogo y sus características abruptas se deben a la simbiosis que éste tiene con su personaje principal: Menón. Otra de las características distintivas de su personaje es su capacidad coercitiva y su agresividad (esta descripción coincide sin duda con la de Jenofonte). El inicio del diálogo y las constantes befas e interrupciones a la investigación socrática son testigos de esta naturaleza que hace que Klein le considere un *archivillano de la filosofía*. Klein no tarda en pensar en una posible caracterización de Menón como lo completamente opuesto a la figura de Sócrates cuando escribe: “Difícilmente puede haber duda de que la imagen de Menón como la de un archivillano se fijó en las mentes de los contemporáneos de Platón, independientemente de si esta imagen le hacía justicia o no al Menón "real". Y nosotros, por nuestra parte, difícilmente podemos escapar del impacto de la descripción de Jenofonte de ese hombre particularmente talentoso” (Klein, 1979: 37). Apoyado de la noticia histórica de Jenofonte se configura a Menón como el archivillano puesto en juego en una discusión sobre la virtud. ¿Esto implica que hay un héroe? ¿Es acaso Sócrates? Si se es consecuente con la lectura realizada es fácil afirmarlo, pero esto es tan sólo una primera tentación para los intérpretes del diálogo. No sabemos si Platón desea hacer un contraste entre un héroe y un villano o (en otra corriente interpretativa) hacer evidente el fracaso educativo de Sócrates en su acercamiento a las figuras públicas y futuros adalides de la sociedad griega, una vez más haciendo patentes los errores de Sócrates como educador.

Se debe tomar en cuenta que la agresividad no sólo se demuestra en un carácter, en un temperamento. Un talante agreste normalmente está ligado a concepciones intelectuales que le asemejan y se coordinan con su personaje. Menón, se repite, lanza un cuestionamiento directo que pone a Sócrates en una encrucijada y por ello podría pensarse que una batalla contra la filosofía representada en la figura de Sócrates podría dar inicio, haciendo de Menón el típico personaje que se lanza con todas sus fuerzas ante la labor filosófica. A pesar de esto, hay que notar que las posturas intelectuales de Menón no tienen una fuerza contundente como en las vistas en otros personajes de talante beligerante de otros diálogos como Cálicles y Trasímaco³⁶. Desde el punto de vista netamente intelectual, Menón no representa un verdadero reto para las argumentaciones socráticas en el nivel más básico, ya que todos los argumentos de éste (Menón) derivarán de las memorias simples que le vienen a la mente, de los simples recuerdos que están almacenados sin ser desarrollados por él mismo. En este punto parece ser que un desarrollo intelectual adecuado ligado a un temperamento natural nocivo puede ser quizá el verdadero enemigo de la filosofía y no un simple muchacho maleducado como Menón. A pesar de todo esto, Scott³⁷ ve en él ciertos progresos respecto de su capacidad para ser educado, esto contrariamente a la visión de Klein, quien le considera un caso absolutamente perdido para la filosofía. Su lozanía le hace de cierto carácter educable y propicio a una intervención, y por eso la ínclita esperanza pedagógica de Sócrates. Es aquí donde se hace evidente que los elementos no-racionales del constitutivo humano no están desprovistos de atención en el plan educativo platónico. Es más, éstos tendrán una posterior y larga atención en los planes educativos desarrollados en *República* y las *Leyes*, donde la educación del carácter a través de la música resulta fundamental para emprender un proyecto de educación comunitaria. Éste, quizá, sea el elemento básico y punto de partida de toda educación. Recordemos que no muy arriba se destacaba el triunfo de Gorgias precisamente por su particular atención hacia la formación del carácter de sus educandos a través de las influencias mágicas de la palabra sobre las partes irracionales del hombre. Este tema tendrá ulterior mención como un pilar de la educación desatendido por Platón, al menos en el *Menón*.

³⁶ Véanse sus posturas en *Gorgias* y *República* respectivamente.

³⁷ “In my view, his Meno has not yet hardened into the character whom Xenophon so condemns. This will become clearer in the last section of the work, where I shall argue that not only does Socrates attempt to reform the coercive side of Meno’s character; he actually has some success, albeit limited” (Scott, 2006: 65).

1.3.3 Un primer acercamiento a las facultades intelectuales: Menón es sólo memoria

Klein³⁸ apunta con maestría una de las principales características de Menón: *Él es sólo memoria*. Su nombre incluso, refiere el mismo Klein, es un juego sonoro que hace alusión al recuerdo³⁹. La fantástica escritura de Platón nos lleva a que incluso en el título de su diálogo esté presente una referencia a uno de sus temas ejes: la memoria.

El hecho de ser presentado por Sócrates como un estudiante de Gorgias, hace que los lectores tengan una visión de Menón que va de acuerdo con la educación sofística. La memoria es un recurso indispensable en la educación de Gorgias⁴⁰ y su interpretación es tremendamente ironizada en el personaje de Menón. De Menón, al ser pura memoria, se pueden esperar todos los recursos de Gorgias condensados sin ser particularmente entendidos. Menón es el catálogo educativo de los recursos erísticos utilizados en la mitad del siglo V, un repetidor extraordinario que actúa casi mecánicamente con los recursos de sus maestros. Irónicamente, la capacidad de entender se remarca como uno de los aspectos más importantes de una educación efectiva, pues Menón no ha comprendido ni evaluado lo que ha memorizado, sólo se encarga de repetirlo. Esta característica servirá como un efecto retardante en la dinámica del diálogo, pues Menón detendrá la investigación sobre la adquisición de la excelencia humana cada vez que los conceptos presentados no concuerden con el archivo de su memoria simple. Así lo expresa Anderson:

Entrenado por Gorgias, Menón es un hombre con una excelente memoria, pero muy poca comprensión; un hombre que trata a los demás como oponentes y que está más interesado en obtener puntos de debate que en buscar la verdad; alguien que, como consecuencia, ha recogido el estilo erístico, pero, al carecer de la inteligencia de los sofistas, respalda ese estilo con una cabeza llena de "topes de conversación" cuidadosamente memorizados: tácticas, rompecabezas y paradojas que él mismo no entiende completamente (Anderson, 1971: 225).

Es importante señalar que la caracterización de Menón como "sólo memoria" nos llevará a un punto de contraste futuro en la investigación propiciada por este diálogo. Bien es sabido que uno de los temas principales del mismo es la "anamnesis" o "recolección" (la terminología varía según la escuela interpretativa). *Ya desde este punto se puede hacer ver que Platón desea marcar una diferencia entre la memoria ejecutada por Menón y su propia concepción de recuerdo*. Es evidente que Menón sirve como una especie de "conejillo de Indias" que tendrá que expiar las consecuencias de sólo cultivar una memoria sin reflexión. Las diferencias específicas y la modificación de la concepción de memoria traen a la filosofía platónica altas consecuencias que serán evaluadas en el segundo capítulo de este escrito. Lo que se puede adelantar es que en el cambio de concepción educativa en el programa que representa el *Menón* era necesario un cambio en el sentido epistemológico, pues éste funciona como la base de los principios educativos. La anamnesis será la base de esta epistemología nueva que sustenta el programa educativo de Platón en el *Menón*.

³⁸ "We see now that this similarity points indeed to a peculiar condition which is Meno's own: his thinking is always "colored" by what other people say and by what has some standing in the eyes of the world. If this condition is to a large degree the general condition of men, it seems to characterize Meno in his very being. He seems to be nothing but his memory" (Klein, 1979: 72).

³⁹ "the core of that jingle seems to be the combination of the letters m and n, the Indo-European stem of so many words related to our power of remembering and recollecting as in the words: *memini, mneme, mens, mind*. We note that in the *Meno* the sequence of those two letters is somewhat" (Klein, 1979: 45).

⁴⁰ "La educación impartida por aquellos que cobraban por la enseñanza de los discursos erísticos era semejante a la del tratado de Gorgias. De hecho, unos entregaban, para ser aprendidas de memoria, piezas oratorias, los otros, cuestionarios, temas ambos en los que unos y otros creían que recaerían, la mayor parte de las veces, las argumentaciones recíprocas (Aristóteles, *Refutaciones sofísticas* 34, 183b 36)" (Luján, 2015, 156-157).

1.3.4 ¿Por qué Menón no puede acceder al conocimiento de la excelencia humana? Las diferencias entre los perfiles educativos de Gorgias y Platón

Tomando en cuenta el contexto histórico develado por la ironía de Sócrates al dar el discurso de caracterización y reiterar la influencia de Gorgias en la educación de Menón (70c), la pregunta inicial del diálogo parece permutar su significado. Lo que al principio parecía un cuestionamiento auténtico por la adquisición de la excelencia digno de cualquier hombre preocupado por el futuro de su ciudad, se transforma en una brega de un joven bien instruido que está ansioso por mostrar sus habilidades ante un oponente en el ágora. Sócrates parece entender esta situación y de inmediato identifica a Menón en su cuestionamiento como estudiante de Gorgias. Desde este punto de vista (según lo describe Schmidt⁴¹) Menón es evidenciado en el diálogo como un “adestrado” en la retórica. Sócrates constantemente choca con éste a la hora de realizar su exposición y se ve casi obligado a buscar complacerlo a través de los caminos elegidos en la investigación por éste (Menón), que parece no poder avanzar en su reflexión si no es complacido como está habituado. Entonces, si la retórica busca sólo dar placer a quien la recibe y endulzar los oídos de quien la escucha, no es extraño que el cúmulo de actitudes de Menón tenga este patrón de comportamiento. Una vez más la educación y sus productos coinciden en el diálogo.

En el diálogo *Gorgias* Platón parece demostrar que la retórica ha quedado rebasada como arte pedagógica, como arte que cura el alma de los ciudadanos. En él se argumenta que la retórica, al menos desde la concepción de Gorgias, no tiene un estado epistemológico para considerarse arte y que sólo apunta a la persuasión a partir de meras opiniones recolectadas que brindan placer a quienes la escuchan. En este sentido vale la pena entender al diálogo *Menón* como una respuesta pedagógica ante el inminente fracaso de la educación retórica ateniese. Para esto, sin embargo, se necesita iniciar con las bases que garanticen que esta nueva guisa de educar tendrá como sustento el conocimiento y no la mera opinión. El *Menón* en este sentido es la propuesta pedagógica de Platón ante la crisis educativa de su época. Schmidt hace patente este rasgo en el análisis de las distinciones epistemológicas realizadas en el *Gorgias* de Platón:

La distinción entre conocimiento - ἐπιστήμη - y creencia - πίστις - es esencial en el *Gorgias* (y en toda la filosofía platónica), porque desenmascara a la retórica: ésta no es un arte, pues en vez de disponer conocimientos auténticos, maneja sólo creencias que pueden ser verdaderas o falsas (se reitera esto en diálogos como *Fedro*⁴²). Su valor como arte es nulo: no hay arte sin conocimiento. Y al mismo tiempo resulta que el orador no es un “maestro” o especialista; no es un individuo que enseña conocimientos, sino que se trata de alguien que, al hablar públicamente, hace creer sin certeza alguna de lo que dice (Schmidt en *Gorgias*, 2016: LXIII).

El *Menón* parece intentar demostrar que bajo la educación de Gorgias (evidentemente una educación retórica) no hay conocimientos, sino sólo un cúmulo de opiniones que no tienen un fundamento sólido. Schmidt en su comentario al *Gorgias* nos transmite el tipo de condicionantes que Platón impone para que una actividad (una “τέχνη») pueda ser considerada un arte a diferencia de una mera

⁴¹ “Como adulación, la retórica tiene la función de causar agrado y placer. En sentido amplio, Platón interpreta esto de que el orador trata, mediante la retórica, de halagar al pueblo. La adulación que se da en el campo político no es otra cosa sino el oportunismo de complacer a los ciudadanos en vez de educarlos moralmente” (Schmidt en introducción a *Gorgias*, 2016: LXIX).

⁴² “SÓC: Dicen, pues, que no hay que ponerse tan solemne en estos asuntos, ni remontarse tan alto que se tenga que hacer un gran rodeo, porque, como dijimos al comienzo de la discusión, está fuera de duda que no necesita tener conocimiento de la verdad, en asuntos relacionados con lo justo o lo bueno, ni de si los hombres son tales por naturaleza o educación, el que intente ser buen retórico” (*Fedro*, 272d).

adulación. El principal elemento de ésta será siempre el conocimiento: “La palabra τέχνη, que traducimos por «arte», abarca en griego mucho más que las «bellas artes»; Por τέχνη se significa toda profesión y oficio basado en determinados conocimientos específicos, y cuya ejecución implica el manejo de ciertas reglas que rebasan la mera rutina y experiencia” (Schmidt en introducción a *Gorgias*: 2016: LV). Platón no deja de destacar lo cara que es para los atenienses la apariencia reflejada en la opinión pública; de ahí su gran esfuerzo por hacer una distinción entre la opinión como un simple juicio no confirmado como conocimiento y el saber como tal. La reputación (tan preciada en la obtención del poder político) es una que se obtiene no a través de la disquisición y el conocimiento, sino del granjearse una opinión externa. En este sentido, Platón parece querer rechazar o no mirar los grandes efectos de la reputación y la opinión pública en torno al poder político, instaurando un régimen educativo que desdeña la opinión como principio de enjuiciamiento.

No debemos de olvidar que Gorgias posee fama por contestar a cualquier tipo de pregunta: “Es mejor preguntárselo a él mismo (a Gorgias), Sócrates. Pues también este punto pertenecía a su exposición; por lo menos exhortaba ahora a preguntar cualquier cosa que alguno de los de adentro quisiera, y dijo que contestaría a todo” (*Gorgias*, 447c). Una de las herramientas más controversiales para la filosofía misma es la caracterización del filósofo auténtico. El diálogo *Gorgias* nos advierte que, al menos el orador, tiene la capacidad de mostrarnos una mera opinión como un saber, desplazando incluso al que tiene el conocimiento cuando se expone lo siguiente: “Entonces, el orador y la retórica se encuentran en la misma situación también con referencia a todas las demás artes: no es necesario que ella sepa cómo las cosas se comportan en realidad, pero ha encontrado algún artificio de persuasión, así que les parece a los que no saben que ella sabe más que quienes saben” (*Gorgias*, 459b). Los criterios de verdad y falsedad en este sentido se tornan importantes para determinar quién es el filósofo y cuál es su tarea, si éste posee un saber o sólo está en una búsqueda constante del mismo al no existir herramientas que le permitan discriminar lo verdadero de lo falso. Haciendo una relación con lo expuesto, Platón nos muestra que Menón está acostumbrado a recibir opiniones y modos de investigación que le causan placer pero que no tienen un procedimiento que logre determinar su verdad o falsedad. La ausencia de este elemento es evidenciada en este y varios diálogos platónicos, y puede servir como un buen punto de partida para establecer una diferencia más entre la educación filosófica y la tradicional (en este caso la que compete los asuntos retóricos).

Por otra parte, y siguiendo con este diálogo entre diálogos, parece que para Gorgias el orador enseña la retórica sabiendo lo que es justo; pero éste (el maestro) no puede ni debe responsabilizarse por el mal uso de lo transmitido. Esto resalta el carácter instrumental de la retórica, pues es una habilidad que puede conducirse hacia distintos fines sin dar siquiera de soslayo una reflexión en sus consecuencias ético-morales⁴³. Esto implica que, la visión de la retórica, tiene un carácter instrumental y sus fines no le pertenecen. Nadie hace retórica por sí misma sino por los fines externos que puede proporcionar (en este caso, los beneficios políticos que otorga a quien domina su utilización). La retórica según los argumentos dados en el *Gorgias*⁴⁴ de Platón es un quehacer que crea opiniones, pero sin saber si éstas son verdaderas o falsas. En cambio, todo el conocimiento tiene como condición el ser siempre verdadero. El fondo de la investigación socrática parece remitirse a encontrar un arte que logre tener como resultado el conocimiento de lo justo e injusto, o, mejor dicho, el conocimiento ético-moral. Sirve esto como otro punto que pone de manifiesto las relaciones entre

⁴³ “GOR: Creo que, si alguien ha llegado a ser orador y si luego actúa injustamente en virtud de ese poder y de esa arte, no se debe odiar a quien la enseñó, ni expulsarlo de la ciudad. Porque aquél la traspasó para un uso justo; el otro, en cambio, la usa de manera contraria” (*Gorgias*, 457b).

⁴⁴ “SÓC.: Por tanto, la retórica es, según parece, productora de una persuasión que hace creer, pero no de una persuasión que enseña con referencia a lo justo e injusto. GORG.: Sí. SÓC.: Entonces, el orador de los tribunales y de las otras reuniones de multitudes no es uno que enseña con referencia a lo justo e injusto, sino que sólo uno que hace creer; de todos modos, no sería capaz de enseñar de esta manera a una multitud en tan poco tiempo los asuntos más grandes” (*Gorgias*, 454e-455 a).

la epistemología y la pedagogía, si la educación no tiene fundamentos sólidos para realizar definiciones y llegar al conocimiento el comportamiento ético-político se encuentra desprotegido. Evidentemente, Platón no apostará por un intelectualismo en su programa educativo, pero sí que pone de manifiesto, desde el inicio del diálogo, la importancia del conocimiento. Véase el siguiente fragmento que servirá como telón de una discusión epistemológica que evidenciará el tipo de investigación al que están acostumbrados los griegos:

SÓC: También yo, Menón, me encuentro en ese caso: comparto la pobreza de mis conciudadanos en este asunto y me reprocho el no tener por completo ningún conocimiento sobre la virtud. Y, de lo que ignoro qué es, ¿de qué manera podría conocer precisamente cómo es? (*Menón*, 71b).

Como comprobación de lo anterior y en referencia a los resultados de dicha educación, durante todo el diálogo se percibe una particular ansia de Menón por dar definiciones; esto también tiene una fuerte relación con el papel dramático de las funciones intelectuales que Platón desea representar en el que Menón es una memoria simple, así al menos lo remarca Kimball: “Menón duda en dar definiciones: es bastante obvio que la mayoría de sus intentos pueden ser repeticiones de lo que Gorgias o algún otro sofista le han dicho.” (Kimball, 1974: 275). Scott⁴⁵ resume de maravilla la dinámica educativa que se deriva de las relaciones entre Menón y sus interlocutores o posibles maestros. Mientras Gorgias exige una lacónica pregunta por parte del estudiante que derivará en un largo discurso lleno de respuestas por parte del maestro, Sócrates procede con cuestionamientos breves que acercan al estudiante y al guía hacia el conocimiento. La educación recibida por Menón acostumbra al aprendiz a ser un simple receptor, mientras que la vía pedagógica socrática será un proceso de auto-búsqueda interna que, por lo mucho, será asistida por otro. Con esto podemos afirmar que la educación al estilo de Gorgias se basa fundamentalmente en lo que los maestros puedan ofrecer a los estudiantes mientras que la educación socrática no carga con esa tarea, pero sí con la del continuo cuestionamiento, el continuo alboroto de lo que parece firme. De ahí que Sócrates vaya un paso atrás respecto de la pregunta postulada por Menón y haga énfasis en el qué, más allá del cómo en relación a la excelencia humana. Sobre esta distinción se hablará más tarde para sacar conclusiones sobre el por qué la filosofía y su educación apuesta por cultivar la pregunta del qué y, la educación tradicional de Menón apuesta por el cómo.

¿Recordamos la sentencia de la victoria de Gorgias sobre Sócrates y Platón? Dado lo expuesto parece que la educación platónica puede tener un punto para no dejarse vencer por la magia persuasiva de las palabras de los discursos gorgianos. El principal baluarte de la educación platónica se basa en esta distinción epistemológica. Aun así cabe preguntarse: ¿Vale el conocimiento por sí mismo para persuadir y, por ende, educar a todas las almas que componen una comunidad? Ésta parece ser la principal problemática del poner al conocimiento como base de la educación. En nuestras conclusiones se manifestará cómo este problema acompaña a Platón hasta el final de sus días.

⁴⁵ “The other side of that contrast is the Socratic approach to education, where learning takes the form of a dialogue in which the ‘teacher’ asks questions, and the learner responds. This is the reverse of Gorgias’ model, where the learner asks one short question, and the teacher replies with a speech. The basis of Socrates’ approach to education lies in the theory of recollection: learning is a matter of drawing on one’s own internal resources rather than receiving information from outside. This approach also turns a learner into an inquirer and casts the ‘teacher’ into the role of catalyst and questioner; it also helps to explain why the interaction between teacher and learner takes the form of an ordered sequence of questions, facilitating a step-by-step process of recollection” (Scott, 2006: 13).

I.4 La investigación socrática: *El ἔλεγχος*

En el anteriormente citado pasaje de *71b* existe un reconocimiento de la ignorancia de Sócrates respecto de la virtud, y una más que clara alusión al problema de la definición. Sócrates siempre intenta iniciar una investigación partiendo del mismo nivel de ignorancia con sus interlocutores, lo cual ya lo hace diferente al prototipo de enseñantes de la época. Sin embargo, la gran ventaja respecto de sus internuncios es el elemento de autoconocimiento que lo caracteriza; en pocas palabras, Sócrates se sabe ignorante. Para Klein esto no es sino el rasgo único de la sabiduría humana: “Esta afirmación es la palanca que Sócrates usa constantemente para obligar a otras personas a examinar con él, en común y desde el nivel de ignorancia común, la comprensión que subyace en su vida y la de ellos. El autoconocimiento de Sócrates, su conocimiento de su ignorancia, es su sabiduría humana única” (Klein, 1979: 22). Ahora, el lector del diálogo debe estar atento, pues a partir del reconocimiento de la ignorancia por parte de Sócrates se desencadena normalmente una investigación. Lo anterior puede considerarse como el primer paso en una pesquisa filosófica. Hay que notar también que Platón, a la vez que indaga, nos enseña a investigar de acuerdo con los estándares socráticos. A continuación, es menester señalar los componentes de dicho procedimiento, hacer un análisis de los pasos de la investigación socrática en el *Menón*. Con esto se abre un nuevo horizonte en nuestro trabajo.

Rose⁴⁶ enlista una serie de beneficios del procedimiento de investigación (se podría llamarle desde ahora “dialéctico” sin dar grandes detalles) expuesto en los diálogos de Platón, a saber: se coloca una pregunta que debe ser contestada, la respuesta a dicha pregunta implica que se asumirá un sentido y una postura ante la problemática (incluso si no existe una certeza de la propia postura), si la respuesta es correcta se debe indicar la razón (argumentativa) de su acierto y si no lo es al menos se toma el beneficio de descartar un camino equivocado.

Recordemos que Menón inicia de manera repentina el diálogo con una serie de cuestionamientos en torno a la adquisición de la virtud. Ante estos cuestionamientos recibe a cambio no la respuesta de los mismos, como exigiría la tradición a la que está acostumbrado, sino una contestación en forma de pregunta que se puede considerar aún más compleja: *¿Qué es la virtud?*

El cambio de pregunta por parte de Sócrates da un giro desestabilizador a Menón que le sorprende y lo lleva a dar de tumbos por distintas definiciones hasta admitir su incapacidad, esto lo refiere Andersen con precisión: “Al comienzo del diálogo, Sócrates desequilibra a Menón eludiendo su pregunta: “¿se puede enseñar la virtud?” y sustituyéndola por su pregunta más difícil, “¿qué es la virtud?”, Menón nunca recupera su equilibrio” (Andersen, 1972: 225). Platón muestra aquí otra diferencia entre la educación sofística que por cierto, describe muy a su conveniencia, y una posible educación filosófica; mientras una es un catálogo de opiniones fijas que pueden memorizarse, la otra es un ejercicio constante de investigación en torno a las definiciones y su precisión.

⁴⁶ “Socrates often presses his opponent or interlocutor to answer, by either agreeing or disagreeing with the thesis that Socrates suggests. The question must be answered, a stand must be taken, even if one is not certain about what he is saying. If the thesis is correct, it will be worthwhile to examine it, and if the thesis is wrong, we want to discover that it is wrong. Thus, if the dialectician proposes a hypothesis, it must be either accepted or rejected; one cannot abstain from judgment. If it is accepted, so are its consequences; and if it is rejected by the interlocutor, the dialectician must defend his hypothesis by deducing it in turn from other hypotheses that the interlocutor will accept” (Rose, 1970: 2).

I.4.1 *El qué y el cómo: Una lucha metodológica*

Una vez iniciada la investigación se debe definir qué pregunta será la directriz del diálogo en sí. El pasaje 71b nos muestra a un Sócrates que lanza un cuestionamiento que, sin duda, marcará dos bandos argumentativos característicos en el diálogo. Por una parte, Sócrates estará interesado en la pregunta por la cosa en cuanto a su esencia, el famoso multicitado $\tau\iota\ \epsilon\sigma\tau\iota$ de la tradición filosófica, y, por otra parte, tendremos a Menón, quien insistirá todo el diálogo en zanjar la pregunta de $\pi\omicron\tau\omicron\nu$ referente a las características de la cosa.

Para Sócrates no es posible saber las cualidades de una cosa sin saber qué es una cosa, esto lo dice con acierto Bedu-Addo⁴⁷ y la iniciativa socrática procederá a marcar diferencias entre las dos educaciones puestas en boga, la filosófica que busca las definiciones y la sofística que busca el cómo y la utilidad de lo que se “aprende”. Esto plantea de manera muy sutil dos metodologías de investigación muy importantes dentro de la epistemología, a saber: si el conocimiento se da desde la esencia hacia las características particulares de la cosa o si se parte de la suma de particularidades para poco a poco ir develando una definición acerca de la misma. En el pequeño comentario de Sócrates, tenemos así una gran batalla filosófica que será un *leitmotiv* en todo el *Menón*. La determinación de la pregunta principal del *Menón* no es un tema superficial de taxología dentro del diálogo. Saber qué pregunta es la que guía la investigación es determinar quién es el que manda en el proceso educativo que se está llevando a cabo, a saber: si Sócrates con su pregunta en torno a la naturaleza de la excelencia humana o Menón con su cuestionamiento acerca de cómo obtenerla. Esto ya implica que la lectura pedagógica de este diálogo tendrá dentro de sí una brega de orden político, la pregunta epistemológica está plenamente asociada con el poder. El conflicto entre las dos educaciones ahora se hace manifiesto desde la metodología, desde el tipo de pregunta directriz de la investigación.

En el pasaje 71b3-4, Sócrates alude a las posibilidades del conocimiento de acuerdo a la definición tomando como ejemplo al propio Menón. *¿Cómo será posible saber de Menón si no se tienen ciertos elementos para caracterizarlo (joven rico, tesalio, estudiante de Gorgias)?* Lo que se presenta aquí no es más que el viejo problema de la definición y la elección entre definir con las partes esenciales del objeto o sin ellas en una especie de enumeración de características que, si bien son propias del sujeto, no son suficientes para definirlo esencialmente. Scott⁴⁸ se pregunta, *¿es necesario conocer la esencia para conocer los caracteres no esenciales del objeto a definir?* De esta manera Platón introduce simple pero contundentemente la oposición entre la importancia de definir el qué y el cómo y las posibles repercusiones que la elección de esta pregunta ha tenido para la vida política de Atenas. Es patente el hecho de que Platón quiere demostrar que la pregunta sobre el qué ha sido evadida sistemáticamente en Atenas debido a las tendencias utilitaristas de la educación que ha imperado en los tiempos democráticos. Iwata remarca con precisión los pasajes en los cuales la pregunta por el qué de la excelencia humana es evadida:

A lo largo del diálogo, Sócrates se mantiene constantemente firme, que para responder cualquier pregunta referente a $\pi\omicron\tau\omicron\nu$ se necesita saber primero la respuesta a la pregunta $\tau\iota$ (71b3-4, 86d8 – e1, 100b4-6). Dado que la pregunta referente a $\tau\iota$ no ha sido respondida, por lo tanto, no es de extrañar que el problema reducido revelado aquí a través del método de análisis aún no se haya resuelto, y que Sócrates introduzca un método para desviarse del

⁴⁷ “Socrates explains that in general if one does not know what a thing is, one cannot know what it is like” (Bedu-Addo, 1984:4).

⁴⁸ “He introduces the principle by asking, ‘If I don’t know what something is, how would I know what it’s like?’ (71b3-4). This appeals implicitly to a metaphysical distinction between features that are essential to an object (‘what x is in itself’) and those that are non-essential (‘what x is like’)” (Scott, 2006: 20).

problema original al plantear una hipótesis tan inestable como respuesta al problema reducido (Iwata, 2015: 11).

Una vez más se demuestra que esta pregunta, aparentemente sólo de orden epistemológico, tiene altas repercusiones en la educación política y en curso el de la historia de Atenas. De ahora en adelante, comenzará en el diálogo una labor socrática por conocer las bases intelectuales de Menón para poder, quizá, entender su comportamiento y, a partir de lo intelectual, intentar modificar la acción del mismo. Esta apuesta parece ilógica al inicio, pero hay que tomar en cuenta que Menón no es ya un niño, sino un joven formado en el temperamento. Será ésta una de las características esenciales del *ἔλεγχος* socrático: El *ἔλεγχος* es, básicamente, un procedimiento en el que Sócrates exhibe y pone en verdadera crisis la opinión que sustenta el dialogante al que se enfrenta. La puesta en tela de juicio de dicha opinión implica una labor dialógica y dialéctica en la que dicha opinión es puesta en balanza para determinar su verdad o falsedad, su validez universal o su relatividad. El proceso es delicado pues implica el procesamiento no sólo de un argumento, sino de las diferentes actitudes derivadas de la creencia en éste. En toda opinión, se verá más tarde, radica también un principio de acción más o menos consciente que direcciona a quien lo posee en el actuar ético-político. Por ello, el paso por el *ἔλεγχος* es importantísimo en la vida socrática y en la ópera platónica, es la puesta a juicio de las creencias más arraigadas de una cultura engrandecida por su espíritu ilustrado y por la exaltación del yo. La meta del procedimiento es limpiar las opiniones y con ello corregir las predisposiciones a la acción que se derivan de ellas. El *ἔλεγχος* tiene como meta calmar el ánimo de la opinión y predisponer la obediencia, fundamental para el orden político. Así concuerda Ferrari con la postura anteriormente expuesta:

En primer lugar, hay que decir que el *ἔλεγχος* representa un procedimiento de refutación, mediante el cual Sócrates pone en crisis las opiniones consolidadas de sus interlocutores. La naturaleza dialéctica de este procedimiento surge cuando Sócrates asume la verdadera opinión del interlocutor (incluso si lo considera falso) e intenta demostrar que las consecuencias derivan de él o son contradictorias con la premisa inicial o inaceptables para el mismo interlocutor. También hay casos en los que la lista se resuelve en referencia a la naturaleza parcial y no universalizable de la respuesta sugerida por el interlocutor, quien, en lugar de proporcionar la definición universal de x, simplemente presenta un caso de x (Ferrari, 2013:41).

El Menón agresivo descrito en capítulos anteriores debe, después del *ἔλεγχος*, curar su ánimo y predisponerse a la obediencia. El objetivo final es terapéutico, pues intenta liberar al individuo de sus falsas opiniones y encaminarlo hacia el conocimiento, base auténtica de la virtud según Sócrates y Platón, así también lo expresa Ferrari: No hay duda, en cualquier caso, de que el objetivo principal del *ἔλεγχος* socrático es terapéutico y consiste en liberar a los interlocutores de las falsas opiniones con las que están imbuidos (a menudo inconscientemente). Pero la terapia todavía está dirigida a construir conocimiento positivo y comportamiento virtuoso; no será la dialéctica deseada por su gran alumno, sino una sabiduría humana, sujeta a ser constantemente cuestionada, pero aún dotada de cierta forma de universalidad y objetividad. (Ferrari, 2013: 42). El poder político manifiesto en la epistemología se da en su capacidad para modificar el ánimo de quien admite el error de sus opiniones y, voluntariamente, se somete ante los preceptos del conocimiento. Aun así, el camino del *ἔλεγχος* (una vía claramente intelectual) es peligroso. Al igual que con Menón, Sócrates intentó educar al pueblo griego partiendo de las distinciones intelectuales del mismo, al parecer sin tomar en cuenta que el temperamento puede o no controlarse través de la razón. Platón, en este sentido, parece advertirnos una vez más sobre las consecuencias de la implementación de un programa educativo que sólo parte de lo intelectual para modificar la acción política de una comunidad.

I.4.2 ἔλεγχος: Una evaluación de las habilidades intelectuales del alma

En el *Menón* se hace manifiesta una prueba de las capacidades intelectuales que será indispensable en el programa educativo de Platón. Menón es llevado por pruebas de aprendizaje que implican un desafío para su memoria, su insistencia en el descubrimiento de la verdad y sus habilidades naturales intelectuales. Se hace patente la prueba constante que hace Sócrates a los jóvenes para determinar si su alma puede o no ser de un talante filosófico. La misión educativa socrática es ir en búsqueda de este personaje para ponerlo a prueba y determinar si hay esperanza de encaminarlo hacia lo mejor de acuerdo a su naturaleza y así convertirse en un elemento adecuado para una comunidad justa y ordenada. Dicha búsqueda se ratifica con la posición educativa presentada en la *República*⁴⁹ que, por cierto, por su temática y recuperación de los temas expuestos en este diálogo debe ser considerada como el diálogo que las hace de hermano mayor del *Menón*. Mientras en la *República* encontramos una amplificación del alma humana que se convierte en una ciudad, en el *Menón* tenemos una miniatura donde la monumental tarea pedagógica de Platón se reduce a un solo caso.

Sócrates, curiosamente, tiene como primera evaluación un reto para Menón referente a la memoria, pieza fundamental de las dos pedagogías puestas en disputa. Se da su primera alusión directa en *71d* pues Sócrates, irónicamente, no recuerda el discurso de Gorgias acerca de la excelencia humana y pide a Menón que rememore. También, Sócrates le pide a Menón que hable por sí mismo, esto parece que nunca se realiza por el gran adoctrinamiento de Menón por parte de Gorgias.

No me acuerdo bien, Menón, y no te puedo decir en este momento qué me parecía entonces. Es posible que él lo conociera, y que tú sepas lo que decía. En ese caso, hazme recordar qué es lo que decía. Y, si prefieres, habla por ti mismo. Seguramente eres de igual parecer que él (*Menón*, 71d).

El inicio del diálogo anuncia claramente que se encontrarán dos posturas diferentes del conocimiento asociadas a la capacidad de recordar. Por una parte, está Menón, quien es caracterizado de buena manera por Brumbaugh⁵⁰, éste tiene una concepción del conocimiento como un simple recordar lo que los maestros (en su caso específico: Gorgias) han dicho en torno a la virtud; y por otra, Sócrates, quien tendrá una noción del recuerdo ligada al conocimiento mucho más compleja. Así como lo dibuja Platón es presentado el personaje de Menón en sus convicciones en torno al saber. Al ser éste una memoria simple, el concepto de Menón sobre el conocimiento se reduce a estar “lleno de información” sobre un tema en particular sin que tenga el filtro que añade el procedimiento socrático donde se pone en balanza dicha información.

Ebert⁵¹ sintetiza la concepción de conocimiento de Menón y muestra como éste reduce sus posibilidades epistemológicas a lleno de conocimiento o vacío (ignorancia) sin pensar en que los contenidos de esa memoria como facultad intelectual del alma puedan ser sólo un cúmulo de opiniones falsas disfrazadas de sabiduría. En términos simples, Menón apuesta por la cantidad y no por la calidad de la información, del conocimiento. Hay que recalcar que a partir de este momento

⁴⁹ “SÓC: Habrá que someterlos, por tanto, a las pruebas que antes dijimos: trabajos, peligros y placeres; y ahora añadiremos lo que entonces omitimos, que debe ejercitarse en gran número de estudios, a fin de ver si su naturaleza es capaz de llevar el peso de las más altas disciplinas, o si renuncian a ellas por cobardía, como los que por cobardía abandonan el campo en los concursos atléticos” (*República*, 503e-504 a).

⁵⁰ “It seems that Meno believes that “knowing is remembering what a teacher has told us” (Brumbaugh, 1970: 212).

⁵¹ “For Meno, knowledge is the presence in one's mind or memory of something known, lack of knowledge the absence of a content of knowledge. This misconception of knowledge obfuscates the difference between error and mere ignorance, as well as the progress implied in the step. from error to predicament. Thus, we now get an answer to our question as to the reason for Meno's misunderstanding of predicament: it is rooted in his misconception of knowledge” (Ebert, 1973: 175).

Menón comenzará a develar las verdaderas características que le constituyen dentro del diálogo mismo sin hacer referencias externas, dando marcha constante al ínclito *ἔλεγχος* socrático.

Para comentaristas como Scott⁵² la utilización del *ἔλεγχος* socrático en el *Menón* es una advertencia de Platón en el sentido político respecto de su aplicación. El cuestionamiento y evaluación al estilo socrático pueden llevar a sus interlocutores a sacar lo mejor de sí mismos y motivar la investigación filosófica o desatar la furia y el peor comportamiento de quien es evaluado. El *ἔλεγχος* es una herramienta de visualización del alma que toca las fibras más sensibles de las creencias más profundas del alma y debe ser manejado con un cuidado extremo, pues no todos son capaces de aceptar los errores en sus juicios cotidianos, y menos cuando estos estructuran su estilo de vida. Platón es consciente que este procedimiento tan directo, puede atentar contra la vida de quien lo aplica. Ánito, a pesar de ser brevemente interrogado, es el gran ejemplo de las posibles consecuencias políticas de esta evaluación que, desde el punto de vista de esta investigación, es más socrática que platónica.

La primera y más importante característica que arrojará esta evaluación socrática a nivel intelectual es que Menón tiene en la memoria distintas y múltiples concepciones de la excelencia humana. Quizá esto no representaría un problema si éste mostrase la capacidad para interconectar sus concepciones y lograr una sola definición que le sea útil para conducirse en la vida práctica. Lo cierto es que, se verá, Menón no cuenta con esta capacidad y todas sus concepciones estarán desarticuladas. Ariza nos brinda un ejemplo de esta situación cuando explica: “Menón ve la capacidad de gobernar y las virtudes morales como elementos desconectados. La habilidad de gobernar y la habilidad de ser una persona moralmente correcta no las ve ligadas a una misma disposición y por ello no las considera integrantes de un mismo concepto de virtud” (Ariza, 2012: 51). Esto quiere decir que este personaje no sólo almacena de manera deficiente sus concepciones acerca de la virtud, sino que no es capaz de unificar lo que recuerda para formarse una idea de excelencia propia. Menón es un templo donde todos depositan sus imágenes y opiniones acerca de todo: es un hombre, en el sentido platónico, perfectamente democrático, consumado por la absoluta libertad y, más que otra cosa, por los males de la multiplicidad. En este sentido se puede afirmar que una de las principales facultades intelectuales del alma en Menón puede ser juzgada, con razón, como absolutamente deficiente y no connatural al conocimiento.

A continuación, se hará una revisión de las definiciones almacenadas por Menón, con el fin de hacer una comprobación de lo dicho anteriormente. Se verá, como apunta Ferrari, que Gorgias es el enemigo número uno del conocimiento. A él le debemos el gran problema manifiesto en la educación filosófica, a saber: la estabilidad del conocimiento, su unidad y su comunicabilidad: “Los sofistas, o al menos algunos de ellos, son responsables del cuestionamiento radical de la naturaleza objetiva y estable de la realidad; un autor como Gorgias, por ejemplo, llegó a negar que algo fuera cualitativamente determinable, que fuera conocible y que fuera comunicable (DK 82 B 11, 8)” (Ferrari, 2013:17).

⁵² “The *elenchus* is not unqualifiedly beneficial: in principle, it can incite one to further inquiry, but only when used with care and in the right conditions, otherwise it may be counter-productive” (Scott, 2006: 74).

1.5 Los intentos fallidos de definición de Menón, un fracaso intelectual

1.5.1 Multiplicidad, opiniones y educación: La primera definición de Menón

La repetición de los argumentos de Gorgias es la clara muestra de que existen opiniones que se adentran en los personajes sin ser propias de ellos. Gorgias ha logrado introducir sus opiniones en la colección doxológica de Menón. Klein⁵³ asume que esa colección de opiniones ajenas en nuestro haber es a lo que siempre hemos de llamar *educación*. Ahora, esa visión de la educación puede ser controversial. Se debe de examinar si la formación de una opinión o conjunto de opiniones conduce al bienestar político o no, pues podría decirse que mientras la comunidad permanezca en bienestar y en unión cualquier mito vale como educación (esto sin duda hace pensar en la *República* de Platón como el mito educativo más grande de la historia de la pedagogía occidental). Como se ha dicho, Menón demuestra a lo largo del diálogo ser un simple receptáculo de la opinión ajena. Scott tiene un mapa sobre estas opiniones y evidencia que en ningún caso se puede observar una reflexión propia y auténtica por parte del mismo:

Por lo tanto, no es de extrañar que las tres definiciones que Menón da a la virtud parezcan derivarse de otra persona: la primera proviene directamente de Gorgias, la segunda (como veremos en breve) era una visión muy extendida con rastros de influencia de Gorgias, y el tercero es una cita de un poeta sin nombre (77b2-5). Tampoco es sorprendente que Menón piense que la tarea de definir la virtud es fácil si se trata simplemente de escuchar a alguien más (cf. 71e1-2, 6 y 72a1-2), (Scott, 2006: 61).

Ahora bien, como ya se ha dicho, este recordar de Menón debe ser precisado pues, no es el mismo recordar que se expone a través del mito de la inmortalidad del alma y la famosa recolección que vendrán más adelante de la boca de Sócrates. Es Klein quien comienza a darse cuenta de esta distinción y nos la hace patente:

"Saber" lo que alguien dijo sobre algo, es decir, recordar lo que se dijo, puede, en el mejor de los casos, producir una opinión sobre ese algo en el que recuerda. La parataxis de la segunda oración opone el posible conocimiento de Gorgias a la posible opinión de Menón y, al mismo tiempo, tiende a ocultar la diferencia entre ellos. En la última oración de la respuesta de Sócrates, la diferencia parece desaparecer por completo, en la medida en que la oración sugiere la similitud de opiniones mantenidas tanto por Gorgias como por Menón. En la respuesta de Sócrates en su conjunto, los problemas que plantean el "saber", "opinar" y "recordar", así como los problemas de sus relaciones mutuas, en todo caso, están notablemente presentes (Klein, 1979: 45).

Sigilosamente Platón comienza a dispensar a sus lectores las diferencias que desea establecer entre la memoria simple y la nueva memoria que será la base de su epistemología, y, por ende, de su programa pedagógico. Añadido a esto, los errores de Menón y su falta de autenticidad serán exhibidos en el diálogo. Menón da la siguiente primera definición de excelencia humana:

⁵³ "The question arises whether Socrates' suggestion, accepted by Meno himself, that Meno's opinions are very much those of Gorgias, provides us for the first time, or does not provide us at all, with an important insight into Meno's character. For most opinions of most of us—and not only those of Meno—are derived from, and identical with, opinions of "somebody else." The accumulation of such opinions is what is generally called education" (Klein, 1979: 45).

En primer lugar, si quieres la virtud del hombre, es fácil decir que ésta consiste en ser capaz de manejar los asuntos del Estado, y manejándolos, hacer bien por un lado a los amigos, y mal, por el otro, a los enemigos, cuidándose uno mismo de que no le suceda nada de esto último. Si quieres, en cambio, la virtud de la mujer, no es difícil responder que es necesario que ésta administre bien la casa, conservando lo que está en su interior y siendo obediente al marido. Y otra ha de ser la virtud del niño, se trate de varón o mujer, y otra la del anciano, libre o esclavo, según prefieras (*Menón*, 71e).

La primera definición de virtud de Menón presupone que no existe una excelencia humana aplicable a todos los casos de la existencia. Menón da una lista de excelencias que se adecuan respecto de la edad, género y hasta condición social. Aun así, hemos de recordar que la demanda de Sócrates a Menón fue la de reproducir el argumento de su maestro, a saber: La definición de virtud de Gorgias. La erudición de Luján nos hace ver que Menón, de principio, no falla en sus recuerdos pues: “Gorgias transfirió una antigua noción pitagórica, de carácter ético y metafísico, a la esfera estética...Las relaciones humanas, variables según la edad, cargo, parentesco o estado mental, son expresión del *καίρός*... *καίρός* es, desde este punto de vista, un concepto ético ambivalente” (Luján, 2015: 91 de notas al pie). Sin embargo, en la definición dada por Menón no hay un justo medio que modere el concepto de excelencia y, por ende, esta definición se torna radical (quien no posee la virtud se convierte de inmediato en un disoluto). Además, esta concepción es múltiple e incapaz de unificar a la comunidad pues unas veces se es virtuoso si se cae en la oportuna definición y otras veces no. De inmediato esto lo hace manifiesto Sócrates:

Parece que he tenido mucha suerte, Menón, pues buscando una sola virtud he hallado que tienes todo un enjambre de virtudes a ofrecer (*Menón*, 72a).

Menón comete el error de no dar una definición adecuada a las exigencias socráticas. Según Wyller⁵⁴, el tipo de definición que da Menón es una que exalta las cosas que en el concepto requerido se denotan, pero no una definición esencial. El gran problema que divide escuelas interpretativas en este respecto es el siguiente: no se tiene muy claro qué tipo de definición está pidiendo Sócrates en su primera pregunta. Después, tomando más partes del mismo diálogo, podremos darnos cuenta que la definición solicitada es de carácter esencial. Hay otros tipos de definición. Sócrates, al pedir un nombre que reúna todas las características relacionadas con la virtud, está solicitando una definición nominal de la misma. Es aquí donde entramos en controversia con la definición esencial, pues no necesariamente una definición nominal es esencial respecto de lo definido, esto siguiendo la línea de Wyller⁵⁵. Lo cierto de toda esta primera definición es que Menón muestra no tener experiencia ni criterios de verdad a la hora de definir. Platón y Sócrates estarán particularmente interesados en remarcar estas nuevas condiciones para establecer una definición pues éstas son esenciales a su noción de conocimiento: La unidad, los criterios de verdad y el análisis de lo definido son condiciones esenciales de la nueva epistemología que Platón y Sócrates están desarrollando en este diálogo.

De primera mano parecería que Platón defiende ciegamente la postura del filósofo a la hora de realizar definiciones, una postura que tiene referencias históricas y parece ya estar moldeada a que los lectores

⁵⁴ “The right way of answering Socrates when, in the opening of the dialogue, he asks ‘What is virtue?’ is not, as Meno does, to mention things which the concept denotes (the ‘denotata’). It is not the extension of the concept that Socrates is asking for” (Wyller, 1964: 220).

⁵⁵ “What Socrates asks for are common characteristics bearing upon the intension of the concept, i.e. conceptual characteristics. Accordingly, what Socrates seeks is a ‘nominal’ definition of the word virtue” (Wyller, 1964: 220).

contemporáneos le asignen características donde las esencias son lo más importante y único a investigar. Hay que tomar en cuenta que el filósofo como educador se encuentra ante una naturaleza desconocida (la del que pretende educar) que tendrá que descubrir tomando sus cuestionamientos y opiniones iniciales (partir del mismo punto es esencial en la educación socrática). En esta tarea se hace evidente que la educación filosófica está obligada a asumir las opiniones que vienen precargadas en las experiencias de sus estudiantes. Menón está educado no en la pregunta del *qué*, como ya se ha dicho, sino en una tipificación de pregunta que es más utilitaria: *el cómo*. Sócrates tendrá forzosamente que adaptar su investigación para no caer en un dogmatismo pedagógico imponiendo un modo de proceder, ésta es una de las características que Platón quiere mostrar a sus lectores. Sócrates, aparentemente, nunca impondrá una verdad, ni siquiera un método de investigación; las opiniones le llegan crudas y así debe arrostrarlas con el fin de ir eliminando sus errores para llegar a lo verdaderamente importante en el marco de su modelo de investigación: *Las definiciones esenciales, las preguntas referentes al qué*. La definición nominal es fundamental porque sólo con ella es posible la comunicación efectiva del conocimiento.

Scott⁵⁶ concuerda con otros comentaristas al darse cuenta de la función argumentativa de estas opiniones precargadas en Menón. Éste funge como un cúmulo de opiniones establecidas y aceptadas comúnmente en torno a una diversidad de temas conocidos. Menón es entonces el perfecto interlocutor para un filósofo que pone en tela de juicio la opinión aceptada. Es evidente que con el paso del tiempo no sólo se acuña una opinión aceptada comúnmente, sino que ésta contenga una serie de equívocos que deberán ser analizados por la filosofía para encontrar precisión en ellos, verdad. De ahí el rigor filosófico en la definición. Si ésta no se realiza adecuadamente se corre el peligro de arrastrar el historial de los errores mencionados. A partir de esto podemos concluir que la discusión de Sócrates y Menón en torno a la excelencia humana no es más que la confrontación entre la opinión fija de una sociedad educada (por no decir adiestrada) y el criticismo de la labor filosófica concentrada en el constante cuestionamiento de lo establecido en la memoria educativa de una comunidad. Platón, de esta manera, ilustra en un modelo a escala la labor esencial de la filosofía y su relación con la educación.

Al inicio de todo aprendizaje existen diversas dificultades que hacen que el estudiante no logre alcanzar el objetivo deseado. Menón muestra esa dificultad al no poder comprender el tema de la unidad a pesar de la diversidad de ejercicios impuestos por el discurso socrático. Esto se trata también de una de las ilustraciones del carácter pedagógico de la filosofía que intenta educar a un lozano mimado y acostumbrado al éxito. La filosofía entonces, paradójica e irónicamente, debe acostumbrar a sus estudiantes al fracaso, al menos en lo que refiere a las definiciones, a la labor intelectual. Muestra inequívoca de la nueva concepción de verdad y conocimiento dentro del programa educativo platónico.

⁵⁶ “In *Meno* he has the perfect interlocutor for the task: someone who manages to hold a large number of diverse and conflicting intuitions on the nature of virtue and so almost personifies the confusions inherent in popular thought” (Scott, 2006: 14).

1.5.1.1 La necesidad de unidad, primera prerrogativa del programa educativo de Platón y una introducción a la teoría eidética

Durante una gran parte del diálogo hay varios intentos por parte de Sócrates de hacer ver a Menón la existencia de la unidad. Se realizan ejercicios con las “abejas” (72b), “la figura y la redondez” (74b) y “el color” (75c) pero parece que Menón no cuenta con las habilidades necesarias para asir el tema con facilidad. Sócrates, en su primer ensayo por introducir a Menón en la definición de virtud construye toda una especie de estructura facilitadora para Menón. Sócrates, como dice Weinberger⁵⁷, construye para Menón en el ejemplo de la abeja un puente hacia el mundo eidético (indiscutible principio platónico). Sin embargo, Menón demuestra tener cierta resistencia a apropiarse de esta teoría y memorizarla y hace que Sócrates realice varios intentos más para aceptar su enseñanza respecto de la unidad y su relación con la teoría eidética. En este sentido, Menón sí ofrece un punto interesante, pues podría decirse que funge como resistencia ante una exposición de la teoría eidética que, según los mismos principios de la filosofía, no puede ser aceptada de manera dogmática. Sea por su carácter tiránico o por su probada incapacidad intelectual, Menón frena la doctrina eidética que a Sócrates le sale por la boca. Es evidente que el joven tesalio al menos no es un amante furibundo de la propuesta platónica, y en ese sentido adopta una importancia como el interlocutor que tiene dentro de sí el cúmulo de opiniones (educación) conservadoras que podrían oponerse a la novedad de dicha teoría de las ideas. De nuevo encontramos en este argumento un ejemplo de la oposición de la tradición pedagógica al programa educativo platónico.

Klein hace bien en notar que la exigencia de Sócrates respecto a la definición de Menón es un tanto inusual:

El aspecto de su "totalidad" (aquí, en el *Menón*, como en otros diálogos) parece exigir menos una respuesta que una reflexión asombrosa sobre lo que subyace a nuestro discurso y pensamiento ordinarios sobre ese tema, parece exigir una pausa, un alejamiento de lo habitualmente aceptado a su "fondo" oculto, como una condición previa para mirar la "integridad" de las cosas. En este sentido, Sócrates, al decir lo que dijo por última vez, está diciendo "todo" (Klein, 1974: 87).

Si bien se tiene un tema de conversación bastante común para cualquier lugar y época (en qué consiste ser el mejor, ser excelente), las especificaciones socráticas respecto de esa definición no se ajustan a lo usual a la hora de definir. Es decir, las respuestas y definiciones de Menón están divididas o son fragmentarias porque así normalmente se responde en lo que refiere a los asuntos de opinión, rara vez la opinión común intenta proporcionar una definición completa, universal y unitaria de sus concepciones ético-políticas. La demanda de Sócrates no sólo refiere a la excelencia, sino busca los límites de la naturaleza del alma de Menón. Sócrates insiste en hacer una pregunta que exige una pausa, que exige una indagación más allá del repaso del catálogo de opiniones públicas conocidas, Sócrates pregunta buscando a un Menón filósofo. Lamentablemente, parece que a lo largo del diálogo nunca lo encuentra.

Un buen ejercicio para determinar lo extraño que resulta una petición y ejercicios como los que solicita Sócrates es intentar ponerse en los zapatos de Menón. Desde ese punto de vista, se debe reflexionar el porqué Sócrates apela a unas condiciones de definición tan extrañas y también por qué

⁵⁷ “Meno, who is something of a culture vulture, knows about and likes technical terms such as *eidōs*, but he’s not got his head so high in the clouds as to conflate the ideas of body and soul. Perhaps Meno was right not to cross the bridge, and so on Meno’s behalf Klein asks: “Does not human excellence belong to an order different from that of strength and tallness and health?” (That turns out to be a fundamental question in the dialogue, and the answer is not as clear as Klein seems to imply)” (Weinberger en Strauss, 1966: IV).

apela a la terminología eidética, cuando no ayuda a tener una definición clara por su naturaleza técnica (véase el acertado comentario de Klein⁵⁸ al respecto). Es más, no es del todo certero que sea un lenguaje que esté al alcance del mismo Menón, un lenguaje comprensible que esté a la mano de los usos cotidianos de la comunidad (esto ha llevado a pensar a algunos especialistas que la teoría eidética no está presente todavía en el *Menón*). Parece que en este sentido el joven da ciertas concesiones al discurso socrático con tal de seguir adelante en su desafío. Podemos considerar en este aspecto que ambos ceden a esta “extrañeza” del discurso y de la terminología platónica con tal de darle seguimiento a la investigación. Klein⁵⁹ destaca esta característica en la forma de definir de Menón. A pesar de que Sócrates le ha dado varias oportunidades para definir un conjunto y representar la excelencia humana como un todo, Menón continúa rompiendo esa unidad pretendida. Menón, podríamos decirlo así, tiende (¿naturalmente o por hábito?) a la multiplicidad, y siguiendo el humor platónico podría incluso ser un rasgo burlesco de la representación de su poca inteligencia.

Sócrates pregunta de manera intencionada acerca del εἶδος de la excelencia humana. Hay que poner atención a la elección de esta terminología por parte de Platón. Parece que desde este momento esa palabra tendrá una proclividad a la tecnificación, es decir, se irá repitiendo sistemáticamente hasta convertirse en parte de un lenguaje específico de una teoría en particular (la más que popular teoría eidética platónica). Esto se puede bien interpretar como una especie de propaganda filosófica donde una terminología se va introduciendo poco a poco en el lenguaje cotidiano de las conversaciones, esto es una manera de educar a través del hábito. Repetir un término de manera constante para que quede fijo en la mente del lector denota una voluntad de transmisión propia de un maestro, de uno que intenta colocar la semilla de su discurso en el alma de los que participan del mismo. Éste será un elemento propio de los diálogos platónicos, la tecnificación del nuevo lenguaje epistemológico de Platón e incluso de una tradición filosófica que intenta familiarizar a los lectores e interlocutores con una concepción específica, indómita y desconocida. Klein remarca que este ejercicio es habitual en el trajín filosófico de Platón y de todos sus sucesores en la filosofía occidental:

Las palabras utilizadas en el habla común no siempre conservan su significado comúnmente aceptado. Este significado comúnmente aceptado en sí mismo varía...El investigador se convertiría, necesariamente, en un "experto" que debería poder transmitir su conocimiento a otros, que debería, en otras palabras, convertirse en un "maestro". Es así que las palabras se vuelven "técnicas" y trascienden lo habitual y familiar. Y, sin embargo, el uso "técnico" de las palabras tiende, a su vez, a ser aceptado, a ganarse una familiaridad propia y a fusionarse de manera algo peligrosa, con el uso coloquial de esas mismas palabras. Este proceso continúa hoy como sucedió en los días de Platón (Klein, 1979: 50).

Toda esta tecnificación hace pensar que Platón está introduciendo en este diálogo por primera vez una solución al problema de la multiplicidad de la virtud. Este tema había ocupado gran parte de las reflexiones en diálogos que históricamente se consideran anteriores a este programa educativo. Parece que, la teoría eidética (si bien está en boca de Sócrates) no pertenece a un desarrollo socrático. Las ideas son de autoría netamente platónica y son la universalización de los principios éticos recibidos

⁵⁸ “The beingness of a bee is not the subject matter of ordinary discourse, where *ousia* has a simple and easily communicable meaning (with which the "technical" meaning is ultimately connected); searching reflection and repeated investigation, on the other hand, are the bases of any *techne*, any "discipline," any science." (Klein, 1979: 48).

⁵⁹ “But far from telling what this "whole" is, all that Meno has done is to break it into "parts," as if he were changing a big piece of money into small coins. Let us not forget, however: these "parts" are acknowledged not only by Meno but also by most of us to represent some excellence” (Klein, 1979: 81).

del magisterio socrático. Platón tuvo, para eso, que encontrar un fundamento epistémico que lograra alcanzar la perennidad de dichos estatutos y así poder difundirlos en su programa pedagógico. Esto lo hace patente Gómez Robledo: “Las Ideas, en efecto, no son socráticas (solamente Taylor y Burnet, hasta donde sabemos, las han adjudicado a Sócrates), pero están también en la línea del socratismo, en cuanto que no son sino la hipostatización de los conceptos o valores que Sócrates trataba de descubrir y configurar” (Gómez Robledo en Introducción a *República* de Platón, 2016, CXXVII). El comienzo de este requisito se ve reflejado en 72c:

Pues lo mismo sucede con las virtudes. Aunque sean muchas y de todo tipo, todas tienen una única y misma forma, por obra de la cual son virtudes y es hacia ella hacia donde ha de dirigir con atención su mirada quien responda a la pregunta y muestre, efectivamente, en qué consiste la virtud (*Menón*, 72c).

En 72d, Sócrates sigue en su intento por hacer ver a Menón que la unidad de la definición impera en todas las cosas. Teniendo en cuenta que este diálogo funciona como un laboratorio experimental de pedagogía, es esencial que una concepción como la excelencia humana (que puede tener varias significaciones y cambios conforme al tiempo), obtenga unidad y estabilidad. ¿Porqué? Principalmente porque toda educación busca la regularidad en sus productos. Si no existe una concepción unitaria y estable de la excelencia es imposible intentar transmitirla. Siendo la excelencia el objetivo principal de toda educación, es menester que ésta pueda ser alcanzada de manera constante por el que investiga. Platón y Sócrates tienen una confrontación con el problema de la no existencia de constancia en la formación efectiva de hombres bellos y buenos, y la excelencia parece ser la raíz motivacional de la construcción epistemológica platónica. Klein⁶⁰ hace ver que hay que echar sólo un vistazo a la naturaleza del concepto al que se quiere llegar con la indagación socrática para darnos cuenta de sus características y de su inestabilidad.

Como ya se ha dicho arriba, parece que Platón utiliza a Menón como un freno ante la urgencia de Sócrates por llegar a la unidad para la definición de la excelencia. Hay que tomar en cuenta que los fracasos de Menón en comprender la unidad tienen dos funciones: Una es resaltar la necedad de Menón en la definición múltiple oportuna aprendida de Gorgias, y otra, es acentuar la desesperación de Sócrates por llegar a la unidad. No por nada, Sócrates pone como en bandeja de plata una buena cantidad de ejemplos en relación a la virtud y Menón termina por no aceptarlos. Scott parece acertar al momento de decirnos que ésta es sólo una forma de crítica al Sócrates histórico mencionado anteriormente: “Al construir el diálogo de esta manera, Platón está usando a Menón para interrumpir a Sócrates precisamente porque necesita dicha interrupción: lo que Sócrates asumió como una suposición necesita estar basado en argumentos” (Scott, 2006: 30). Ahora bien, esta crítica debe encender las alarmas de los intérpretes del diálogo, pues es una tendencia frecuente entender a Sócrates como el modelo ideal sobre el cual Platón monta su pedagogía. Desde el punto de vista de esta investigación, Platón deja ver que hay muchos aspectos del procedimiento socrático que son criticables; esto presupone que el mismo Platón admite el fracaso educativo de su maestro y que señala, sin decirlo abiertamente, sus errores. A esto se refiere Strauss⁶¹ cuando nos recuerda que la visión de Sócrates como héroe filosófico y la de Menón como archivillano es un tanto ingenua desde la perspectiva del desarrollo histórico de los intentos de educación filosófica.

⁶⁰ “Even if there are many different *aretai*, says Socrates, they all have a certain aspect, one and the same, mind you, in virtue of which they are what they are, namely *aretai* (*hen ge ti eidos tauton hapasai echousi, di' ho eisin aretai*). To answer the question, "what is human excellence?" and to make manifest what it is, one should, I suppose, says Socrates, keep one's eye on what looks like that "one and the same" in all the variety” (Klein, 1979: 49).

⁶¹ Cfr. Con sus clases en torno al *Menón* impartidas en la primavera de 1966.

1.5.2 El segundo intento de definición de Menón

En 73c, Sócrates avanza en hacer reconocer a Menón que existe algo que unifica la excelencia humana no importando la etapa o condición de vida dada a los hombres. Después, éste exhorta a Menón a dar una segunda definición: “Entonces, puesto que la virtud es la misma en todos, trata de decir y de recordar qué afirmaba Gorgias que es, y tú con él” (*Menón*, 73c). Sócrates pide a éste que intente de nuevo realizar una definición que cumpla con las características técnicas estipuladas (unidad y universalidad). Las condiciones de dicha definición están excelentemente delimitadas por Klein cuando enuncia: “Menón parece ver el punto de Sócrates ahora: supone que Sócrates está buscando algo que sea uno (*hen ti*) para todos los casos (*kata panton*) (73d1)” (Klein, 1979: 53). Con esto sólo podemos reafirmar que hay un tipo de memoria que funciona a la perfección en Menón, pero que ésta no le permite acceder al conocimiento unitario y universal. La memoria desarrollada en Menón siempre va acompañada de un elemento externo que no le pertenece, de una opinión ajena. Menón no deja sus prejuicios y conocimientos para lanzarse de lleno a la problemática a la que Sócrates constantemente lo está invitando y da una segunda definición que, al parecer, es nuevamente de Gorgias.

Pues, ¿qué otra cosa que el ser capaz de gobernar a los hombres?, ya que buscas algo único en todos los casos (*Menón*, 73d).

Ariza⁶² hace un apunte respecto de la tarea filosófica representada en el *Menón* que vale muchísimo en la presente investigación. Menón logra aprender y percibir la preocupación de Sócrates en torno a la virtud e incluso su definición sobre ésta cambia en los términos en los que originalmente había planteado. Lo anterior quiere decir que Menón ofrece avances microscópicos en la investigación en torno a la virtud. Menón piensa a la excelencia como una cualidad para ser un líder y tener dominio sobre los otros, mientras que Sócrates piensa siempre ésta en miras de beneficiar a la ciudad. Menón no parece siquiera preocuparse por este cariz (el beneficio de la comunidad) y Scott señala los incontables pasajes donde Platón hace evidente esta indiferencia por parte del tesalio, a saber:

Éste era un término con una desconcertante gama de connotaciones, y no es sorprendente que Sócrates se mueva tan rápido para definirlo. Pero lo que Menón tiene en mente cuando usa el término es en gran medida un concepto político: la calidad o conjunto de cualidades que lo convierten en un líder exitoso (71e3, 73c9 – d1 y 91a3–4). Sócrates también trata la virtud como la cualidad por la cual un político beneficia a su ciudad, especialmente a medida que avanza el trabajo (cf. e.g. 89b6–7 y 98c8–9) (Scott, 2006:14).

A pesar de dicha indiferencia, Klein⁶³ observa de manera bastante atinada que la definición dada por Menón en el segundo desafío del diálogo es prácticamente hermana de la definición que representará la estructura política derivada de la concepción de justicia desarrollada en la *República*. Si bien la definición de Menón peca de ser demasiado general, al final, si utilizamos a la *República* como un interlocutor del diálogo; tendremos como resultado que los “mejores”, “los excelentes” son los que

⁶² “Estas dos innovaciones se condensan en un giro terminológico que tiene lugar en el diálogo: en la primera respuesta de Menón (73d) el verbo central es ἄρχειν (‘mandar’ o ‘gobernar’), en la última sección se habla de ἡγεῖσθαι (‘guiar’). Un guiar, a diferencia del mero mandar, implica un objetivo, que en este caso es el beneficio de la ciudad, al igual que una conducción racional, representada aquí por la opinión correcta como gobernante” (Ariza, 2012: 43).

⁶³ “To be able to rule, to “exert authority,” to “lead”—is not such power recognized, at all times, as a sign, at least, of excellence, provided, of course, that power be genuine, that is not one derived from somebody else “behind the scenes”? Does not this criterion of excellence play a decisive role even in Plato’s *Republic*? There, certainly, this very power of ruling (*dynamis politike*) stems from a pursuit of a rather different nature (*philosophia*) which nurtures, in men engaged in it, the desire not to rule. But the true ability to rule is still what characterizes the best” (Klein, 1979: 54).

mandan, los que gobiernan. El elemento que Menón omite, naturalmente, es que éstos lo hagan con justicia.

Otra vez, Menón, nos ha sucedido lo mismo: de nuevo hemos encontrado muchas virtudes buscando una sola, aunque lo hemos hecho ahora de otra manera. Pero aquella única, que está en todas ellas, no logramos encontrarla (*Menón*, 74 a).

En 73e, se reafirma que Menón no entiende la distinción entre unidad y multiplicidad. Sócrates interroga: La justicia es, ¿una virtud o la virtud? y ya en 74a Menón demuestra definitivamente estar atrapado, pues no comprende las relaciones entre epistemología y política. Al respecto cabe reiterar que bajo esta nueva perspectiva educativa la epistemología tiene relaciones con el poder desde que forma parte del principio de la acción humana. Sócrates y Platón desnudan este principio en la educación tradicional y encuentran en él una base imperfecta, la opinión. La tarea fundamental de la epistemología será entonces suplantar a la opinión como base de la acción para imponer al conocimiento, guía racional que supone una base sólida para la comunidad⁶⁴. Esto obligará a Sócrates a desviar la atención respecto de la definición de la excelencia humana para concentrarse en ejemplos que puedan estar a la altura de la cultura de Menón.

Lo anterior implica que Sócrates ya ha identificado los límites intelectuales del tesalio y está dando a éste una última oportunidad en su metodología dialéctica. Si aun bajando el nivel Menón no logra concebir la unidad, tendrá Sócrates que cambiar el camino hacia la definición o suspender el diálogo, venciendo así (aunque paradójicamente) Menón en la discusión.

⁶⁴ “(Sobre el problema ético-político descubierto por Sócrates y Platón) ...Lo que la gente llamaba usualmente conocimiento, aquel del cual era medida del hombre, no era conocimiento sino meramente opinión. Ahora vio de una vez que todos los males del individualismo vienen del intento de hacer de esta opinión la guía y norma de la acción, y que, antes de que pueda encontrarse otra guía, debe descubrirse alguna nueva especie de verdad, diferente de la opinión, y no dependiente, como el gusto y el olfato, de las idiosincrasias individuales” (Davidson, 1914:135).

I.5.2.1 *El intento con la figura y el color*

En el *Menón*, Sócrates utiliza prácticamente todo su arsenal pedagógico con el fin de que el joven tesalio logre comprender la unidad de la virtud y la importancia de la definición para la investigación de las cualidades de un objeto de estudio. Uno de los recursos más sorprendentes que éste utiliza, y que remarca con maestría Scott⁶⁵, es la utilización de un diálogo dentro del diálogo (en 74b Sócrates retoma el intento pedagógico para hacer entender a Menón la unidad en la forma, esta vez con el ejemplo de la figura y la redondez). Parece ser que Platón confía demasiado en este tipo de representación mimética como recurso para el aprendizaje. Cada vez que Menón parece atascarse, voluntaria o involuntariamente, en el problema de la definición, Sócrates recurre a la representación dialógica para hacer que éste continúe con la indagación. Menón, sin embargo, y lo veremos en todo el diálogo, no tiene deseos de investigar y recoger por “sí mismo” los frutos de su pesquisa, éste está acostumbrado a ser un agente pasivo que sólo recibe lo que brinda un externo. Así, Sócrates y Menón se meten en el lío de las figuras y el color intentando llegar como último objetivo a una definición aceptable y universal de la excelencia humana. Platón hace patente este problema: Hay diferencias entre buscar la universalidad de una figura que parece no sufrir mutaciones y la universalidad de un elemento ético-moral que parece estar en constante cambio. Klein⁶⁶ acierta cuando realiza el siguiente cuestionamiento al procedimiento socrático: ¿es válido llegar a una definición ético-moral a través de un método que contempla un concepto cuyas características son completamente ajenas al objetivo de definición?

Weinberger⁶⁷ anuncia que el ejercicio que implementa Sócrates respecto de la definición de forma en 75c, cuando él mismo busca que Menón dé una definición unitaria de la excelencia humana utilizando un paradigma de definición de la figura (la figura es “*aquella única cosa que acompaña siempre al color*”) tendrá ecos en los posteriores intentos de definir la virtud. La forma vista como todo aquello que va acompañado de color tiene una definición muy cercana a la de la excelencia como todo aquello que siempre va acompañado de justicia. A pesar de esto, Menón no parece darse cuenta de la corta distancia entre los ejercicios de definición y el objetivo principal: *Saber en efecto qué es la excelencia humana*. A continuación, se viene una serie de frenos por parte de Menón: En 75d Menón pone como objeción el no conocer qué es un color, y esto pone en dificultades a Sócrates y en 75e Sócrates delimita con más precisión su definición para aclarar lo que desea de Menón en la definición, pero sin éxito alguno.

En 76a, hay un segundo intento de definición de Sócrates de figura: “De toda figura digo en efecto, esto: que ella es aquello que limita lo sólido, o, más brevemente, diría que la figura es el límite de un sólido” (*Menón*, 76a). Sobre esto Klein destaca: “El fenómeno del “color” y el fenómeno de la “superficie” son coexistentes, y nos referimos a ambos, cuando, en el discurso ordinario, hablamos de la superficie de las cosas. La declaración de Sócrates describe en palabras algo que todos podemos ver, y lo hace con precisión” (Klein, 1979:59). El diálogo muestra con cierta claridad que existen definiciones que dependen de otras para ser entendidas a pesar de lo básicas que puedan o pretendan mostrarse. Parece que en este momento del diálogo, Platón intenta poner en tela de juicio un resumen

⁶⁵ “There are two striking things about this passage, both concerned with pedagogy. First, in trying to get Meno to understand what giving a definition involves, Socrates makes use of a specific technique that will feature more than once in the work: between 74b4 and 75a8 he creates a dialogue within the main dialogue” (Scott, 2006: 33).

⁶⁶ “This shift in the meaning of *schema* is justifiable because what is in question is not *schema* itself but the right way of “defining,” of coping adequately with something “universal,” and finally of describing “human excellence” in all its manifestations. It seems, moreover, that Meno as well as we are made to face a type of definition which, whatever its merits, may be at variance with what that final task requires” (Klein, 1979: 65).

⁶⁷ “The first exemplary definition—shape is “that which alone among the beings happens always is to accompany color”—anticipates or echoes the later argument that virtue is what is always accompanied by knowledge” (Weinberger en Strauss, 1966: III).

o listado de las diversas problemáticas existentes al momento de realizar una definición de carácter filosófico. Ya se ha visto que las definiciones son múltiples, pero aquí Sócrates busca una que logre dar unidad y suficiencia a lo definido. De toda la batalla socrática podemos tomar una lección: Siempre se debe de tener un punto de partida para realizar una definición y éste debe ser lo conocido. Si bien lo conocido puede caer en la multiplicidad y por ende en las partes, esta primera instancia del proceso epistemológico es la que nos permite dar opiniones sobre la totalidad del tema, aunque esta totalidad no se tenga a la mano, no se tenga definida. La parcialidad de nuestro conocimiento, según Klein⁶⁸, nos permite enlazar conversaciones que tienden hacia la completud.

En un sentido, como ya se ha dicho, es comprensible que Menón no se encuentre en la mayor disposición para entender la terminología socrática. Hay que entender, como ya se ha dicho en un buen apunte de Leo Strauss⁶⁹, que la terminología que Sócrates utiliza en el diálogo tiene para el contexto de Menón un sentido técnico asociado con la epistemología platónica que al momento es desconocido. Esto sirve, como sea, como una introducción a los nuevos significados competentes al sistema epistemológico de Platón con los cuales cualquiera podría tener dificultades para familiarizarse, dado que los términos de casi todo lo que viene referido en el *Menón* tienen un significado fuera de lo común en el contexto griego, al menos para de la época de composición del diálogo. Aquí cabe la pregunta de si Platón compone esta estructura pensando en aquellos que ya estaban familiarizados con su terminología o si éste es una especie de pista para el lector atento que poco a poco identifica los cambios que Sócrates aplica a los elementos principales de la educación, tales como: recuerdo, conocimiento, opinión verdadera, unidad, etc. En todo el “ἐλεγχος” realizado por Sócrates en esta parte del diálogo, se observa una resistencia por parte de Menón a caer por completo en dicha teoría eidética. De hecho, a pesar de que Menón es desarmado en sus argumentos fácilmente por Sócrates y es obligado a realizar al menos tres definiciones de virtud; éste obliga a Sócrates a llevar la tesis de la unidad de la excelencia humana como conocimiento hasta las últimas consecuencias, a saber: *El mito* (tema del segundo capítulo de esta tesis). Klein observa de manera muy acertada este cariz y aclara: “¿No pertenece la excelencia humana a un orden diferente al de la fuerza, la altura y la salud? Y si Menón no es muy rápido al cruzar el puente eidético construido para él por Sócrates, al menos no corre el peligro de unirse a las filas de esos "amigos de las ideas" que, en el afán de abrazar la doctrina, podrían perder sus puntos más decisivos” (Klein, 1979: 52). En lugar de una tranquila sumisión por parte de Menón, tenemos una prolongación de la justificación socrática al grado de llevarla al primer intento de demostración práctica a través de un experimento, de una evidencia: El ínclito pasaje del esclavo y la geometría. Es interesante observar que Platón descarta fácilmente las propuestas sofísticas en torno a la virtud; y en su caso, podemos pensar que utiliza el personaje de Menón para realizar una crítica y oposición ante su propia teoría, haciendo del diálogo un verdadero laboratorio filosófico donde se ponen a prueba las ideas propias y ajenas. El constante “acoso” de Sócrates respecto de la unificación de la excelencia es un punto que lleva a Strauss⁷⁰ a sospechar que Menón no es un simple contenedor de doctrinas, sino un verdadero crítico de la teoría eidética. Quizá en este punto valdría la pena preguntarse, al igual que Strauss, el por qué, pese a tantos intentos, Menón rechaza la investigación socrática y no logra admitir la unidad de la virtud.

⁶⁸ “The question arises whether the consideration of "wholes" and their "parts" has any place within a procedure which deals with opinions "analytically." It seems that it does. Generally, any opinion on any subject can be understood to catch some "partially" true aspect of the subject under investigation. This means that, however mistaken each of us may be about that subject as a “whole” we are talking together about "the same thing" or, at least, are making an effort to talk about "the same thing." (That is why conversing among ourselves, or, as we say, "exchanging opinions," is possible and can be fruitful)” (Klein, 1979: 85).

⁶⁹ “Now Meno has heard the word *ousia* many times in the non-technical sense, and there it means simply what belongs to a man, preferably the landed property, what belongs to a man” (Strauss, 1966: 52).

⁷⁰ “Meno, says Strauss, “does not present himself as a Gorgian who has derived his opinion from Gorgias, but rather as a man standing on his own feet, who agrees with Gorgias. Now that is surely the case” (session 3: 46) (Weinberger en Strauss, 1966: V).

1.5.2.2 La εικασία como elemento pedagógico

Menón continuamente busca el placer en las investigaciones que realiza y Wians lo destaca: “Menón inmediatamente desvía la discusión a algo que le resultaría más agradable. Sócrates reprende a Menón en ambos casos por su obstinación, pero en ambos Platón, lo hace someterse rápidamente” (Wians, 2012: 19). ¿Qué es placer para Menón en la investigación? Seguir una ruta a la cual ya está acostumbrado, una que probablemente conoce las respuestas y las salidas a los problemas planteados. Sócrates es el encargado de incomodar a Menón, así como a toda la generación educada bajo los métodos conocidos y placenteros de la educación griega. En este sentido, la educación filosófica puede ser caracterizada como incómoda y siempre inusual, una pregunta constante. En 76b Menón se rehúsa a definir la excelencia humana y vuelve a poner objeciones. Sócrates destapa al fin la naturaleza de Menón tendiente a lo tiránico, su afán por el dominio. Menón demuestra contundentemente no ser educable y; sin embargo, Sócrates nos brinda un nuevo elemento pedagógico con el cual intentará acercar a Menón hacia la definición de la virtud.

Porque cuando hablas no haces otra cosa que mandar, como los niños consentidos, que proceden cual tiranos mientras les dura su encanto; y al mismo tiempo, habrás notado seguramente en mí que no resisto a los guapos (*Menón*, 76b).

A través del comentario de Klein⁷¹ podemos identificar que los acercamientos de Sócrates a Menón en su intento por dar una definición unitaria y universal recogen términos pertenecientes a ciertas tradiciones filosóficas de épocas anteriores, a saber: Empédocles⁷², Píndaro y contemporáneamente Gorgias (en 76c Sócrates adopta imitativamente el papel de Gorgias y cita a Empédocles para que Menón pueda cooperar en la investigación). De aquí se puede inferir que en Platón ya está presente la premisa del placer provocado en la contemplación de la imitación de las imágenes realizadas por Sócrates de las escuelas que han educado a Menón.

El carácter imitativo en la escritura de Platón fue desarrollado y estudiado hasta ser llevado a niveles de gran especialización reflejados en la capacidad de mimetizar un pensamiento o estilo de discurso y exponer hacia el ridículo. Se tienen incluso testimonios de sus contrincantes reconociendo esta habilidad. Por ejemplo, Gorgias: “Se cuenta que Gorgias de Leontinos, cuando leyó el diálogo que lleva su nombre, dijo a sus íntimos: “¿Qué bien sabe burlarse Platón!” (Ateneo, XI, 505d)” (Luján: 2015:95). Por todas estas características es que Klein destaca la εικασία (*la capacidad para hacer y reconocer imágenes*) como un elemento fundamental para cualquier educador. Los recuerdos de Menón están estimulados por su capacidad para identificar el discurso que es imitado por Sócrates. Es así como Platón nos muestra la importancia de las imágenes para la educación y su vínculo con la memoria.

Sólo a través de esta εικασία en 76d, Menón acepta la definición de color dada por el Sócrates, pues ésta es identificable y amable con lo ya conocido. Menón demuestra que está demasiado habituado a la educación que ha recibido (Gorgias, los poetas y Empédocles). La formación de una imagen

⁷¹ “In his eagerness to flatter his memory, as it were, Meno does not appear to mind or even to understand the comprehensive emptiness of the "Empedoclean" statement as formulated by Socrates. It is Socrates himself who "deflates" its meaning completely, thereby vindicating his mocking reference to Pindar's phrase. For in addition to learning from that statement what color is, says Socrates, it will be easy for Meno to understand that he could use it as well to state what sound, odor, and many other things of the same kind are. (All that Meno would have to do for this purpose is to substitute corresponding terms for the term "sight" in the body of the "answer".)” (Klein, 1979: 69).

⁷² “Por lo que hace a su formación intelectual, se admite (en Gorgias) generalmente la influencia de Empédocles, del que muchas fuentes lo hacen discípulo” (Luján, 2015:75).

agradable es fundamental para el proceso de aprendizaje de un alma que tendencialmente no puede soltar sus modelos formativos (previamente adquiridos) y que no está dispuesta a ponerlos en tela de juicio. El elemento formativo de la imaginación se verá con mayor detalle en el tercer capítulo de esta indagación. El gran poder manifiesto en la formación de imágenes (poesía) es tentador para Platón y para Gorgias. Así lo hace ver Romilly: “La poesía, por lo tanto, no sólo se parece a la magia en la influencia irracional que tiene en las emociones de las personas; también transmite una imagen viva de la magia propiamente dicha, con todo el misterioso poder de sus fórmulas, un poder que puede haber sido una tentación a emular” (Romilly, 1975:13). El poder de las palabras y su acción sobre el alma humana son parte de las bases de la educación griega. Si esto se duda, se puede ir tranquilamente a consultar los efectos de la poesía homérica, o a cualquier trágico griego. No por nada Gorgias buscará imitar los efectos de esta palabra poética en sus discursos; en la obra de Platón también estará presente esta conciencia del poder de la palabra, en particular, a través de su mitología. Éste será un tema a desarrollar una vez que el mito de la inmortalidad del alma que sustenta a la reminiscencia haga su aparición en el diálogo más adelante. Por ahora sólo se puede adelantar que, por lo que respecta a Platón, existe una relación intrínseca entre la anamnesis y la creación de imágenes (mitos) platónicos. Éstos están elaborados con el fin de estimular el recuerdo inconsciente de un alma, la teoría platónica del recuerdo y el olvido (central en el *Menón*) se solidifica a través del mito como su estimulante pedagógico⁷³.

⁷³ “There is no great difficulty in having Plato regard his myths as likenesses to the truth, and expecting them thereby to have special powers for promoting recollection of that truth. Their effectiveness in such a function would naturally depend upon the receptivity of the listener, the clarity of his latent memory, and how far down it had been buried” (Tarrant, 1990: 27).

1.5.3 La tercera definición de Menón

En 77b, Menón da una tercera definición y vuelve a recurrir a la memoria cuando prácticamente cita la definición de excelencia humana de un poeta (al parecer, Simónides), así lo describe Klein⁷⁴:

Pues me parece, entonces, Sócrates, que la virtud consiste, como dice el poeta, en “gustar de lo bello y tener el poder”. Y así llamo yo virtud a esto: desear las cosas bellas y ser capaz de procurárselas (*Menón*, 77b).

El panorama que demuestra este último intento de definición de Menón, y que ve Platón de su comunidad, es la de un joven sin conocimientos abandonado en las plazas públicas y acechado por numerosas opiniones falsas que intentan dominar su cuerpo, su temperamento y, principalmente, su razón. El momento de actuación de la educación es el adecuado, pues la juventud aún está en disputa por sus inclinaciones al ser recientemente abandonada a causa de la extrema libertad, situación que hace recordar a las advertencias de los peligros de la opinión falsa y su apropiación del modo de pensar y actuar de los hombres cuando: “Son, pues, otras razones y opiniones falsas y presuntuosas, a lo que imagino, las que se lanzan al asalto para ocupar el lugar de las primeras (conocimientos verdaderos)” (*República*, 560c). En este momento (77e), Sócrates intenta esbozar una doctrina a la cual normalmente viene asociado como autor, según la cual el mal es elegido sólo en la ignorancia: “Entonces es evidente que no desean las cosas malas quienes no las reconocen como tales, sino que desean las que creían que son buenas, siendo en realidad malas. De manera que quienes no las conocen como malas y creen que son buenas, evidentemente las desean como buenas, ¿o no?” (*Menón*, 77e).

El diálogo llega a un punto en el que se precisa aclarar el típico problema socrático referente al bien y al mal en relación al conocimiento y la ignorancia. Sócrates, evidentemente, intenta conducir a Menón a admitir que todo lo bueno está relacionado con el conocimiento, aunque éste tiene cierta resistencia al poner sobre la mesa el problema de la elección de lo bueno y lo malo ante la posterior visualización de los efectos provocados por dicha disyuntiva. En 78a, Menón es refutado por la teoría socrática del hacer o desear mal sólo por ignorancia: “Luego nadie quiere, Menón, las cosas malas, a no ser que quiera ser tal. Pues, ¿qué otra cosa es ser merecedor de lástima sino desear y poseer cosas malas?” (*Menón*, 78 a). Sólo en el conocimiento de los efectos podría darse una verdadera resolución al problema de la elección. Lo mismo pasa porque no todo el tiempo se sabe qué consecuencias llevará un acto y, yendo aún más lejos, podríamos argumentar que hay quienes sabiendo el efecto negativo de una elección aún podrían persistir en ella (esto parece fuera de todos los criterios socráticos). Lo anterior hace que Menón no crea del todo en la propuesta ética de Sócrates, así lo remarca Klein: “¿Por qué Menón no cree eso? ¿No es porque se considera común y plausiblemente que lo que nos beneficia (*phelai*), es decir, "nos hace bien", no puede ser malo? ¿Y no está este punto de vista, nuevamente, basado en el entendimiento común de que la bondad o maldad de las cosas depende del efecto que la apropiación de esas cosas tiene sobre nosotros?” (Klein, 1979: 74).

En 78d, Sócrates vuelve a insistir y a corregir la definición de Menón, si ésta no va acompañada de las virtudes no puede considerarse una definición válida: “Es necesario, pues, según parece, que a esa adquisición se añada justicia, sensatez, santidad, o alguna otra parte de virtud; si no, no será virtud, aunque proporcione cosas buenas” (*Menón*, 78d). Menón es tentado por Sócrates nuevamente a un intento por definir la virtud. En éste, Menón hace una descripción de lo que él considera los “bienes elevados” o “cosas buenas” que habían sido mencionadas con anterioridad en el diálogo. La respuesta

⁷⁴ “It is as if Meno, without any effort, lets his memory speak for him again. This time it is a poet, not Gorgias, whom he quotes. We cannot help gaining the impression that the remembered opinion of somebody else always "accompanies" what Meno thinks. This appears to be his "habit," summarized in the formula ((*kai ego!*! Has not this habit been especially nurtured by Gorgias? As Aristotle reports in the treatise *On Sophistical Refutations*, Gorgias' pedagogical practice was somewhat similar to that of the professional debaters” (Klein, 1979: 71).

de Menón es de esperarse de acuerdo al perfil del personaje que representa: Lo bueno es aquello que nos brinda la riqueza (la acumulación de oro y plata). Sócrates aprovecha el mecanismo memorístico de Menón para conducirlo a aceptar las opiniones más populares y que éste admita que los bienes que no son adquiridos con justicia no pueden ser considerados parte de la excelencia humana.

En 79a, Sócrates comienza a desesperarse, Menón sólo puede acceder a la multiplicidad y disgrega a la virtud en sus partes sin unificarla por enésima ocasión:

Porque habiéndote pedido hace poco que no partieras ni hicieras pedazos la virtud, y habiéndote dado ejemplos conforme a los cuales tendrías que haber contestado, no has puesto atención en ello y me dices que la virtud consiste en procurarse cosas buenas con justicia, ¡y de ésta afirmas que es una parte de la virtud! (*Menón*, 79 a).

Se señalan dos condiciones para el conocimiento. La primera de estas condiciones es el “darse cuenta” de la propia ignorancia. Lo anterior se lleva a cabo mediante el procedimiento dialéctico que nos ayuda a identificar la verdad o falsedad de las creencias. La segunda condición de conocimiento tiene que ver con una actitud de búsqueda; esta condición no es cumplida por Menón pues, en todo el diálogo parece sólo intentar trabar los intentos socráticos de llegar a la definición de la excelencia humana, como queriendo imponerse ante Sócrates. Esto se hace patente en 79b, cuando se exhiben las dificultades pedagógicas del filósofo: No todos son capaces de entender los conceptos esenciales y aun así hay que afrontarse a ellos para educarlos. O se devela la naturaleza apta para la filosofía, o se cesa en el intento y se adecúa un modo para los que por naturaleza o viciada educación no acceden al bien ni a la forma.

¡Pero de lo que tú admites se desprende que la virtud consiste en esto: en hacer lo que se hace con una parte de la virtud! En efecto, afirmas que la justicia es una parte de la virtud y lo mismo cada una de las otras. Digo esto, porque habiéndote pedido que me hablaras de la virtud como un todo, estás muy lejos de decir qué es, y en cambio afirmas que toda acción es virtud, siempre que se realice con una parte de la virtud, como si hubieras dicho qué es en general la virtud y yo la conociese, aunque tú la tengas despedazada en partes (*Menón*, 79b).

En el Teeteto⁷⁵ (*Teeteto*, 150b-c), Sócrates se identifica con la profesión de su madre, una partera. Su tarea es asistir a los hombres en el parto de pensamientos que, como las parteras mismas hacen, deben ser evaluados en cuanto a su estado. Lo anterior refuerza la idea de un Sócrates que está en constante evaluación de sus interlocutores; éste identifica el origen del pensamiento de sus dialogantes y toma decisiones en referencia al estado de los pensamientos que emanan de ellos. La labor socrática (labor de la filosofía) es crítica, de ella depende el fruto, no del cuerpo como las parteras tradicionales, sino del alma. Aquí se reafirma, *pari passu*, el papel de Sócrates como educador de la juventud, como facilitador del producto de sus almas. La orientación de la educación socrática está basada en la asistencia en la reflexión propia, en la parénesis al autoconocimiento.

⁷⁵ “SÓC: Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas (las parteras), 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” (*Teeteto*, 150b-c).

1.5.4 La perplejidad, los resultados de un hechizo filosófico

El *Menón* es una demostración de las dificultades de la humanidad para obtener un conocimiento práctico y no sólo eso, también de lo complejo que resulta transmitir la necesidad de estas investigaciones a almas que tienen dentro de sí creencias prácticas arraigadas. Menón, por ejemplo, demuestra en todo el diálogo, su incapacidad intelectual y un temperamento que no coopera con el cuestionamiento auténtico que pretende la filosofía respecto de los principios prácticos más esenciales. Éste es el diagnóstico derivado de su evaluación en la interacción con Sócrates. La filosofía, tal como lo describe Weiss, se enfrenta ante la tarea pedagógica del desarraigo de la opinión, una vida que exige un enfrentamiento constante contra la tradición y la estulticia:

La mejor vida humana, así concebida, no será atractiva para los malvados, los estúpidos, los intelectualmente perezosos o los arrogantes. Los malvados realmente saborean sus odiosas ideas; los estúpidos no pueden poner a prueba sus opiniones; los intelectualmente perezosos prefieren ser guiados por la autoridad de otros; los arrogantes están demasiado seguros de su sabiduría para cuestionarlo. La misión divina de Sócrates es convertir a los susceptibles de conversión en una vida de investigación moral, alejarse de sus formas malvadas o complacientes de aquellos que son capaces de ser rechazados (Weiss, 2001: 5).

La perplejidad despierta el ánimo del que creía tener el conocimiento en sus manos. En *80a*, Sócrates logra sacudir las opiniones fundadas y es caracterizado como el *pez torpedo* que paraliza la opinión para iniciar una investigación. Al saberse no poseedor del conocimiento, el que pretende investigar dejará su arrogancia y buscará esforzarse en cualquiera de las actividades que desempeñe, no sólo en la investigación filosófica. Es por eso que Sócrates, de acuerdo con Wians⁷⁶, se empeña siempre en llegar a las aporías y a las perplejidades con sus interlocutores. Wians ha remarcado que la perplejidad y la aporía tienen un objetivo pedagógico, a saber: *La modificación del carácter de quien los experimenta para hacerles más “dóciles” en la búsqueda de la verdad.*

En este sentido, Sócrates es un educador que aprende, se pone al mismo nivel de sus estudiantes. La prueba de esto se da en *80a1-2*, donde Menón admite que la perplejidad no sólo es para los dialogantes en contacto con Sócrates, sino que el mismo Sócrates queda perplejo al momento de realizar sus investigaciones⁷⁷. El resultado parece ser que no hay jerarquías al momento de la investigación como sí puede notarse en la educación tradicional.

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*, 80a).

Sócrates, en el *Menón*, tiene un efecto similar al de la concepción de la palabra por parte de Gorgias. Menón le dice a éste que es un mago, que lo ha dejado paralizado. Lo cierto es que aquí la magia

⁷⁶ “Plato at least gives no hint of any lingering frustration. And so, Plato ends the episode by having Socrates insist that perplexity benefits a person not just intellectually but morally as well” (Wians, 2012: 16).

⁷⁷ “Meno is correct to say that Socrates is perplexed and makes others perplexed as well. What Plato doesn’t allow Meno to realize (at least before the geometry lesson) is that by inducing perplexity, Socrates benefits others and offers them an opportunity to become more virtuous” (Wians, 2012: 14).

socrática se manifiesta no en la estimulación de opiniones que derivan en placeres o dolores, sino en la purificación de la opinión que deja paralizado y sin posibilidad de movimiento intelectual al que le afrenta. Estas son las capacidades del ἔλεγχος cuando se ve aplicado, su poder y su magia están en reducir la opinión para abrir paso a la investigación de la verdad. Sócrates en este sentido, y bien lo apunta Romilly, es un mago:

En el *Menón*, Menón compara a Sócrates con el torpedo o el pez eléctrico. Esto no suena a magia, pero vale la pena mirar el contexto: "Ahora, me parece que te comportas como un mago, como un mago, usando drogas, y realmente me engañas con tus encantamientos, así que para hacerme sentir perdido "(80a). Las tres palabras son γσητῖνας, φαρμάττας, κατεπάδεις; y el efecto acumulativo es notable. Luego Menón continúa explicando cuán sorprendente es su propio desconcierto. Y concluye: "Creo que es sabio no navegar lejos de aquí o ir al extranjero, ya que, si se comporta así, siendo un extranjero en un país extranjero, pronto sería encarcelado como mago" (80b: ὡς γόης). Este pasaje confirma que la brujería ya era considerada con desconfianza y desprecio. También prueba que el símil no fue sólo un accidente; de hecho, es tan insistente que, incluso si estuviera aislado, nos dejaría con un problema. (Romilly,1975:33).

A pesar de toda la resistencia de Menón parece que la magia filosófica surte efecto paralizándolo en sus concepciones recolectadas de opiniones ajenas. Esto nos brinda de nuevo elementos para diferenciar los efectos educativos de las dos educaciones puestas en disputa. La educación retórica tiende a engrandecer al hombre por su capacidad al dominar ciertos instrumentos, principalmente la palabra. El orador se infla con sus discursos y se enaltece su figura según la magia de sus palabras tenga efecto en el público, dilatándolo. En cambio, la educación filosófica (esa que implica la parálisis del pez torpedo) intenta ubicar al hombre en su justa posición de acuerdo a su naturaleza, sus ejercicios, sus hábitos y la manera en la que conduce su enseñanza hacia el conocimiento⁷⁸. Menón, que al inicio era un personaje "agrandado" y fiero, ahora tras sus tres definiciones fallidas se muestra empujado, desconcertado e indefenso. No podemos olvidar que estos efectos no sólo recaen en Menón, sino incluso en Sócrates, eliminando definitivamente la relación tradicional de dependencia entre alumno y maestro: "En cuanto a mí, si el torpedo, estando él entorpecido, hace al mismo tiempo que los demás se entorpezcan, entonces le asemejo; y si no es así, no. En efecto, 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).

⁷⁸ "Las escuelas retóricas fueron siempre las rivales de las filosóficas y representaron la tendencia opuesta. Así como la educación filosófica tendía a suprimir el individualismo y a hacer sentir a los hombres que no son más que partes de un gran todo, la educación retórica, fiel a su origen, tendía a darle importancia y reforzarle produciendo hombres inteligentes, versátiles y que se estimaban centro del mundo, capaces de hacer su camino por cualquier parte mediante la destreza, la sutileza y la expedición" (Davidson, 1914:172-173).

1.6 El diagnóstico del perfil educativo de Menón, resultados finales

Menón es exhibido en el diálogo en sus nulas o escasas aptitudes como estudiante. Interrumpe la investigación, acepta principios metodológicos que después rechaza a veleidad y muestra tener una muy mala memoria. Stern especifica a fondo las interrupciones de este personaje y las consecuencias interpretativas que implica la introducción de Menón para Platón en la reflexión sobre la educación de la siguiente manera:

Una razón es que el maestro tiene un mal alumno. Menón se muestra como un estudiante que se niega a seguir las instrucciones de su maestro. Cuando Sócrates le pide a Menón que defina la forma "como práctica para la pregunta sobre la virtud", Menón se niega y exige que Sócrates la defina. Inicialmente, Menón acepta que encontrar la naturaleza de la virtud es lógicamente anterior a determinar el método de su adquisición. Sin embargo, esto viola constantemente este principio: (1) Sócrates debe definir el color antes de que Menón defina la virtud. (2) Abandonando el tema de la virtud cuando se refuta su definición, Menón plantea la nueva pregunta de cómo es posible el aprendizaje. (3) Después de que se le muestra que el aprendizaje es posible, Menón ignora el orden lógico de la investigación al insistir en la búsqueda de una propiedad de la virtud, cómo se adquiere, en lugar de la naturaleza de la virtud (Stern, 1981: 23).

En el diálogo se anuncia al menos tres veces que la resolución del problema de la excelencia humana, evidentemente del campo moral, tendrá que ver con un campo que parece completamente alejado de la moralidad. En *80b*, Menón reconoce su incapacidad ante Sócrates, también reconoce que había tenido experiencia en discurrir sobre la virtud, pero ahora se ve incapacitado. Ésta puede ser la clave para entender que las habilidades intelectuales para Platón deberán estar fuertemente conectadas con un desarrollo moral (en particular del temperamento) que no entorpezca la búsqueda de la definición, de la verdad.

La otra característica llamativa de este pasaje es que Sócrates intenta progresar en un tema moral poniendo a su interlocutor a trabajar en un problema paralelo pero no moral. De los dos ejemplos utilizados, el esquema toma la luz de la cal y, como esto está explícitamente conectado con la geometría más adelante (*76a2*), surge la pregunta de si la elección de tal ejemplo es significativa. Si es así, Sócrates propone que la geometría se use como preparación para la ética. Uno inmediatamente piensa en la forma en que luego usará un problema geométrico en el pasaje del niño esclavo para ayudar a Menón a salir de un problema sobre la investigación moral. Mirando más allá del *Menón*, uno también podría encontrar en este pasaje una anticipación de una característica central de la educación moral en la *República VII*, que aboga por un período de diez años de matemáticas como preparación para la filosofía moral (Scott, 2006: 34).

Con estas deficiencias, Menón es diagnosticado por Scott⁷⁹ y otros comentaristas como Klein con una enfermedad que para Platón representa un síntoma de la máxima decadencia del alma: *La flojera intelectual*. Todo esto se ve reflejado en las numerosas evasivas que éste tiene en realizar las definiciones solicitadas por Sócrates y, en general, su falta de compromiso con cualquier investigación que se le presenta. Menón es un especialista en desviar la atención de la investigación

⁷⁹ "In Meno's case, this *ethos* constitutes a form of intellectual laziness: he has no inclination to engage in active inquiry" (Scott, 2006: 61).

para delegar cualquier responsabilidad a Sócrates. Por otra parte, Sócrates lucha de manera incesante por involucrar a un Menón orondo y displicente. En *80c*, se muestra la característica esencial del procedimiento pedagógico de Sócrates: La duda constante que a su vez problematiza la tradición. El filósofo tiene como labor esencial poner en tela de juicio todo, aunque esto pueda crear cierta inestabilidad.

Una de las grandes preguntas de este trabajo ya la comparte Wians⁸⁰ en su investigación; si tomamos el contacto de Sócrates con Menón como una especie de educación, debemos estar atentos al mensaje de Platón respecto de un probable Sócrates educador, a saber: En la mayoría de los casos el contacto con Sócrates no modificó para bien la excelencia de sus estudiantes. Parece que en ese sentido la educación filosófica fracasa si no hay una disposición natural hacia la filosofía, y esto implica que la educación socrática no promete virtud ni beneficios para la comunidad. La educación socrática ve en el ejemplo de Menón una reiteración de uno de sus elementos característicos: El azuzar el aprendizaje. No puede existir educación, como bien dice Brumbaugh⁸¹, sin una auténtica motivación para aprender. El modo en que Sócrates motiva la investigación es mediante el interrogatorio provocativo respecto de las propias convicciones de su interlocutor. Esto lo percibe Menón al llamarle “pez torpedo”. La complejidad del diálogo en el sentido pedagógico es que, a pesar de ver afectadas sus creencias, Menón se rehúsa a abandonarlas puesto que parece que en la vida práctica éstas le funcionan y le brindan cierto grado de satisfacción. Stern apunta lo siguiente: “El hecho: que Menón carece del incentivo para cuestionar y así descubrir la naturaleza de la excelencia (lo que es bueno para sí mismo) indica que está bastante satisfecho con sus propias creencias. En lugar de perseguir la naturaleza de la virtud, Menón reacciona petulantemente mostrando que tiene la capacidad de atrapar a Sócrates; introduce la paradoja sobre el conocimiento” (Stern, 1981: 25). La incomodidad que produce el cuestionamiento filosófico, cuya esencia es poner en tela de juicio las principales opiniones que rigen la vida cotidiana, tiene dos salidas: O inicia la perplejidad para replantearse dichas creencias, o es rechazada de manera violenta por no ser una garantía de la acción cotidiana en un sentido ético-político. A largo del diálogo Platón demuestra que Menón falla en todos los aspectos que pudiesen llevarlo hacia la excelencia humana.

En este fracaso de Menón, y quizá también de Sócrates, vuelven y se hacen notables los factores esenciales de la educación mencionados en el cuestionamiento inicial (*70a*) sobre la virtud, a saber: Menón no cuenta con una *naturaleza* del alma que le permita comprender la importancia de la unidad de la definición, no posee la suficiente *práctica* dialéctica para purificar sus opiniones fijas y permanece en el capricho de su temperamento al definir sólo como el *hábito* de la educación de Gorgias le ha determinado. Lo anterior llevará al diálogo a un punto límite que exigirá de Sócrates medidas extremas. Éstas serán descritas en el segundo capítulo de nuestra investigación.

⁸⁰ “Is Socrates the Tiresias-like politic man spoken of in (3) who by refuting others may make them more virtuous and so benefit the city? This is a profound and essential question for any reader of the dialogues. In several dialogues—the *Gorgias*, the *Apology*, the *Meno* itself—Plato shows Socrates achieving practically the opposite result. Against the rare success of a Theaetetus stand Callicles, Charmides and Critias, Anytus, the Athenian jury, and the many nameless poets, politicians, and craftsmen stung by this ironic gadfly, who are reduced to an angry and resentful malevolence intimating violence” (Wians, 2012: 13).

⁸¹ “There is no way to teach a student who does not want to learn. Or in ethical terms, there is no way to teach new values to a student who remains uncritically satisfied with slogans and unenlightened self-interest. Here is one central Platonic objection to the Sophists: their indifferences to motivation, and their uncritical acceptance of desire for wealth and prestige as the external driving forces of their schools of success, almost insured that their tactical exercises would not make their students better human beings” (Brumbaugh, 1970: 213).

II-Las bases epistemológicas de una nueva educación

II-Las bases epistemológicas de una nueva educación

El primer capítulo de esta investigación ha servido para determinar las principales características de Menón, tanto de temperamento como intelectuales, siempre bajo la guía del cuestionamiento inicial acerca de la excelencia humana. Se han logrado focalizar los elementos mencionados en la pregunta inicial de Menón, y son precisamente éstos los que son evaluados en él para determinar si es posible que éste alcance la virtud o no, a saber: *Naturaleza, enseñanza, práctica u otro elemento*. Para lo anterior fue necesario examinar las condiciones de posibilidad de la educabilidad de Menón, y ya se había anticipado que éste apunta a ser un fracaso rotundo.

En este segundo capítulo examinaremos las consecuencias del fracaso educativo de Menón, lo cual implica que la tradición educativa en la que fue criado es considerada por Platón como fallida, y las acciones que debe tomar el filósofo respecto de un caso de decadencia pedagógica. Lo anterior nos servirá para comenzar a vislumbrar los principios sobre los cuales el plan educativo de Platón está fundado, y bajo qué perspectiva u objetivo fueron acuñados. La base del fracaso de la educación tradicional, se ha mencionado en el capítulo anterior, es el poner a la opinión como principio fundamental de la acción. Las múltiples definiciones de Menón son sólo consecuencia de una educación que muda constantemente de parecer, y que no ofrece una base sólida y permanente de sus contenidos. Recordemos que el objetivo platónico es la formación que beneficie al mejor modo de vida de la comunidad, y sin la estabilidad que proporciona el conocimiento es imposible sistematizar y aplicar las medidas educativas en una población. El presente capítulo subrayará los elementos de soporte de ese conocimiento, la base de la epistemología del plan educativo platónico.

El análisis del diálogo se centrará, principalmente, en tres partes que develan el establecimiento de las bases del programa ya antes mencionadas: en primer lugar, se hablará del último recurso que Menón aplica para no ser educado, el famoso argumento erístico de la imposibilidad del conocimiento. Después, se analizará el pasaje referente a la resolución de este problema a través de la utilización del mito acerca de la inmortalidad del alma que posibilita la reminiscencia y, por último, se verá la comprobación de dicho mito en la prueba-experimento mental que Sócrates realiza en el multicitado ejemplo del esclavo y la geometría.

Hay que notar, de igual manera, que en esta parte de la investigación (al igual que en el diálogo) saldrá a escena un nuevo personaje que será evaluado y llevado hasta el máximo de sus propios límites: El joven esclavo. Lo anterior servirá a Platón para, como se ha dicho, insinuar las bases epistemológicas de su propio proyecto educativo.

II.1 *El último recurso de Menón: Un argumento erístico*

Klein⁸² describe de manera adecuada la labor filosófica de Sócrates en su interlocución con Menón. La tarea de éste es desnudar su alma y ver cuáles son sus cualidades, virtudes y defectos. Sólo en esta evaluación podrá ver si éste (Menón) es capaz de tener acceso al conocimiento. En *80d*, tenemos como resultado de esto a un Menón fastidiado y dispuesto a arriesgarlo todo para obtener la victoria sobre el personaje que lo ha exhibido. Se acerca el desafío del estudiante en una paradoja del “todo o nada”. La última carta de Menón ante la encrucijada de Sócrates se presenta inmediatamente en forma del famoso argumento erístico sobre la imposibilidad de la investigación⁸³ de la siguiente manera:

¿Y de qué manera buscarás, Sócrates, aquello que ignoras totalmente qué es? ¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿cómo advertirás, en efecto, que es ésa que buscas, desde el momento que no la conocías? (*Menón*, 80d).

De inmediato puede sentirse la desesperación de Menón al ofrecer este argumento, sus líneas efectivas en el diálogo parecen agotarse y está a punto de morir como un personaje de referencia en la trama. Sin embargo, su aportación con esta disyuntiva es de gran valor. Ferrari⁸⁴ observa de manera adecuada comentando que el argumento erístico de Menón se trata de un *todo o nada epistemológico*. Lo anterior quiere decir que para Menón, no existe un grado intermedio del conocimiento que permita el acceso a la investigación, dejando ante sí un reduccionismo del saber: o se tiene en la memoria simple lo dicho por los maestros y se sabe, o de lo contrario se ignora por completo. Evidentemente esta postura resulta extremista, pero es consecuencia de una interpretación del saber basada en esa memoria simple tan arraigada en su personalidad y que veremos se opone a los grados de conocimiento expuestos en Platón (al menos los referentes a la línea dividida de la *República*⁸⁵ e incluso aquellos que refieren a la entrada en este diálogo de la opinión verdadera como un nivel de conocimiento⁸⁶).

La educación de Menón sale de nuevo a la luz, y muestra que el maestro es el poseedor del conocimiento y el estudiante, vacío de éste en absoluto, debe fungir como un receptor completamente pasivo que no puede investigar por sí mismo, haciendo de la relación pedagógica una eterna dependencia. En pocas palabras, Menón defiende a muerte su condición de sublevado ante las autoridades pedagógicas y con esta pregunta lanza su última carta sobre la mesa; y de ahí, el nacimiento del argumento erístico que sirve para poner freno a la investigación de Sócrates (una investigación que tiene de fondo la *esperanza de saber*). En este argumento erístico citado, muchos

⁸² “Is it not, because there is no need for any image? Meno's soul, in Meno's lifetime, will presumably be stripped "naked" by Socrates: Meno will be shown as what he is, for all to see. The stripping has already gone pretty far. Socrates' emphatic refusal to draw an image of Meno prepares us, we suspect, for the final stage of Meno's "undressing”” (Klein, 1974: 90).

⁸³ Desjardins (1985:262) identifica en el *Menón* existen tres paradojas, a saber: La paradoja del conocimiento expuesta por Menón en la cual no hay posibilidad de adquirir más conocimiento del que se tiene y retomada por Sócrates como un dilema, la paradoja del aumento de la excelencia humana; y, finalmente, la paradoja de la virtud como conocimiento.

⁸⁴ “La logica implicita sia nel paradosso di Menone sia (apparentemente) nel ragionamento di Socrate è quella che ruota intorno al principio all-or-nothing, il quale concepisce gli stati cognitivi come fenomeni così univoci, monolitici e statici, da non ammettere una condizione intermedia tra la perfetta conoscenza e l'assoluta ignoranza” (Ferrari, 2016: 43).

⁸⁵ Véase en la *República*, Libro VI, 510a en adelante.

⁸⁶ Véase en *Menón* en la recapitulación de los argumentos principales del diálogo 95b-100c.

especialistas como O'Brien⁸⁷ ven una referencia indirecta y malograda de la obra de Gorgias acerca "Del no-ser". Ésta bien podría ser una parodia de dicho tratado exhibiendo una vez más las deficiencias de la memoria simple de Menón. También, es evidente que ésta es una pista para entender que las bases epistemológicas de la educación de Gorgias no coinciden en sus fundamentos con la educación filosófica, pues Platón presupone absolutamente lo contrario de las expresiones de la teoría de Gorgias, misma que puede ser resumida de la siguiente manera: "Sobre lo que no es o sobre la naturaleza desarrolla tres argumentos sucesivos. El primero es que nada existe; el segundo, que, aún en el caso de que algo exista, es inaprehensible para el hombre; y el tercero, que, aun cuando fuera aprehensible, no puede ser comunicado ni explicado a otros (Sexto Empírico, *Contra los matemáticos* VII 65ss.)" (Luján, 2015: 107-108). Dicho esto, puede sin duda reconocerse que Gorgias atenta contra todos los preceptos y metas epistemológicas de Platón. Es entonces natural que en el *Menón* exista una fuerte ironía respecto de la postura de Gorgias a nivel epistemológico pues Platón, lo anunciamos desde ahora, buscará la formación de una epistemología en conexión con la ontología y la comunicabilidad del conocimiento.

En *80e*, Sócrates identifica la problemática epistemológica que plantea Menón y la resume así: "Comprendo lo que quieres decir, Menón. ¿Te das cuenta del argumento erístico que empiezas a entretejer: que no le es posible a nadie buscar ni lo que sabe ni lo que no sabe? Pues ni podría buscar lo que sabe – puesto que ya lo sabe, y no hay necesidad alguna de búsqueda -, ni tampoco lo que no sabe – puesto que, en tal caso, ni sabe lo que ha de buscar" (*Menón*, 80e). Ante un todo o nada de dicha índole es preciso implementar un contrargumento de una naturaleza similar. Éste es un punto de partida para el nacimiento de un fundamento importantísimo en la epistemología platónica, y que se verá, estará rondando en varios de los diálogos platónicos con diferentes funciones, a saber: *La presentación de la inmortalidad del alma*.

Sócrates, en este sentido y quizá para sorpresa de los lectores y del mismo Menón, no rompe el argumento erístico al cual se presupondría debería atacar; al contrario, con la presentación del mito de la inmortalidad del alma y la anamnesis Sócrates admite que no hay ideas nuevas y que el conocimiento dado ya al alma simplemente debe ser recordado. Lo anterior es un acuerdo general entre la mayor parte de los comentaristas del *Menón*, al menos así lo hace ver Balabán: "El principio erístico y la teoría platónica, entonces, tienen mucho más en común de lo que los estudiosos han percibido. Ambos rechazan la posibilidad de adquirir o generar nuevos conocimientos. Ni Sócrates ni Menón reconocen la posibilidad de que las ideas puedan generar. La única diferencia entre ellos es que, para Menón, el conocimiento es o no es, mientras que para Sócrates siempre es" (Balbán, 1994: 267). En cierta medida Sócrates intenta que Menón permanezca en el rango de la educabilidad y por ello introduce una teoría que no contradice del todo su postura final. Sócrates, lo hace notar Platón a cada momento que se le permite, es sumamente condescendiente con sus interlocutores. En todo caso Sócrates busca conservar a Menón dentro de la investigación, aunque dicha voluntad le obligue a realizar ciertas modificaciones a las concepciones tradicionales en las que fue educado. Esto se hace de manera paulatina y, al parecer, sin que Menón ni los lectores den cuenta de las reformas profundas que estarán a punto de realizarse.

⁸⁷ « Cette structure est celle-là même employée par Gorgias (maître à penser du jeune Ménon) dans son traité sur le non-être (il n'y a rien ; même s'il y avait quelque chose, on ne saurait le connaître ; même si l'on pouvait le connaître, on ne saurait le communiquer à autrui). Cette ressemblance n'est sans doute pas le fruit du hasard » (O'Brien, 1991 : 647).

II.2 La presentación del mito del alma inmortal

El diálogo presenta un punto crítico en la parte epistemológica, y éste se da curiosamente de la mano del argumento que desarrolla Menón y que convierte todo su actuar en el diálogo en un ridículo. Menón había hecho una serie de preguntas al inicio del diálogo sobre la adquisición de la excelencia humana para llegar a la conclusión de que es imposible preguntarse sobre algo de lo que no se tiene conocimiento (su ignorancia acerca de la “excelencia humana” ha sido exhibida por Sócrates durante todo el diálogo). Para Sócrates queda una alternativa en la investigación que Andersen⁸⁸ resume en la sentencia: “*Si se sabe una cosa, se puede alcanzar el conocimiento de otras*”. De inmediato Sócrates y Platón optarán por continuar echando mano de un recurso conocido por Menón y por toda Grecia, a saber: *El alma*. De nuevo la tradición es un punto de partida. Las referencias a la tradición implicarán no sólo una citación pura de las mismas, sino un cambio en su concepción que se hará notar más tarde en esta investigación y en el mismo diálogo. Entonces, para desenredar el argumento erístico y aporístico de Menón y abrir el camino hacia el conocimiento, Sócrates pronuncia las siguientes palabras:

...el alma del hombre es inmortal, y que a veces termina de vivir – lo que llaman morir -, a veces vuelve a renacer, pero no perece jamás. Y es por eso por lo que es necesario llevar la vida con la máxima santidad, porque de quienes...

Perséfone el pago de antigua condena

Haya recibido, hacia el alto sol en el noveno año

El alma de ellos devuelve nuevamente,

De las que reyes ilustres

y varones plenos de fuerza y en sabiduría insignes

surgirán. Y para el resto de los tiempos héroes sin mácula

por los hombres serán llamados (Píndaro, fra. 137 (Turyn) = 127 (Bowra)

= 133 (Snell).

El alma, pues, siendo inmortal y habiendo nacido muchas veces, y visto efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprendido; de modo que no hay de qué asombrarse si es posible que recuerde, no sólo la virtud, sino el resto de las cosas que, por cierto, antes también conocía. (*Menón*, 81b-c).

Sócrates recoge una visión escatológica y tradicional del alma⁸⁹; esto hace que su relato adquiera un tono solemne e incluso religioso. Es importante rescatar y reflexionar acerca del por qué Platón toma y expone a través de la figura de Sócrates elementos tan tradicionales del alma. Una vía interpretativa puede llevarnos a pensar que estos elementos recogidos por Sócrates son tomados en forma irónica o lúdica, como un recurso que permite seguir con su argumento. Lo cierto es que, a pesar de que Sócrates dice que ha recogido esto de sacerdotes y sacerdotisas, la visión final del alma expuesta en el *Menón* tendrá cambios radicales respecto de su visión tradicional. Esto nos hace pensar en la concepción de la palabra de Gorgias esbozada en el primer capítulo. Recordemos que el objetivo de la educación y técnica oratoria de Gorgias era tener el mismo impacto en la población que los poetas divinos, que el discurso que fundamentaba la religión griega. Tal era su confianza en la prosa artística que trasladó los elementos de la poesía hacia ella con el fin de obtener los mismos efectos que las musas en el alma de sus escuchas. Ahora, y ante la encrucijada de Menón, parece que Sócrates

⁸⁸ “Even if it should be the case, as is suggested by Socrates’ “solution,” that all things are interconnected, and that one can therefore, by having knowledge of “but one single thing discover everything else” (81c) the problem remains unsolved. It could be solved within such a framework only if Socrates could explain how one acquired his knowledge of the one thing through which he learned of everything else” (Anderson, 1972: 226).

⁸⁹ Para una referencia completa de la concepción del alma y su historia en la Grecia antigua véase la obra de Bremmer J., *El concepto del alma en la antigua Grecia*.

también apela al poder de la palabra en relación con lo divino con la intención de desbloquear el argumento erístico del conocimiento y persuadir a Menón a continuar con la investigación. El juego y la ironía con la tradición se pueden representar y entender con mayor claridad cuando, paradójicamente a su uso en el *Menón*, se recuerda el rechazo platónico-socrático⁹⁰ a las fábulas homéricas y hesiódicas bajo el argumento de que éstas infunden falsas opiniones⁹¹, y son mendaces y nocivas para un carácter firme y filosófico. Lo cierto es que, queriéndolo o no (pues no hay que olvidar que Platón hace uso de muchas citas de ambos autores), ésta es una reacción a la educación tradicional y a la pérdida de sus buenos efectos en la comunidad. De ahora en adelante, esta investigación tiene a su cargo identificar las funciones político-pedagógicas de la introducción de este mito en particular y sus posibles consecuencias en relación al programa educativo platónico.

Glenn Most⁹² argumenta que existen distintas posibilidades de utilización del mito y que es una labor ardua determinar el cometido específico de éste cuando se introduce en un diálogo. Normalmente, según el mismo Most, el mito se introduce cuando los recursos racionales argumentativos se agotan y se requiere justificar un punto de vista en particular, es decir, se ha llegado al límite lógico por parte del autor. Otra de las voces autorizadas al respecto del mito en la obra platónica es Tarrant⁹³, éste nos explica que los mitos son una herramienta para aquellos que necesitan ser persuadidos de una verdad que no han alcanzado a dilucidar. Platón es consciente de que existen niveles de discurso y que no todas las comunicaciones pueden darse en un sentido estrictamente racional, lo anterior concuerda con la hipótesis realizada justo arriba y nos da pistas de que Platón toma elementos de Gorgias resignificándolos. Sin embargo, Tarrant⁹⁴ mismo dice que los mitos platónicos sólo tienen efecto en aquellos quienes ya están predispuestos al conocimiento. La nota histórica del futuro del joven Menón nos ayuda a entender que el mito de Sócrates no logró persuadirlo.

Las implicaciones no racionales del mito dan pie a un sinfín de controversias, de las cuales, es importante resaltar al menos dos: *La relación del mito de la inmortalidad del alma con el programa educativo de Platón y las interpretaciones de las consecuencias políticas de la introducción del mismo con este propósito*. Gómez Robledo⁹⁵ señala que la función del mito es la de una extensión de lo que ya Platón ha expuesto de manera racional, como una especie de suplemento de la racionalidad que se da a partir de lo fantástico e imaginativo. Lo anterior, con el fin de reforzar lo expuesto en la razón y cerrar el círculo del procedimiento de la educación moral de sus lectores. Desde el punto de vista pedagógico se puede identificar que, a diferencia de otros procedimientos filosóficos, Platón sabe que derrumbar por entero los principios tradicionales de una educación tan arraigada sería imposible. Al ver esto no se puede hacer más que dar un giro interpretativo a dichos estamentos para

⁹⁰ Véase su desdén general de éstas en toda la *República*.

⁹¹ “SÓC: Son, le dije, las que nos han contado Hesíodo y Homero y los demás poetas. Son ellos los que han compuesto, para entretenimiento de los hombres, esas fábulas mendaces que se cuentan de antiguo y aún hoy” (*República*, 377d).

⁹² Véase el primer capítulo de su libro *Plato and myth*, (2012).

⁹³ “Myths, qua likenesses, cannot persuade those who are already well aware of the truth they illustrate; they cannot persuade those who have no inkling of the truths they illustrate. They persuade those in whom subconscious truth can cause recognition of truth-like-ness” (Tarrant, 1990:28)

⁹⁴ “Myth, then, works primarily on those who have yet to uncover all the truths which supposedly lie within their souls, upon the lover of wisdom rather than the wise. It tugs on strings within us, and helps us to listen to our inner knowledge. It promotes self-knowledge in so far as it brings nearer to the surface something which is fundamental to our moral being. When we respond to a myth, that response is one of belief, trust and obedience. We feel that it is telling us what is right, and we afford it our respect” (Tarrant, 1990: 30).

⁹⁵ “Son como prolongación del discurso racional, jamás ausente, por la necesidad que tiene la fantasía de tomar parte, ella también, en la exploración del misterio, y para contribuir con la razón en la labor de edificación moral, la cual es siempre o casi siempre el fin práctico de la fabulación” (Gómez Robledo en Introducción a *República* de Platón, 2016, CXVII).

resignificarlos en favor de sus propios propósitos (esto se debe hacer con suma prudencia). A pesar de que éste es uno de los puntos característicos del mito en Platón no podemos olvidar que, en cuestión del establecimiento del fundamento de la filosofía platónica, a saber, el alma; éste no sólo sirve como un extra en la argumentación, sino como la base y punto de partida de todo el desarrollo de su pensamiento. El mito, al menos el que refiere al alma, no es sólo un complemento para Platón, es un elemento insoslayable de su filosofía. Desde ahora debe fijarse que la inmortalidad del alma es la base de la epistemología platónica. Ahora bien, a pesar de que en el *Menón* se nos da un mito para justificarla y aprobarla como tal, ésta no parece convencer del todo a los testigos del diálogo (sean personajes dentro del mismo o simples lectores), quizá debido a la carga de racionalidad de la época o la misma ironía que no deja en nadie una sensación de satisfacción argumentativa. De cualquier forma, debe asentarse la íntima relación de Platón con estos principios metafísicos, fundamentales en el desarrollo de su pensamiento y determinantes para toda la filosofía occidental. El mito expuesto es sólo una muestra de las múltiples manifestaciones y conexiones metafísicas dentro del pensamiento platónico, mismas que parten desde la epistemología hasta su concepción ético-política. Se debe resaltar que la mayor parte de estas pruebas metafísicas se ven empapadas de cierto toque religioso. A propósito, resulta irónico para muchos comentadores como Tejera⁹⁶ que Sócrates, el maestro de la argumentación y el escepticismo filosófico, use un mito con alusiones religiosas pitagóricas para instaurar las bases de lo que será una nueva epistemología. Esta utilización, sin embargo, será recurrente en todo el *opus* platónico. Al aparecer el mito del alma, y sobre todo con los orígenes que Sócrates le atribuye, se podría pensar que éste tiene intenciones e inclinaciones dogmáticas. Cabe preguntarse, ¿Sócrates es realmente un hombre religioso y ultra piadoso como podría tomarse a partir de la extracción de este mito?

Muchos comentadores, incluyendo a R.E. Allen⁹⁷ rechazan el anterior presupuesto, pensando que Platón no habla seriamente al integrar este mito al diálogo. Para ellos la evocación de la inmortalidad del alma es sólo un pretexto para futuramente justificar la introducción de la anamnesis como resolución de la paradoja del aprendizaje de Menón. El mito expresado por Sócrates se traspone a un ámbito completamente diferente al de una evocación religiosa: “Por lo tanto, Platón invita al lector a transferir la doctrina religiosa de los sacerdotes y poetas a otro marco teórico, que sólo puede ser el proporcionado por la concepción de ideas, que representan el objeto de la reminiscencia” (Ferrari, 2016: 45). Ferrari concuerda con esta trasposición y deja ante nosotros la especulación en torno a la raíz de este disfraz religioso que se le da a una teoría filosófica y por ende anti-dogmática. ¿Platón busca protegerse de algún modo al disfrazar su pensamiento con elementos tradicionales? Anderson⁹⁸ hace una observación bastante interesante en este punto: Al decir que el conocimiento de la inmortalidad del alma ha sido tomado de lo escuchado por los sacerdotes y sacerdotisas, Sócrates descarta que dicho conocimiento provenga de él, como cubriéndose anticipadamente con esas figuras autoritarias de la religión. El mito de la inmortalidad del alma llega a Sócrates por los mismos métodos por los cuales Menón ha adquirido sus conocimientos acerca de la virtud, a saber: *A través de una*

⁹⁶ “The Pythagoreans were not merely number philosophers, they were religious thinkers for whom knowledge was a “godly matter,” and for whom the transmigration of the soul was a fundamental dogma. This doctrine is transformed by Plato’s Socrates in this dialogue into the hypothesis of anamnesis (recollection) as a basis for a theory of knowledge” (Tejera, 1978: 27).

⁹⁷ “It comes to us embedded in the mythical imagery of a religion which is no our own, and many commentators, in rejecting its theological trappings, have concluded that it represents no serious part of Plato’s philosophy. But I shall argue that the theory of Anamnesis represents a serious, and subtle, solution to genuine philosophical perplexities” (Allen, 1959: 165).

⁹⁸ “This passage at the very least indicates that Socrates is unwilling to claim what follows as his own. It also, if taken seriously, means that Socrates learned of the theory of recollection not by recollection, nor by means of the dialectic, but by “hearing” it and remembering it—precisely the kind of “learning” process which Meno has gone through with Gorgias, and which has been subjected to severe criticism throughout the dialogue up to this point” (Anderson, 1972: 228).

memoria simple sobre un dogma. La ironía se presenta de nuevo en el diálogo, pues es Sócrates quien utiliza esta memoria tan criticada para transmitir a Menón uno de los más grandes postulados de la filosofía de Platón.

A pesar de retomar un dogma que espreciado y arcaico a la vez, para Scott⁹⁹ y algunos otros comentaristas la introducción del mito de la inmortalidad del alma y la anamnesis no resuelve el dilema erístico planteado por Menón. Éste se trata de una simple incitación a continuar la investigación en torno a la naturaleza de la excelencia humana. Al respecto, Anderson¹⁰⁰ critica a la recolección socrática, pues parece que sólo justifica la adquisición del conocimiento por parte del alma en un sentido metafísico y no hay claridad respecto del cómo el alma aprende en la vida real. La introducción de este mito parece no bastar para la filosofía, pues se deben encontrar fundamentos más sólidos basándose en la racionalidad. Al respecto parece ser que el experimento con el esclavo es el intento de comprobación fáctica de dicha teoría, a todas luces, metafísica. De todas formas, no existe claridad en el procedimiento del cómo el alma aprende en contacto con el mundo en la experiencia de lo vivido, principalmente en referencia a los sentidos (tema que no se toca en esta tesis, pero resultará de gran interés para la tradición filosófica), resultando no satisfactoria como una explicación de los orígenes del aprendizaje. Lo anterior será un indicativo para pensar que en el *Menón* sólo se apuntan de manera general las bases y contenidos esenciales del programa educativo deseado por Platón sin la necesidad de desarrollarlos a profundidad, bases que integrarán forzosamente una explicación integral de los procesos de aprendizaje en la experiencia humana. A su vez, la problemática de la no racionalización del principio también puede verse reflejada como consecuencia de la personalidad de Sócrates. Por una parte, hay un Sócrates moderado que se sabe en su ignorancia (es decir, con limitaciones; lo que Klein¹⁰¹ llama “el reflejo de la sabiduría humana en el Sócrates platónico”) y, por otra parte, está la insistencia en la investigación propia del filósofo que parece no renunciar al conocimiento a pesar de tener la sospecha de que éste está fuera de los alcances de sus propias capacidades. De ahí la constante insistencia en la utilización de recursos que van fuera de lo humano, a saber: *El mito*. De lo anterior, se ha seguido para algunos comentaristas como Balabán¹⁰² la argumentación de que la teoría de la recolección nunca se ha explicado racionalmente desde sus principios. Sólo sirve, de cierta manera, como *axioma* para levantar el sistema epistemológico de Platón. El alma inmortal depositada en el hombre (sin una explicación racional aparente) ya lo ha aprendido todo.

⁹⁹ “This supports the claim that Socrates is not trying to solve the eristic dilemma directly with recollection. Having introduced the theory, he makes no attempt to explain in logical terms how it disarms the dilemma. Rather, he starts to deploy a psychological strategy of carrot and stick: the latter, because in the lines quoted he attempts to arouse a sense of shame in Meno for being weak; the former, because he uses recollection as an incentive to make Meno eager to inquire, and almost panders to his desire for the exotic in the initial expose of recollection” (Scott, 2006: 81).

¹⁰⁰ “Finally, on examination the theory of recollection is not even a very satisfactory solution to the question of how one acquires knowledge in this life since, as the preceding quote suggests, it depends upon, but does not account for, one’s remembering “one single thing” by means of which he can “discover everything else”” (Anderson, 1972: 229).

¹⁰¹ “And is not Socrates, in pretending not to know, as much “playful” as he is “serious” in his knowledge of the immense distance which separates him from the goal he wishes to attain? Is not thus Socrates’ “human wisdom” his assertion of his ignorance, the very germ from which both elements of a Platonic dialogue, its mimetic playfulness and its *dianoetic* seriousness, spring forth?” (Klein, 1979:27).

¹⁰² “The Theory of Recollection has been described but never explained. It is said to have originated in the fact that Ideas — ‘universal’ (or forms) — are ‘givens’...This description, however, does not explain why the Idea, in its function as *explanans*, is fixed, and why, if it is fixed, there is no place for the production of ideas” (Balbán, 1994: 265).

II.2.1 Un giro interpretativo a la funcionalidad del alma

Después de la evaluación de Menón y el establecimiento del primer principio axiomático en la pedagogía platónica ha sido posible hablar de un plan de reforma. Se ha visto claramente que Platón nos guía por una transformación de ciertos elementos de la tradición en programa donde es necesario identificar el estado educativo para después delimitar los cambios que deben ser realizados en él. El primer cambio de la reforma educativa platónica se debe a la nueva concepción del alma en su funcionalidad. El alma no tendrá ya sólo la función de servir como explicación acerca del movimiento o la vitalidad, sino que estará fuertemente asociada a dos propósitos fundamentales: *El epistemológico* y *el moral*. En este apartado se intentarán hacer claras las relaciones entre estas dos funciones educativas, pues en Platón tienen una conexión muy importante y se podría decir que éstas son las dos metas principales de modificación de la llamada reforma platónica en la educación. Es importante mencionar que la nueva descripción funcional del alma tendrá en el *Menón* la primicia de concentrarse mayormente en uno de los aspectos mencionados por esta tesis, a saber: *La nueva funcionalidad epistemológica*. La funcionalidad moral del alma viene añadida en otros diálogos y sirve como complemento perfecto para el programa educativo que, en este diálogo, sin embargo, pasa sin muchas atenciones¹⁰³.

La nueva funcionalidad epistemológica del alma en Platón estará asociada a la posibilidad de que ésta tenga a bien realizar la reminiscencia de manera continua, proceso no sencillo y que requiere de ciertos elementos para llevarse a cabo de manera sistemática. El gran propósito de la educación platónica a nivel epistemológico tendría que ser el hecho de facilitar la sistematización de la *anamnesis* (entendiendo ésta como el acceso al conocimiento universal) en la comunidad. A continuación, se explicarán los requisitos esenciales que posibilitan este proceso. En *81d*, se mencionan las condiciones esenciales del aprendizaje, a saber: *Buena naturaleza, enseñanza por sí mismo, ejercicio (hábito)*. Esto, evidentemente dentro del marco de la enseñanza bajo el principio epistemológico de la mortalidad del alma, su aprendizaje en otros tiempos y, en suma, de la obtención del conocimiento a través de la reminiscencia.

Estando, pues, la naturaleza toda emparentada consigo misma, y habiendo el alma aprendido todo, nada impide que quien recuerde una sola cosa – eso que los hombres llaman aprender –, encuentre él mismo todas las demás, si es valeroso e infatigable en la búsqueda. Pues, en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia (*Menón*, 81d).

Otro de los principios que posibilitan la anamnesis no es sólo la inmortalidad del alma, sino, como es mencionado arriba, el estar emparentado con la propia naturaleza. Es aquí donde vemos recuperado uno de los elementos de la pregunta de Menón al inicio del diálogo y cómo éste es introducido de manera sigilosa por Platón en el discurso pedagógico: El tema de la *disposición natural*. La naturaleza (un elemento colocado como característica del alma) debe estar emparentada consigo misma, ¿y qué desea decir con esto Platón? Que para poder recordar a la manera del plan educativo trazado es necesaria una evaluación de las características que el alma porta, uno debe reconocer a qué tiende su propia condición. Esto ya nos anticipa que para Platón no hay una sola naturaleza para todos y será necesario investigar el tipo al que se pertenece. Otra de las consecuencias derivadas de esta diferencia entre almas deriva en una jerarquización de las mismas una vez que se haya develado su talante natural. En este punto del diálogo, Sócrates ya ha reconocido el tipo de naturaleza del alma de Menón, que es una con tendencias al placer y no apta para una investigación filosófica. Aun así, en *81e*, se hace manifiesto que la educación socrática no busca consentir ni siquiera a las naturalezas menos favorecidas. Platón es consciente de que la tarea educadora es laboriosa y contiene una serie de

¹⁰³ Para las referencias de la funcionalidad moral del alma deben consultarse los mitos situados en otros diálogos como *Fedón*, *Gorgias* o *Fedro*.

requisitos para su objetivo (el conocimiento). Para Platón no hay una educación democrática en el estricto sentido de la palabra, es decir, con los mismos métodos y oportunidades para todos. Esto es un punto de partida para anunciar que la educación filosófica tiene como primera restricción la naturaleza a la que se va a educar, pues no todas tienden al mismo objetivo pedagógico. En un ámbito optimista el máximo objetivo que debe pretender la educación es la visualización del bien como un conocimiento; pero ya desde la separación en naturalezas se puede ver que para Platón esto es poco real, poco asequible. Deberán de encontrarse otras alternativas para aquellas naturalezas indispuestas a visualizar el bien (vg. Menón) como conocimiento para que éstas puedan alinearse con aquellas predisposiciones naturales que sí tienden al máximo objetivo pedagógico.

Al integrar el discurso de las naturalezas, Platón de inmediato remite a sus lectores al tradicional tema del autoconocimiento y del reconocimiento que debe realizar un educador. Si no hay un reconocimiento del tipo de naturaleza del alma, la anamnesis sistemática de la educación no es posible; sin embargo, dicho reconocimiento no implica necesariamente una evaluación exterior por parte del educador. Platón es consciente de que una evaluación del tipo maestro-discípulo implicaría caer en el método en el que Menón fue educado, uno de absoluta dependencia respecto del que proporciona la evaluación. También resulta natural que, con la ausencia de Sócrates, se debe buscar una solución ante la desaparición del mejor evaluador del alma humana. Ante las necesidades de la sistematización educadora es necesario que la evaluación sea interna y propia del que desea educarse, y por ello se retoma el principio tradicional del autoconocimiento. Otra vez nos encontramos con una reforma de los principios antiguos, con una posible resignificación del famoso aforismo de Delfos¹⁰⁴. En 82a, Sócrates rechaza la enseñanza como un acto exterior con los siguiente: “Ya te dije poco antes, Menón, que eres taimado; ahora preguntas si puedo enseñarte yo, que estoy afirmando que no hay enseñanza, sino reminiscencia, evidentemente para hacerme en seguida caer en contradicción conmigo mismo” (*Menón*, 82 a).

A partir de este punto la resistencia de Menón cobrará una función diferente respecto de su tarea inicial de hacer escabroso el camino hacia la definición de la excelencia humana; pues de ahora en adelante, los frenos implementados a la investigación serán utilizados para aportar más pruebas a la teoría de la reminiscencia y la inmortalidad del alma. Como se ha dicho, el establecimiento de estos principios no ha sido comprobado de manera satisfactoria por Sócrates; y por ello, tendrán que presentarse más pruebas, dando paso al primer experimento psicológico de la filosofía platónica, a saber: *El famoso ejemplo del esclavo y la geometría*.

¹⁰⁴ γνωθι σεαυτόν, “conócete a ti mismo”. Aforismo profundamente incrustado en la educación griega.

II.3 La anamnesis

El mito expuesto anteriormente tiene como ruta final la exposición de la anamnesis como resolución del conflicto ocasionado por el argumento erístico de Menón. Se debe considerar que, epistemológicamente hablando, la presentación de la anamnesis puede llegar a ser controversial. Podría entenderse que los conocimientos que aporta llegan de manera súbita y que no son requeridos ni esfuerzo, ni una verdadera educación a seguir, pues el alma que interviene en la anamnesis (siguiendo al pie de la letra lo dicho por Sócrates) ya tiene todos los conocimientos dentro de sí. Esto, evidentemente, es sólo una interpretación ingenua que puede darse si no se atiende a la nueva concepción de memoria (anamnesis) que Platón intenta implementar a lo largo del diálogo y que contrasta fuertemente con la ya famosa memoria simple de Menón. El recuerdo al estilo platónico no es obra de la casualidad y requiere un conjunto de condiciones para poder realizarse. En este capítulo se pondrán de manifiesto los requerimientos fundamentales que podrían estar dentro de la anamnesis para que pueda considerarse como tal y distinguirse de la memoria simple. Lo anterior implicará echar un vistazo en las controversias fundamentales que la tradición interpretativa ha considerado en torno a los elementos base de ésta para tener un panorama general y determinar cómo es que este nuevo elemento (fundamental en el proceso epistemológico en Platón) puede ser integrado a la educación filosófica.

SÓC.: El alma, pues, siendo inmortal y habiendo nacido muchas veces, y visto efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprendido; de modo que no hay de qué asombrarse si es posible que recuerde, no sólo la virtud, sino el resto de las cosas que, por cierto, antes también conocía...Pues, en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia (*Menón*, 81d).

El pasaje anterior deja una gran cantidad de incógnitas al respecto de la anamnesis. La referencia socrática es tan general respecto de los objetos del conocimiento del alma en la anamnesis que una gran cantidad de intérpretes han aprovechado para polarizar las interpretaciones y llevarlas a sus propios beneficios. Se pueden identificar, desde ya, dos corrientes interpretativas de las cuales la de mayor peso es la que hace referencia al universalismo platónico. Según esta escuela, los objetos del conocimiento recolectados por el alma en el recuerdo sólo son carácter universal. Lo anterior es justificado con el posterior desarrollo de la epistemología platónica en la teoría eidética. La otra escuela opta por ser tan general como la cita misma e incluye a todos los objetos del conocimiento, tanto los universales como los particulares, teniendo ante sí la gran tarea de justificar su interconexión. Una cosa queda de manifiesto, el hecho de recordar al estilo platónico (anamnesis) implica no sólo adquirir un conocimiento de manera espontánea, sin esfuerzo alguno aparente; sino que el recuerdo de lo visto por el alma es una puerta que se abre sólo mediante una disciplina que implica una cierta disposición. Menón, como se ha visto en el anterior capítulo, no tiene esa aptitud valerosa e infatigable que requiere el recuerdo platónico y de ahí su fracaso.

Otro de los puntos fundamentales a destacar por encima de la toma de una postura respecto de las escuelas interpretativas es que, una vez activada la reminiscencia, parece que se abren otros caminos hacia otros conocimientos; es decir, no se adquiere toda la verdad “de golpe”, sino que el recuerdo platónico se da sólo como un primer acceso a una variedad de conocimientos que están relacionados entre sí. ¿Qué quiere decir esto? Que al menos por ahora, Platón piensa que este acceso a la verdad por medio de la reminiscencia como una llave a un sistema del saber se da en un acceso paulatino que implica una serie de asociaciones y una cierta constancia. Éste será enriquecido poco a poco (hay que recordar la importancia de los elementos iniciales para la adquisición de la virtud mencionados en la pregunta inicial de Menón). Las asociaciones normalmente están pre-configuradas en un todo que podríamos llamar sistema, siendo así la anamnesis una herramienta de multiacceso a dicho conjunto. Si todo recordar dentro de la anamnesis implica llevar al alma un conocimiento dentro de un sistema,

no se puede negar que esta verdad sistemática implica asociaciones directas e indirectas que complementan y enriquecen los accesos obtenidos. La anamnesis, si seguimos el razonamiento de Allen¹⁰⁵, es entonces un primer paso para establecer una educación mediante asociaciones en un todo sistemático que, por ahora, debería tender al conocimiento y por ende a la universalidad. Dentro de la epistemología platónica podemos describir entonces que la *anamnesis* no es sólo un simple recuerdo como ir hacia atrás en una serie de eventos cronológicos; es una vuelta hacia sí mismo (esto lo dice bellamente Klein¹⁰⁶) para encontrar en el alma inmortal un acceso hacia los conocimientos de la misma naturaleza. Si no existe una vuelta hacia sí mismo, la *anamnesis* queda desprovista de criterio; y, nuevamente, tenemos ante nosotros la memoria chata y simple de Menón, incapaz de tener sus propias cosechas y siempre provista de lo que otros le imponen. La colecta de Menón es vana, pues no puede disfrutar de ninguno de los recuerdos a pleno, ya que sólo su propio esfuerzo le dará sentido y valor a su recolección.

Evidentemente, ésta es una teoría epistemológica que funge como base de la nueva estructuración pedagógica que se pretende implementar (al menos de acuerdo a la hipótesis principal de la presente investigación). Tejera lo describe de la siguiente manera:

No debemos dejar pasar desapercibido que este último es consecuencia de un condicional obtenido al convertir un mito en una proposición, que es el antecedente lógico de la declaración. Si el interlocutor o el lector cree en la declaración, como bien puede serlo, sigue siendo el caso que el mito sobre la anamnesis y la inmortalidad del alma está siendo certificado por medio de una afirmación falaz de lo consecuente, y que es la presentación puntual de Platón del caso lo que nos ha permitido ver esto (Tejera, 1978: 27).

El mito de la anamnesis y la inmortalidad del alma se introduce en el diálogo como un axioma que actuará como si fuese una barca donde navegarán los futuros desarrollos epistemológicos y políticos platónicos. Sin duda, la presentación de este principio es el inicio de la reforma educativa que Platón desea implementar. La anamnesis o recolección, estará de ahora en adelante ligada a la concepción del alma inmortal y a una caracterización del conocimiento que pueda empatar con la naturaleza de las herramientas que conocen en un todo que no se presenta de manera inmediata.

Cada recuerdo es un acceso que nos permite interactuar con un conocimiento y realizar asociaciones en un todo. La nueva pedagogía platónica es entonces una educación del recuerdo. Sirva esto como una primera aproximación a un conjunto de generalidades puestas en juego por Platón en torno a la anamnesis y a su relación con el conocimiento, sin dejar pasar por alto que un estudio más minucioso de los elementos mencionados se realizará en las siguientes páginas.

¹⁰⁵ “A single bit of genuine knowledge serves us as the terminal link in a Golden chain, by which we may, Zeus-like, draw to ourselves the whole of intelligible reality. The objects of knowledge stand in intimate and necessary connection with each other; to recover one link is to gain the means to recover all” (Allen, 1959: 167).

¹⁰⁶ “Whatever else anamnesis might imply, it certainly connotes a looking back, not only back into the past, but also back into oneself. It means a recovering or recapturing (*analambanein*) of something "within" or "inside" us, and this was stressed by Socrates throughout the dialogue” (Klein, 1974: 189).

II.3.1 El experimento de comprobación de la anamnesis

MEN. – ¡No, por Zeus, Sócrates! No lo dije con esa intención, sino por costumbre. Pero, si de algún modo puedes mostrarme que en efecto es así como dices, muéstramelo. SÓC. ¡Pero no es fácil! Sin embargo, por ti estoy dispuesto a empeñarme. Llámame a uno de tus numerosos servidores que están aquí, al que quieras, para que pueda demostrártelo con él. MEN. – Muy bien. (A un servidor) Tú, ven aquí (*Menón*, 82a).

Como se puede notar en el fragmento aquí citado y por lo anticipado, Menón no está convencido, ni siquiera un poco, del argumento axiomático de la inmortalidad del alma. Él mismo hace mencionar que su resistencia se debe a la costumbre mencionada por su antigua educación. Tenemos entonces aquí una confesión que puede servir para identificar un progreso en Menón, pues con este comentario se puede atestiguar que éste ya ha logrado identificar su propia educación, adquirir conciencia respecto de la misma. Esto, a pesar de lo banal que pueda sonar, es fundamental para la reforma educativa que tiene presente Platón, pues sin la conciencia de los elementos que constituyen la formación, no hay manera de modificar nada de la estructura pedagógica. Sócrates y Menón han logrado un avance pequeño pero significativo: Hay conciencia del cómo Menón ha sido educado. El freno impuesto por Menón al principio de la inmortalidad del alma sólo servirá para dar paso a una comprobación del mismo, para darle mayor credibilidad. Por la razón anterior se convoca a un experimento mental/psicológico¹⁰⁷ en el famoso ejemplo del esclavo y la geometría, con el principal fin de reafirmar con pruebas empíricas, quizá hasta racionales, lo que se ha expuesto sólo en el mito. ¿De qué trata este experimento? Sócrates convoca a un joven esclavo que no tiene experiencia o educación previa en geometría. Le llama para que, a través de preguntas, logre alcanzar la verdad acerca del cálculo de una superficie cuadrada. Su intención es demostrar que, a través de una guía no impositiva adecuada, cualquiera es capaz de encontrar una verdad universal como recuerdo de esa alma que ya lo ha visto todo. Sin embargo, este experimento de comprobación de la reminiscencia tiene muchas condiciones que es necesario resaltar a continuación.

En 82b, hay una introducción a la demostración de Sócrates con el ejemplo del esclavo. Hay que resaltar que parte de las condiciones para la realización del experimento implican ciertos conocimientos previos¹⁰⁸, los cuales son hablar griego y establecer poco a poco los términos con los cuales el esclavo tendrá que alcanzar la verdad, llegar a un acuerdo en ellos para que el experimento funcione. En este pasaje existen muchos comentarios respecto de la forma de elaboración de las figuras geométricas en la arena por parte de Sócrates y el esclavo. Debemos resaltar que la correcta interpretación de este pasaje requiere un alto conocimiento de griego y una intuición bastante aguda para complementar el texto y que las figuras pretendidas sean elaboradas con éxito. Derivado de esto, la presente investigación se limita a tomar el ejemplo como un intento por hacer “comprobable” la teoría socrática de la reminiscencia sin poner la lupa en ello, tan sólo nos limitamos a señalar las problemáticas existentes en una larga fila que distintos comentadores como Kimball, Bluck, Scott, Ebert, Iwata, etc., hacen al respecto.

¹⁰⁷ Haciendo referencia no al término moderno de psicología, sino a una comprobación de las nuevas facultades del alma.

¹⁰⁸ Platón, al igual que Aristóteles, coincide en que la enseñanza y el aprendizaje requieren de un conocimiento preexistente. Esto se hace notar en los *Segundos Analíticos*: “Toda enseñanza y todo aprendizaje por el pensamiento se producen a partir de un conocimiento preexistente. Y eso resulta evidente a los que observan cada una de esas enseñanzas; en efecto entre las ciencias, las matemáticas proceden de ese modo, así como cada una de las otras artes” (*Segundos analíticos*, 71a).

Kimball¹⁰⁹, en efecto, es uno de los comentaristas que reconoce el esfuerzo de los estudiosos de este diálogo por hacer una “reconstrucción” auténtica del ejemplo ante el joven esclavo. Sin embargo; y a pesar del reconocimiento hecho principalmente a Bluck y Klein, éste no parece estar convencido de la vital importancia de dicha reconstrucción, pues presenta un sinfín de elementos que no parecen ser del todo claros o que tienen extrañas características (por demás oscuras para la comprensión) para los conocedores de las matemáticas y la geometría. Un ejemplo de esto se da en la escena en la que Sócrates da la definición del cuadrado como cuatro ángulos rectos en lugar de su definición tradicional.

Para comentaristas como Boter¹¹⁰ esto es realizado a propósito y con el fin de dar una continuidad al ejemplo de comprobación de la reminiscencia, pues si se diese la definición tradicional se corre el peligro de complicar de más el ejemplo para el esclavo y de aunar dificultades a la comprobación. Desde el punto de vista más simplista (sigue Boter¹¹¹ en su comentario sobre este pasaje), Platón utiliza dicha definición sólo para darle más fluidez a lo que busca comprobar (la teoría de la inmortalidad del alma junto a la de reminiscencia). Para efectos de la presente investigación tampoco parece necesario hacer una reconstrucción fidedigna del ejemplo geométrico, sino ver cómo la comprobación de las teorías expuestas por Sócrates tiene un efecto en la estructura interna del diálogo. Uno de los mejores intentos por reconstruir el diagrama hecho en el ejemplo del esclavo está en el trabajo de Farquharson¹¹², quien invita a una relectura tomando en cuenta las diversas interpretaciones que se pueden hacer de las indicaciones que Sócrates da, y del problema filológico que implica la construcción geométrica para la actualidad, aún si se dan instrucciones de figuras simples. Farquharson intenta, empero, relacionar dicha construcción con los métodos de la antigua matemática griega y asocia la construcción platónica con el método matemático de “análisis”.

En una investigación que implica la historia de las matemáticas en su desarrollo en la Grecia clásica, Iwata¹¹³ nos hace ver que Sócrates plantea un problema que estaba en la consciencia de los matemáticos como algo que aún exigía una resolución concreta. El ejemplo geométrico utilizado por Sócrates en este diálogo hace referencia a uno de muchos de los problemas geométrico-matemáticos sin solución en su tiempo. Esto hace pensar que sólo se dan como referencias para llamar la atención de un público que conoce de matemáticas y que Platón no es explícito intencionalmente en la solución o trazo de las figuras geométricas descritas. Muchos y valientes han sido los esfuerzos por encontrar una raíz euclidiana o incluso pitagórica en el ejemplo del esclavo en el *Menón* de Platón. Lo cierto, y se coincide con Kimball¹¹⁴ en este punto, es que dichos esfuerzos tienen una validez más histórica y

¹⁰⁹ “Eckstein makes a stab at discussing some of these questions, true enough, and so do Klein and Bluck (who carefully examine the strictly spatial and numerical aspects of the cases) and some others; but the discussion is chiefly devoted to deciding just what sort of figure should be drawn (Bluck) or what kind of formula should be used (Klein) rather than to the more important task of integrating the three examples into the dialectic” (Kimball, 1974: 278).

¹¹⁰ “Whether the definition is really as clumsy as Thompson says, I would not dare to say; but it seems reasonable to suppose that this definition is more readily understandable to the slave than the alternative one, namely to state that the angles are right: to someone without any mathematical knowledge the concept of equal length will be easier to grasp than the concept of right angles” (Boter, 1988: 211).

¹¹¹ “Socrates starts his exposition at 82b9 by defining the square; as has been noted by some commentators (Thompson, Bluck, Sharples) it is not sufficient for the definition of a square to state that it is a quadrangle with four sides equal, for this definition would also apply to the rhombus” (Boter, 1988: 210).

¹¹² A.S.L., Farquharson, *Socrates' Diagram in the Meno of Plato*, *The Classical Quarterly*, 1923, 21-26.

¹¹³ “If the inscription of a triangle equal to a given area in a given circle was widely recognized as a baffling problem just as the duplication of a cube was, then it would not have been impossible for Plato to have made himself understood to the general public as well as to someone like Meno. Therefore, we need not conclude that Plato was deliberately obscure here” (Iwata, 2015: 14).

¹¹⁴ “Then there is the question of why so few definitions are offered in the colloquy with the slave boy, and none at all in that with Anytus. In the scramble to connect the *Meno* with various parts of Euclid, readers have

filológica que filosófica. Se repite, la importancia del ejemplo para este estudio es su relación con la dialéctica interna del diálogo y la pedagogía de Platón.

Por una parte, existen comentadores como Boter¹¹⁵ que hacen notar que Platón estructura el ejemplo del esclavo con cierta dificultad para que éste sea creíble en términos de deducción. Si el ejemplo fuese demasiado complejo, se tendrían que dar demasiadas definiciones que escaparían al esclavo y sus escasos elementos de investigación y, también, si el problema plantea una dificultad muy sencilla el interrogatorio y la guía socrática no tendrían mucho fondo o material para hacer la comprobación. El ejemplo y los cuestionamientos que genera tienen la misma estructura aporética que los diálogos. Otra parte muy diferente es la de la rama de comentadores que dicen que Platón es particular e intencionalmente oscuro en la exposición de este experimento mental/psicológico. Esto dado que es perfectamente consciente de que se trata de una mera recreación literaria. Por ejemplo, para algunos comentadores como Ebert¹¹⁶ este experimento con el esclavo no se trata más que de una farsa, pues el zagal sometido a la supuesta prueba de Sócrates llega a la respuesta correcta, según su interpretación, mediante un método de ensayo-error que nada tiene que ver con el proceso de recolección o recuerdo de las formas. Se ha llegado al resultado sólo por la experiencia y no como un acto real de recuerdo o anamnesis al estilo platónico. Esto abre un gran debate en torno al innatismo y al conocimiento dado a través de los sentidos y sus relaciones con el recuerdo platónico o anamnesis.

Los contrapuntos suscitados de este controversial y difícil experimento psicológico serán expuestos cuando la estructura de la anamnesis sea explicada en las páginas siguientes. Vale la pena mencionar que, derivado del mismo, nace una gran tradición de métodos de comprobación o argumentación metafísica a través de la creación de experimentos mentales que intenten rellenar el vacío que el mito simple deja en los lectores. Es importante señalar que, a pesar de estar dirigido como un complemento del mito, el experimento del esclavo no deja de ser una herramienta argumentativa más para asentar las bases epistemológicas platónicas.

lost sight of the fact that Plato's sources evidently included a number of quite different texts, some of which no doubt used definitions and constructions diverging from those of our familiar *Elements*. He could have treated the whole instruction of the slave in many ways, so it is also up to us to ask why, for instance, he made nothing of the relation between an ideal square and a perceptible one, why he said nothing about the incommensurability of the hypotenuse of an isosceles triangle with its sides (this has been much discussed in connection with our dialogue, but is really not relevant), or similar matters" (Kimball, 1974, 279).

¹¹⁵ "By making Socrates start with the square on a base of two feet, Plato makes the mathematical passage of the *Meno* conform to the regular pattern of the aporetic dialogues" (Boter, 1988: 215).

¹¹⁶ "The boy corrects his mistakes and makes his discovery by way of trial and error combined with a method of testing the proposed answers: by counting segments of equal size in the squares to be compared. It is all the more paradoxical that Socrates should interrupt his lesson on two occasions (*82 and 84a-d*) in order to tell Meno, on the first occasion, to pay attention to the slave-boy's recollection; and, on the second, to ask him what point in the process of recollection has been reached by the slave" (Ebert, 1973: 166).

II.3.2 Las condiciones que posibilitan la anamnesis

Presentada y comprobada la inmortalidad del alma y la reminiscencia dentro del diálogo, es necesario establecer con claridad su estructura comenzando por los elementos que la posibilitan. Esto con el fin de qué puntos requiere identificar, ejercitar y desarrollar el programa educativo platónico. Como se ha dicho, el objetivo epistemológico de dicho programa es poder sistematizar la reminiscencia como el punto de acceso al conocimiento, ejercitar los componentes de esta nueva concepción del recuerdo. Se comenzará por retomar un punto que ya se había hecho patente en otros pasajes de esta investigación, a saber: la reforma respecto de la relación maestro-discípulo.

La reminiscencia parece tener como primer fundamento, y esto a pesar de la ayuda de Sócrates, la autosuficiencia en su realización, es decir, el acto de recordar al estilo platónico sólo puede ser realizado de sí mismo para sí mismo. En 82e, Sócrates reitera, no hay necesidad de maestro, sino de una guía pertinente en la investigación, hay que resaltar que esta guía puede ser la del mismo que intenta recordar sin necesidad de apelar a un externo.

SÓC. ¿Ves, Menón, que yo no le enseño nada, sino que le pregunto todo? Y ahora él cree saber cuál es el largo del lado del que resultará una superficie de ocho pies, ¿o no te parece? MEN. A mí sí. SÓC. ¿Pero lo sabe? MEN. Claro que no. SÓC. ¿Pero cree que es el doble de la otra? MEN. Sí. SÓC. Observa cómo él va ir recordando en seguida, como hay, en efecto, que recordar (*Menón*, 82e).

II.3.2.1 Perplejidad, los efectos del pez torpedo a favor de la reminiscencia

Se manifiesta que sólo mediante el golpe socrático de mostrar la ignorancia propia y ajena, los investigadores se encuentran en una verdadera disposición para inquirir y encontrar la verdad en el asunto que indagan. Este ejemplo se puede ver reflejado en la interacción de Menón con Sócrates cuando éste se queda completamente sin palabras respecto del tema de la virtud a pesar de en un principio no temer (la confianza de la que se ha hablado arriba) a hacer grandes discursos sobre la misma; y, claro está, en el ejemplo del esclavo que tras avanzar en su investigación en el experimento toma seguridad y cae en el error. El freno de la emotividad parece ser fundamental al momento de llevar a cabo cualquier investigación, frenar la confianza de las opiniones que han usurpado los recuerdos de la anamnesis. Lo que se activa aquí es un freno a la opinión fundada y una conciencia de que se ha olvidado, tareas fundamentales de la filosofía en su labor educadora. Anderson¹¹⁷ lo dice bien: El efecto molesto del pez torpedo que paraliza, no es una mera vanidad del filósofo que se manifiesta como superior al interactuar con un inexperto dialéctico como Menón, sino como paso necesario para activar una búsqueda cuyo objetivo (la verdad) ha sido nublado por el olvido. En 84b, Sócrates hace ver que su efecto paralizador tiene un beneficio pedagógico, destruye la falsa opinión e incita a la investigación, al recuerdo. La perplejidad parece así el primer paso a realizarse para llevar a cabo la reminiscencia platónica. Esto se cumple tanto con el esclavo como con el mismo Menón.

Bajo la nueva perspectiva que Sócrates quiere mostrar, en el experimento psicológico con el esclavo se devela la principal y radicalmente nueva característica educadora, la labor del maestro en el proceso de aprendizaje. Éste no cumplirá la tradicional acción de introducir en el estudiante el conocimiento como si éste fuese un agente activo y el otro un mero ente pasivo que recibe sin realizar ninguna

¹¹⁷ “Socrates goes on to make what is perhaps Plato’s major point: that the “torpedo’s shock” has assisted the slave “towards finding out the truth of the matter” because without it, he would have been ready to suppose he was right in saying, before any number of people any number of times, that the double space must have a line of double length for its side (84b, c) [just as Meno had (80b) “on countless occasions. . . made abundant speeches on virtue to various people-and very good speeches they were, so I thought” (80b)], whereas now he will push on in the search gladly, as lacking knowledge” (84b, c) (Anderson, 1971: 232).

actividad. El estudiante ahora tiene un rol activo en la adquisición del conocimiento y esto le confiere una serie de responsabilidades respecto del proceso que se lleve a cabo, por mucho que el maestro conduzca su camino. El maestro bajo la nueva pedagogía socrático-platónica tiene una actividad: ésta es cuestionar y llevar al límite la seguridad que le proporcionan las opiniones arraigadas al interrogado. Las preguntas en la educación platónica deben elaborarse de tal manera que mantengan la tensión en el estudiante al grado de mantenerle precavido respecto de los pasos dados en su investigación. Esto es algo en lo que concuerda, Jacob Klein: “Pero, aunque el maestro no puede "producir" conocimiento en el alumno, no puede "verter" o "poner" conocimiento en el alma del alumno, no puede ser la "causa" de su aprendizaje, la importancia del maestro en el proceso de aprendizaje coincide con la importancia de la constitución interna del alumno. Y al proporcionar la "condición necesaria" para aprender, el rol del maestro no tiene por qué limitarse a preguntas” (Klein, 1974: 106).

Muchos comentaristas dicen que Sócrates es el pez torpedo por naturaleza y quizá acierten en un sentido histórico, pero se pasa por alto que el efecto del torpedo es sólo una metáfora del cuestionamiento de las creencias que se tienen por verdaderas y no son evaluadas hasta que, por medio de la dialéctica, caen en un examen respecto de su falsedad o verdad. Anderson comenta al respecto: “El pez torpedo no es Sócrates, sino su método de investigación, la dialéctica, que entumece a todos los que entran en contacto con él, incluido el propio Sócrates. Al señalarles que son ignorantes, y precisamente dónde radica su ignorancia, les ayuda "a descubrir la verdad del asunto”” (Anderson, 1971: 232). Si bien Sócrates aplica esto en el famoso *ἔλεγχος*, no es una característica propia del personaje, sino sólo un ejemplo de cómo la dialéctica ayuda a limpiar las opiniones y facilita de esta manera el recuerdo de lo universal a través de la anamnesis. Por ello, Sócrates es capaz de aplicarlo tanto a sus adjuntos como a él mismo. A propósito de esta característica fundamental respecto de la opinión como principal bloqueo del conocimiento, hay que resaltar que una de las grandes aportaciones filosóficas para la investigación que tiene el experimento del esclavo en el *Menón*, es hacer evidente que la investigación filosófica se inicia siempre partiendo de las propias opiniones y prejuicios. De ahí su efecto purificador, según Arel¹¹⁸.

La perplejidad que brinda el *ἔλεγχος* socrático es la antesala de la reminiscencia, pues ésta dispone temperamentalmente la inmersión en sí mismo. Perplejos en la caída de las propias opiniones no queda más que volver la mirada hacia sí mismo.

II.3.2.2 El reconocimiento de sí mismo, consciencia del que recuerda

Sobre la misma línea debemos dar cuenta que la reminiscencia sólo puede darse en la conciencia de sí mismo. Desjardins postula que la recolección es también un acto de reconocimiento. El hecho de recordar no implica una mera “colecta” de verdades suspendidas en un mundo situado en la utopía (como podría interpretarse con un Platón de manual), es decir, Desjardins¹¹⁹ reconoce que toda reminiscencia implica ciertos criterios de reconocimiento y purificación.

Los conocimientos (o ideas, si se quiere utilizar desde ahora el vocabulario platónico), no se adquieren de manera inmediata, sino que deben su adquisición a un procedimiento racional que evalúa constantemente su condición en la conciencia de que es él mismo el que realiza el procedimiento y

¹¹⁸ “Like Meno's slave, we must be working with some belief, some doxa about the way things are” (Arel, 2013: 196).

¹¹⁹ “If understand him rightly, this kind of activity this kind of vision – and provision – of the conditions of order turns out to underlie the operation of intelligence at every level and in every context. It seems to involve a power to recognize which things might be able to be related and what condition (s) could make such relating possible. In other words, it is a power of rational recognition (the recognition that we translate as re-collection), and it underlies the possibility, not only of inquiry, but of intelligent activity together” (Desjardins, 1985: 265-266).

no otro quien le manipula. La autoevaluación es fundamental en la reminiscencia, e implica la conciencia de las opiniones que se poseen para poder evaluarlas. Sin esta examinación, la recolección platónica y su educación en general quedan como un procedimiento ingenuo que depende de la mera naturaleza asignada a cada individuo sin ningún tipo de criterio de verdad o falsedad para sus postulados.

La anamnesis no es sólo un recuerdo, sino una afirmación de un alma que está recordando y se hace siempre consciente de sí misma. Arel también lo manifiesta: “En el *Menón* de Platón, Sócrates argumenta que el aprendizaje es un proceso de recolección. En lo que sigue, argumentaré que, de manera análoga, la autorrepresentación es necesariamente un proceso de recolección. Con esto quiero decir que el sentido que tenemos de nosotros mismos debe ser una presuposición que se recuerda o recupera” (Arel, 2013: 188).

II.3.2.3 *Olvido*

La anamnesis para Ebert¹²⁰ tiene en su estructura dos actos cognitivos esenciales y característicos: El “darse cuenta” que hay algo olvidado para después iniciar el proceso de recordar eso que se olvidó. El olvido dentro del sistema epistemológico de Platón puede darse como un sustituto en una opinión falsa, es decir, uno olvida también porque ha integrado a su supuesto conocimiento algo que no corresponde al recuerdo verdadero. La etapa anterior a esta estructura es darse cuenta no sólo que se olvidó, sino que hubo un sustituto (placebo) de opinión falsa que impedía el acceso al recuerdo como tal. Menón es el caso perfecto de un olvido “activo”, pues éste parece que tiene informaciones, pero es sólo un relleno que sustituye a sus verdaderas reflexiones internas. De lo anterior se deduce que la anamnesis por sí misma tiene como pre-condición el olvido para que pueda considerarse como tal.

Ebert nos recuerda que el olvido es fundamental en el ciclo epistemológico de Platón, pues sólo mediante ese paso hacia el conocimiento, es decir, el olvido inconsciente que es llevado a la conciencia, es que tenemos una verdadera tarea para la estructura educacional en la obra platónica: “El hecho de que un proceso de recolección implique como punto de partida un estado de olvido es relevante para la naturaleza estructural de la recolección misma. Para resaltar esta estructura, primero tenemos que hacer un análisis del olvido.” (Ebert, 1973: 167). Esto es fácil de ver en 84^a, donde, si bien el esclavo no ha alcanzado el conocimiento, se ha demostrado que poco a poco hace conexiones y está recordando al estilo que Platón desea:

¿Te das cuenta una vez más, Menón, en qué punto se encuentra ya del camino de la reminiscencia? Porque al principio no sabía cuál era la línea de la superficie de ocho pies, como tampoco ahora lo sabe aún; sin embargo, creía entonces saberlo y respondía con la seguridad propia del que sabe, considerando que no había problema. Ahora, en cambio, considera que está ya en el problema, y como no sabe la respuesta, tampoco cree saberla (*Menón*, 84 a).

La reminiscencia es, por tanto, no una posesión, sino *la conciencia del retorno al conocimiento que ya se posee*. El conocimiento desde este punto de vista parece ser una propiedad adherida al alma que pierde conciencia en cada individuo a través del olvido. Por ende, todos los ejercicios de la educación platónica deben tender hacia la recuperación de esta conciencia del olvido para reconectar el conocimiento con el alma, y así se entiende mucho mejor la insistencia en tantos fragmentos de la necesidad de una buena memoria para la educación que va encaminada a la visualización de las

¹²⁰ “The reflexive structure of forgetfulness now gives recollection its crucial feature: recollection consists of two cognitive acts: first, one has to realize that one has forgotten something, and then one can recollect what one has forgotten” (Ebert, 1973: 167-168).

formas (primera vez que se toca el vocabulario platónico). También resulta importantísimo señalar el talante escurridizo que el conocimiento adquiere al ligarse con el olvido. Se requerirá entonces de un esfuerzo constante por mantener este recuerdo de las formas actual y consciente en el alma.

Ebert¹²¹ dice con razón que para Platón el olvido simple no es tan grave como el olvido que es sustituido por una opinión. Ésta es una tarea de por sí compleja, pues la constitución humana parece estar dispuesta siempre a olvidarse de las formas para sustituir su atención hacia las partes del alma encargadas de atender asuntos mundanos. El olvido tiene también su raíz en la no adecuación del alma respecto de los objetos que le son co-naturales, afines. Como lo menciona Ferrari¹²², hay una conexión existente entre la parte racional de la misma y el mundo inteligible de las ideas que poco a poco se perfila en este diálogo sin la necesidad de ser expuesta de manera absoluta. Sin esta concepción del alma no podría existir un ida y vuelta entre las experiencias y reflexiones del mundo y las ideas. Todo esto es posible sólo en medida de que el alma (racional) y las ideas tienen cierta afinidad en su ser. Si esta afinidad no se cultiva a través del hábito en su contemplación, lo más natural es que el alma se olvide de sus objetos afines, concentrada en otros que le son impuestos por una educación taimada, como aquella que ha recibido Menón.

La principal característica del olvido más nocivo es la siguiente: Una ausencia de conciencia de que hace falta el conocimiento de una cosa (esto tiene fuentes tradicionales según O'Brien¹²³). Menón demuestra ser un caso de olvido nocivo para la memoria reformada de Platón, pues no alcanza la conciencia de que ha olvidado por la gran seguridad que le proporciona su educación, su conjunto de opiniones. La pregunta más fuerte, quizá, al programa educativo de Platón reside en cómo mantener activa la conciencia y evitar este olvido absoluto por la confianza que brindan las opiniones sin evaluación, sin purificación. La vida cotidiana enseña a vivir con seguridad a través de un conjunto de opiniones que aceptamos sin mayores cuestionamientos. Existe una verdadera confianza en la posesión de dichos principios, sobre todo en las opiniones que fundamentan las acciones de la vida diaria, y es difícil pensar en una constante evaluación de las mismas. Lo anterior obliga al que realiza la anamnesis a una constante evaluación de sus opiniones, haciendo la labor filosófica un movimiento perpetuo para no olvidar. En medida en la que se evalúan las opiniones adquiridas en la vida cotidiana se puede determinar si se ha olvidado y es necesario, por ende, detenerse a recordar.

La anamnesis de esta manera se asienta definitivamente como un proceso epistemológico en el que es necesaria la conciencia de sí mismo, la conciencia del olvido, la evaluación de las opiniones que han suplantado los recuerdos verdaderos y una pausa reflexiva que nos permita dar el salto hacia las verdades depositadas en su acción.

¹²¹ “Forgetfulness is not a mere lack of knowledge but is characterized by a specific reflectiveness: having forgotten something does not only mean not knowing something, but implies a not being aware of this lack of knowledge” (Ebert, 1973: 167).

¹²² “...la parte razionale dell’anima è costitutivamente “affine all’essere” (*syngenes tou ontos*), e dunque è nelle condizioni di accedere cognitivamente a esso” (Ferrari, 2016: 47).

¹²³ « D’après le logos des prêtres et des poètes, « l’ignorance » du chercheur n’est en réalité qu’un oubli, si bien que sa « connaissance » n’est qu’un retour à l’état dont il jouissait antérieurement à cet oubli, ce retour s’effectuant par le biais d’une « réminiscence », - « réminiscence » dont ferait preuve l’esclave, quand il est interrogé par Socrate » (O’Brien, 1991 : 650).

II.4 La anamnesis y su relación con la teoría eidética

Las relaciones que esta tesis propone implican que en el programa educativo de Platón en el *Menón* existe una fuerte conexión entre la epistemología, la pedagogía y la política. Es momento de evaluar cómo el estamento epistemológico de la reminiscencia es compatible con la teoría más conocida de Platón (la teoría eidética) y cómo es que la anamnesis puede o no ajustarse a un tipo de sistema educativo específico. En medida en que la anamnesis sea clarificada en sus conexiones con la teoría eidética será más claro el tipo de educación que se pretende con el fin de sistematizar su ejercicio para obtener el conocimiento y, por ende, un cambio político efectivo derivado en la formación de ciudadanos excelentes. Se verá que el tipo de objetivo epistemológico obliga a restringir la educación bajo un cierto perfil enfocado en la evaluación de los elementos mencionados en la primera parte de esta tesis (naturaleza, práctica, enseñanza y algo más). Sirva este apartado para escrudiñar los elementos más controversiales de la anamnesis en relación al conocimiento y a la formación de los elementos de la comunidad. Antes de esto es necesario mencionar que para algunos comentaristas que son estrictamente textuales (Ebert¹²⁴, uno de ellos), las referencias que Sócrates menciona al introducir la anamnesis deben ser tomadas estrictamente del texto y no en relación con ninguna teoría desarrollada posteriormente. Tomando en cuenta esto, éstos consideran que la anamnesis no pertenece a la base de la teoría eidética, sino a una simple referencia de las escuelas y tradiciones órficas y pitagóricas con las que Platón tuvo contacto en algún momento de su educación.

Weimer¹²⁵ considera que la anamnesis concuerda perfectamente con la estructura epistemológica de la teoría eidética de Platón. En ambas teorías hay un contacto con el mundo eidético a través del pilar axiomático de su teoría del conocimiento: *El alma inmortal*. Ante lo anterior es importante destacar que en Platón no hay una total discriminación de los sentidos para obtener el saber. De hecho, se reconoce su carácter instrumental, el contacto que éstos tienen con el mundo (se ve mediante los ojos y no con los ojos y así con los demás sentidos). Lo que sí se propone es que la verdadera entidad de percepción es el alma. Sólo el alma es capaz de ver las formas platónicas y distinguir el ser del no ser, al menos así queda en testimonio en otros diálogos como en *Teeteto*:

SÓC: Muy buen. Pero, entonces, ¿por medio de qué órgano opera la facultad que te da a conocer lo que tienen en común todas las cosas y éstas en particular, como el “es” y el “no es” con el que te refieres a ellas o aquello sobre lo que versaban ahora mismo nuestras preguntas? ¿Qué clase de órganos le vas a atribuir a todo esto, por medio de los cuales pueda percibir el elemento perceptivo que hay en nosotros cada una de estas cosas?” (*Teeteto*, 185c).

De acuerdo con esto, la anamnesis no es sino un reconocimiento cabal de las formas que requiere una inteligencia que va fuera de lo común, como explica Allen¹²⁶. Siendo las formas el sustento de toda realidad objetiva, todos estamos en plena convivencia con las mismas.

¹²⁴ “In introducing his puzzling statement that all learning is recollection, Socrates is appealing to the religious doctrines of the Orphic and/or Pythagoreans about reincarnation and metempsychosis” (Ebert, 1973: 164).

¹²⁵ “Anamnesis dovetails nicely with the doctrine of forms. The doctrine of recollections states that there is no learning (of essences), only remembrance. It hinges on the immortality of the soul. For if the soul, as a denizen of the third world, is immortal, then it already knows everything there is to know” (Weimer, 1973: 16).

¹²⁶ “We could not proceed a step without them (Forms), for everything turns on universality; but it requires genius of a high order to recognize their presence. And even when they are recognized, and consciously sought, their nature still remains obscure and difficult to penetrate” (Allen, 1959: 172).

II.4.1 Anamnesis, sensualismo e ideas

Si, pues, tanto en el tiempo en que es hombre, como en el que no lo es, hay en él opiniones verdaderas, que, despertadas mediante la interrogación, se convierten en fragmentos de conocimientos, ¿no habrá estado el alma de él, en el tiempo que siempre dura, en posesión del saber? Es evidente, en efecto, que durante el transcurso del tiempo todo lo es y no lo es un ser humano (*Menón*, 86a).

Existen dos tipos de corrientes interpretativas identificables en la teoría de la anamnesis del *Menón*. Una es de reciente desarrollo y tiene que ver con interpretar el pasaje como una señal de que existen conocimientos que no dependen de la experiencia sensitiva, a esta corriente se le conoce como apriorística y conlleva en su lista a los lectores pertenecientes al neokantismo y la filosofía continental (Natorp y Hartmann). La otra corriente apela a considerar los conocimientos de la experiencia y los sentidos como fuente complementaria del conocimiento que se ha puesto como objetivo en la epistemología platónica. En este apartado se ha decidido realizar un análisis para lograr clarificar la problemática derivada de estas dos fuentes interpretativas y sus consecuencias.

II.4.1.1 La anamnesis apriorística y el sustento de las ideas

Uno de los presupuestos esenciales de la anamnesis en su interpretación apriorística es el de la anterioridad epistémica de las formas respecto de las experiencias particulares¹²⁷. Es decir, para poder conocer lo que hay en el mundo cotidiano y cambiante es necesario que las formas se hayan conocido desde antes por el alma, lo cual derivaría en un innatismo. De otra manera no sería posible reconocer nada del mundo en el que vivimos, pues todo sería una gran masa cambiante que no puede ser identificada a través de su pertenencia a una forma. Los saberes particulares están sostenidos por los universales. No hay saber particular que tenga el hombre que no haga referencia al saber universal. El conocimiento bajo esta interpretación de la anamnesis nos dice que todo singular/particular está sostenido por un universal/eidético. Sin este sustento no podría conocerse nada de los particulares¹²⁸.

Una vez más se tienen pruebas para considerar que Sócrates y Platón actúan en conjunto con el fin de poner en duda las concepciones tradicionales, esta vez en cuanto a lo que se tiene entendido como memoria en la tradición. Precisamente la diferencia de la memoria de Menón y la memoria platónica se basa en el objeto al que tienden éstas. Mientras una atiende a casos particulares y se llena de ellos con facilidad, la otra debe atender a los universales e intentar, a partir de ellos, realizar asociaciones con el fin de mantenerse activa y no caer en el olvido. La anamnesis, vista como recuerdo de los universales, tiene la prerrogativa de buscar ese dinamismo asociativo que nos lleva a los conceptos de práctica mencionados por Menón. Para el caso, Allen ayuda a realizar la diferencia entre una memoria simple y la facultad que se intenta desarrollar en el *Menón*: “El recuerdo, en este sentido muy especial, no nos dice ni puede decirnos la fecha de la batalla de Maratón, ni los elementos del menú de ayer: la teoría no explica juicios empíricos, cuyos objetos son hechos contingentes, sino aquellos juicios cuya verdad está garantizada por necesidad sistemática” (Allen, 1959: 167). La anamnesis o recolección no nos informa, no nos brinda juicios particulares empíricos que forman parte de un mundo cambiante, sino que esta facultad nos trae siempre juicios universales sobre asuntos permanentes y estables. Ahora, por eso es que el ejercicio de la geometría se utiliza con el esclavo para intentar comprobar la eficacia de la anamnesis. Su recordatorio debe ser sobre un asunto de

¹²⁷ “...knowledge of the Forms is epistemically prior to knowledge of particulars” (Allen, 1959: 169).

¹²⁸ Aristóteles parece encontrar en esto una cierta coincidencia citando al *Menón*: “En efecto, no conocemos ninguna cosa sensible que se produzca fuera de nuestra sensación, por más que ya la hubiéramos sentido, sin tener el saber universal y el propio de ella, aunque no el saber en acto” (*Analíticos primeros*, 67a).

naturaleza eterna y no sobre lo cambiante. Es el mismo Allen¹²⁹ quien confiesa que la memoria de Menón es pasiva y, en cambio, la anamnesis es una teoría inferencial de corte claramente dinámico pues, una vez que se ha recordado una parte de las verdades esenciales, universales y permanentes se tiene un acceso por su naturaleza a todas las otras partes del sistema eidético platónico. Esto se obtiene (el acceso a las demás ideas), obviamente, si la investigación continúa, si se lleva a la práctica y al hábito. La intención de la educación platónica es hacer de la anamnesis un ejercicio sistemático.

II.4.1.2 El punto débil de la interpretación apriorística de la anamnesis

La interpretación apriorística de la anamnesis ha derivado, al menos en el sentido tradicional de la formación de un modo de interpretar a Platón y en una escuela de su comprensión, en una jerarquización de los conocimientos que puede visualizarse de manera efectiva en el pasaje de la línea dividida de la *República*¹³⁰. En esta división existen mínimamente cuatro niveles de conocimiento, a saber: εἰκασία (como la capacidad de reconocer y aprehender imágenes), πίστις (creencia), διάνοια (como un conocimiento derivado de la hipótesis) y νόησις (como el conocimiento más elevado derivado del ejercicio dialéctico). La anterior clasificación ha traído como consecuencia una visión sistematizada de la escala de los conocimientos, que evidentemente, forma parte y deriva del contenido del programa educativo de la pedagogía platónica. Sin embargo, dichos conocimientos jerarquizados (de acuerdo a la interpretación apriorística) no se obtienen por separado, sino que forman parte de un proceso que parte desde el nivel más bajo ascendiendo hasta el nivel de conocimiento de mayor complejidad, cerrando así la visión sistemática y gradual de la educación pretendida y esquematizada en el *Menón*. Lo anterior quiere decir que para muchos intérpretes no se puede alcanzar, por ejemplo, la διάνοια sin los pasos precedentes de la πίστις y la εἰκασία; esto debido a que la visión de los contenidos del programa educativo platónico está en una línea relacionada en cadena jerarquizada que nos da como resultado una visión sistematizada de la epistemología, en la cual existe sólo un camino para el conocimiento más elevado. La educación platónica debe ir siempre, de acuerdo a esta estructura interpretativa, paso por paso, desde la εἰκασία hasta la νόησις. Lo anterior rompe el esquema de un innatismo simple que piensa que el acceso al conocimiento no pasa por estas escalas y sólo se da de manera congénita.

El primero de los puntos controversiales de la reminiscencia sale a la luz al relacionarse explícitamente con la teoría eidética, pues hasta este punto parece que la anamnesis (al menos para una gran cantidad de comentaristas) no tiene nada que ver con las experiencias sensibles y que Platón describe en ella un proceso absolutamente libre de la experiencia práctica. Sin embargo, el constante uso de diagramas dibujados en la tierra¹³¹, que son representaciones sensibles para el joven esclavo, ha llevado a pensar que Platón no desdeña del todo la experiencia sensible ni las imágenes como parte del proceso cognitivo. De hecho, éstos parecen esenciales para realizar la recolección eidética platónica. Sin la ayuda de estos, el esclavo quizá no hubiese tenido los progresos mostrados en el experimento, además de que, haciendo referencia a textos posteriores del mismo Platón, en la *República* la εἰκασία¹³², aunque situada en la parte inferior de la línea dividida, parece fundamental en el alcance del conocimiento verdadero. Sirva esto como una reiteración de lo dicho en el primer capítulo de esta tesis, donde se postulaba la importancia de las imágenes, aunque sensibles, como elemento didáctico en la comprensión del nuevo objetivo epistemológico de Platón. Hay que recalcar lo dicho por Bedu-Addo: “Como he argumentado, la manera en que Sócrates comienza el

¹²⁹ “The theory of Anamnesis is a theory of inference, and it rests on the intentional relations which the Forms bear to one another” (Allen, 1959: 167).

¹³⁰ Véase al final del libro VI.

¹³¹ “Thus, if, as I have argued, Plato does not mean us to think that acquaintance with sensible particulars constitutes knowledge properly so called, then it seems reasonable to suppose that he wants us to see in this conspicuous use of sensible diagrams that sense-experience is an important element in the process of recollection” (Bedu-Addo, 1983: 236).

¹³² Entendida como la capacidad de reconocer o crear imágenes.

experimento del niño esclavo indica con bastante claridad que el propio Platón considera que incluso en la parte aritmética del experimento, el niño sin tutor requiere la ayuda de diagramas sensibles para poder reconocer una figura cuadrada y así obtener una opinión verdadera sobre qué tipo de cosa es el cuadrado” (Bedu-Addo, 1983: 243). A pesar de presentarse un problema “no sensible”, el esclavo necesitó de apoyo de dibujos para completar su razonamiento. Esto es un fuerte indicativo para pensar que la experiencia debe tener un lugar en específico en el cuadro epistemológico de Platón y que ésta podría asociarse con el conocimiento. La gran problemática sustentada aquí es la postura de las escuelas interpretativas que piensan que la anamnesis no tiene relación alguna con la experiencia, pues su objeto está fuera de todo este ámbito. La anamnesis, al ser una visión de los conocimientos eternos no debería, por su naturaleza, de emparentarse con ninguna experiencia.

En referencia a la problemática del orden y la jerarquización de los conocimientos en la interpretación apriorística de la anamnesis, los *Analíticos primeros 67a-21* de Aristóteles dicen que la teoría del aprendizaje como reminiscencia es criticable. En efecto, Aristóteles¹³³ argumenta que lo singular (particular) no se conoce de antemano al saber lo universal. Ajustándolo a la terminología platónica; lo que se desea decir es que tener la νόσις no implica necesariamente el conocimiento de los niveles inferiores de la jerarquía descrita. Esto quiere decir que para Aristóteles no basta con acudir mediante la reminiscencia hacia los universales (ideas) para aprender sobre un particular, sino que hay un proceso extra llamado ἐπαγωγή que debe realizarse (conocemos lo particular sólo porque ha existido una especie de comprobación de lo adquirido en lo universal). Esta “inducción” o ἐπαγωγή es un reconocimiento de lo universal en lo particular. Si no se realiza la comprobación del universal en el particular no se puede afirmar como verdad aprehendida. Para Aristóteles debe de haber una derivación de los universales una vez que éstos han sido alcanzados. De lo contrario, aprenderíamos todo de golpe y no habría necesidad de recurrir a los casos particulares para realizar una comprobación de los elementos aprehendidos al inicio, cancelando así todo tipo de aprendizaje.

Se debe reconocer que, siguiendo el argumento socrático correspondiente a descubrir a partir de una cosa todo lo demás, debemos aceptar que en ninguna parte del diálogo se reconoce a la recolección platónica como un criterio de diferenciación entre la verdad y falsedad de lo descubierto en la reminiscencia. Una de las condicionantes de Platón para considerar al conocimiento como tal es que éste sea verdadero. Ahora, la pregunta inmediata a este presupuesto es la siguiente: ¿La anamnesis presupone que se recolectarán conocimientos y que todos éstos serán siempre verdaderos? El punto que se debe reflexionar aquí es que parece que la anamnesis no tiene dentro de sí un criterio de discriminación para determinar si lo que recolecta es verdadero o falso. Necesita entonces siempre de un instrumento externo a ella para poder hacer esta diferenciación¹³⁴. La recolección en este sentido parece abrirnos un universo de conocimientos que no son diferenciados ni clasificados con criterios de verdad, a menos que éstos sean completamente referidos a una teoría eidética que se ligue a conocimientos eternos y siempre verdaderos y de ahí la advertencia aristotélica respecto de la comprobación de lo presentado en la anamnesis. Aristóteles remarca esta necesidad, pues la exposición de los criterios de discriminación de verdad y falsedad no son lo suficientemente claros en la exposición del *Menón*. Esto implica, quizá, que la teoría de la reminiscencia no se expresa en su totalidad en este diálogo y sólo aparece como un proyecto preliminar que, de todas formas, será parte esencial de la epistemología desarrollada posteriormente en otros diálogos del mismo Platón.

¹³³ “De manera semejante es criticable el argumento del *Menón*, de que el aprendizaje es reminiscencia. En efecto, en modo alguno ocurre que se conozca de antemano lo singular, sino que el conocimiento de las cosas particulares se adquiere a la vez que se realiza la comprobación, como si se reconocieran las cosas” (*Analíticos primeros*, 67 a).

¹³⁴ (Schmidt hablando del maestro) “...resulta que es capaz de justificar racionalmente sus procedimientos, y que su ejecución se basa en conocimientos que necesariamente son verdaderos (un conocimiento que no es verdadero, no es un conocimiento)” (Schmidt en introducción a *Gorgias*, 2016: LVI).

La presente tesis toma en cuenta que el mundo eidético de Platón no implica un realismo subjetivo. El mundo eidético de Platón está íntimamente relacionado con los particulares: es un realismo objetivo sustentado por las formas: “Las formas no son principios subjetivos de organización; son la estructura objetiva del ser mismo” (Allen, 1959: 170).

Para comentaristas como Balbán, la caracterización de la recolección-anamnesis asociada a objetos eternos fuera de la experiencia de los particulares deriva en entender a la misma como parte del innatismo simple, y como una consecuencia de pensar a lo visualizado en este proceso (ideas) como eterno y completo: “La filosofía de Platón es, por lo tanto, antisubjetiva porque termina con una ontologización de la Idea. Por esta razón, la teoría de la recolección es una teoría innatista: no puede explicar la producción de ideas, por lo que asume su existencia como una cuestión de hecho” (Balbán, 1994: 273). En efecto, la interpretación innatista puede validarse si pensamos que el alma inmortal ya tiene consigo los conocimientos y lo único que debe realizar es recordarlos sin recurrir a ninguna experiencia o ejercicio. Esto, a diferencia de la opinión de Balbán¹³⁵, no implica una desatención específica al proceso cognitivo, pues no se trata de un recordar espontáneo que se da como producto de la suerte, sino como parte de un ejercicio en el recuerdo que debe ser cultivado, pues Platón parece no desafiarse de la ayuda de la experiencia sensible para lograr la reminiscencia. El esclavo, a pesar de demostrar tener cierta disposición al conocimiento o al menos mejores características que Menón, nunca llega al resultado sino a través del procedimiento de evaluación aplicado por Sócrates (éste tiene una serie de condiciones previas que deberán ser analizadas de inmediato). Hay un esfuerzo inminente que, incluso lo determina el mismo Sócrates, si no se pone en práctica, si no lleva a la experiencia, quedará de nuevo en el olvido y nunca se fijará como se hace referencia en el bello pasaje de las estatuas de Dédalo. Es menesteroso comprender que la experiencia sensible y la anamnesis tienen una relación recíproca. Si bien la experiencia puede entenderse como la fuente de los grandes equívocos y formación de opiniones sin causalidad, sin verdad; lo que hace al esclavo no quedarse callado ante los cuestionamientos de Sócrates es que de alguna manera ya tiene cierta experiencia que lo guía en la investigación; por ejemplo, es importante resaltar que el experimento de Sócrates con el esclavo está vinculado con un tipo de conocimiento que necesita un saber particular anterior para llevarse a cabo¹³⁶. Si el esclavo no supiese griego y no supiese lo que es un cuadrado, la comprobación que Sócrates desea realizar a Menón sería imposible. El experimento muestra fielmente (lo hace notar Arel¹³⁷) cómo el esclavo se lanza a ciegas a investigar con la seguridad que la experiencia adquirida en su vida le da sobre la geometría. En este sentido, el buen entrevistador tiene la labor de salvarlo de su error y de la confianza que la experiencia le brinda para encararlo hacia la labor de encontrar las causas, las ideas (esas que permiten que la opinión verdadera basada en la experiencia eleve su estatus a conocimiento). En el momento en que éste pueda ver las causas y apartarse de los errores que le brinda la confianza en sus opiniones más enraizadas es cuando podrá regresar al buen camino. El esclavo comienza a acostumbrarse al contacto con el conocimiento a través de sus propios medios en un acto netamente reflexivo, autónomo y racional.

¹³⁵ “The process (*the how*) is the form of thought; the idea (*the what*) is the content of thought” (Balbán, 1994: 270).

¹³⁶ “When the slave comes forward, Socrates establishes that there is at least a preliminary framework of knowledge that he and the slave hold in common by asking, “He is a Greek, I suppose, and speaks Greek?” (82B) Then he turns to the slave and establishes a second, more relevant framework by determining that the boy knows what a square is, and that it has four equal sides” (Anderson, 1972: 230).

¹³⁷ “The slave must recognize this because he already believes it experientially. What the slave recollects with the help of Socrates is “eternal knowledge,” in the sense of something that has always been with him and did not come from any given experience he had in his finite life” (Arel, 2013: 190).

II.4.2 Diferencia epistemológica entre recuerdo simple y anamnesis

La diferencia sustancial que sostienen muchos comentaristas entre un simple recuerdo y la anamnesis se encuentra en la cualidad de aquello que se puede recordar o recordar. Lo anterior quiere decir que los objetos o temas recordados difieren en su “estatus” ontológico y por ende epistemológico. El recuerdo (μνήμη) sólo puede ligarse a una experiencia finita, contingente y propia de las experiencias empíricas particulares del que recuerda; por ejemplo: Sólo yo puedo recordar dónde dejé las llaves de mi coche cuando las olvidé en alguna parte de mi casa. El recuerdo (μνήμη) se limita a una experiencia que, si bien apela a un yo definido particular y por ende a un alma determinada, está sujeta a la experiencia y contingencia de la situación vivida en ese mismo yo y en esa misma alma. En cambio, la anamnesis puede realizarse en Platón independientemente del cuerpo y de las experiencias o circunstancias particulares de ese yo que realiza el proceso de recordar porque su objeto no está circunscrito a esa experiencia particular, no tiene las limitantes que proporciona la experiencia (tiempo, materia, contingencia, etc.). Así, los objetos de la anamnesis (al menos para los intérpretes “universalistas” de la teoría de la recolección) están libres de cualquier tipo de condicionante referente a la generación y corrupción, y apelan siempre a lo universal y eterno. Por eso, el esclavo independientemente de su idiosincrasia, puede acceder a dichos objetos de conocimiento sin necesidad del respaldo de su experiencia particular, ya que se le pregunta acerca de objetos matemáticos¹³⁸.

“El tiempo de la anamnesis, de la reminiscencia, se despierta desde la reflexión, o sea, desde la lectura de sí mismo. Entonces se descubren significaciones, intenciones, contextos. Lo contrario es el simple recordatorio, donde únicamente podemos estar en contacto con significaciones, con superficies que sólo se reflejan ellas mismas, sin hacernos transparentes el universo del saber” (*Lledó en Introducción a Fedro*, 2008: 304). Platón hace patente en el último mito presentado en el *Fedón*¹³⁹ que la tesis o fundamento metafísico de la inmortalidad del alma y todas sus consecuencias cosmológicas no están del todo confirmadas y que su planteamiento representa un riesgo. Se toma este riesgo, evidentemente, con un objetivo ético claro: Buscar la mejor educación del hombre. Ahora bien, la pregunta inmediata a este tipo de planteamientos se basa en una elección simple entre dos alternativas:

Tomar esta hipótesis mitológica no comprobada como el único salvavidas para establecer un modo de vida justo o; renunciar a ella y replantearse la educación a partir de un fundamento diferente, preferentemente que apele a la realidad (por cruda que sea) y que este fundamento sea capaz de coordinarse con la epistemología de la misma o mejor forma que lo hace el axioma de la inmortalidad del alma. En efecto, si se realiza el ejercicio de analizar el mito y no sólo tomarlo como un axioma, se puede notar que Platón pone ante nosotros una gran controversia respecto de la reminiscencia, sus objetos y su veracidad. Si se sigue el hilo argumentativo y el programa educativo de Platón podríamos fácilmente interpretar que la reminiscencia no es un simple recuerdo, sino que atiende a la contemplación y memoria de las formas, éstas entendidas como universales de las cuales se ha encontrado una causa racional¹⁴⁰.

¹³⁸ “The slave is asked about mathematical things, and here there is no question of mathematical things, except numbers casually mentioned (three feet, two feet, and so on), but surely not mathematical questions. So that indicates the Platonic doctrine of recollection has nothing to do with memory and remembering in the ordinary sense of the term” (Strauss, 1966: 323).

¹³⁹ “Pero que existen esas cosas o algunas otras semejantes en lo que toca a nuestras almas y sus moradas, una vez que está claro que el alma es algo inmortal, eso me parece que es conveniente y que vale la pena correr el riesgo de creerlo así – pues es hermoso el riesgo-” (*Fedón*, 114d).

¹⁴⁰ El famoso «*aitías logismos*» nombrado en el pasaje de las estatuas de Dédalo. Este elemento es el que permite fijar y estabilizar el ejercicio de la anamnesis.

II.4.3 ¿Qué condiciones sugiere la anamnesis para llevarse a cabo en el programa educativo de Platón?

La gran diferencia entre el hombre común y el filósofo, o el que ejerce la anamnesis es que éste adquiere consciencia del sustento de las formas en todas las realidades del cotidiano. Una vez contemplado ese sustento eidético, el hombre debe esforzarse por permanecer en él si su naturaleza o educación no le desvía de nuevo hacia el olvido. Esto es, y no otra cosa, la descripción del asombro filosófico dentro de la teoría platónica. Para Platón este reconocimiento de las formas a través de la reminiscencia sólo se da de manera constante formando al filósofo si se cumplen los cuatro aspectos de la excelencia humana mencionados en el *Menón*, a saber: Naturaleza, práctica, enseñanza e intervención divina. Hasta este punto, los entusiastas de la educación democrática verán en el ejemplo del esclavo una gloriosa puerta hacia pensar que Platón rompe los paradigmas de restricción educativa para otorgar a cualquiera la posibilidad de acceder al conocimiento. Lo anterior, lamentablemente para éstos, debe ser evaluado a consciencia. No se trata aquí de una rebelión de clases sociales, sino de una jerarquización bastante estricta respecto del alma humana. Dicha jerarquización puede ser incluso más represiva que cualquier orden político dictatorial. El ejemplo del esclavo debe ser tomado, más que desde su perspectiva social, como una ironía al interno de las relaciones entre los personajes del diálogo (particularmente sobre lo cómico que resulta desnudar la naturaleza inferior de un amo como Menón respecto de su propia servidumbre).

Poseer una de sus obras que no esté sujeta no es cosa digna de gran valor; es como poseer un esclavo vagabundo que no se queda quieto. Sujeta, en cambio, es de mucho valor. Son, en efecto, bellas obras. Pero, ¿por qué motivo digo estas cosas? A propósito, es cierto, de las opiniones verdaderas. Porque, en efecto también las opiniones verdaderas, mientras permanecen quietas, son cosas bellas y realizan todo el bien posible, pero no quieren permanecer mucho tiempo y escapan del alma del hombre, de manera que no valen mucho hasta que uno no las sujeta con una discriminación de la causa (*Menón, 97e*).

Autores como Brown piensan que la reminiscencia en Platón apunta exclusivamente a los recuerdos referentes a la teoría eidética y que no tienen ninguna relación con posibles recuerdos particulares, sensibles y mutables de un alma encarnada. Sin embargo, uno de los principales escollos de esta hipótesis es la forma en la que Sócrates introduce la reminiscencia con la apelación al conocimiento de los sacerdotes y religiosos. Según esta corriente interpretativa, dicho pasaje sólo sirve como una especie de elemento dramático cuyo propósito es darle seriedad al tema del recuerdo pero que no tiene como intención final proponer una reminiscencia de los datos sensibles. Así Brown hace chanza de una posible interpretación contraria: “Es impensable que Platón haya interrogado al niño por Sócrates para que pueda recordar los recuerdos de una encarnación anterior en el cuerpo de una princesa egipcia o un abejorro” (Brown, 1991: 607). A pesar de esto, en el relato de la trasmigración de las almas, Platón nos dice que el alma reencarna en particulares dejando una ambigüedad muy rica para la brega filosófica: Si seguimos al pie de la letra el mito de la trasmigración no hay razón por la cual descartar que el alma recuerde únicamente universales como se intenta demostrar en el famoso ejemplo del esclavo, sino que es posible que nuestra alma tenga recuerdos de hechos particulares e históricos¹⁴¹. La forma en la que este trabajo interpreta dicha situación integra los recuerdos de

¹⁴¹ « En parlant de l'âme désincarnée, Irwin montre qu'il ne tient pas compte de l'affirmation présente dans l'histoire des prêtres selon laquelle l'âme peut se remémorer ce qu'elle a appris dans une précédente incarnation. Si cela était possible, il n'y aurait pas de raison pour laquelle je ne pourrais pas me remémorer n'importe quel fait historique ou géographique pour peu que mon âme ait été assez chanceuse pour l'avoir appris dans une précédente incarnation. Pourquoi devrait-on accepter que Platon lui-même ait restreint de façon implicite l'étendue de l'anamnésie, alors que cela va à l'encontre de l'histoire des prêtres ? Je veux dire que la «

particulares con la siguiente observación: Todo parece indicar que Platón no tiene inconvenientes en integrar estos recuerdos de particulares dados en otras vidas en la reminiscencia, sólo que éstos se distinguen de los recuerdos de las formas universales y permanentes en su modo de acceso.

La visión apriorística, basada sólo en contenidos universales, rechaza por completo esta postura pues está ligada a un procedimiento donde el mayor nivel de conocimiento (ya se ha dicho anteriormente) se alcanza a través de una serie de pruebas ordenadas jerárquicamente y cuyo objetivo único es alcanzar la universalidad (esto parece ser el objetivo principal de Platón), pero de ninguna manera se descarta la posibilidad de integrar otro tipo de contenidos dentro de la reminiscencia a pesar de la ausencia de una causa que les permita mantenerse fijas en la memoria. Esta postura, claramente, no intenta refutar la interpretación apriorística, pues la considera fundamental en la creación del programa educativo platónico, pero sí le brinda espacio a todos los contenidos que puedan suscitarse en la anamnesis, sean o no preliminares a la universalidad. Así, todo parece indicar que cualquier alma sin entrenamiento y sin educación puede repentizar contenidos en la reminiscencia sin una particular formación o paso por los distintos estadios del conocimiento mencionados al inicio de este apartado. Incluso, y para señalarlo en un ejemplo cercano a la vida cotidiana, el acceso a los recuerdos particulares podría darse a la manera del conocido “*dejà-vu*” que nos llega súbitamente sin la necesidad de un esfuerzo o reflexión en particular. En cambio, la reminiscencia de una forma no parece ser accesible a cualquier alma bajo la interpretación apriorística, sino que es producto de la educación cuyo objetivo es (tal y cual lo menciona Sócrates¹⁴²) poco a poco acostumbrar y enfrentar al reminiscente a los modelos de universalidad. Dicha habituación se da en un contacto constante con las disciplinas cuyos objetos están íntimamente relacionados con el objetivo universal de la educación platónica y que están nombradas en el *Menón* y la *República*, a saber: Aritmética, geometría, astronomía, dialéctica, etc.

Por tanto, si siempre la verdad de las cosas está en nuestra alma, ella habrá de ser inmortal. De modo que es necesario que lo que ahora no conozcas – es decir, no recuerdes – te pongas valerosamente a buscarlo y a recordarlo (*Menón*, 86b).

Platón, siendo congruentes con el programa educativo que se esboza en el *Menón* y se lleva a cabo a detalle en la *República*, apostaría siempre (desde nuestra perspectiva) al esfuerzo que la humanidad debe aportar para llegar a la visualización de las formas. Por lo anterior es tan complicado y tan extraño encontrar un alma filosófica que logre pasar satisfactoriamente las pruebas educativas presentadas por el plan de formación socrático-platónico. La visualización de la verdad implica para Platón, no el azar, sino el constante ordenamiento y la disciplina del cuerpo y las partes del alma. El sueño platónico, desde este punto de vista, es el eliminar esa disposición azarosa de la excelencia humana que domina el argumento del *Menón* y que parece ser más un consuelo de la casualidad para la vida política de Atenas, para reemplazarlo por una educación efectiva que mediante su aplicación logre hacer brotar la virtud y “convertir a los demás en políticos”. El programa educativo busca llevarse a cabo; y esto significa que el procedimiento educativo debe realizarse sistemáticamente y tiene dentro de sus convicciones que sólo mediante su aplicación metódica se puede obtener, no sólo la visualización de la verdad, sino la formación íntegra del hombre (no sólo su formación intelectual sino una instrucción ética firme), en resumen, la excelencia humana. Sólo después de esta reflexión

substantifique moelle » de cette histoire réside dans la théorie de la réincarnation et dans la possibilité de transmettre de vie en vie une expérience et d'en recueillir à la fois les bienfaits et les désavantages » (Brown, 1991 : 606).

¹⁴² “SÓC: Y estas opiniones que acaban de despertarse ahora, en él, son como un sueño. Si uno lo siguiera interrogando muchas veces sobre esas mismas cosas, y de maneras diferentes, ten la seguridad de que las acabaría conociendo con exactitud, no menos que cualquier otro” (*Menón*, 85c)

se llega a entender que el objetivo principal de la educación platónica no es exclusivamente intelectual (muchos han tildado tanto a Sócrates como a Platón de tal), sino que busca eliminar el azar y/o la dispensación divina de la excelencia humana. Evidentemente, esto sólo puede afirmarse siguiendo la hipótesis de la verdadera intención de un plan educativo por parte de Platón aunque también puede tomarse como el planteamiento de una problema pedagógico-político para la filosofía, a saber: O bien se implementa una estructura jerarquizada educativa pese al sometimiento que implica la educación a una normativa y disciplina epistemológica y ética, o bien éste es sólo un ejercicio que opone las consecuencias de una educación que no ha logrado ajustarse a los continuos cambios de la opinión verdadera y que no ha logrado sujetar sus propios contenidos mediante una base sólida universal.

*Fedro*¹⁴³ es otro de los diálogos donde se hace referencia al alma y a su conexión con la reminiscencia. En este mito en particular se marcan de mejor manera las características de la reminiscencia y su conexión con la teoría eidética. La reminiscencia no es un simple recuerdo de un objeto cualquiera; sino la presencia en el alma de las ideas, de lo eterno. De nuevo se comprueba que la epistemología y la ética están vinculadas pues, al menos en este mito, quien posee un caballo que no puede ser dominado por su auriga, pierde toda posibilidad de obtener una visión y por lo tanto un recuerdo fidedigno de la Verdad. En este pasaje en particular se caracteriza un modo de vida ético que es el que tiene mayor contacto con lo eidético: El filósofo. Entonces, éste no es sólo un modelo de verdad, sino un modelo ético.

¹⁴³ “Esto es, por cierto, la reminiscencia de lo que vio, en otro tiempo, nuestra alma, cuando iba de camino con la divinidad, mirando desde lo alto a lo que ahora decimos que es, y alzando la cabeza a lo que es en realidad. Por eso, es justo que sólo la mente del filósofo sea alada, ya que, en su memoria y en la medida de lo posible, se encuentra aquello que siempre es y que hace que, por tenerlo delante, el dios sea divino” (*Fedro*, 249c).

II.5 La opinión y el conocimiento, las bases de una investigación basada en la reminiscencia

Uno de los puntos esenciales para la presentación de la reminiscencia como soporte de la teoría del conocimiento en Platón, además de la inmortalidad del alma, es (como bien remarca O'Brien¹⁴⁴) la distinción clásica entre opinión verdadera y conocimiento. Este punto resulta esencial a la reminiscencia. A partir del pasaje del joven esclavo comenzará una breve, pero intensa labor para distinguir los elementos que constituyen a la opinión y al conocimiento. Es de notarse que Platón no excluye por completo a la opinión como parte de su sistema epistemológico y que tiene la firme intención de integrarla como un acceso a la teoría eidética. Se ha ido señalando que el conocimiento es el máximo de los objetivos de la educación filosófica, pero, que es el mismo Platón quien descarta su acceso a todas las naturalezas. En ese sentido fue necesaria la evaluación de Menón durante todo el primer capítulo de la presente investigación para determinar si éste podría acceder a los objetivos máximos de tal programa educativo. Al ver el fracaso de Menón, para Platón se alza una interrogante que puede resumirse de la siguiente manera: ¿Cómo educar a quien *por naturaleza* no puede tener acceso al conocimiento? La prioridad política de Platón por encima de los intereses epistemológicos se hace manifiesta en la integración de las opiniones, en particular las opiniones verdaderas, en la educación. Este apartado se dedicará a hablar de sus principales rasgos distintivos, para eso es necesario regresar al análisis del interrogatorio de Sócrates con el joven esclavo.

En el momento en que Sócrates hace patentes los errores del joven esclavo, éste tiene una reacción que Platón nos hace ver a propósito: Su relación con el error, a diferencia de Menón, no le hace verse a sí mismo como humillado o violentado por el maestro-guía de los cuestionamientos. Si bien existe una perplejidad natural por darse cuenta de estar en un error, el esclavo demuestra ser educable, pues es llevado con cierta naturalidad hacia el acierto, hacia la opinión verdadera respecto del problema que plantea el experimento psicológico. En efecto, paradójicamente su alma es superior a la de su amo. Como ya se ha dicho, esto abre la posibilidad de una discusión respecto a un programa educativo platónico que está segmentado respecto de las naturalezas, ya no en orden de su nobleza, genealogía o posición económico-política, sino de sus predisposiciones respecto de la investigación en torno a la verdad, al conocimiento. Klein hace manifiesta esta diferencia entre Menón y el joven esclavo, una clara dicotomía político-económica que se pronuncia en el diálogo con la firme intención de marcar que la diferencia de educación estará determinada por nuevos estándares que ya no apelan a la tradición socio-educativa: “Después de haber sido refutado, el niño alcanza la etapa de completa perplejidad sin sentirse deshonrado y ridiculizado, y las preguntas posteriores de Sócrates lo ayudan a "ver" la verdad sobre las líneas trazadas por su "maestro", lo ayudan, en otras palabras, a someterse a razones que lo obligan a aceptar esa verdad. Una gran parte, entonces, debe depender no sólo de la calidad del maestro sino también de la calidad del alumno” (Klein, 1974: 106).

Y estas opiniones que acaban de despertarse ahora, en él, son como un sueño. Si uno lo siguiera interrogando muchas veces sobre esas mismas cosas, y de maneras diferentes, ten la seguridad de que las acabaría conociendo con exactitud, no menos que cualquier otro (*Menón*, 85c).

La integración de la opinión verdadera se ve en el pasaje anterior (85c). En él, Sócrates admite que el esclavo ha llegado a este plano y que, bajo una serie de ejercicios y constancia, podría llegar al conocimiento. En efecto, el esclavo muestra una buena naturaleza para el aprendizaje, pero dicha naturaleza no basta para el verdadero objetivo final. Una vez más se presentan los elementos del primer cuestionamiento de Menón respecto a la obtención de la excelencia humana y ahora se ve, con mucha mayor claridad, que la naturaleza es la que indica el tipo de conocimiento al que se verá ligado

¹⁴⁴ « Sur cette opposition de fond se greffent en effet deux conceptions plus proprement platoniciennes (ou socratiques) : ce sont la nécessité de l'aporie comme point de départ de toute recherche véritable, et la distinction de l'opinion vraie et de la connaissance » (O'Brien, 1991 :644).

el educado bajo el programa platónico. Si ese punto de partida es deficiente, como en el caso de Menón, la orientación educativa tendrá que contentarse con orientar su vida no respecto de la contemplación de la verdad a través de la reminiscencia, sino con una opinión o principio de vida derivada dicha contemplación. En ese sentido, Menón debe educarse como un esclavo que no ve las causas de su educación y debe limitarse a seguir las órdenes (cúmulo de opiniones) impuestas por el que posee el conocimiento. En cambio, y paradójicamente, si una naturaleza como la del esclavo (con una buena disposición al conocimiento) es cultivada y bien orientada, seguirá un programa que le lleve a ser libre de la opinión (educación impuesta) y a dominar a aquellos que no ven las causas de su formación. Bajo esta perspectiva se invierten claramente los papeles de dominio político, mostrando a Menón como el esclavo de las opiniones ajenas; y al esclavo, como posible dueño y amo de sí mismo. Lo anterior puede interpretarse como una innovación en la concepción de la jerarquía político-educativa establecida por la antigua tradición, pues se rompen los esquemas de la posesión y el dominio sobre los esclavos, que bajo la concepción de Menón se basa en el simple hecho de tener mayores recursos económicos y un linaje superior. También parece plausible una interpretación en la que Platón regresa a la relación amo-esclavo para recordar sus orígenes fundamentales; el esclavo no es dueño de sí mismo porque no ha desarrollado el conocimiento fundamental para guiarse políticamente y debe ponerse a disposición de las normas impuestas por una educación del que en realidad posee el conocimiento respecto de la conducción ético-política (excelencia humana). Para entender este cambio es necesario clarificar cuál es el camino que llevaría al esclavo al conocimiento pues Sócrates, si bien reconoce mejores elementos y disposiciones de éste respecto a Menón, aún no le brinda esa condecoración (la de obtener el conocimiento como tal). Se alza aquí la pregunta: ¿Cómo es que la opinión verdadera alcanza el grado de conocimiento dentro de la anamnesis platónica?

El *Menón* completo demuestra que, si bien no se accede al conocimiento de manera directa en una sola investigación (una sola anamnesis), es posible e incluso necesario rodear dicho recuerdo con opiniones verdaderas. Mientras éstas permanezcan en nuestra pesquisa será cada vez más fácil fijarlas para lograr el saber. Quizá la verdadera controversia yace en saber cuál es el criterio de discriminación de una opinión falsa o verdadera para continuar en la búsqueda del conocimiento. El elemento discriminatorio de las opiniones se basa en un instrumento que en Sócrates forma parte de su interacción con la comunidad, su constante interrogatorio. El llamado *ἐλεγχος* está predispuesto a servir como el filtro de las opiniones en una constante evaluación de los juicios adquiridos. Platón utiliza a Sócrates como el ejemplo del funcionamiento de esta herramienta, pero, como Brown¹⁴⁵ apunta, todo parece indicar que se está describiendo la importancia de una autoevaluación constante en todo aquel que busca la verdad, el saber. Dicha teoría coincide nuevamente con el desuso de la concepción interdependiente de maestro-estudiante, dejando abierta la posibilidad de un constante conocimiento de sí, obteniendo como resultado de dicho proceso la opinión verdadera. Sin embargo, el tema de la opinión verdadera resulta controversial dentro del mismo Platón, pues no es muy claro cuál es el objetivo último de todo el procedimiento descrito en su plan educativo, si el conocimiento del filósofo o una opinión verdadera equilibradamente distribuida en la comunidad. Parece ser que hay una interdependencia entre ambas concepciones, pero esto sólo podrá ser tema en la *República*¹⁴⁶. Esto será un tema de discusión cuando al final del *Menón* se acepte que, en referencia al tema de la excelencia humana, no hay conocimientos (*ἐπιστήμη*) sino meras creencias verdaderas, lo cual deja entrevisto que en efecto podría existir una segmentación de la educación cuyo objetivo inculque únicamente a la opinión verdadera como guía de la práctica humana (excelencia humana). Aun así, pensando en que el conocimiento es el objetivo final del plan educativo platónico, no se puede dejar de lado que otro de los criterios de la obtención del conocimiento está en las interpretaciones de la

¹⁴⁵ « L'entretien avec l'esclave, correspondant de l'*elenchós* socratique, donne une réponse : l'individu sans connaissance de x, peut pourtant avoir assez d'opinions vraies sur x pour le circonscrire, l'identifier et procéder à des recherches à son sujet » (Brown, 1991 : 611).

¹⁴⁶ Haciendo referencia al filósofo rey como el filósofo educador.

anamnesis que tienen Maggi e Otto Ihm¹⁴⁷. Para este tipo de intérpretes, la anamnesis es sólo un primer contacto con una posible opinión verdadera que de ninguna manera se puede considerar como conocimiento. Así, el conocimiento se forma no sólo viendo las entidades eternas en la anamnesis como lo hace el esclavo que, por mucho que logra avances no es considerado por Sócrates como uno que ha alcanzado la ἐπιστήμη. Sólo cuando hay una habituación a esa visión es que se puede acceder a unir las (como Arel indica¹⁴⁸) hacia una causa racional. En el momento en que esas visiones o recuerdos logran unirse a la causa lógica tenemos conocimiento.

Retomando el pasaje citado donde Sócrates advierte que el esclavo tiene ahora opiniones verdaderas sobre el tema de la geometría, ellos (Maggi e Ihm) destacan que aún éste no ha logrado consolidar lo recolectado por el recuerdo de su alma en las vidas anteriores. La consolidación de lo recogido (para hacer honor a la traducción anglosajona de anamnesis como “recolección”) por la anamnesis se da únicamente cuando este recuerdo llega a alcanzar un sustento racional, es decir, el conocimiento sólo se da para ellos en relación a la obtención causal de dicha opinión verdadera. En este caso, las formas (ideas) actúan como causas, haciendo del marco epistemológico de Platón un sistema por demás intelectual y racional (a pesar de iniciarse con un mito). Sin esta obtención de una causa para lo recolectado en la anamnesis, la opinión verdadera no es más que un conocimiento acertado sobre realidades empíricas, pero sin sustento racional y, por ende, imposible de incorporarse al sistema epistemológico de Platón. El pasaje referente a las estatuas de Dédalo es de gran ayuda a este respecto, a pesar de su difícil interpretación. Para Otto Ihm y Maggi¹⁴⁹ este pasaje hace referencia a un conjunto de opiniones que son acertadas por alguna razón, pero que carecen de consciencia y de una explicación causal-racional. El procedimiento es el siguiente: Se tiene una opinión que debe ser purificada por medio del ἔλεγχος socrático para determinar su verdad o falsedad y después, ésta debe fijarse en el alma mediante la consciencia de su causa. Esto implica, evidentemente, renunciar a la interpretación ingenua de que en la anamnesis (contra la cual esta tesis se ha enfrentado en varias ocasiones) se obtiene el conocimiento sin ningún tipo de esfuerzo y que basta recordar para hacerse de las formas (las causas).

¹⁴⁷ “Se insomma ἐπιστήμη si ha solo delle Idee e le Idee sono cause, ἐπιστήμη è conoscenza delle cause e quindi reminiscenza di quelle stesse Idee-cause contemplate in esistenze precedenti. L’opinione retta, nella misura in cui sia priva della coscienza di tale causa trascendente, limita il suo potenziale conoscitivo al mondo sensibile e non è di conseguenza altro che una reminiscenza «dunkle und unklare» (Maggi, 2015: 123).

¹⁴⁸ “Certainly, if Socrates were quizzing the slave on the history of Athens or the ages of the other members of the group, the slave would be unable to answer correctly. But what the slave is able to recollect is what the soul, which “has been born many times,” knows (81c)” (Arel, 2013: 189).

¹⁴⁹ “le δόξαι, nell’interpretazione di Ihm, risultano essere «nient’altro che concetti e conoscenze non sviluppati», presenti nell’anima, senza che però quest’ultima ne abbia coscienza; procedendo ulteriormente su questa strada e inserendo l’opinione nel quadro generale della teoria platonica della conoscenza come reminiscenza” (Maggi, 2015:120).

II.6 La hipótesis como reivindicación de la investigación socrática

Los personajes dentro de un diálogo platónico alcanzan ciertos límites que los obligan a concluir su participación o dar paso a otro personaje que pueda renovar la discusión en torno al tema principal que se discute. Parece que cada personaje del diálogo tiene una relación fuerte con las premisas principales de la educación. Menón es la evaluación de los elementos básicos intelectuales y del carácter que dan posibilidad a la labor educadora, el esclavo es en cierta medida la comprobación del mito, la afirmación de la anamnesis y la esperanza de la educación filosófica y Ánito (cuarto personaje puesto en juego) nos traerá en el siguiente capítulo varios elementos de análisis. Si se sigue el *Menón* con cierto detalle de escrutinio no es difícil entender que las posibilidades del joven tesalio como interlocutor de Sócrates terminaron desde la introducción del esclavo en 82b. Como se había mencionado en el primer capítulo de esta tesis, la evaluación de Menón dio como resultado un alma indisputada para la filosofía en todo sentido. La introducción del mito y la comprobación de la anamnesis con el esclavo bien se hubiesen podido realizar tomando como punto de referencia u objeto experimental al mismo Menón; pero, Platón envía un mensaje a sus lectores al introducir a este nuevo personaje (el joven esclavo) que ha sido protagonista del análisis de este segundo capítulo. El esclavo, a pesar de demostrar mejores disposiciones para ser educado y alcanzar la excelencia humana, no es evaluado a fondo. La razón principal que podemos atribuir al hecho anterior es que una evaluación profunda de un alma filosófica implicaría el desarrollo completo del programa educativo que por ahora sólo se presenta como un proyecto.

Parece, por lo tanto, que hay que investigar cómo es algo que todavía no sabemos qué es. Pero, no obstante, si no todo, déjame un poco de tu gobierno y concédeme que investiguemos si la virtud es enseñable o cómo es, y que lo hagamos a partir de una hipótesis (*Menón*, 86e).

El diálogo, sin embargo, y como se ve en la cita anterior, no deja su voluntad de investigación y parece regresar a Menón por medio de la presentación de la hipótesis en torno a la naturaleza de la virtud, aunque en realidad la participación de Menón al respecto ya no es fundamental ni significativa; pues éste ha agotado sus recursos memorísticos, quedando en medio una controversia: *¿Cuál es la función principal de la hipótesis socrática en torno a la virtud?* Analistas filológicos han encontrado en este pasaje del *Menón* un buen lugar para la discusión en torno a qué es la hipótesis para Platón, si ésta está asociada con alguno de los personajes del diálogo en particular, cuáles son sus orígenes y si es que se intenta implementar una metodología matemática en un asunto ético, sus ventajas y desventajas.

Lo que hace Sócrates al establecer la hipótesis en la investigación del *Menón* es sólo desviar la atención de su propia pregunta sobre la naturaleza (el qué) de la excelencia humana, la cual parece más importante e incluso anterior a la de Menón. Iwata¹⁵⁰ hace bien en recordarnos que la hipótesis generada sobre “la virtud es conocimiento y por ende es enseñable” viene generada del cuestionamiento por parte de Menón, que está empeñado en saber las características de la excelencia humana antes de definirla (pregunta de Sócrates). Sócrates acepta la investigación de Menón haciendo hincapié en que ha sido obligado por éste y su belleza. Sócrates apuesta momentáneamente, y quizá no por voluntad propia, sino por la misma insistencia de Menón, al cómo y no al qué de la excelencia humana, pues parece no ser posible acceder a ésta de manera directa. Iwata confirma lo anterior con el siguiente comentario: “El hecho de que Sócrates no tenía la intención de que la discusión hipotética contribuyera a responder la pregunta *τί* se basa aún más en el pasaje posterior, 97b10-c1, donde

¹⁵⁰ “In order to convince Meno of the possibility of inquiry, then, Socrates appeals to the theory of recollection (80e1–86c6). Despite Socrates’ passionate persuasion, however, Meno adheres to pursuing the *ποῖον* question before dealing with the *τί* question (86c7–d2), and Socrates ends up consenting to his request on the condition that Meno allows him to investigate it ‘on a hypothesis’ (ἐξ ὑποθέσεως, 86d3–e4)” (Iwata, 2015: 2).

Sócrates mira el argumento completo aquí simplemente como la consideración de una pregunta de ποῖον” (Iwata, 2016: 5). Para Iwata¹⁵¹, Sócrates utiliza una reducción del problema planteado por Menón a uno al cual ya tiene solución. En este sentido podríamos decir que el diálogo ha concluido al menos en lo que refiere a la investigación principal respecto de las dos preguntas principales sobre la excelencia humana (el qué de Sócrates y el cómo de Menón). Antes de esto vale la pena pensar qué es una hipótesis en sí y por qué tiene esta funcionalidad en el diálogo.

Klein¹⁵² realiza una aclaración sobre el método de definición que se está desarrollando en el diálogo y el cual Sócrates intenta cosechar en el alma de Menón, a saber: El método analítico matemático el cual, en pocas palabras, intenta proceder de un término que se tiene como conocido (verdadero) en búsqueda de lo desconocido por medio de ciertos pasos que toman como punto de referencia ese primer axioma (para decirlo en términos modernos). Klein mismo compara este procedimiento con la resolución de una ecuación en la cual hay una incógnita, pero se tiene al menos un dato conocido para guiar el pensamiento. Klein enfatiza que este procedimiento se realiza no sólo en el *Menón*, sino en la mayor parte de los diálogos en los que se intenta definir una cosa. Ya se ha dicho que el punto de partida es el método analítico matemático que parte de lo conocido por una serie de pasos hasta lo desconocido que se tiene como objetivo definir. La diferencia aquí radica en que, al pertenecer los tópicos de discusión al campo de la política-ética, no hay una verdad completamente clara o definida. Es ahí donde el método matemático se convierte en dialéctica, a saber: Se toma como conocida o cierta una opinión aceptada (que en Menón sobran este tipo de opiniones según Klein) y se lleva por una serie de cuestionamientos hasta el límite. Si esa opinión aceptada soporta la prueba dialéctica y nos lleva de lo desconocido a lo conocido, tendremos ante nosotros una creencia verdadera; pero, si ésta no soporta la prueba tendrá que ser desechada. Así sucede todo el tiempo mientras Menón insiste en colocar como punto de partida las opiniones mal almacenadas en su memoria simple. Así, la educación filosófica se muestra como anti educativa en un sentido, pues está latente de rechazar los preceptos esenciales de cualquier programa formativo que no resista sus pruebas. Se reafirma entonces la labor instrumental de la hipótesis, así declarándolo Klein:

En un diálogo platónico, y el *Menón* no es una excepción, lo que se está investigando, el *zethoumenon* (ya sea excelencia, piedad, coraje, prudencia o justicia), se considera desde el punto de vista de opiniones diversas y variadas, genuinamente o tentativa o superficialmente sostenida por aquellos que participan en la conversación. Tener una opinión sobre lo que está bajo consideración significa tomar, o, en el peor de los casos, pretender tomar, el *zethoumenon*, lo "desconocido", como si fuera "conocido". Probar una opinión significa seguirla a través de las consecuencias necesarias hasta que aparezca un absurdo patente (una "contradicción") o algo incontrovertiblemente verdadero. Dependiendo de si ocurre lo primero o lo último, la opinión es refutada o reivindicada. Vindicar (o verificar) una opinión significa transformar un *zethoumenon* en un *homologoumenon*, en

¹⁵¹ “Problem reduction is one of the significant results of the method of analysis because equivalence established by a pair of analysis and synthesis enables one problem to be examined as another. When they confronted an unknown problem, Greek mathematicians tried to reduce it to another problem they could already solve. Problem reduction was often made from a particular problem to a more general one, to which the method of analysis made a great contribution, but, more importantly, in the early stages of Greek geometry such a reduced problem lacked any solution” (Iwata, 2015: 9).

¹⁵² “The definition of mathematical analysis, formulated in antiquity, can be paraphrased as follows: analysis is the method by which what is sought, to zethoumenon (the "unknown"), is taken as something agreed upon, as an homologoumenon (as if it were "given"), and then followed up through necessary consecutive steps until something previously agreed upon as true (something "given") is reached” (Klein, 1979: 83).

algo con lo que uno tiene que estar de acuerdo, para transformar lo hasta ahora "desconocido" en una verdad ahora "conocida" (Klein, 1979: 84).

El método hipotético toma términos ajenos a la definición fijada como objetivo para poder proceder con el razonamiento. Se corre el riesgo de, al tomar elementos ajenos a la naturaleza del objetivo a definir, se llegue a una definición descuidando el modo de ser de lo definido. Tenemos definiciones correctas en el procedimiento, pero carentes de detalle ontológico. Platón y Klein¹⁵³ son conscientes de dicha problemática y por esto la hipótesis parece no estar plenamente asociada a un personaje y ni siquiera bien distribuida dentro del diálogo. El pasaje de la hipótesis sirve para entender que la filosofía no puede estar por entero volcada hacia la pregunta socrática del qué, pues de lo contrario el método filosófico no se distinguiría de la geometría. Sólo hasta este punto es posible disociar la controversia entre las escuelas que catalogan a Sócrates con una pregunta determinada (la pregunta del qué) y a Menón con otra. Parece que en este sentido la filosofía no puede conformarse con una definición universal, sino que debe aspirar a detallar particularmente las maneras de lo definido a manera de comprobación. En este caso, la hipótesis es instrumental y permite continuar con la investigación y ser un puente entre las dos preguntas que luchan en el diálogo. Es curioso y notable la mirífica manera en la que Platón utiliza este recurso en el sentido formal y dentro de la estructura del diálogo en sí, pues este es sólo un puente para la introducción del cuarto y último personaje, a saber: Ánito.

No debemos olvidar que la hipótesis tiene una función pedagógica fundamental para Platón, es el punto de apoyo provisional que permite el acceso a lo inteligible a partir de su supuesto. Para realizar la comprensión de lo inteligible es necesario que esto inteligible se admita, al menos, como hipótesis. Con eso, la escalera para llegar a ello está instalada y se procederá después con los elementos a disposición a manera de imágenes para ir vislumbrando lo que en un principio se aceptó sin cuestionamientos. Platón toma este procedimiento de las matemáticas y la aritmética y pretende utilizarlo para llegar a la visión de los “en sí” de su teoría eidética. Para ello procederá a través de imágenes o dialécticamente. Los cuatro elementos puestos en juego en la línea divide de la *República*¹⁵⁴ vuelven a realizar su aparición, y se puede decir que éstos son en cierta medida comparables con los cuatro personajes presentes en el diálogo. Sobre estos asuntos se hablará a fondo en el tercer capítulo de la presente investigación. Sirva este párrafo para concluir el análisis referente a la presentación del mito de la inmortalidad del alma, la anamnesis y la funcionalidad de la hipótesis en torno al experimento con el tercer personaje puesto en juego en el diálogo *Menón*.

¹⁵³ “They are necessary because without them the deductive process could neither begin nor go on. They thus indeed underlie as necessary suppositions, as hypothesis, the path of deduction. But the terms which denote them and out of which their definitions are constructed neither indicate what they are nor reveal their peculiar mode of being. A *techne* of a very different kind seems required to accomplish that” (Klein, 1979: 66).

¹⁵⁴ “SÓC: No ignoras, creo yo, que quienes se ocupan de geometría, aritmética y otras disciplinas similares, parten de la hipótesis de que existen el número par y el impar, diversas figuras, tres clases de ángulos y otras cosas emparentadas con éstas en cada disciplina, y proceden luego como si las conocieran, cuando en realidad no las han tratado sino como hipótesis; por lo cual estiman que no tienen en absoluto por qué dar razón de ellas ni a sí mismos ni a los demás, dándolas así por evidentes a todos” (*República*, 510c).

III-La unidad del programa educativo de Platón

III-La unidad del programa educativo de Platón

A lo largo del escrito se han logrado manifestar de manera aislada cada uno de los elementos que podrían integrar el supuesto programa educativo descrito en el *Menón* de Platón. Se ha pasado por la evaluación de las condiciones de la educación tradicional reflejadas en el personaje de Menón, (1er capítulo) mismas que han llevado a Sócrates a un diagnóstico de pereza intelectual e incompetencia de sus disposiciones naturales. Menón, claramente humillado, ha integrado al discurso de nuestro análisis (2do capítulo) un reto para el aprendizaje con su paradoja respecto de la posibilidad de investigación, derivando en la instauración de las bases epistemológicas y metafísicas de la nueva educación filosófica que son de inmediato puestas a prueba en el personaje del esclavo. Al momento, sólo tres personajes han tenido una intervención en la discusión y falta sólo uno de ellos (Ánito). El presente capítulo intentará articular los elementos pedagógicos mencionados para darle totalidad y forma al programa educativo, a la vez de proyectarlo en lo que sería su posterior desenvolvimiento en la *República*¹⁵⁵. Lo anterior presupone una evaluación del último personaje en orden de aparición y sus aportes al programa académico para después amalgamar los elementos expuestos y completar la visión general del programa educativo de Platón.

En su última intervención real con Menón, Sócrates expone una hipótesis sostenida en otros diálogos, a saber: *que la virtud es conocimiento (87d)*. Este postulado es un *leitmotiv* en la teoría pedagógica platónica y ha derivado (en muchas ocasiones) en una visión intelectualista del pensamiento ético socrático. La tercera y última parte del diálogo se desenvuelve aquí recuperando este argumento que aparece una y otra vez, como advirtiéndonos que será la base fundamental de toda instrucción filosófica. La excelencia del hombre se encuentra en el conocimiento, esto ya se establece desde los fundamentos epistemológicos estudiados en el segundo capítulo de esta tesis. Queda ahora descubrir los contenidos de ese conocimiento que se ha puesto en lo alto de la educación humana y de las jerarquías anímicas. Menón ha fallado por completo en el alcance de esta posesión, el esclavo parece tener las facultades, pero no los hábitos; intervendrá un personaje que nos dará las últimas pistas para completar el rompecabezas del programa educativo platónico, a saber: Ánito.

Pero si hay, además, algún otro bien, separado del conocimiento, quizá la virtud no sería un conocimiento; en cambio, si no hay ningún bien que el conocimiento no abarque, entonces estableciendo la hipótesis de que es algo que tiene que ver con el conocimiento, procederíamos correctamente (*Menón*, 87d).

Se ha llegado por fin al argumento de la “virtud como conocimiento” pero, ¿qué quiere decir esto? Evidentemente que el conocimiento y el programa educativo basado en él debe tener una raíz bien definida y capaz de sostener la multiplicidad de virtudes que nutre. Lo anterior lleva a Platón, como se ha dicho en el segundo capítulo, a encontrar una base metafísica determinada que se traduce en el discurso en el mito de la inmortalidad del alma. Gómez Robledo¹⁵⁶ apunta de manera correcta: Platón ha terminado por desarrollar una idea metafísica. El análisis del mito platónico de la inmortalidad del alma y su relación con la reminiscencia del segundo capítulo son prueba suficiente en mérito. El

¹⁵⁵ Aunque esto podría hacerse de igual manera en las *Leyes*. Por cuestiones referentes a los límites de extensión del presente escrito es mejor dejarlo para un proyecto en el futuro. Me limitaré a hacer pequeños comentarios de su posible conexión con este escrito sólo al final del capítulo 3ero y en las conclusiones.

¹⁵⁶ “...la metafísica platónica, activamente presente en la *República*, aunque no discutida de propósito, es la metafísica de las Ideas, y de acuerdo con ella, toda realidad sensible en absoluto, y tanto más cuanto más excelente sea, tiene que ser reflejo, imitación, copia o participación, como se quiera, de la Idea correspondiente y homónima. No puede constituirse el Estado mejor, por consiguiente, si no se ve, con el “ojo del alma”, la idea del Estado; y de aquí que la parte principal de la educación política, en la república platónica, sea esta disciplina, la dialéctica...” (Gómez Robledo en Introducción a *República* de Platón, 2016, LXXXIX).

desarrollo metafísico de esta filosofía parece inevitable, porque es el punto de partida para estructurar su propia idea ética-política, a saber: *un contenido del conocimiento que se basa en la idea del bien*. La idea metafísica del bien está emparentada al cien por ciento con la idea de Estado desarrollada en la *República*, obra que a partir de este momento será un punto de referencia como el desarrollo posterior del proyecto educativo que se presenta en el *Menón*. Por este motivo es necesario todo el procedimiento descrito en el *Menón*, pues éste es un esbozo (quizá una introducción) de los elementos necesarios en el establecimiento de una propuesta pedagógica; uno que hace referencia a una evaluación de las condiciones de los educados, una purificación de las opiniones mediante la dialéctica (de la cual se hablará más adelante) y la instauración de hábitos del cuerpo y del alma, para, posteriormente, tener la suficiente claridad para ver el bien reflejado en el Estado propuesto, en la educación que Platón y Sócrates visualizan. Sólo después de estas pruebas siempre referidas directamente en el diálogo es posible tener al bien visualizado como un objetivo no sólo particular, sino comunitario. He ahí el descubrimiento de la idea de bien por la cual toda la reforma educativa debe ser realizada. Se verá más adelante que ésta reforma educativa no pretende la claridad de un concepto como objetivo final, sino una entera conversión de los involucrados en ella, ésta es una verdadera *conversión a la filosofía*.

Dado todo el discurso anterior el *Menón* se presenta como la descripción de estos procedimientos cuyos objetivos pedagógicos son:

1. Evaluar las posibilidades de visualización de la idea de bien por parte de los educandos: Esto implica un examen de sus características naturales, es decir, de su carácter y habilidades intelectuales (que en Platón parecen ser congénitas).
2. Una evaluación y purificación de sus opiniones habituales a través de la dialéctica.
3. Una posterior habituación y sistematización a la anamnesis como contacto con las ideas, en específico y la más importante, con la idea de bien.

Ya dentro del diálogo es posible (atendiendo a estos tres puntos) caracterizar a las dos educaciones que han sido confrontadas. Klein¹⁵⁷ caracteriza en sus conclusiones dos bandos referentes a los productos de la educación y la epistemología desarrollada de acuerdo a cada uno de los programas educativos, que son, evidentemente, el filosófico y el sofístico. Por una parte, está Platón (programa filosófico), y Klein ve en él una asociación entre el conocimiento como producto epistemológico, la anamnesis como el procedimiento para llegar a él y la excelencia humana como resultado integral de la educación propuesta. Del otro lado está la educación sofística en la imagen de Menón donde la ignorancia, la ausencia de voluntad e incapacidad de aprender están directamente relacionadas con el vicio y, por ende, con la peor de las enfermedades del alma (hay que recordar las constantes referencias de Platón en el tema del alma con la metáfora de la medicina y la salud hechas en el diálogo intitulado *Gorgias*¹⁵⁸). Es aquí, dado el contraste de los términos, donde se vuelve evidente la descripción de Klein de Menón como el archivillano de la filosofía. Ahora puede verse con claridad la exposición de dos posturas contrarias en referencia a la educación. Será trabajo de esta tesis

¹⁵⁷ “Unwillingness and inability to learn lead to amathia, to ignorance. This defect is called in the *Timaeus* (88 b5) the greatest disease (he megiste nosos) of the soul. A disease of the soul is "badness" or "depravity" or "viciousness" (*kakia, poneria*). It is hardly possible not to draw the conclusion that the reputed villainy of Meno the Thessalian is but an outward manifestation of his now revealed *amathia*. In truth, his *amathia* is his villainy. His lack of the "dimension of depth" is directly related to his lack of arete. If his soul can be said to be "filled" with anything, it is "full of both forgetfulness and vice" (*lethes te kai kakias plestheisa*)” (Klein, 1974: 200).

¹⁵⁸ Por ejemplo, en *Gorgias*: “SÓC: No se molesta en procurar que sea el mejor, sino el más agradable...si el médico y el cocinero tuvieran que disputar juntos delante de niños o de hombres tan poco razonables como los niños, para saber quién de los dos, el médico o el cocinero, conoce mejor las buenas y las malas cualidades de los alimentos, el médico se moriría de hambre. Esto es lo que yo denomino adulación y digo que es una cosa vergonzosa” (*Gorgias*, 464d-e).

confrontar cuanto sea posible sus concepciones en el campo de su visión de la naturaleza, su posición ante la opinión y los hábitos que implementan con la intención de educar a un individuo y/o a una comunidad.

En los capítulos anteriores se ha insistido en la visualización de la educación como un cúmulo de opiniones que se ven reflejadas como causas de una u otra vida práctica (tienen consecuencias ético-políticas según sus principales estamentos). Será entonces necesario revisar las opiniones establecidas entre la educación filosófica y la educación sofística. La importancia de la opinión en el *Menón* radica en su posibilidad de conversión hacia visualización y práctica de la idea de bien. Se debe de tomar la propia opinión y purificarla a través de constantes evaluaciones, que en este caso serán de índole dialéctico. La labor purificadora es necesaria pues la principal hipótesis de todo el programa educativo es que el conocimiento (como idea de bien) es la base de la excelencia humana¹⁵⁹. Esta hipótesis apuesta a una idea de conocimiento, que en Platón tenderá a ser permanente y que en algún momento deja de ser una mera opinión verdadera al afianzarse con una causalidad racional. Lo anterior quiere decir, y ya se venía anunciando desde líneas anteriores, que existe una esperanza de sistematización de esa idea permanente. Desjardins hace patente este estamento: “De ahí el resto del énfasis del *Menón* en la opinión como un tipo crucial de creencia inicialmente no crítica que debe ponerse a prueba, no para ser destruida y descartada, sino para ser purificada y retenida de modo que, atada (asegurada o justificada) a través del razonamiento causal o deductivo (δηση αίτιας λογισμω: 98a), eventualmente pueda convertirse en conocimiento genuino” (Desjardins, 1985: 265). A pesar de esto, Platón es consciente de que esta idea no es, ni puede ser visualizada por todos, pues se trata de una reforma de los principios tradicionales hacia un tipo de educación con procedimientos y resultados aún desconocidos. Menón es el gran ejemplo de los individuos que, ya sea por su naturaleza o por su carácter y malos hábitos, están por completo alejados de esta concepción. Aun así, estos deben ser educados para consolidar una comunidad, pues jamás se pretende que toda la comunidad sea filosófica, sino el bien y justicia de ésta.

El diálogo entero es una puesta a prueba del alma de Menón con el propósito de descubrir su naturaleza y sus alcances en el conocimiento. Esto nos debe recordar, sin duda, el procedimiento pedagógico descrito en la *República*¹⁶⁰ con las grandes masas para identificar quién es apto para desempeñar un papel en la comunidad de acuerdo con su naturaleza. El mismo procedimiento hecho en la *República* (535a-536b) se ha concretado en el *Menón* a menor escala. Klein es contundente en las conclusiones respecto a Menón: “Vemos a Menón ahora como es, en la desnudez de su alma. Y comprendemos quién es él en relación con el aprendizaje: un hombre que no está dispuesto a aprender e incapaz de aprender, aunque dotado de una memoria particularmente poderosa. ¿No se parece a una abeja? También podemos discernir ahora qué está mal con ese recuerdo suyo, qué está “trastornado” al respecto”. (Klein, 1974: 185). No sólo se han mostrado las características del alma de Menón, también se han descrito de manera contundente al auditorio las diferencias esenciales de la educación tradicional cuyo producto es un hombre “toda memoria” y “cero reflexiones” y todo el mecanismo de autoimpulso que la educación platónica exige para los que buscan el conocimiento. Sócrates y Platón han demostrado, quizá por todas las vías posibles, que Menón no es educable. Ahora, seguramente Menón no es el único indómito en la ciudad, existirán (por mera estadística) varios casos que no se integran a la visualización de las ideas (la idea del bien). Esto implica, al menos para el político o el educador, la toma de una decisión importante. La decisión que el hombre político-

¹⁵⁹ Sócrates entiende perfectamente la paradoja que Menón propone y le da solución a través del establecimiento de una hipótesis a comprobar. Esta hipótesis será expuesta dialécticamente hasta mostrarnos su verdadera naturaleza, a saber: Si ésta es un conocimiento (en caso de serlo deberá ser demostrado todo mediante un elemento causal o deductivo) o una mera opinión (sin un fundamento racional). Con esto Sócrates nos enseña a tratar las opiniones y nos educa hacia la purificación de las mismas.

¹⁶⁰ Cfr. *República* (535a-536b).

educador debe de tomar seguramente está asociada al “espartanismo” que Strauss¹⁶¹ y Gómez Robledo le atribuyen a Platón, a saber: o se eliminan esos casos mediante la muerte (muy a la espartana), o se busca integrarlos de cierta manera a la ciudad. Evidentemente, al menos para nuestros tiempos, el hecho de eliminar a los miembros de la comunidad que no demuestren las facultades necesarias para seguir el bien es una locura y un anti-valor. Muchas de las discusiones en torno a Platón giran alrededor de la anterior posibilidad, sin embargo y fuera de lo utópico u horrible que esto suene, Platón debe ajustar sus pensamientos a una realidad política concreta. No siendo evidentes los defectos del alma como lo son aquellos del cuerpo (otra referencia a los argumentos del *Gorgias*), es necesario el ἔλεγχος socrático como evaluación de la naturaleza humana para después tomar una decisión al respecto de las almas que no se ajustan a la máxima pretensión del programa educativo. Al respecto de este tema es prudente mencionar que Strauss¹⁶² está en contra de la polarización radical entre Sócrates y Menón, y dice que estos dos conservan algo en común, a saber: Ambos son hombres llenos de cultura, interesados por la cultura. Esto puede notarse en la intervención de Menón en comparación con la de Ánito; pues, si bien Menón es agresivo en su cuestionamiento, tiene preguntas por hacer para caracterizar la educación que le confiere su interés; en cambio, Ánito no tiene ninguna pregunta en su intervención con Sócrates; pues éste no está en una búsqueda, es un hombre completamente sedimentado en los preceptos recibidos y no pretende encontrar nada, sólo conservarse en su estado.

¹⁶¹ “What happens to the non-privileged men? And Meno surely belongs to the non-privileged men, and that leads to very grave difficulties indeed, which we have discussed at the time. One explanation is that the case of Meno is hopeless, that he is fit only for extermination; and since one cannot exterminate people because they are born crooks, so to speak, or born murderers or traitors, for reasons which I don’t have to explain to you, one has to wait until they commit a dastardly crime. And that is exactly what happened: when he betrayed his fellow Greeks in Asia Minor, the Persian king, this guardian of justice, had him executed in a particularly cruel but perfectly deserved way. At least that was the legend; I can only repeat that. Yes?” (Strauss, 1966: 357).

¹⁶² “Meno, as I have said, has something in common with Socrates which Anytus does not have. Now what is that? And I will give a present-day answer, a very vulgar term, but unfortunately many of the terms coined in our age are vulgar: he is a cultured man, a cultured man, and therefore he has something in common with Socrates; after all, Socrates also is cultured” (Strauss, 1966: 37).

III.1 La educación filosófica

Para Platón y Sócrates la verdadera develación de la naturaleza filosófica se da en la disposición de los individuos al aprendizaje, al menos así lo demuestra la descripción del arquetipo educativo de los guardianes de la ciudad y del filósofo rey (*República*, 376 a-e). De ahí que la educación sea (y en especial la educación de las naturalezas filosóficas), el principal y el objetivo más elevado de la conformación de una comunidad. Hay una cierta reciprocidad entre ciudad-filósofo que los hace indisolubles, al menos, si se quiere una comunidad justa que tienda hacia la excelencia, la ciudad justa-buena. Ahora bien, ante esto es necesario preguntarse, ¿en qué consiste esta disposición filosófica? Una de las grandes pruebas que aplica la filosofía a la hora de evaluar el alma de sus estudiantes es la capacidad de ver la unidad y la multiplicidad (prueba hecha con anterioridad a Menón). Ésta (la capacidad intelectual de ver las relaciones entre unidad y multiplicidad) parece ser una condición necesaria para que la educación del filósofo pueda llegar a buenos términos, es decir, que el pensamiento logre sus dos objetivos principales dentro de la epistemología platónica: La opinión verdadera, o bien, el conocimiento. El mismo Sócrates confiesa en el *Fedro*¹⁶³ que ésa es su búsqueda a la hora de acercarse a la juventud, la evaluación con sus interlocutores siempre va referida a un perfil de capacidades intelectuales y del carácter. En este apartado haremos hincapié en las características del perfil filosófico con el fin de mostrar los objetivos tendenciales de la educación propuesta en el programa educativo del *Menón*.

Durante casi todo el segundo capítulo de la presente investigación se ha insistido en las modificaciones que Platón ejerce sobre la concepción de memoria y cómo éste se ve obligado a modificar la tradición mítica con el fin de sustentar la nueva epistemología derivada de dicha concepción. Se debe de insistir, por ende, en que uno de los aspectos primordiales de la nueva educación filosófica radica en tener ciertas características intelectuales, dentro de las cuales está una buena memoria (una buena capacidad para ver las ideas, estar en contacto con ellas a través del recuerdo). Este recuerdo parece pertenecer (aunque se ha dicho que hay ciertas dudas al respecto) al ámbito de lo universal y estaría emparentado con una visión científica y hasta cierto punto sistemática del conocimiento, es decir, da la impresión que Platón busca destacar más que a otra cosa, la universalidad a la que se tiene acceso mediante la anamnesis. Así, dentro de los requisitos dados para ejercer una vida filosófica debe estar la buena memoria dentro del alma. En la *República*¹⁶⁴, se menciona este requisito como fundamental para complementar el aprendizaje, siendo ésta una de las características esenciales del filósofo. Tenemos ante nosotros una memoria que por sus características parece adaptarse de mejor manera a los modos de la ciencia. Sin embargo, la interpretación de una dualidad de la memoria sólo debe darse en un sentido técnico y terminológico. La gran cantidad de pasajes donde Platón no distingue memoria simple de anamnesis nos da entender que en ningún momento se desea dividir las facultades de la memoria sino, al contrario, ver a ésta como una unidad esencial para la vida humana. En la memoria habita el todo de conocimientos particulares y universales que posibilitan la ciencia, pero también el reconocimiento de sí mismo, y, por ende, el más elemental sentido de la vida práctica, de la vida política. Un ejercicio que ayuda a entender la importancia de la memoria simplemente tendría que remitirse a quitarla de la constitución humana, esto equivaldría a quedar encerrado en un momento petrificado y banal de la narrativa individual y social, sin posibilidad de formar un futuro.

¹⁶³ “SÓC: Y de esto es de lo que soy amante, Fedro, de las divisiones y uniones, que me hacen capaz de hablar y de pensar. Y si creo que hay algún otro que tenga como un poder natural de ver lo uno y lo múltiple, lo persigo “yendo tras sus huellas como tras las de un dios”. Por cierto, que aquellos que son capaces de hacer esto – Sabe dios si acierto con el nombre – les llamo, por pronto, dialécticos” (*Fedro*, 266b).

¹⁶⁴ “SÓC: Al alma olvidadiza, en consecuencia, no le daremos cabida en el número de las almas genuinamente filosóficas, sino que debemos exigir que tenga buena memoria” (*República*, 486d).

El análisis de la memoria de Menón en el primer capítulo ha servido para evidenciar dicha ausencia de memoria. Menón ha quedado fosilizado en la concepción de memoria de una educación decadente, y esto ha traído como consecuencia directa su aprisionamiento en el mundo de la vida práctica. Menón vive en un instante sin sentido donde todo lo que vale la pena es la obtención del poder para satisfacer el momento (esto es derivado de su no contacto con la universalidad de la anamnesis), está condenado a la contingencia de las circunstancias e imposibilitado, como dice Klein¹⁶⁵, de ver las buenas y las cosas elevadas, es decir, carece (o ha olvidado) de las otras facultades que constituyen a la memoria, esas que ven lo permanente y conducen la vida práctica política hacia su mejor estado. A este punto debemos notar la íntima relación que existe para Platón entre el conocimiento, la utilidad y el bien.

Por lo tanto, si la virtud es algo que está en el alma y que necesariamente ha de ser útil, tiene que ser discernimiento, puesto que todo lo que concierne al alma no es, en sí mismo, ni útil ni dañino, sino que, conforme vaya acompañado de discernimiento o no, resultará útil o dañino. Por este argumento, pues, siendo la virtud útil, tiene que ser una forma de discernimiento (*Menón*, 88c).

Es precisamente en esta parte del *Menón* donde se refleja con gran solidez que los objetivos del programa educativo de Platón no están únicamente orientados hacia una versión intelectualista donde se busca el conocimiento por sí mismo. El objetivo del plan educativo es tener un acceso sistemático al conocimiento por medio de la anamnesis y que la visión de los principios en ella sea la guía práctica para la comunidad. Si bien el conocimiento y la buena memoria no están depositados naturalmente en todos (y de ahí la necesidad de evaluación), al menos la posesión de éste por parte de una naturaleza filosófica bien dotada y entrenada en cuanto al carácter permitirá que la comunidad en sí pueda educarse a través de la creación persuasiva de leyes que regulen sus actividades conforme al conocimiento y, por ende, conforme al bien y a la utilidad. El principal objetivo de la educación filosófica se centra en esa naturaleza predispuesta al conocimiento, al menos así queda de manifiesto en la *Carta VII*, donde el mismo Platón hace confesión de la adaptabilidad de dichas almas al programa educativo filosófico: “A esta clase de personas hay que explicarles lo que es la obra filosófica en toda su extensión, y cuántos trabajos y esfuerzos exige. Porque si el oyente es un verdadero filósofo, apto para esta ciencia y digno de ella porque tiene una naturaleza divina, el camino que se le ha enseñado le parece maravilloso, piensa que debe emprenderlo inmediatamente y que no merece la pena vivir de otra manera” (*Carta VII*, 340b-c). La mayor parte de las intervenciones de Sócrates con la juventud en la obra platónica ahora pueden ser interpretadas como la descripción que Platón realiza de esa asidua preocupación pedagógica de su maestro, una que constantemente está abierta a la evaluación de la naturaleza del alma para encontrar en ella, quizá, el tesoro de la predisposición filosófica.

Desde este punto de vista el *ἐλεγχος* socrático no es sólo una simple intervención ocasional que busca exhibir las cualidades negativas de la educación tradicional. Se puede ahora interpretar a esta labor como la tarea constante que el educador filosófico debe emprender en el contacto con su comunidad con el fin de encontrar almas con esa predisposición al conocimiento. Recordemos que esta labor ya se encuentra absolutamente desconectada de las relaciones de dependencia entre maestro y alumno. La anamnesis nos enseña, según Klein¹⁶⁶, que todo proceso de recuerdo-aprendizaje implica un

¹⁶⁵ “Meno, we observe, does not go back on the identification of the “high things” with the “good things”” (Klein, 1979: 77).

¹⁶⁶ “Our ability to recollect forgotten things, whenever we are rather mysteriously aware of their being forgotten, and to do this deliberately, actively, “with an effort,” depends on our power to “look into ourselves.” We reminisce best when we close our eyes. The myth emphasizes this aspect of our recollecting and learning power: the accumulated “knowledge” is “inside,” is “within” the soul” (Klein, 1974: 96).

esfuerzo que sólo puede venir desde sí mismo, en el interior. Es uno mismo el que da cuenta de que ha olvidado algo y emprende una lucha por retomarlo, por volver a verlo. Esto es un punto esencial del conocimiento de sí mismo que no todos tienen todo el tiempo. Menón es el ejemplo paradigmático de esta ausencia de la conciencia de sí mismo en la memoria; pues, al concebirse a sí mismo como “la mejor memoria del mundo griego”, no se inmuta siquiera que ha olvidado los principios elementales del conocimiento. Menón ha perdido la capacidad de darse cuenta de su olvido, esto bajo la seguridad de que lo tiene todo en sus recuerdos. En efecto, Platón no sólo pide una naturaleza intelectual apta para la filosofía, éste admite que los hábitos de la vida práctica pueden alterar la predisposición de esa naturaleza y desviarla o reintegrarla sobre el camino de la excelencia humana. Así lo reafirma Stern: “Y cuán indispensable es para el proyecto [de aprender filosofía] adoptar un esquema de vida bien ordenado. Estas declaraciones indican claramente la importancia de los buenos hábitos para la filosofía” (Stern, 1981: 29).

Cabe destacar el hecho de que en este diálogo en particular la práctica (ἄσκησις) no tenga un lugar de desarrollo privilegiado como sí lo tienen, por ejemplo, los tratados éticos de Aristóteles. Wians¹⁶⁷ resalta este hecho y pone de manifiesto la pregunta del por qué parece que la práctica está discriminada de la investigación platónica. Desde el punto de vista de este trabajo sí hay una especie de práctica de la excelencia humana reflejada en las líneas platónicas del *Menón*; pero, ésta se da en el ejercer la famosa “recolección”. El virtuoso, desde este punto de vista, es aquel que logra hacer de la recolección su práctica cotidiana, su hábito. No hay excelencia en el terreno práctico si no se parte del modelo unitario universal eidético proporcionado por la anamnesis hecha hábito por el filósofo. De esto se derivan dos condiciones de la naturaleza intelectual: la primera es que sólo es posible acercarse al conocimiento cuando existe cierta afinidad del alma con éste, al menos desde la perspectiva de Klein¹⁶⁸. La segunda refiere a que, por muy compatible que sea dicha naturaleza filosófica, su acercamiento u obtención del conocimiento no se da de manera espontánea ni improvisada, requiere de un largo camino de esfuerzo y constante intento por visualizar sus formas en la recolección. Al respecto se debe poner atención a lo siguiente: No se trata de encontrar a un sujeto en específico, como si éste fuese el salvador que establezca los modelos de comportamiento a partir de sus acciones o providencia desde la alta esfera epistemológica. No se trata de implementar la figura de un héroe personal comunitario. La intención del ἔλεγχος es identificar las naturalezas para orientar su educación conforme a sus alcances. Éste es un modelo que debe hacerse patente y sistemático en la comunidad. Para Weiss¹⁶⁹, por ejemplo, el ἔλεγχος socrático está destinado a ser un instrumento constante, permanente de la evaluación de la comunidad. La tarea se extiende así, debido a que es imposible examinar el alma humana sin la interacción constante, sin la puesta a prueba de las opiniones que emanan de ella. La labor socrática es el claro ejemplo de una reflexión crítica moral que pone en tela de juicio constantemente las creencias-opiniones de su medio, el ἔλεγχος es un instrumento de evaluación política que refleja las creencias más profundas de una generación, de una comunidad, de una cultura.

¹⁶⁷ “The neglect of practice by so careful a writer is surprising. When Aristotle opens the second book of the *Nicomachean Ethics* with essentially the same list of possibilities (1103a14-26), he says that moral virtue is acquired (periginetai) through the formation of proper habits. Aristotle uses the term *ethos* and not *askesis* in this passage; however, he uses *askesis* in the *Meno* like a list of options by which one might attain happiness at (*NE I 9*, 1099b9-11), and identifies *askesis* with habituation at (*EE I 1*, 1214a15-22)” (Wians, 2012: 4).

¹⁶⁸ “A most important passage in Socrates' account is the statement, almost casually made, that “all that has come into being is connected in “kinship”” (Klein, 1974: 96).

¹⁶⁹ “The doors to the court of reason, however, must forever remain open; for, in principle, any belief, even one that has been examined many times, might meet an argument that proves its undoing. *Elenchus*, then, never rests; its truths are never fully secure—not even when bound “by arguments of iron and adamant”” (Weiss, 2001: 5).

Es aquí cuando se hace evidente que el proyecto epistemológico de Platón no es el de un cientificismo simplista donde se busca el conocimiento por sí mismo, sino que la implementación de las formas como conocimiento en el modelo educativo intenta estructurar también la mejor vida política. Brumbaugh¹⁷⁰ argumenta contundentemente al respecto; a pesar de que la reminiscencia como acceso a las formas eternas (conocimiento) pueda interpretarse sólo en un sentido epistemológico como muchos comentaristas han preferido, no se puede dejar de lado que éstas (las formas) representan una especie de ideal referido siempre a la práctica, a la utilidad y al bien cotidiano. La idealidad de las formas es un paradigma del comportamiento ético-político. No por nada existen incontables descripciones en la filosofía occidental de los modelos eternos (sea en los números, cuerpos celestes y demás¹⁷¹) que, más que ofrecer una descripción clara del universo en el que se habita, brindan a sus creadores y receptores un aliciente de comportamiento como modelo de regularidad y perfección. Esta regularidad y perfección de las formas es la que debe guiar la vida intelectual y práctica de los entes que componen una comunidad; pero, sobre cualquier otro ente de la misma, debe ser el timonel de la vida filosófica, cuya tarea posterior es comunicar a los imposibilitados por naturaleza la utilidad del bien y la justicia. Quizá aquí se devela la más compleja e importante tarea de la filosofía: *la habilidad de comunicar las utilidades y las bondades del conocimiento a aquellas naturalezas no dotadas con la gracia del filósofo.*

¹⁷⁰ “The forms also are ideals which exercise a causal attraction on us; we recognize the good, when we encounter it, and it is this attraction which gives our desires and activities their engagement and direction. The Platonic theory (in this resembling the contemporary work of Whitehead and Paul Weiss) thus makes ideals an important mode and the causal aspect of reality” (Brumbaugh, 1970: 225).

¹⁷¹ Definitivamente no se puede dejar de lado la referencia de la *República* donde el máximo conocimiento es el conocimiento del bien en sí (analogía con el sol). “SÓC: Ten por cierto, en suma, que lo que comunica la verdad a los objetos de conocimiento, y lo que confiere al sujeto cognoscente la respectiva facultad, es la idea del bien. Representatela como siendo la causa del saber y la verdad, tal como nos es conocida; y así, por muy bellas que sean ambas cosas, el saber y la verdad, juzgarás rectamente al pensar que esta idea es algo distinta de ellas y de mayor belleza todavía” (*República*, 508e).

III.2 La educación general

Es evidente que Platón jerarquiza el alma de acuerdo a sus capacidades naturales en referencia al conocimiento. Sin embargo, y quizá hasta paradójicamente, en la visión pedagógica de Platón todos tienen la capacidad, la facultad de tener contacto con el conocimiento, de aprender. Es evidente que las diferencias están en el modo de aproximación al conocimiento y la distancia que el modo de proceder profiere a cada naturaleza. Al final, estas diferencias serán determinantes como materia prima de un alma filosófica que, por supuesto, no llega a ser nada sin una buena educación, es decir, sin un buen monitoreo del alma que permita identificarla en su naturaleza (ἐλεγχος), sin un ejercicio de sus cualidades naturales y sin el hábito de las mismas. Esto se hace patente en el ejemplo del esclavo cuando Sócrates recalca que éste ha llegado sólo a la opinión verdadera y que, para acceder al conocimiento después de la reminiscencia, es necesaria una convivencia o habituación al contacto con lo visto en ella. De la misma forma que en el *Menón*, se sostiene en la *República*¹⁷² un mantenimiento de la anamnesis mediante el contacto con el conocimiento, con las formas. ¿Qué busca evitar con esta ejercitación de la memoria? No olvidar al bien como conductor de la vida política. Ahora bien, cuando existe una división tal de las naturalezas, es necesario estructurar una educación que sea accesible a la comunidad para que ésta pueda mantener su unidad y no quedar segregada por sus imposibilidades naturales. Evidentemente, el hilo conductor de unión política es la orientación de la práctica conforme al conocimiento, a pesar de que éste tenga una interacción a distintos niveles en la πόλις. Se ha demostrado que la vía del conocimiento es exclusiva y, aún con la predisposición natural, ésta debe ser cultivada. ¿Qué pasa entonces con las naturalezas que no tienden de manera natural al conocimiento y a las cuales está naturalmente cerrado el máximo grado de educación? Es evidente que el programa educativo platónico debe contemplar una educación general basada en la comunicación de los principios del conocimiento por parte del filósofo a los miembros menos agraciados por la divinidad. En este apartado se explicará el mecanismo de la educación general y los problemas comunicativos entre el filósofo y la sociedad derivados de la epistemología y pedagogía descritas en el *Menón*.

Para iniciar la discusión acerca de la división programática de la educación en Platón es necesario recordar la concepción de justicia que éste mismo expresa en la *República* según la cual: La justicia se da cuando cada uno de los integrantes de la comunidad hace lo que le corresponde según su propia naturaleza¹⁷³. Se ha de recordar que la presente investigación toma a la *República* como el desarrollo macroscópico del microcosmos del *Menón*. La anterior declaración forma parte de una tradición interpretativa que une ambas obras por su dirección pedagógica y es sostenida por comentaristas como Scott cuando dice: “También compararé pasajes del *Menón* con la *República*, un diálogo en el que el interés de Platón en la adquisición de la virtud ocupa un lugar central, ya que el éxito del estado ideal esbozado allí depende sobre todo de la educación de sus adalides. Aquí su tratamiento del tema es mucho más extenso que en los otros diálogos mencionados, aunque, como veremos, el *Menón* contiene algunas de las semillas de las ideas que aparecen en la *República*.” (Scott, 2006: 15). De ahora en adelante el análisis presente tendrá muchos saltos a las concepciones desarrolladas en esta obra y la primera a analizar es la conformación de la justicia mediante la educación destinada a las naturalezas no compatibles con la vida filosófica. La fórmula de la justicia en la *República* según el análisis de Gómez Robledo¹⁷⁴ es: que cada quien haga lo que le corresponde según su naturaleza.

¹⁷² “SÓC: ...en el alma de cada uno reside la facultad de aprender, así como el órgano (de la vista) a ello destinado, y que, del mismo modo que el ojo no es capaz de volverse de lo tenebroso a lo luminoso sino moviendo todo el cuerpo, así también aquel órgano debe volverse, y con él el alma toda, apartándose de lo que deviene, hasta llegar a ser capaz de sostener la contemplación del ser y de lo que en el ser hay de más luminoso, lo cual es, según lo declaramos, el bien” (*República*, 518d).

¹⁷³ cfr. *República*, 433a-c.

¹⁷⁴ “La fórmula de la justicia, por tanto, podría ser la siguiente: Hacer cada uno lo suyo y no entrometerse en lo de los demás: το τα αὐτοῦ πράττειν καὶ μὴ πολυπραγμονεῖν. “No entrometerse” o “no multiplicarse”, como se quiera” (Gómez Robledo en Introducción a *República* de Platón, 2016, LXVI).

Esto, obviamente, está interrelacionado con la formación del estado ideal y con la armonía de las virtudes cardinales que sostienen la educación de los que forman parte de esa comunidad en específico. Ahora, ¿por qué esta fórmula es importante para el análisis del proyecto educativo? Porque ya se ha dicho que la justicia, el bien y la utilidad están de cierta manera emparentadas en el pensamiento platónico y son los objetivos finales de su educación y visión política. Derivado de esta noción de justicia es lógico que a distintas naturalezas le correspondan distintas educaciones que se unifican por el bien político bajo los principios que otorga el conocimiento. Para hacer entender la unidad de la educación que está “paradójicamente segmentada”, es necesario describir los filtros que la misma educación da para descubrir naturalezas más elevadas dentro de una comunidad que al inicio parece homogénea. Este apartado se concentrará de nuevo en dichas revisiones de la naturaleza para después afirmar los principios de la educación general, la educación de los que por naturaleza no tienden al conocimiento. Se descubrirá que la base de dicha educación es la famosa: *Opinión verdadera*.

Primero hay que observar que en Platón hay un orden cronológico de la educación, a saber: *primero el carácter y después la inteligencia*. Esto se ha manifestado en la evaluación del personaje de Menón en el primer capítulo. La evaluación ha consistido en un historial de antecedentes educativos, carácter y habilidades intelectuales. Se puede ver al principio que el zagal interlocutor es un fiero crítico y bravo contendiente de la doctrina socrática, para después calmar su ánimo y comenzar aprender. Platón y Sócrates apuestan por una educación que moldee el carácter como primer objetivo cronológico¹⁷⁵, ya que sin tener estos elementos en orden (los correspondientes al alma no-racional) desde un principio la educación es imposible (sea como reforma o como un plan educativo completamente nuevo). Por esta razón resulta comprensible que poesía y música sean los pilares de la educación formal en la *República*, sus funciones son las de templar el carácter y los sentimientos, y parece que ésta es la base general de toda educación (tanto de las almas predispuestas naturalmente a la filosofía como de las que no). Gómez Robledo¹⁷⁶ es otro de los intérpretes que realiza un escrutinio del proyecto educativo del *Menón* que se ve desarrollado en la *República* y que afirma la prioridad cronológica de la educación del carácter por encima de la educación intelectual. Siendo el objetivo final el bien de la comunidad, es natural que las prioridades pedagógicas se concentren en templar todas las almas disponibles en el universo educativo. Después de esta educación “sentimental” tendrán que venirse pruebas de otro orden (dentro de ellas, evidentemente, las que corresponden al intelecto).

Hay que destacar que no sólo las pruebas intelectuales y del carácter son importantes para el programa educativo de Platón, pues éstas sólo representan un primer nivel en la educación. El segundo nivel debe referir, sin duda, a la práctica-hábito de dichas cualidades del alma que han sido identificadas. Si éstas no concuerdan con el conocimiento, deberán ser sometidas a una reforma; si, en cambio, éstas se adaptan a los estándares de la normativa epistemológica de las ideas, hay que impulsarlas por medio de una práctica constante, de una habituación a su contacto. Se hablará de esto en lo sucesivo.

Se han expuesto dos objetivos diferentes dentro de la educación platónica que, a pesar de diferenciarse, encuentran comunión en una sola educación: *La educación intelectual y la educación del carácter*. Si bien el gran objetivo es lograr identificar al filósofo que está capacitado naturalmente

¹⁷⁵ “SÓC: Ni ignoras tampoco que lo principal de toda obra es el principio, y sobre todo en los que son jóvenes y tiernos, porque es entonces cuando mejor se plasma e imbuye el carácter que se quiere expresar en cada individuo” (*República*, 377b).

¹⁷⁶ “...sólo la poesía y la música son objeto de enseñanza formal en el plan educativo de la *República*. Y como la función de una y otra es formar los sentimientos y templar el carácter (y sólo sobre esta base vendrá después la educación intelectual propiamente dicha), Platón somete a un severo escrutinio la poesía y la música de su tiempo” (Gómez Robledo en Introducción a *República* de Platón, 2016, LVII).

para el conocimiento del bien, éste debe pasar por una educación y filtros generales que logren hacer evidente su talante y le pongan a prueba ante los principales distractores del conocimiento. Para mantener esta visión es necesario un tipo de ejercicio que mantenga a su cuerpo y alma en forma y con la capacidad de realizar la anamnesis sin caer en el olvido. Durante el análisis del diálogo *Menón* se han hecho evidentes y cuestionables los elementos de la naturaleza y la enseñanza como parte del camino educativo que lleva a la excelencia humana, y no se ha manifestado (curiosa e intrigantemente) de manera contundente la práctica o el hábito como formadora del hombre en el proyecto educativo platónico. En este apartado veremos cómo el ejercicio hecho un hábito resulta fundamental en el programa educativo de Platón; tanto en referencia a la educación general como a la educación estrictamente orientada a las naturalezas filosóficas.

En el *Teeteto*¹⁷⁷, Sócrates afirma que la mejor forma de conservar el alma es a través de la práctica y del aprendizaje. Esto permite que la misma conserve su función principal: *La memoria, el saber*. En cambio, si ésta no recibe el estímulo adecuado, cae en el reposo, en el olvido y se aleja del conocimiento. La propuesta de una educación general busca implementar hábitos intelectuales y físicos que permitan la contemplación de las formas eternas mencionadas en la anamnesis. Lo anterior implica que Platón tiene una visión del acceso a la verdad no estrictamente intelectualista, pues el dominio del cuerpo resulta esencial dentro de su plan educativo. Un hombre cuyo cuerpo no esté entrenado para la verdad no alcanzará nunca ésta por más que sus disposiciones intelectuales naturales sean adecuadas. Un ejemplo de esto se da en la *Carta VII*¹⁷⁸, donde Platón describe el modo de vivir italiano y siracusano. De sus palabras se puede inferir que no está convencido de que un hombre criado bajo un régimen de excesos en los placeres sensoriales (placeres del cuerpo) pueda tener un cambio efectivo en relación a un gobierno que procure la justicia y la estabilidad política (por más que en la *República*¹⁷⁹ se mencione que un alma sana es la conductora de un cuerpo sano hay un énfasis especial en el ejercicio de ambas actividades; las que fortalecen el cuerpo y el alma). Lo mismo se da en referencia a las actividades intelectuales: Los ejercicios con los números y la geometría no se dan en su sentido utilitario o por su practicarse por sí mismos¹⁸⁰, sino como mera habituación a la interacción con los objetos permanentes, con los modelos educativos necesarios para guiar la acción ético-política. No se hacen matemáticas, geometría y astronomía tanto por sí mismas como para acostumar al alma racional a un modelo fijo y permanente de comportamiento, al conocimiento que será el que dicte las leyes prácticas en una comunidad cambiante. Esto se hace evidente en la *República* cuando se menciona lo siguiente: “SÓC: Con respecto a las demás virtudes que llamamos virtudes del alma, puede admitirse que son bastante análogas a las del cuerpo, ya que si es verdad que primero carecemos de ellas, pueden producirse después por el hábito y el ejercicio” (*República*, 518d-e).

¹⁷⁷ “SÓC: ¿Y no es por el aprendizaje y por la práctica (que son ambos movimientos) por lo que el alma adquiere sus conocimientos, preserva su adecuada disposición y se hace mejor, mientras que, debido al reposo, como es la falta de práctica y de cultura, no aprende nada y olvida lo que haya aprendido?” (*Teeteto*, 153b).

¹⁷⁸ “Pues con tales costumbres no hay hombre bajo el cielo que, viviendo esta clase de vida desde su niñez, pueda llegar a ser sensato (nadie podría tener una naturaleza tan maravillosamente equilibrada): ni siquiera podría ser prudente, y, desde luego, lo mismo podría decirse de las otras virtudes” (*Carta VII*, 326c).

¹⁷⁹ “SÓC: No es el cuerpo, a mi parecer, por bien constituido que esté, el que por su propia virtud hace al alma buena; por el contrario, es el alma buena la que por su virtud procura al cuerpo el estado mejor posible” (*República*, 403d).

¹⁸⁰ “SÓC: Contemplar la naturaleza de los números; no para practicar esta ciencia como los traficantes o mercaderes, para vender o comprar, sino con el propósito de servirse de ella tanto en la guerra como para facilitar al alma misma su conversión de la generación a la verdad y la esencia” (*República*, 525c).

En los testimonios de la *Carta VII*¹⁸¹, se ve a un Platón que valoriza la memoria en el proceso cognitivo como una capacidad intelectual, ya que es ésta la que permite el constante recorrido por los cinco elementos del conocimiento (palabra, definición, imagen, conocimiento y objeto en sí). Sin esta condición básica del alma, parece que no es posible adherirse a los conocimientos propios de la excelencia humana, y por lo tanto no hay condiciones para la filosofía ni mucho menos para la virtud. También es de destacarse que estas facultades intelectuales se dan “por naturaleza” y deben de ir acompañadas por ciertas virtudes (de entre ellas la más importante la justicia) que permitan una armonía entre lo intelectual y lo práctico. De nuevo la temática de las relaciones entre naturaleza, práctica y hábito se evidencia en relación a una educación que entrelaza todos los modos posibles de la configuración humana; tanto los psicológicos, como los somáticos en busca de la excelencia y, por ende, del bien político.

SÓC. Entonces concluyamos ahora que la virtud es discernimiento, ya todo o parte de él. MEN. Me parece, Sócrates, que las cosas que has dicho están bien dichas. SÓC. Entonces, si esto es así, los buenos no lo han de ser por naturaleza (*Menón*, 89 a).

Volviendo al análisis específico del *Menón*, en el pasaje citado anteriormente de *89a*, sin embargo, se puede notar una cierta resistencia del mismo Sócrates a admitir a la naturaleza como parte de las características en la configuración del perfil educativo que tiende a la excelencia humana. En este pasaje se menciona que si la virtud es discernimiento entonces se niega a la naturaleza como proveedora de la misma. Esto será sólo en un sentido, pues lo que se niega es a la naturaleza como única proveedora de la virtud. La anterior cita del *Menón* sólo refuerza el argumento en el que hábito y naturaleza deben asociarse con el fin de realizar la excelencia humana. Por otra parte, apuntará a la introducción de Ánito como último personaje de diálogo, pues éste tendrá como argumento principal la defensa de la virtud innata. En otras palabras, esta duda o traba en el discurso pedagógico del *Menón* se debe principalmente al hecho de que aún queda pendiente una batalla contra la concepción de naturaleza asociada a la excelencia humana como si ésta fuese parte de un innatismo que viene heredado por un cierto linaje genético. Este argumento, si bien es combatido durante breves pasajes al inicio del diálogo en la presentación irónica de Menón por parte de Sócrates¹⁸², no ha alcanzado a agotarse de la manera en la que el mismo Platón desearía, dejando un callejón sin salida que obliga a la aparición de Ánito y su arcaica concepción de la virtud congénita en confrontación con la introducción de la nueva clasificación de naturaleza humana presentada en el *Menón* y desarrollada en la *República*¹⁸³.

¹⁸¹ “De modo que cuantos no sean aptos por naturaleza y no armonicen con la justicia y las demás virtudes, por muy bien dotados que estén en otros aspectos para aprender y recordar, así como quienes, teniendo afinidad espiritual, carezcan de capacidad intelectual y de memoria, ninguno de ellos conocerá jamás la verdad sobre la virtud y el vicio en la medida en que es posible conocerla” (*Carta VII*, 344 a).

¹⁸² Recuérdese el gran elogio de Sócrates respecto del linaje tesalio de Menón.

¹⁸³ Como ya se ha dicho, la división de naturalezas es fundamental. Ésta se evidencia en el *Menón* en las pruebas realizadas por Sócrates al Menón y al esclavo y en la *República* en una jerarquización y clasificación de los oficios de cada una de las almas en la *polis*.

III.3 La educación requiere naturaleza, práctica, y hábito

Se han tratado de mostrar las características generales del programa educativo de Platón haciendo referencia en mayor parte a la *República* asociada con el *Menón* como su proyecto inicial. De esto se ha derivado una educación filosófica y otra general, se han derivado también una educación del carácter y otra intelectual, todas unidas en referencia al bien político. Es evidente que la exploración de cada una de estas áreas implicaría un trabajo fuera de los límites de la presente investigación. Por este motivo, se ha elegido retomar el experimento del joven esclavo como punto de referencia para establecer las conclusiones educativas correspondientes al *Menón* y seguir definiendo la pedagogía platónica (evidentemente sin dejar las conexiones con la *República*, pues resultan fundamentales como desarrollo de lo proyectado). Las conclusiones del experimento psicológico del joven esclavo según Klein¹⁸⁴ corresponden perfectamente a los elementos que la presente investigación propone como parte de la educación. Para lograr el conocimiento es necesario que el joven esclavo no sólo realice una correcta recolección, dada su disposición natural a ser guiado por las preguntas de Sócrates. Éste mismo advierte que por ahora, el esclavo sólo ha alcanzado con la anamnesis una opinión verdadera y necesita de práctica y cierto hábito en el mecanismo para fijar lo visto por el alma, y que ésta pueda alcanzar mediante dicho procedimiento el conocimiento. Es así como Platón da un giro entero a las nociones tradicionales de naturaleza, práctica, hábito y enseñanza. En *89b*, Sócrates remarca la necesidad de un educador y de una educación que pueda develar la naturaleza de los individuos.

Además hubiera sucedido lo siguiente: si los buenos lo fueran por naturaleza, tendríamos que haber tenido personas que efectivamente reconocieran, de entre los jóvenes, los que son buenos por naturaleza; y nosotros, por otra parte, nos habríamos apoderado de estos últimos, conforme a las indicaciones de aquéllos, y los habríamos custodiado en la acrópolis, marcándolos con mayor cuidado que al oro, para que nadie los echase a perder y pudieran, una vez alcanzada la edad conveniente, ser útiles al Estado (*Menón*, 89b).

En esta cita del *Menón*, vemos de nuevo la gran importancia de la identificación y examen de las naturalezas descritas posteriormente en la *República*. El discurso platónico, al menos en lo que refiere a la estructura educativa de la *República*¹⁸⁵, está completamente inclinado sobre la idea de las naturalezas y sus predisposiciones. Dicho tema ha generado en la tradición interpretativa un sinfín de discusiones referentes al carácter impositivo que dicha jerarquización puede sugerir. Podrá sonar despótico para algunos, pero la resolución de diferenciar las naturalezas que no tiendan al conocimiento forma parte del buen mantenimiento de la estructura y sistema organizados en el alma gigante que representa la comunidad. Además, dicha jerarquización nos das pistas respecto al procedimiento de la reminiscencia, pues ésta no se pretende igual en cada uno de los individuos. El recuerdo parte de una base de experiencias personales-individuales que están relacionadas con el modo de vida estilizado por los hábitos que brinda la educación. Si bien se ha dicho que la anamnesis es lo que el programa educativo platónico desea que se repita con mayor frecuencia, esta anamnesis

¹⁸⁴ “1. Only that can be taught and learned which is somehow "within" the learner himself; 2. the process of learning appears as a process of recovery or recapture or repetition of what either has been learned once before or was always in some way "known" to us and slumbers "within" us as a true or "unforgotten" opinion; 3. to lift this slumbering opinion to the level of actual "knowledge," more than one effort of repetition is required, the effort itself must be repeated or "practiced"; 4. above anything else, learning requires a serious and continued effort on our part” (Klein, 1974: 181).

¹⁸⁵ “SÓC: En nuestra ciudad, por consiguiente, sancionarás una medicina y una judicatura de la especie que hemos descrito, destinadas al cuidado, en su cuerpo y en su alma, de los ciudadanos de buena constitución natural; y en cuanto a los otros, se dejará morir a los deficientes por su cuerpo, y los jueces harán perecer a los que son de un natural perverso e incurable” (*República*, 410 a).

tiene distintos puntos de acceso desde quien recuerda. Por este motivo resulta fundamental estructurar una jerarquía epistemológica que va en perfecta armonía con la jerarquía anímica y la educación. Platón, desde este punto de vista, redirecciona la pedagogía y la brinda un sentido a todo aprendizaje.

El bien para la comunidad debe ser accesible y realizable en todo, pero este acceso tiene distintas facetas y complejidades que requieren una estructura jerárquica. Es así como los primeros y más básicos contactos que tiene el alma humana son las imágenes¹⁸⁶ que, de acuerdo con la jerarquía epistemológica, están en el fondo de la línea dividida y, sin embargo, éstas (a pesar de su estado más básico) deben apuntar y acostumbrar a sus educandos a la idea de bien. En esa costumbre y contacto frecuente, el alma se habitúa al reconocimiento de su excelencia y se le facilita así la reminiscencia de la idea de bien desde cualquier rango de la jerarquización. Es así como la línea dividida adquiere unidad y conexión desde su elemento más básico (las imágenes que podrían traducirse como educación general para las almas menos favorecidas) y el elemento supremo (las ideas), el conocimiento (para aquellas naturalezas filosóficas). No debe esto significar un elemento negativo como discriminación, sino el claro signo de un educador que es consciente que los accesos al bien se dan en distintos modos dependiendo de los puntos de partida (los individuos que recuerdan) y los hábitos que forman los diferentes estilos de vida que se presentan en una comunidad heterogénea. La anterior observación obliga a pensar con mayor detenimiento las relaciones existentes entre la jerarquía epistemológica, la jerarquía de naturalezas y el tipo de educación que debe implementarse para cada punto de acceso. La vida y obra de Platón nos muestra que su propósito fundamental siempre fue otorgar la mejor vida política posible a través del ejercicio de la educación. Brumbaugh¹⁸⁷ apunta de manera acertada cuando recalca que los principios metafísicos y epistemológicos desarrollados en la teoría platónica están al servicio del programa educativo y no al revés. Una metafísica sin un sentido político hace que la filosofía divague en un círculo especulativo que, si bien puede tener una estructura interesante y ser suficiente para explicar los fenómenos, no tiene voz ni voto en la comunidad. Es difícil pensar que Platón no desea un cambio en la política a través de la nueva estructuración metafísica que empieza a notarse en el *Menón*.

Estas observaciones se llevarán a cabo más adelante cuando se realice la reflexión en torno a la opinión verdadera y el conocimiento. La presente reflexión es interrumpida, al igual que en el diálogo, por la presencia y aparición de un personaje que nos obliga a redireccionar la mirada respecto al problema educativo. Este personaje nos obligará a pensar en el siguiente apartado en los resultados de Sócrates como educador y las dificultades de transmisión y comunicación del programa educativo platónico, a saber: Ánito.

¹⁸⁶ “SÓC: Pues así también, por los dioses, lo que digo es que no seremos músicos, ni nosotros ni los guardianes que nos proponemos educar, si no sabemos distinguir las formas de la templanza, del valor, de la liberalidad, de la magnanimidad y demás virtudes, que son sus hermanas, así como de los vicios contrarios, en todas sus combinaciones; si no las percibimos, así como sus imágenes, donde quiera que estén, en grande o en pequeño, sin despreciar ninguna, por la creencia en que estamos de que todo ello es objeto del mismo arte y ejercicio” (*República*, 402c).

¹⁸⁷ “But Plato’s whole life was spent as an educator, and it would be fairer to say that his metaphysics grew out of a concern with the goals and presuppositions of the educational process than to argue that the educational theory is simply a rigid application of abstract ideas arrived at from other areas of experience” (Brumbaugh, 1970: 208).

III.4 Sócrates como educador y las dificultades comunicativas de la filosofía

Las posibles conclusiones que deberían llevar al diálogo a una estructuración más completa de la educación se ven interrumpidas cuando en 89c Menón insiste en que la excelencia humana es enseñable¹⁸⁸. Claramente, y se subraya reiterativamente, éste no ha comprendido el cambio sustancial de las categorías educativas que Platón está intentando implementar. Esto marca en definitiva el agotamiento del personaje en sus recursos para el diálogo y por ende es necesaria la intervención del último y más decadente de los personajes a afrontar: Ánito. Esto marca un retorno al análisis del diálogo en sí.

A menudo, por cierto, he buscado si habría tales maestros, pero, no obstante, todos mis esfuerzos, no logro encontrarlos. Y los busco, sin embargo, junto con muchos otros, sobre todo entre aquellos que creo que son expertos en el asunto... ¡Pero he aquí, Menón, que precisamente ahora, en el momento más oportuno, se ha sentado junto a nosotros Ánito! (*Menón*, 89e).

En 90^a, se vuelve a realizar una etopeya irónica por parte de Sócrates (se debe recordar el inicio del diálogo y el elogio socrático a Menón) respecto del personaje que entra en escena. Se ha destacar que en dicha etopeya no sólo se revelan las características del carácter de Ánito y su pobre concepción epistemológica, sino que se representa la visión de uno de los miembros más recalcitrantes de la tradición educativa contra la filosofía. El retrato de Ánito ofrece una mezcla grotesca de las reacciones entre temor y miedo de la tradición educativa, claramente decadente de Grecia, ante la labor socrática. Ánito está evidentemente incómodo con este nuevo “modo de ser” que ofrece la filosofía; y su reacción, es normal esperarla, es violenta. La insistencia en la concepción de la virtud como un elemento enseñable se da sólo, como menciona Scott¹⁸⁹, para insistir en la decadencia educativa representada en las generaciones de las cuales Ánito es el perfecto prototipo. Ánito es el hombre tradicional y conservador que desprecia cualquier tipo de nueva educación por considerarla nociva para la juventud. Kimball¹⁹⁰ anuncia que el *Menón* podría ubicarse en su sentido dramático-histórico justo antes del enjuiciamiento y muerte de Sócrates. No por nada Ánito y Atenas son mencionados justo al final del mismo, como anunciando que derivado de este quiebre educativo de Sócrates respecto de la tradición, vendrían consecuencias graves para el educador filosófico. Se verá después en 94e a un Ánito¹⁹¹ que no soporta la crítica y se va, esto parece ser un preludio o un presagio de sus posteriores acusaciones en la corte, por lo cual es válido pensar que el *Menón* viene justo antes de la *Apología* en una cronología basada en el Sócrates histórico.

ÁNITO: ¡Por Heracles, cállate, Sócrates! Que ninguno de los míos, ni mis amigos más cercanos, ni mis conocidos, conciudadanos o extranjeros, caiga

¹⁸⁸ “MÉN: Me parece que no hay ya otro remedio, sino que sea así (enseñable), además, es evidente, Sócrates, que es enseñable, según nuestra hipótesis de que la virtud es conocimiento” (*Menón*, 89c).

¹⁸⁹ “The sophists are brusquely dismissed as charlatans, and instead they turn to consider four of the most eminent politicians in recent Athenian history. None of them, it turns out, succeeded in transmitting their virtue even to those dearest to them, their own sons, which they would surely have done if they had been able to teach it. Since even these men were unable to teach their virtue, Socrates now suspects that it may not after all be teachable (94e)” (Scott, 2006:2).

¹⁹⁰ “Are we to believe that the real story that ends the *Meno* is not the afterworld but the death of Socrates, as seen in the fact that Anytus and Athens are the last two names mentioned in the dialogue? If so, what has this to do with the definition of virtue and kinds of cognition?” (Kimball, 1974: 279).

¹⁹¹ “ÁNITO: ¡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. (*Se va, o, haciéndose a un lado, deja de participar en la conversación*)” (*Menón*, 94e).

en la locura de ir tras ellos (los maestros de la virtud) y hacerse arruinar, porque evidentemente son la ruina y la perdición de quienes los frecuentan (*Menón*, 91c).

El diálogo está construido para comunicar el gran fracaso de la transmisión de la excelencia humana y la urgencia de una reestructuración educativa. El fragmento arriba citado indica que ni el mismo Ánito soporta dicha decadencia. Lo que al final del diálogo es evidente es que ninguno de los personajes involucrados en él, de manera directa o indirecta, han sido capaces de comunicar o transmitir la excelencia humana. El caso de Sócrates debe ser analizado, pues éste parece (según Tejada¹⁹²) cumplir con los requisitos de un hombre que en la práctica parece ser excelente y que tendría, gracias a la filosofía, toda la capacidad argumentativa para hacer que Menón obtenga la noción de excelencia humana tanto en el sentido conceptual como en el sentido práctico. Sin embargo, Sócrates falla en la teoría, pues no logra que Menón alcance la definición de excelencia pese a sus múltiples intentos; y, podría decirse, que también falla en la práctica porque Menón (se ha visto en el testimonio de Jenofonte) no fue capaz de llevar una vida virtuosa. Estos fracasos podrían corresponder a un mensaje platónico respecto de Sócrates, si el hombre, como dice el *Fedón*¹⁹³, más bueno y virtuoso de toda Grecia ha fallado en transmitir la virtud, hay que revisar y repensar la educación de principio a fin. Menón quizá no tiene aún la preparación para recibir con suficiencia el concepto de la excelencia humana, necesita una preparación que va más allá del discurso argumentativo y las buenas facultades o accesos culturales que le ha brindado su privilegiado estatus económico. Si el mejor de los hombres ha fallado en esta misión, quiere decir que la educación misma de Atenas y Grecia debe ser reestructurada.

La elección de los personajes del *Menón* tiene la intención de demostrar lo complejo de la actividad educadora por parte del filósofo ante la educación de una comunidad decadente como la de Atenas o Tesalia, así lo menciona Kimball¹⁹⁴. Si Sócrates no puede avanzar de manera fluida en sus cuestionamientos e investigación en torno a la excelencia humana como en otros diálogos es porque Platón lo plasma en las condiciones más realísticas posibles referentes a un pedagogo filosófico de su tiempo. El diálogo no se desarrolla como en la *República* (es decir, a gran escala) porque los interlocutores no lo permiten. Poco a poco se notará que Sócrates queda en el abandono ante la gran tarea que representa la crisis hecha carne en Menón y Ánito. A pesar de esto no sólo se debe enjuiciar a estos dos personajes, pues representaría la salida más sencilla al análisis del diálogo en sí. Se debe tomar en cuenta que el *Menón* es otra muestra entre la obra platónica de que existe una fuerte conexión entre el desarrollo moral y político de los habitantes de una comunidad en su relación con la filosofía. El punto interesante en este argumento es saber los alcances y efectos de la filosofía: ¿Cuál es su función en la comunidad y por qué a pesar de su intervención no es capaz (en el caso de Sócrates) de recomponer el rumbo político de la sociedad hacia la excelencia? Este tipo de preguntas son

¹⁹² “This is why we can refer to the clarity of this dialogue as disturbing: not only does it show that Meno has failed to learn anything about goodness or being good from the discursive teaching of Gorgias, it shows that the truly theoretical, inductive, and interrogatory Socrates - a good man himself- was also unable to teach Meno anything. Human excellence is proved to be not teachable by any sort of verbal instruction in the dialogue as a whole, i.e., in both its argumentative and exhibitivite dimensions. And in its purely exhibitivite or dramatic dimension the *Meno* is constructed to imply that undoubtedly good men, like Socrates and Anthemion, are also unable to transmit goodness in any other way” (Tejada, 1978: 25).

¹⁹³ Cfr. con la última voz del diálogo mencionado. FEDÓN: “He aquí, Equécrates, cuál fue el fin de nuestro amigo, del hombre, podemos decirlo, que ha sido el mejor de cuantos hemos conocido en nuestro tiempo; y, por otra parte, el más sabio, el más justo de todos los hombres” (*Fedón*, 118c).

¹⁹⁴ “...the overall purpose of the dialogue, which is not to construct an ideal community in which the wisest man can exercise his just insights with utmost power, but rather to show how Little can be done, given the rather similar circumstances of Thessaly and Athens” (Kimball, 1974: 268).

manifestadas por Weinberger¹⁹⁵ cuando éste se anima a realizar algo más que la típica acusación a la sofística, poniendo en tela de juicio a la totalidad de los personajes en escena, incluyendo a Sócrates. Así, la interrupción de Ánito en el diálogo debe atenderse desde las menciones de Sócrates respecto a la transmisión de la excelencia humana de padres a hijos. Ánito parece ser tratado como el mejor ejemplo de esto, valiendo las referencias de Antemión e Isemenias¹⁹⁶ proporcionadas por el contexto histórico proporcionado por Tejera¹⁹⁷. Al final del diálogo Sócrates invita a Menón a intentar hacer de Ánito una persona un poco más gentil. Todo esto sucede después de una serie de refutaciones realizadas por parte de Sócrates hacia un Menón que al principio parecía fiero e insolente. Evidentemente, y esto lo apunta bien Wians¹⁹⁸, se trata de una broma propia de la ironía socrática que intenta resaltar la necesidad de amansar un carácter resistente a la educación. Menón en este punto del diálogo ha recibido, aunque mínima, una transformación. Si bien sus habilidades dialécticas no se dibujan como las mejores, al menos presenta un carácter diferente; uno educable, con ciertas posibilidades de aprender¹⁹⁹. Sólo la refutación calma el ánimo de bravura y predispone al aprendizaje. Sócrates al final de cuentas, y pese a las dudas que el mismo Platón impone sobre él, tiene cierto crédito.

Paradójicamente, es complejo imaginar los cambios o la posibilidad de acción del filósofo en la comunidad. Parece que el filósofo es el único capaz de encontrar la unidad en la multiplicidad, su valía radica en esa característica epistemológica que le permite unificar y tener un εἶδος, un conocimiento permanente que puede siempre observarse al momento de cuestionarse sobre la excelencia o la mejor vida posible. Sin este εἶδος, la concepción de los valores fundamentales de cualquier sociedad se viene abajo, pues la estrella del conocimiento que sirve como guía del actuar político desaparece. Sin embargo, y a pesar del reconocimiento de esta importancia al nivel epistemológico, el problema sigue siendo reiterativo en nuestra investigación: *Comunicar los principios que emanan del conocimiento*. Al menos en el sentido de la comunicación, parece que Gorgias (aprovechando su conexión directa con el diálogo) lleva ventaja respecto de Platón pues, ¿cómo comunicar lo eidético, la cumbre de la jerarquía epistemológica en el sistema platónico? Parece que esto es imposible desde que la anamnesis es una experiencia personal y resultado de un filtro intenso de pruebas del cuerpo y del alma a las cuales no todos tienen acceso ni capacidad de sustentar. El filósofo, aun pensando que este tenga verdadero acceso a lo eidético, tiene dentro del sistema epistemológico montado por Platón la difícil, o más bien, imposible tarea de comunicar el

¹⁹⁵ “There is an obvious connection between Socrates’s activity—philosophizing and conversing with young men—and the moral and political health of Athens. Just what that connection is remains to be seen” (Weinberger en Strauss, 1966: II).

¹⁹⁶ “For Isemenias was a man with a pattern of doing political services for money, whether Persian or Athenian. The point is that just as it was only Anytus’ wealth that had earned him the generalship which he discharged so incompetently in 409 B.C., and only his bribery of the whole jury which had got him exonerated, so it was probably still only his wealth which got him the highest offices. It is possible, in fact, that some of the money that went to Isemenias for helping the exiled party of Thrasybulus was supplied by Anytus” (Tejera, 1978: 23).

¹⁹⁷ “The situational irony in the case of Anytus is even more pronounced than it was with Meno. From the point of view of Socrates and the reader, Anytus exemplifies the son who failed to learn goodness from a good father” (Tejera, 1978: 23).

¹⁹⁸ “Meno’s likely failure at persuading Anytus of anything is more than a sly joke at his expense. If, contrary to all expectations, Meno were to make Anytus gentler, he would succeed, to some degree at least, at what the Sophists promised: by making Anytus gentler, he would begin to make him more virtuous. To see why we must ask how Meno would go about making Anytus gentler. How, for Plato, would anyone do so? In its general form, the question is easily answered. For Plato, a person can be made gentler by being refuted” (Wians, 2012: 12).

¹⁹⁹ El tema es tratado en el *Teeteto* cuando se menciona: “SÓC: Pues bien, Teeteto, si, después de esto, intentarás concebir y llegaras a conseguirlo, tus frutos serían mejores gracias al examen que acabamos de hacer, y si quedas estéril, serás menos pesado y más tratable para tus amigos, pues tendrás la sensatez de no creer que sabes lo que ignoras” (*Teeteto*. 210c).

conocimiento. El ejemplo es claro incluso si tomamos referencias históricas aplicadas al mismo Platón cuando fue llamado a Siracusa²⁰⁰. Si bien el filósofo tiene la habilidad de realizar la anamnesis y tener mayor contacto con lo eidético, no basta tener la guía si no se puede contribuir a la comunidad al compartirla. Tejera menciona que los cuatro ejemplos fallidos de transmisión de la excelencia humana obedecen a una crítica de Platón a cuatro posturas ideológicas presentes en el medio político de su tiempo. Cada uno de los personajes mencionados es ejemplo icónico de cada postura, a saber: “Platón se ha asegurado de que los ejemplos dados por Sócrates mencionen el tipo de excelencia grata a los moderados y tradicionalistas (Aristides), a los innovadores guiados por la conveniencia (Temístocles y Pericles), aristócratas e intelectuales que buscan la democracia (Pericles) y aristócratas o intelectuales faltos de compromiso político (Tucídides)” (Tejera, 1978: 26). Platón dibuja con admiración a su maestro, pero también es consciente que en su descripción no puede exagerar respecto de los avances que puede realizar el filósofo en la comunidad. Al final del diálogo, y esto lo apunta perfectamente Kimball²⁰¹, el esclavo llega a la opinión verdadera, pero necesita más tiempo para alcanzar el conocimiento. De la misma forma, Menón parece empezar a ser educable pero aún se concentra sólo en los accidentes o propiedades, y no en las formas o esencias y Ánito se vuelve aún más agresivo en su confrontación. Es ahí cuando se destaca la importancia del ejercicio y el hábito que consolidan un proyecto educativo y cultural, si los personajes no permanecen en línea con esta nueva formación, Sócrates sólo queda expuesto a ser considerado lo que en su juicio histórico fue: Un hombre que corrompe a la juventud.

Otro de los puntos a destacar es que parece ser que para Platón el maestro puede y debe adquirir la categoría de conductor de la vida política en razón de que el maestro tiene en sí los principios superiores y divinos que hacen que el hombre alcance la excelencia, Platón justifica la acción del maestro como la de un amo sobre un esclavo en la *República*²⁰². El sometimiento entonces es parte de la pedagogía de la virtud platónica, siempre y cuando ésta vaya acompañada de la visión del bien. Es importante recalcar que esta prerrogativa está hecha en relación del dominio de la propia alma y por ende de sí mismo y que Platón no parece indicar que el preceptor debe provenir del exterior. En este punto se ven de nuevo perfectamente asociadas las relaciones entre la jerarquía epistemológica de la línea del conocimiento presentada por Platón y su programa educativo. El conocimiento es el objetivo principal de la epistemología y la educación del filósofo es la que le permite tener acceso a su reminiscencia. Se debe, sin embargo, evitar la interpretación que anuncia la absoluta independencia del filósofo y el conocimiento abstracto eidético. La línea jerarquizada de Platón está segmentada sólo para una mayor inteligibilidad del proceso cognitivo y de los pasos que la educación filosófica debe seguir. Esto no hace que rangos inferiores del conocimiento sean prescindibles, pues hasta la *εἰκασία* (capacidad de reconocer y hacer imágenes que por cierto está en el grado menor de la línea epistemológica) es fundamental para el conocimiento. Lo anterior se debe a que Platón, al igual que Gorgias y la escuela sofística, astutamente identifica los poderes de la palabra en la poesía. Sabe que ésta es capaz de purificar si se le agrega un valor, un objetivo, un sentido. A diferencia de Gorgias, que ve a la palabra como un mero instrumento neutro, Platón apuesta por una visión pedagógica, una visión formativa de palabra que se conecta perfectamente con los principios de su visión política. La palabra a través de la música entonces tendrá el poder curativo en la población cuya disposición

²⁰⁰ Cfr. Con los testimonios de las *Cartas* de Platón y el famoso fracaso histórico de éste con el tirano siracusano.

²⁰¹ “The Platonic method could not possibly be identical with the Socratic, if only because Meno, the slave boy, and Anytus are presented by Plato to Socrates and Socrates can only question them or answer them. Plato knows that his Socrates cannot achieve miracles: the boy attains right opinion but not knowledge, Meno continues to dally about with qualities and not essences, and as for Anytus, he is worse off, in the sense of now being more obdurate, after his encounter with Socrates than he was before. Socrates cannot offer this as a lesson to us, but Plato can” (Kimball, 1974: 282).

²⁰² SÓC: “Para que tal hombre, por consiguiente, pueda ser regido por una autoridad semejante a la que gobierna en el hombre superior, sostenemos que debe ser esclavo del mismo hombre superior, que es el que lleva en sí el principio rector divino” (*República*, 590d).

natural tenga dificultades ante la vía educativa racional y ésta será la gran cura ante los males educativos y buscará fomentar el conocimiento y el castigo ante el incumplimiento de éste como guía rectora de la acción humana. Podría llamarse ésta como una solución ante el problema comunicativo del filósofo mencionado anteriormente (así al menos lo deja ver Romilly²⁰³). De la misma forma se traduce esto a la educación y a la política en Platón, los grados inferiores son el sustento de la más alta actividad intelectual (la que realiza el filósofo), pues es irreal pensar en una comunidad exclusiva de contempladores. Piénsese en el siguiente ejemplo: cuando un hombre pierde lo abstracto categórico, o la capacidad de pensamiento argumentativo, le queda sólo un resto subhumano en las interpretaciones intelectualistas de Platón. El resto es el simplismo de los hombres que se remiten únicamente a lo concreto, al mundo y a su acción. Aun así, Platón deja de manifiesto que, paradójicamente, al perder lo concreto, o las partes inferiores de la jerarquía epistemológica, se renuncia al mundo, se renuncia también a la vida política y paradójicamente, al bienestar de la comunidad. Lo concreto sostiene la realidad epistemológica, por muy elevado que sea el contenido eidético, abstracto y categórico. Los grados inferiores de esta epistemología y el tipo de almas asociados a ella son, se quiera o no, parte de la comunidad y necesarias para la filosofía.

Añadiendo argumentos al párrafo anterior; en *96e*, Sócrates admite que no sólo la guía racional sirve para educar en la excelencia humana. Con esto se tiene en este diálogo un paso adelante que libra tanto a Sócrates como a Platón de las categorías críticas que tildan a su filosofía de intelectualista. Se asoma aquí que Platón es consciente de que la guía de la razón no es suficiente para instaurar una pedagogía y que tendrá que recurrir a otras diversas herramientas que sirvan para encontrar un dominio de sí y que la actividad intelectual se realice de manera adecuada. Cualquier platonista acostumbrado a la dinámica de los diálogos sabe que la corrección conceptual propia del criticismo socrático no es suficiente para convertir a los personajes que están involucrados en una discusión sobre cualquier tema ético-político presente en ellos. En este sentido, Platón no es un fiero creyente del intelectualismo pues sabe que, muchas veces, no basta con corregir un concepto ético, sino que se trata de reformar el alma en la que éste se desarrolla. Casos como éste están claramente referenciados en artículos que ponen en controversia el saber cómo “*know that*” (una referencia del saber absolutamente conceptual e intelectualista) y “*know how*”²⁰⁴, que tiene una connotación completamente orientada hacia el modelo práctico del saber que, sin duda, es indispensable al hacer referencia a una virtud política de acción como lo es la excelencia humana. Todas estas diferencias y jerarquizaciones deben estar siempre presentes en el programa de reforma educativa platónica, como el mismo Reuter describe: “Pero las críticas de Sócrates muestran que la solución a este problema no se encuentra simplemente en la corrección o enmienda de las falsas creencias. No es sólo una cuestión de “cambiar de opinión” como podríamos decir. Más bien, debido a que estas falsas creencias se han adquirido de manera incorrecta, lo que se necesita es que las creencias correctas se adquieran de la manera correcta y esto, como sabemos más claramente de la *República*, implica, literalmente, un cambio completo de mente, una reestructuración completa de la *psiqué*” (Reuter, 2010: 84). La reestructuración del alma humana debe partir también desde sus elementos no racionales para que la conversión platónica pueda alcanzar su completud.

Digo esto teniendo la vista puesta en la indagación reciente, ya que es ridículo cómo no advertimos que no es sólo con la guía del conocimiento

²⁰³ “Healing by incantations has always been important in Greece; it was honored even in the full glory of Hippocratic times. But more important for our theme is that several traditions connect it with poetry and with speech...But tradition tells us a number of things that are both precise and characteristic: that he aimed at curing passions, that he charmed away suffering by his incantations, and that, by his drugs, he calmed emotions (particularly pity and fear). All these documents, although they come from a very late period, suggest the action of speech on the soul” (Romilly, 1975:14).

²⁰⁴ Cfr. *Platonic know-how and successful action* de Tamer Nawar.

con lo que los hombres realizan sus acciones correctamente y bien; y ésta es, sin duda, la vía por la que se nos ha escapado el saber de qué manera se forman los hombres de bien (*Menón*, 96e).

Una vez más se tiene evidencia de un Platón consciente de que no todas las naturalezas pueden ser guiadas por el conocimiento y que en otros casos es necesaria la implementación de otros modelos educativos para lograr el bien y la justicia en la comunidad. Sin embargo, esto no implica de ninguna manera que la educación se vuelva desarticulada entre sí. El programa educativo de Platón está segmentado, pero tiene una unidad de sentido: el bien. La principal crisis educativa de la época está basada en la segmentación y pluralidad de la educación, pues las propuestas educativas presentadas no miran el bien político general. De ahí que la figura de Menón sea fundamental para mostrar no sólo su decadencia individual sino el crepúsculo de la educación tradicional griega. Bluck²⁰⁵ asume, al igual que el presente estudio, que Platón remarca el error de Menón al considerar las vías hacia la excelencia humana de manera separada y múltiple con el propósito de recalcar la ausencia de sentido en la programación educativa de su tiempo. Si bien Menón menciona las características que al final serán fundamentales en el programa educativo de Platón; estos elementos sólo pueden y deben considerarse como una sumatoria bien articulada en la que existen interdependencias a pesar de que ésta sea tajantemente jerarquizada y orientada al conocimiento como el objetivo más elevado. Esto queda demostrado y clarificado una vez que se analiza el desarrollo de dicho programa educativo en la *República*²⁰⁶. Por ejemplo, Desjardins²⁰⁷ argumenta que hay una relación directa entre la visión de la virtud del *Menón* y la línea dividida; pues este diálogo ya parece explorar todos los elementos de su catálogo, a saber: imagen, creencia (opinión), pensamiento e idea²⁰⁸. Esto sólo hace más evidente la correspondencia entre la epistemología y la educación en Platón. Hay una jerarquización evidente que, a pesar de su segmentación, no deja de interactuar y sostenerse mutuamente con el fin de otorgar a la comunidad el bien. Se debe insistir, toda esta relación está depositada en el proyecto pedagógico del *Menón* que se ve desarrollado y amplificado en la *República*.

²⁰⁵ “Some who thought that ἀρετή could come through διδασχί (of one kind or another) may have been quite prepared to allow that φύσις and ἄσκησις would of course be necessary pre-requisites – as Plato himself certainly did, whether he meant to describe “teaching-by-reminding” as διδασχί or not” (Bluck, 1961: 96).

²⁰⁶ Brumbaugh habla de la segmentación del plan educativo mencionado: “The *Republic* provides three levels of public education, a common elementary school (see Appendix A, below, for defense of this interpretation), a secondary school with selective admission, and a “state university” with admission still more selective. The first of these institutions will teach *mousiké* - literature, music, and civics; the second will prepare future auxiliaries for military and civil service posts by a curriculum of mathematics, arithmetic, plane geometry, solid geometry, astronomy, and “harmonics,” in that order. (This Platonic suggestion is the ancestor of the Medieval quadrivium.) Finally, in higher education there will be five years of “dialectic” followed by fifteen more years of practical experience for the students chosen to be future legislators” (Brumbaugh, 1970: 215).

²⁰⁷ “It will be my thesis that as soon as the *Meno*’s four options for the acquiring of virtue are correlated with the four phases of knowledge mapped out in the *Republic*’s Divided Line, then we can see the *Meno* lining up in complete consistency with the *Republic*’s central claim that knowledge and virtue are but two sides of a single coin” (Desjardins, 1985: 279).

²⁰⁸ Sin embargo, existen algunas interpretaciones que afirman que en el *Menón* no existe rastro alguno de la teoría eidética. Esto es, evidentemente, polémico.

III.5 Conocimiento, opinión y educación en el “Menón” de Platón

El *Menón* no es indiferente a la jerarquía educativa y epistemológica desarrollada en la *República*. De hecho, y como se muestra en el párrafo citado abajo, existirá un apartado encargado de conectar dos niveles jerárquicos de dicha gradación, a saber: *De las relaciones existentes entre el conocimiento y la opinión verdadera*. Este apartado se encargará de realizar ciertos comentarios en torno a dicha relación y del cómo mantiene la unidad con el proyecto educativo platónico.

Por lo tanto, la opinión verdadera, en relación con la rectitud del obrar, no será peor guía que el discernimiento; y es esto, precisamente, lo que antes omitíamos al investigar acerca de cómo era la virtud, cuando afirmábamos que solamente el discernimiento guiaba correctamente el obrar. En efecto, también puede hacerlo una opinión verdadera (*Menón*, 97b-c).

Se ha dicho a lo largo de esta tesis que la vida práctica de casi cualquier comunidad se basa en opiniones que rigen sus decisiones. La educación como tal, según la visión de Strauss²⁰⁹, es un conjunto de opiniones que rigen la vida de los que son instruidos por ellas. Si bien la adquisición del conocimiento implica la emancipación y liberación de la vida regida por la opinión (sea ésta verdadera o falsa) y la conducción de la propia vida persuadida por el conocimiento; existe, de acuerdo con la jerarquía de almas y educación, quien no puede acceder al conocimiento en sí como guía de su práctica personal en la comunidad. Este proceso (el de conducirse según el conocimiento de manera autónoma), sin duda, no es para cualquiera. Strauss²¹⁰ es un convencido que para Platón deben existir las opiniones autoritarias, al menos en el sentido político, ya que sin ellas no es posible la formación de ciudadanos. La educación en ciertas almas estaría a la deriva, ya que no todos son capaces de ser persuadidos intelectualmente por los argumentos filosóficos, no todos son capaces de ver la unidad y el bien.

Strauss, Schmidt e incluso Klein son ejemplos de una escuela que ve a Platón como uno que tajantemente concibe a la educación como una imposición de la opinión verdadera proveniente del conocedor ante los que por naturaleza no están capacitados para su acceso. Schmidt recalca esto de la siguiente manera: “Puesto que la misma naturaleza marca estas diferencias entre los seres humanos, no es “natural” considerar a todos los hombres con los mismos derechos y derivar igualdad y fraternidad del concepto φύσις; más bien es “justo por naturaleza” que el más fuerte y mejor tenga poder sobre el débil” (Schmidt en *Introducción a Gorgias*, 2016: XXXVIII). Aun así, se debe ser extremadamente cuidadoso con este presupuesto. Desde el punto de vista de esta investigación debe evitarse a toda costa el perfil interpretativo en el que el filósofo se concibe como poseedor del conocimiento. En primer lugar, porque nunca es claro que éste lo posea en ninguno de los diálogos platónicos (incluyendo el *Menón*) y en segundo lugar porque esto implicaría que la labor filosófica quedase petrificada. Lo que caracteriza la labor filosófica, en cambio, es la constante interacción con la investigación. Suena esto un poco paradójico pues en algún punto del mismo *Menón*, específicamente cuando se habla de las estatuas de Dédalo (97d) parece que la intención del filósofo es la de asegurar y solidificar las fluctuaciones de la opinión verdadera, aunque, si se piensa con detenimiento, esto cancelaría en cierta medida la labor de investigación filosófica. Sócrates es la perfecta figura filosófica porque en su labor se enfrenta continuamente ante principios solidificados,

²⁰⁹ The *polis* lives on opinions, on artifacts. Not that the opinions are mere artifacts; there is no opinion which does not have a basis in the truth, which is not a kind of fragment of the truth. But that this fragment is absolutized so that its referring to the other fragments is arbitrarily cut off, that [is what] makes it an artifact (Strauss, 1966: 361).

²¹⁰ “The key point which Plato, and not only Plato, makes is this: No society is possible without authoritative opinions. And there are quite a few people today who say there are no longer authoritative opinions, and they [say] the end of ideology has come” (Strauss, 1966: 361).

ante una opinión fija que en Menón y Ánito ha echado raíces. La desesperación de Ánito respecto de Sócrates y sus continuos cuestionamientos es sólo una reacción ante la labor filosófica del cuestionamiento de los principios vitales de una comunidad y, por ende, del poder político. La labor filosófica es entonces, y desde este punto de vista, un continuo trabajo de desestabilización política. En el papel de educador, Platón sabe de la necesidad educativa de su tiempo y lanza una propuesta cuyo objetivo final es la excelencia humana traducida en el seguimiento del sumo bien eidético. Sin embargo, éste sabe de los peligros que implica innovar constantemente los términos educativos, si esta educación ha de establecerse debe ser una sola y durante mucho tiempo. Parece que a este punto Platón tiene consciencia de que el tiempo es necesario para asentar una educación, se necesita cierta estabilidad. ¿Y dónde quedaría el filósofo que en los tiempos de crisis desbalancea aún más las opiniones asentadas? Esta pregunta permanece incluso en trabajos posteriores como la *República*²¹¹.

El punto crítico de la presente tesis es éste: ¿Cómo pretender un programa educativo sólido cuando los principios filosóficos (en apariencia) buscan siempre desestabilizar las opiniones (normativas de la vida práctico-ético-política) asentadas? El *Menón* es un claro ejemplo de las dificultades a las que se enfrenta el filósofo a la hora de realizar esa doble labor que va como un péndulo entre “persuasión intelectual” y “crítica de lo establecido”. El diálogo en este caso se abre a dos posibilidades en los modos de educación: una apuesta por la imposición del conocimiento transmitido como opinión verdadera ante la imposibilidad natural de los educandos a guiar su vida conforme al bien; y otra es aquella que intenta comunicarlo pese a las limitaciones congénitas para persuadir a los que educa, confiando en que el mensaje será bien emitido por el educador (el filósofo) y bien recibido por los educandos (las otras almas en la jerarquía). La misma obra platónica²¹² parece nunca cerrar por completo el sistema educativo y lo presenta siempre como un punto reflexivo al que siempre es posible regresar. La pregunta por la educación siempre debe estar abierta al filósofo. Queda esto como un punto de reflexiones posteriores en la elaboración de la presente tesis.

III.5.1 ¿Cómo podría funcionar la opinión verdadera en la pedagogía platónica?

La parte final del *Menón* está marcada por la intervención de Ánito como último personaje en el diálogo. Hay que notar que su intervención obedece más a una función dramática que argumentativa, pues en realidad los preceptos del mismo ya han sido debatidos en el mismo diálogo y en otras obras en Platón. El grande enojo que Ánito muestra nos anuncia su futura acusación ante Sócrates y, más que esta premonición de carácter histórico, nos devela los peligros de la introducción del filósofo en contacto con una educación (opinión) solidificada y, al menos como lo quiere hacer ver Platón, putrefacta en una comunidad. En el final del anterior apartado se anunciaban dos vías para la instauración del mensaje del programa educativo platónico: La imposición o la persuasión argumentativa. Se ha hablado ya del poder y de la importancia que adquiere el que decide emprender el camino hacia el conocimiento y que éste parece estar asociado a una naturaleza específica que le hace convertir su vida hacia la verdad; pero, ¿qué hacer con las naturalezas que no muestran interés ante el largo y espinoso camino del conocimiento? Ánito sólo es el caso límite que hace evidente la necesidad de la introducción de la opinión verdadera como instrumento educativo para aquellos cuya naturaleza, ejercicio y hábito no se acomodan a los niveles más altos que requiere la filosofía en el programa educativo de Platón. En este apartado se verá la conexión entre opinión verdadera y conocimiento, y las posibles funciones que ésta (la opinión verdadera) puede tener en el programa pedagógico de Platón.

²¹¹ “SÓC: Para decirlo en breves términos, es preciso que aquellos que tienen a su cuidado la ciudad, se apliquen a que no se corrompa la educación sin darse ellos cuenta; antes bien ha de velar en todo porque no se innove nada, ni en la gimnástica ni en la música, contra el orden establecido” (*República*, 424b).

²¹² Para una muestra de esto basta insistir en la *República* como un primer programa educativo desarrollado y cómo las *Leyes* parecen reabrir la discusión en torno al mismo tema con sus respectivos matices y diferencias.

Es evidente que para que la opinión verdadera pueda ser instaurada como instrumento educativo debe estar preaprobada como parte y sostén del conocimiento. Para ello, es necesario dar un pequeño paso atrás y recordar qué se entiende por conocimiento y cómo éste se diferencia de la opinión verdadera. Ya se ha visto en el ejemplo del esclavo que incluso la opinión verdadera requiere de un esfuerzo considerable para alcanzarse. Si este “plato de segunda mesa” para la filosofía requiere todos estos esfuerzos es importante mencionar las penas o fatigas que implica el grado más alto: La verdad. En *97e*, Platón manifiesta su voluntad por lograr estabilidad para el conocimiento y pone a ésta (la estabilidad) como prerequisite para su categorización como tal. Todo este pasaje es una explicación del cómo se pretende ascender hacia la teoría eidética; dicha ascensión sólo se logra a través de la determinación de las causas del surgimiento de la opinión verdadera que, si bien es acertada, carece de principio racional y de una integración a un sistema coherente (esto al menos en el sentido intelectual, habrá que ser enfáticos más adelante sobre la disciplina práctica que implica la conversión hacia la filosofía). *La opinión verdadera es una especie de preámbulo al conocimiento que tiene su comprobación de verdad en su eficacia práctica-fáctica mas no en sus principios racionales.* También es acuciante resaltar que, si se toma en cuenta que la opinión verdadera actúa en el ámbito de la practicidad humana, también apela a la necesidad de la estabilidad en las costumbres y la educación. Una cultura sin cierta estabilidad en sus principios de acción está condenada a la inanidad.

Poseer una de sus obras que no esté sujeta no es cosa digna de gran valor; es como poseer un esclavo vagabundo que no se queda quieto. Sujetar, en cambio, es de mucho valor. Son, en efecto, bellas obras. Pero, ¿por qué motivo digo estas cosas? A propósito, es cierto, de las opiniones verdaderas. Porque, en efecto, también las opiniones verdaderas, mientras permanecen quietas, son cosas bellas y realizan todo el bien posible; pero no requieren permanecer mucho tiempo y escapan del alma del hombre, de manera que no valen mucho hasta que uno no las sujeta con una discriminación de causa. Y ésta es, amigo Menón, la reminiscencia, como convinimos antes. Una vez que están sujetas, se convierten, en primer lugar, en fragmentos de conocimientos y, en segundo lugar, se hacen estables. Por eso, precisamente, el conocimiento es de mayor valor que la recta opinión, y, además, difiere aquél de ésta por su vínculo (*Menón, 97d-98a*).

El procedimiento visto en el *Menón* es el de una total reforma de los conceptos educativos, tanto de los procedimientos de educación como de los resultados esperados. Evidentemente aquí se afirma el estatus superior del conocimiento, la posesión de éste implica la capacidad de llevar al que lo posee a ser educador, es en el mismo diálogo donde se dice que el poseedor del conocimiento debe hacer a los demás “hombres políticos”²¹³. Pero, ¿a qué se refiere este precepto? Precisamente, la opinión verdadera tiene una doble función que la hace vital en el proceso educativo. Sin la opinión verdadera el camino del filósofo al conocimiento se vuelve imposible o un acto místico, pues es necesaria la práctica de la reminiscencia para asentar dicha opinión en una verdad. Una interpretación bastante plausible en torno a la opinión verdadera en el *Menón* es no la de un estado previo al conocimiento, como si éste fuese ya un producto terminado, un resultado, sino la guía que conduce a la anamnesis

²¹³ “Now Socrates returns again to the virtue of the statesman, as you see, and he returns again to the possibility that there might be a statesman who could make another man a statesman. The man who can make another a statesman would of course have to possess knowledge and therefore be able to teach political virtue. Compared with such a man, those men who administer the city on the basis of correct opinion through divine allotment would be like shades, phantoms, in regard to virtue. He refers here to Homer. That’s the only reference to Homer in the dialogue. Homer ascribes Tiresias’s superiority to a gift by Persephone, the wife of Pluto, i.e., to divine allotment, so that even this highest virtue, the true virtue would be due to divine virtue. Socrates reminds us again here quite clearly of the supremacy of knowledge and by implication of the need for knowledge” (Strauss, 1966: 280).

hacia el conocimiento verdadero. En el experimento realizado por Sócrates esto puede dilucidarse cuando Menón va respondiendo las preguntas guiándose por esa opinión que debe ser evaluada constantemente por el entrevistador. Su paso hacia la verdad dependerá de su confianza y encarrilamiento en la opinión verdadera, haciendo de ésta un camino y no una meta. Así al menos lo expresan comentaristas como Arel:

Sin embargo, el "conocimiento" previo del esclavo no es inicialmente "conocimiento". En cambio, lo que guía su reconocimiento de las respuestas correctas es la mera opinión o creencia, *doxa*, que puede convertirse en conocimiento si la recolección se realiza correctamente. Este proceso sería "aprender". La *doxa* guiará el reconocimiento del esclavo y determinará la forma en que experimenta las formas del cuadrado en la medida en que sea capaz de reconocer la verdad de las formas. (Arel, 2013: 189).

Por otra parte, el filósofo no podría comunicar la verdad obtenida en su visión eidética sin poder transformarla en una opinión verdadera asimilable para el público. La mejor educación, de acuerdo con lo establecido por el Menón, es la correcta introducción de opiniones verdaderas que guíen la vida práctica del hombre no apto para la filosofía (en esto coincide Stern²¹⁴ en su análisis de la *República*). La contribución práctica de la filosofía a la comunidad es esta pedagogía que no hace más que simplificar el conocimiento para hacerlo accesible y practicable como principio de acción política.

Lo anterior está justificado cuando en 97a se descarta la vía racional como el único método educativo: "Pero, que no sea posible guiar correctamente, si no se es sabio, esto parece que no hemos acertado en admitirlo" (*Menón*, 97 a). Y, en 97b-c, se introduce la "opinión verdadera" como anterior al conocimiento y como guía de la práctica humana haciendo recordar a la *República* como una anáfora del mismo argumento: "La opinión es la facultad intermedia entre la sabiduría y la ignorancia. De esto se desprende un estilo de vida y una caracterización política, el filósofo es el único que puede ver las cosas en sí y, en cambio, el filódoto (a pesar de maravillarse con la multiplicidad) no es capaz de unificar o reconocer la participación de las características de los objetos en un solo elemento. Sólo es filósofo el que tiene capacidad para ver las ideas; de nuevo, la clasificación política parte de una distinción epistemológica. Pero ya antes convinimos en que, si se nos mostraba algo de esta condición, deberíamos decir que es objeto de la opinión y no del saber, y que es la facultad intermedia la que capta lo que oscila entre los extremos" (*República*, 479d). La utilidad de la opinión verdadera se traduce incluso en términos estadísticos, a saber: en una comunidad donde es imposible controlar todos los actos y pensamientos es necesario que los que actúan en ella se guíen por una opinión, ésta la adoptan para determinar y resolver un caso en específico. En otros diálogos, la distinción entre conocimiento y opinión verdadera es una constante; por ejemplo, en el *Fedón*²¹⁵ la distinción epistemológica de la opinión y el conocimiento se ve asociada a los componentes antropológicos del alma y del cuerpo. Mientras el cuerpo produce opiniones debido a sus deficiencias en la percepción, el alma es la única capaz de producir desde sí misma (sin la ayuda de externos) la visión pura de las

²¹⁴ "For this reason, the *Republic* insists that the warrior stage must precede the philosophical. It is impossible to judge Plato philosophically on his own terms unless one recognizes the fundamental thesis that true moral opinions, which are produced by good habits, precede both moral knowledge and philosophical knowledge" (Stern, 1981: 30).

²¹⁵ "SÓC: Pues a partir del opinar en común con el cuerpo y alegrarse con sus mismas cosas, se ve obligada, pienso, a hacerse semejante en carácter e inclinaciones a él, y tal como para no llegar jamás de manera pura al Hades, sino como para partirse siempre contaminada del cuerpo, de forma que pronto recaiga en otro cuerpo y rebrote en él como si la sembraran, y con eso no va a participar de la comunión con lo divino, puro y uniforme" (*Fedón*, 83d-e).

cosas, un conocimiento de ellas sin contaminación. De esta distinción también se deriva que la mejor educación posible es la que se concentra en el alma. En este punto epistemología y ética se funden bajo un solo principio tendiente a educar y conservar uno de los elementos señalados, a saber: el buen estado del alma. Siguiendo esta misma línea se puede recordar que el mismo Platón habla en el *Fedro*²¹⁶ del camino de las almas y del alimento que tienen en el viaje que realizan en su constante migración de lo divino hacia lo corpóreo y viceversa. El verdadero alimento de las almas son las ideas, y tras alejarse del mundo elevadísimo de éstas, lo único que queda para ellas es un alimento deficiente: la opinión.

Regresando propiamente al *Menón*, en el pasaje 98b-d Sócrates confiesa, contrario a su costumbre, saber algo: que el conocimiento difiere de la opinión verdadera por la determinación de la causa que la sustenta (αιτίας λογισμός) y estabilidad. A pesar de esta distinción respecto de la estabilidad del conocimiento y la mutabilidad de la opinión en 98c se reconoce que la recta opinión en los casos prácticos sirve de igual manera que el conocimiento: “Por lo tanto, la recta opinión no es peor que el conocimiento, ni será menos útil para el obrar, no tampoco el hombre que tiene opinión verdadera que el que tiene conocimiento” (*Menón*, 98c). En este sentido parece que hay ciertas esperanzas referentes a la excelencia humana a pesar de la división jerárquica de las almas y la distinción de habilidades que por naturaleza se dan en el cuadro epistemológico de Platón. Si bien el conocimiento está vedado a algunos, la práctica ético-política aún puede controlarse a través de la transmisión de los preceptos del conocimiento en una opinión verdadera que pueda ser comunicada a aquellos que no pueden entenderla como tal. El principal ejemplo de todo este conocimiento que es transformado en opinión verdadera es la inmensa cantidad de mitos en los diálogos platónicos que intentan promover el buen comportamiento ético-político. Es labor del filósofo, como el más cercano por su vida, cuerpo y alma al conocimiento, intentar comunicar a la comunidad los preceptos dados por el conocimiento estable, por la guía racional. He aquí otra función del mito en la obra platónica. El conocimiento se transforma en mito (opinión verdadera) para facilitar la comunicación de los preceptos racionales que sólo pueden ser vistos por el filósofo. Quizá también los diálogos platónicos en su totalidad son una opinión verdadera hecha de manera didáctica para comprender la verdad no escrita en la doctrina platónica.

²¹⁶ “SÓC: Todas (las almas), en fin, después de tantas penas, tienen que irse sin haber podido alcanzar la visión del ser; y, una vez que se han ido, les queda sólo la opinión (*doxa*) por alimento” (*Fedro*, 248b).

III.6 La conversión hacia la excelencia humana: Una visión sumaria de la virtud

En 99b²¹⁷ se recalca, muy al estilo aporético y de poca resolución típico de Platón, que en algunos contextos el conocimiento no es adecuado para la dirección política. Este comentario también puede valer para hacer notar que no existe una educación de orden sistemática que permita la formación de la excelencia humana en la comunidad, dejando en cierto barrunto la hipótesis general de la presente tesis. *Si han existido hombres excelentes en la vida política ha sido por obra de un cierto azar y no por un programa educativo como el pretendido por Platón.* En este último apartado se hablará de una posible interpretación de la cancelación de la hipótesis rectora de esta investigación, del porqué de su génesis y de las posibles consecuencias de no tener en mente un plan educativo con un enfoque filosófico. Así, en 99c-d la recta opinión parece originarse históricamente por una voluntad divina mientras no exista una casuística ni pedagogía con fundamentos en torno a la virtud política.

Correctamente llamaríamos divinos a los que acabamos de mencionar, vates, adivinos, y poetas todos, y también a los políticos, no menos que de éstos podríamos decir que son divinos e inspirados, puesto que es gracias al hálito del dios o poseídos por él, cómo con sus palabras llevan a buen fin muchos y grandes designios, sin saber nada de lo que dicen (*Menón*, 99c-d).

En estas palabras casi finales de Sócrates parece que todo el procedimiento epistemológico descrito con anterioridad y sus esfuerzos pedagógicos respectivos ya no se consideran más y todo parece relegarse a la voluntad divina, al menos en lo que refiere al destino ético-político de una comunidad. La anterior parece ser una firma distintiva de los diálogos platónicos que dejan al lector, a pesar de finalizarse, un cierto dejo de insatisfacción en torno a la cuestión tratada. El pasaje es interesante porque brinda una cierta sensación de renuncia de todo el proceso elaborado desde el inicio del diálogo para dejarlo todo, quizá de manera irónica, en las manos de los dioses. El no-control de los productos educativos deja a la deriva a la comunidad y su única esperanza parece ser el buen designio de un dios que acompaña la historia de un pueblo y pone a su cabeza a un elegido que cumple las características de la excelencia humana sin pasar por los procesos educativos mencionados en el *Menón* y en la *República*. Una vez más se comprueba que, al no existir un proyecto educativo, todo el futuro de la comunidad cae en manos de los dioses. A continuación, se presentan un par de reflexiones al respecto de la divinidad y su papel en la conducción política, su papel educador en confrontación con este plan educativo tan racional y tan meticuloso que pretende la filosofía platónica.

En cuanto a lo que ahora nos concierne, si en todo nuestro razonamiento hemos indagado y hablado bien, la virtud no se daría ni por naturaleza ni sería enseñable, sino que resultaría de un don divino, sin que aquellos que la reciban lo sepan, a menos que, entre los hombres políticos, haya uno capaz de hacer políticos a los demás (*Menón*, 99e-100a).

Al hacer un análisis de las relaciones entre filósofo y divinidad resulta interesante que la divinidad sea indispensable en la educación filosófica. Esto al menos lo es para Platón al grado de hacer del filósofo el más piadoso ante los dioses. El comentario se da a propósito de los múltiples malentendidos respecto de la posición filosófica ante la religión “tradicional”. Sócrates y Platón en muchos sentidos parecen ser los primeros detractores de las visiones tradicionales de la religión (sobre todo las referentes al antropomorfismo y el vicio de los dioses homéricos), pues constantemente

²¹⁷ “SÓC: Luego no es por ningún saber, ni siendo sabios, como gobernaban los Estados hombres tales como Temístocles y los otros que hace un momento decía Ánito; y, por eso precisamente, no estaban en condiciones de hacer a los demás como ellos, pues no eran tal como eran por obra del conocimiento” (*Menón*, 99b).

modifican los conceptos religiosos a placer. Mucho de esto tiene su explicación en la fuerte crítica a la concepción de los dioses homéricos que no tienen ningún tipo de autoridad como ejemplo ético. Ya por eso es siempre comentado el ínclito pasaje de la *República* donde se expulsan a los poetas por la transmisión inadecuada de los principios de acción de los dioses. Si se sigue el hilo argumentativo hasta ahora llevado a cabo en el que se busca un principio de acción estable y virtuoso es comprensible que éstos (los dioses homéricos) ya no sean más el punto rector de la vida práctica comunitaria, pues sus modelos de acción no conforman una guía segura para establecer principios de acción virtuosos; ya que representan ejemplos poco útiles para la mejor vida de la comunidad. Dicho en pocas palabras: *estos dioses homéricos se les atribuyen vicios*. Por ello, y esto es una simple hipótesis, Platón tiende a realizar una modificación de la concepción de divinidad, rechazando de cierta manera la religión homérica²¹⁸. A propósito, es necesario mencionar que el cambio metafísico es tan radical en la propuesta educativa platónica que los mismos dioses son modificados en cantidad y cualidad. De manera casi sutil se ve esto en la *República* (379 a-383e), al momento en el que se propone la educación que representa a la divinidad. La cancelación de la caracterización típica de Homero y Hesíodo se da no sólo en favor de la formación del carácter (que habíamos dicho es indispensable para el aprendizaje), sino como un emparejamiento con el principio metafísico que sostiene la filosofía platónica: El alma como la que recuerda al Dios único, bello, bueno y verdadero²¹⁹. La multiplicidad de los dioses, que guarda cierta semejanza con la multiplicidad de opiniones de Menón, se perfila también hacia una visión unitaria de la divinidad.

Strauss²²⁰ es de gran ayuda en el enigma que confiere el pasaje de la intervención divina en la adquisición de la excelencia humana, pues ayuda a completar el rompecabezas respecto de la estructura de la educación platónica reservada a los elementos mencionados por Menón al inicio del diálogo. Hay “otra manera” que Menón no menciona, probablemente porque en su ambición no tiene más en cuenta a los dioses, o de tenerlos, no los considera parte fundamental de sus objetivos. Strauss nos recuerda que toda naturaleza, al menos desde la perspectiva platónica, viene determinada por la disposición divina. Esto de nuevo alude a una concepción metafísica no explicada que tiene características similares al principio axiomático de la inmortalidad del alma que sostiene la epistemología platónica descrita en el segundo capítulo. En este caso, la disposición divina funge como base de la determinación de la naturaleza que deberá ser educada, y de esta forma completamos el rompecabezas de la estructura educativa platónica: naturaleza, ejercicio, enseñanza y disposición divina. Con esto se da acceso completo a los elementos del plan educativo que se presenta como proyecto en el *Menón*: si éste se debe llevar a cabo en la búsqueda de la excelencia humana, debe considerar los elementos en boca de Menón de manera sumaria.

La presente tesis concluye con la afirmación de dos características del proyecto educativo platónico, a saber: 1. *Que la educación que busca la excelencia humana es una composición sumaria de naturaleza, práctica/hábito, enseñanza e intervención divina*. Y 2. *Que esta educación no busca el dogmatismo, sino una conversión integral basada en la convicción racional*. Ferrari²²¹ concuerda, la

²¹⁸ “ADIMANTO: Y otras veces, para mostrar cómo los dioses se dejan arrastrar por los hombres, aducen el testimonio de Homero, el cual dijo: Hasta los mismos dioses se dejan mover por las plegarias. Con sacrificios y agradables votos, con libaciones y la grasa de las víctimas, los hombres les ruegan y se los concilian, cuando quiera que han cometido una trasgresión o una falta” (*República*, 364c-e).

²¹⁹ “SÓC: Todo esto, como dijimos antes, no va de acuerdo con la religión ni con la verdad, ya que hemos demostrado ser imposible que ningún mal pueda venir de los dioses” (*República*, 391e).

²²⁰ “Socrates summarizes now the whole conversation, answering the question as to how virtue is acquired. You remember, that was the question with which the whole thing started. Virtue comes to men through divine allotment. Plato frequently says of what comes to men by nature, that it comes to him through divine allotment” (Strauss, 1966: 279).

²²¹ “Il filosofo dovrà certamente essere in possesso di una dotazione naturale eccezionale, dovrà cioè essere sincero, amante della verità, magnanimo, portato ad apprendere con facilità, dotato di buona memoria, misurato

adquisición de la excelencia humana depende de la suma de los factores mencionados por Menón (quien concibe la adquisición de la excelencia humana en estos factores por separado) enfocados en un programa educativo, en una *paideia* sistemática que tiene, evidentemente, el fin del bien político. Esto, también referenciado por Ferrari, puede verse en desarrollo en la descripción de la educación en la *República*. Stern coincide con el argumento principal de esta tesis: la virtud no se da por las opciones separadas de Menón, sino en la suma de sus opciones: “Argumentaré en este artículo que la respuesta de Platón a la pregunta de Menón consta de las tres partes: Primero, los hombres poseen virtud inconscientemente por naturaleza; segundo, su adquisición consciente está preparada para la práctica; y tercero, su adquisición (plena posesión consciente) se completa enseñando” (Stern, 1981: 29). Al igual que la presente investigación, Desjardins propone en su artículo del *Menón* que la virtud se da por los elementos sugeridos por Menón al inicio del diálogo (cf., Desjardins, 1985: 273). La excelencia humana es, por tanto, una combinación y suma de naturaleza, práctica, enseñanza y providencia divina. Esto se ve aún más reforzado en la revisión de la educación de los guardianes en la *República*, ellos también deben adosar y combinar los elementos mencionados para que la justicia y el sumo bien puedan darse en la comunidad. De cierta manera, resulta interesante que Platón tenga este modo de sugerir los elementos que considera esenciales para la excelencia humana, parece que sin la unidad que fue buscada por Sócrates en Menón no hay posibilidad de una educación efectiva. Lo irónico del asunto radica en que la respuesta correcta siempre estuvo ante los ojos de Menón, pero su falta de experiencia en los elementos mencionados le impidiera conjuntar a la excelencia y hacerla válida tanto en el diálogo como en el sentido netamente histórico. Leo Strauss²²² hace notar esta incapacidad que brinda al discurso pedagógico platónico la posibilidad o quizá hasta necesidad de hacer divisiones jerárquicas al interior de su estructura pedagógica. Éste (Strauss) también coincide en la visión de la excelencia humana adquirida por la suma de los elementos mencionados al inicio por Menón. Esto nos habla de buena manera respecto de la incapacidad de Menón para identificar la unidad y a su pensamiento siempre fragmentario y excluyente, y de la imperiosa labor de unificación que tiene el filósofo en todas las áreas de su obrar.

Otro de los comentaristas que comparten la visión sumaria de la excelencia humana es Desjardins. Desjardins intuye de manera adecuada la intención de Sócrates y Platón de hacer una reinterpretación de cada una de las aristas de la excelencia en los hombres y su repaso en el diálogo es sólo para purificar cada una de sus concepciones y redireccionar la educación hacia los propósitos del conocimiento. Los elementos mencionados por Menón son indispensables, pero no podrían siquiera integrarse en un solo sistema educativo sin pasar por una re-interpretación que los dirija a los propósitos teóricos de la filosofía y de igual manera a la visión práctica de una comunidad que busca el bien en su accionar. Todas estas aristas se complementan de manera excelente con el proyecto educativo desarrollado en la *República*. Para Desjardins, los cuatro personajes que tienen acción en el diálogo representan las cuatro aristas de la excelencia y el conocimiento:

...se podría ver que cada uno de los cuatro personajes en este diálogo representa las cuatro condiciones de virtud necesarias, pero no suficientes. Así (como ya se sugirió), las posibilidades y la promesa de la "naturaleza" estarían representadas por el niño esclavo; Ánito representaría la fuerza y

e fornito naturalmente di grazia, coraggioso e moderato (*Rp.* VI 485c3-487a5), ma senza l'intervento della *paideia*, ossia di un lungo e complesso percorso in larga parte incentrato sulle discipline matematiche, non è pensabile che possa acquisire quell'insieme di competenze e abilità che gli consentono di gestire saggiamente, ossia in maniera virtuosa, il governo delle città” (Ferrari, 2016: 30).

²²² “Virtue could be acquired by teaching, by practicing or training, or by nature—meaning coming without any human effort. And he presents these three possibilities as mutually exclusive. Now according to the very common view of Plato and Aristotle and others—according to the commonsense view—all three are needed. You must have some proper equipment: if you are born moronic you can never become virtuous” (Strauss, 1966: 33).

la debilidad de la "práctica y asociación"; Menón representaría las ambigüedades de la "enseñanza"; y el poder de la "dispensación divina" estaría representado por Sócrates (Desjardins, 1985: 277).

Se ve de igual manera que en el repaso de cada elemento hay un proceso epistemológico importante dentro de la labor filosófica, ser capaces de analizar, es decir, separar la unidad para reflexionar en ella y purificarla la opinión a través del ejercicio dialéctico y después unificar la opinión que ha sido despojada del error provocado por su no-análisis. Desjardins es partidaria de una posible interpretación no-aporética del diálogo pues en sus conclusiones se retoman todos los elementos que fueron asentados en el discurso. Al final, concluye de esta manera: “Nuestra respuesta a la pregunta de Menón parece, por lo tanto, reafirmarse, ya que, bajo la interpretación correcta, la virtud que es conocimiento llega a los seres humanos por naturaleza, y por práctica o asociación, y por enseñanza, y finalmente por dispensación divina” (Desjardins, 1985:281).

Robledo²²³ apunta que la gran característica de la educación platónica es la del “giro” o “conversión”. Esta terminología es muy rica para explicar el tipo de transformaciones que han sufrido los elementos mencionados por Menón a lo largo del diálogo. Se realiza a continuación un resumen: la concepción de la naturaleza ha sufrido una reforma de concepción que pasa de la herencia de la virtud hacia la determinación por evaluación interna o externa del tipo de alma correspondiente al modelo de conocimiento que se puede alcanzar y la educación que por ende le correspondería. El hábito, si bien no mencionado de manera explícita es fundamental porque es el que permite la continuidad de la educación, tanto en el sentido intelectual (que parece ser el objetivo más elevado) como en el sentido práctico, pues ya se ha demostrado que para Platón no basta el resultado intelectual y que todo logro en este ámbito debe estar soportado por una disciplina del cuerpo y del alma. La continuidad de la práctica forma los hábitos que son indispensables para definir el estilo de vida que corresponde a cada uno según la naturaleza. El tercer elemento: la enseñanza. Ésta quizá ha sido la más criticada y reformada de las concepciones a lo largo del *Menón*, pues la relación tradicional maestro-estudiante ha quedado completamente evidenciada como una de sometimiento. Es imperioso para aquellos que leen los diálogos platónicos, y hasta en cierto punto provocativo, tomar la elección respecto a que papel es necesario tomar en el rol de la enseñanza. Aceptar ser estudiante representa reconocer las limitantes de la propia naturaleza y recibir de buen grado la jerarquización que obliga al estudiante al sometimiento de la doctrina del maestro cuando esta relación es exterior. Queda sin duda, una opción más alentadora, pero por completo compleja: ser maestro y estudiante al mismo tiempo. No se debe olvidar que la herramienta del ἔλεγχος socrático no está extinta en Sócrates, sino que se refleja en un ejemplo del proceder educativo de sí mismo para sí mismo. Esto quiere decir solamente que la evaluación respecto de la naturaleza que se posee y de las opiniones que nos conforman no está destinada exclusivamente a un tercero, sino que puede permanecer como una labor reflexiva e independiente desdoblado el conocimiento de sí mismo y haciendo del evaluado también un evaluador. En el cuarto elemento de la educación platónica descansan las bases de toda la epistemología eidética: la disposición divina está por completo renovada, por completo transformada hacia los intereses político-intelectuales de la visión platónica del mundo. La divinidad es la que brinda la naturaleza inmortal al alma que es capaz de realizar los contactos con el conocimiento a través de la reminiscencia y posibilita una jerarquización de acuerdo a una disposición congénita. Es labor del hombre seguir los designios de la divinidad, conocerse a sí mismo y actuar en mérito a lo que la evaluación de sí mismo para sí mismo arroje. El correcto seguimiento de este principio le llevará a conocer los límites de su conocimiento y, por ende, los límites de su acción y el tipo de

²²³ “Como “conversión” o “giro” (περιαγωγή), la educación consiste en el arte de volver el ojo del alma del mundo de la opinión y lo sensible al mundo de la verdad y de lo inteligible” (Gómez Robledo en Introducción a *República* de Platón, 2016, XCIII).

educación que debe impartir (en el caso de encontrarse como maestro al tener contacto con la verdad) o recibir en el caso de verse obligado a tomar la opinión verdadera por sus deficiencias naturales.

Al final, se sabe, se trata de convertir al alma que está acostumbrada al ámbito de la opinión sin evaluación hacia un régimen del conocimiento. La educación anterior ha de cierta manera cegado e imposibilitado al alma el ver la verdad y ésta debe re-educarse para regresar (reminiscencia) a ese estado olvidado. La educación que antecedió a este proyecto parecía haber perdido el rumbo y dispararse por diferentes caminos; y el resultado de esto no era más que el joven Menón como su pieza icónica, un hombre múltiple incapaz de dirigir su mirada a una sola meta. Se debe entender, de la misma forma que, más que una actividad innovadora en la que el alma se convierte en algo absolutamente nuevo; Platón busca un retorno, hay una nostalgia antiquísima por un momento en el que esta alma tenía los ojos abiertos hacia la verdad y en ella contemplaba su bien. En este sentido la interpretación de Robledo respecto de Platón es la de la añoranza, factor esencial y determinante para la cultura educativa de occidente. No es una añoranza de los viejos tiempos o de los antiguos hombres, es un sentimiento metafísico que anhela el retorno hacia esa verdad perdida entre la opinión. Este tipo de educación tendrá en la cultura occidental un fuerte impacto, pues ésta estará siempre en búsqueda de ese origen, de ese primer momento donde todo era visible, donde todo se tenía. Es claro y evidente que Platón es consciente de que el olvido es fundamental en el proceso cognitivo y también es la metáfora perfecta de esa verdad que se pierde en el alma y obliga al hombre a realizar esfuerzos por recordar. La conversión que busca el programa educativo platónico es, por tanto, no una transformación hacia siempre un estado nuevo, hacia el progreso del alma; no, al contrario, es una constante nostalgia e intento por regresar al estado original del alma perdido ante las impurezas de los procedimientos no críticos que aniquilan su salud y su condición original. En este caso, la descripción antropológica del hombre como uno que recuerda y olvida empata perfectamente con la epistemología, la educación y la política derivadas de esta noción.

La labor de Sócrates en este sentido es el despertar la conciencia volcada en la confianza que le brindan los principios de acción cotidianos. Lo anterior puede verse ilustrado de manera magistral haciendo referencia al ejemplo del esclavo. Éste vive constantemente rodeado de las mismas realidades concretas, sin ningún tipo de duda y sin la capacidad de elevar sus conocimientos básicos hacia niveles más altos dentro de la escalera epistemológica trazada. La labor pedagógica específica del que cuestiona es hacer despertar esa conciencia mediante el cuestionamiento, mediante la evaluación de las opiniones que rigen nuestro día a día. Quizá, la labor filosófica auténtica sigue siendo auténticamente socrática: Sin un cuestionamiento, sin una evaluación es imposible darse cuenta que se ha olvidado, que la memoria ha fallado y que es necesaria una conversión, una señal que anuncie que hay algo perdido. Platón señala claramente en el libro VII de la *República*²²⁴ que existen naturalezas cuyo talante es el adecuado para la excelencia humana, para el bien; sólo que éstas, desviadas en su sentido, no han sido correctamente orientadas hacia el conocimiento, hacia el bien. La educación filosófica pretende principalmente recalcar esta meta, este objetivo y redireccionar la cultura hacia él.

²²⁴ “SÓC: Por tanto, continué, debe haber un arte de esta conversión, es decir, sobre el procedimiento más fácil y eficaz de hacer girar dicho órgano; no de infundirle la vista que ya tiene, sino de procurar la conversión de lo que no está vuelto en la dirección debida ni mira adonde es menester” (*República*, 518d).

Conclusión

Conclusión

El presente apartado dará unas breves conclusiones generales respecto de cada uno de los capítulos del actual trabajo de investigación.

El examen del primer capítulo demostró que la elaboración de un programa educativo como el de Platón requería un conocimiento previo y consciente de las bases de las educaciones que le antecedían. El diagnóstico educativo es imprescindible para la filosofía, pues el que determina los modos de acceso y las posibles reformas que deberán ser aplicadas con urgencia. En el caso de la cultura griega, la situación crítica estaba caracterizada por una batalla entre un estilo educativo tradicional que apostaba por la unión como la educación homérica y hesiódica, y la introducción de una nueva corriente reflexiva que promovía al individuo y a su felicidad como imperativos y directrices de la vida comunitaria. Platón y Sócrates supieron identificar con gran astucia la crisis generalizada de la juventud griega e hicieron conciencia los peligros de la aparición del pensamiento reflexivo (la aparición de la filosofía y la sofística). Respecto de los elementos que nos permiten diferenciar a un filósofo de un sofista debe hablarse con mucha mesura; aun así, y como señala Davidson²²⁵, si bien su intervención en la historia de la educación logró la apertura de un panorama más allá de los límites establecidos por las jerarquías tradicionales, ésta puso en verdadera tela de juicio sus bases más íntimas (las bases religiosas y la estructuración jerárquica del poder), siendo un arma de doble filo para la vida en comunidad. Las consecuencias positivas y negativas de esto refieren; por una parte, al resultado decadente de Menón y por otra, a la esperanza educadora de Sócrates.

Si bien se concuerda con el hecho de que no se puede desechar por entero la educación sofística, no podemos dejar de señalar que para Platón ésta tenía una serie de pecados capitales en su funcionamiento. El principal error mostrado, desde el punto de vista de esta tesis, fue la ausencia de preocupación por lograr el bienestar comunitario que llevó a que su doctrina mudase de acuerdo a la oportunidad y al efectismo. El sofista exploró como nadie los efectos de las palabras, y los hizo la base de su programa educativo. A pesar de esto, esta educación no tuvo cimientos ético-políticos sólidos, pues se centraba en los resultados individuales de sus enseñanzas y no en los beneficios que podía aportar a la comunidad. El *Menón*, por ejemplo, muestra cómo Gorgias se apropia de los poderes irracionales de la poesía y sus efectos en el alma, realizando una técnica que intenta reproducir en la prosa sus efectos. Con ello intentaba moldear el alma de sus escuchas a conveniencia. La crítica platónica del arte de Gorgias no se basa en la efectividad de la oratoria como instrumento comunicativo, pues Platón era consciente del grandísimo poder que Gorgias tenía entre manos. Más bien, su queja se concentra en no darle un valor moral a la palabra y sus efectos. Asemajaba Gorgias (véase el comentario de Luján²²⁶) a un hombre que da sin más un arma a unos niños sin encausar o reflexionar acerca de las consecuencias de su uso. La retórica, a pesar de ser fuertemente criticada en los diálogos platónicos, es reconocida por su fuerza e impacto en la comunidad. El retórico es un

²²⁵ “El objeto de lo dicho es poner de manifiesto el hecho de que con la aparición y desarrollo de la filosofía la vida pierde su antigua base religiosa y trata de encontrar otra mediante la reflexión. Pero siendo, al fin, la religión un sentimiento de solidaridad, lazo fundamental de la sociedad, cuando este sentimiento desaparece la sociedad está expuesta a caer en pedazos, a menos que pueda encontrarse un lazo de igual fuerza en la filosofía” (Davidson, 1914:106).

²²⁶ “Gorgias comprendió el carácter esencial, metafísico y estético, del fenómeno poético, al atribuirle como su agente creador básico el motivo del engaño (*apáte*), aceptando su irracionalidad, así como la necesidad de imponerlo. El arte es un mero trasunto de la multiplicidad del mundo real, la poesía una confesión de la irracionalidad del universo. Gracias al *kairós*, el *lógos* se convierte en un poderosísimo instrumento de convicción e ilusión, capaz de inducir miedo, consuelo, tranquilidad, placer, piedad. Mediante sus enormes poderes de persuasión el *lógos* se eleva sobre la dóxa y se convierte en el determinante de las acciones humanas. Ciertos usos de *kairós* permiten percibir aún su uso no temporal, sino ético o estético” (Luján, 2015, 92 nota al pie).

estudioso, no de la verdad, sino de la opinión pública. Dicho conocimiento brinda poder, pues el buen retórico sabe qué opinión causa placeres en su audiencia. La cura filosófica sólo se encuentra en una educación que prepare al ciudadano a entender que el placer derivado del artificio y la adulación, y no de la verdad, es un placer dañino. El verdadero discurso al que se debe habituar el ciudadano es al de la verdad, por penoso y poco placentero que pueda resultar.

Sólo una correcta evaluación del alma puede hacer brotar opiniones y conocimientos. El *ἔλεγχος* socrático en este punto es determinante para comprender que es necesaria la autoevaluación de los principios teóricos y prácticos que rigen la vida común. Lo anterior quiere decir que no debe existir una dependencia con un personaje en particular, de lo contrario la labor filosófica hubiese terminado en la muerte de Sócrates. El cuestionamiento constante de los principios debe conformar al plan educativo y volverse un hábito en la formación de los individuos de una sociedad. Es claro que Platón dibuja un caso extremo como el de Sócrates, e incluso tenemos argumentos suficientes para pensar que en sus diálogos no sólo existen alabanzas a la confrontación directa de las opiniones propias y ajenas, sino una conciencia de que esta labor debe realizarse con suma prudencia. Al ser la educación un cúmulo de opiniones, su tratamiento debe de realizarse con mucho tacto. Por ejemplo, en el caso de que el hombre que busque la excelencia se encuentre en una comunidad que de por sí ya es injusta, éste debe prepararse para la más lógica de las consecuencias: la muerte o la exclusión. La filosofía y la excelencia no siempre estarán en concordia con el gobierno y las leyes impuestas en la determinada comunidad en la que se encuentre el hombre crítico y reflexivo de sus principios. La visión socrática es consciente de que la labor filosófica sin medida, ésta que ataca las concepciones que atentan contra la salud del alma, puede significar un peligro para quien las ejerce incluso por encima de su buena intencionalidad.

La filosofía es una labor de alto riesgo para quien la ejerce en un medio vicioso. Valdría la pena pensar si Platón también concuerda con admitir los peligros de su ejercicio por encima de la propia vida tal cual lo hizo Sócrates. Después del primer capítulo no se debe olvidar que la filosofía tiene ese carácter anti-dogmático que choca constantemente con la visión estable y sistemática de la educación. Bajo la mira de los malos resultados (del cual Menón es ejemplo) que muestra el historial de estudiantes socráticos, parece lógica la interpretación de un Platón que critica y se separa de su maestro en el ámbito educativo. El primer rasgo de esta separación está presente en el tipo de contacto con el público que Platón y Sócrates buscan en su labor filosófica, como remarca Wians²²⁷. Mientras Sócrates está completamente abierto y expuesto en el ágora y parece que no tiene ninguna precaución o restricción respecto de qué tipo de alma o carácter venga a encontrarlo, Platón toma distancia y cautela al escribir y formar una escuela, pues así direcciona y cierra una comunidad de lectores que tendrá que ponerse a prueba para saber el grado de disposición filosófica al que pueden llegar. Esto puede hablar del grado de prudencia de ambos filósofos en contacto con la comunidad general.

En referencia al segundo capítulo, hay que hacer los siguientes apuntes: Cuando no existe un soporte metafísico que logre explicar el conocimiento del mundo y al mundo como tal, es muy posible que las bases políticas y éticas sean nulas, o bien se den por una simple convención. Platón busca la base metafísica en su plan educativo porque es fundamental para la educación política y ésta está plenamente asociada con la epistemología, se entrelaza con un fin político y ético determinado. Hablar de metafísica es sumergirse necesariamente en un mundo de jerarquías sin las cuales su sistema pierde fundamento. Sin las jerarquías proporcionadas por la metafísica platónica parece que las dimensiones éticas desaparecen porque no hay una guía que determine el camino educativo. Todo plan educativo

²²⁷ “Why Plato shows Socrates humbling and gentling a few but antagonizing so many goes to the heart of Plato’s depiction of and possibly changing attitude toward his teacher, and may lie behind his own decision not to philosophize in the agora but to found a learned community and write dialogues that afford the reader an insulating critical distance that a live interlocutor lacked” (Wians, 2012: 13).

que busque el bien político debe jerarquizar con el fin de encausar la vida de los que integran la comunidad. Las consecuencias directas de esto en la *República* y las *Leyes* son la jerarquización de las almas y del conocimiento. Si bien Platón realiza una jerarquización de las capacidades naturales que “se dan” en cada alma respecto del aprendizaje y la visión del bien, esto no implica de ninguna manera que dichas naturalezas estén apartadas en su contemplación. La labor del posicionado en privilegio le compele a tener contacto con las naturalezas menos agraciadas y realizar en ellas, mediante persuasión o fuerza, la labor de “redirección” que exige la cultura y la pedagogía filosófica de Platón. En este punto debemos recordar que tanto el Estado como las leyes tienen la función educadora como principio de su existencia y que, los gobernantes de la ciudad (los filósofos en el caso de la *República*²²⁸) deben constantemente evaluar ese mecanismo educativo con el fin de que cada naturaleza asimile lo que pueda de ese bien supremo y lo enfoque a su actividad.

Ariza²²⁹ es uno de los que confía en que el conocimiento filosófico basta para encausar la virtud política, la excelencia humana. Su interpretación del *Menón* lleva a pensar que éste fue escrito con el fin de hacer evidente la superioridad del conocimiento como guía de la comunidad, volviendo al diálogo y encaminándolo hacia la tradición de interpretación intelectualista. Por el contrario, este trabajo asume la interpretación del *Menón* como una exhibición de los fallos que el conocimiento puede tener si no se desarrolla en un alma y un cuerpo preparados para ello. *Menón* expone constantemente su educación y por más que intente no alcanza la unidad conceptual de la excelencia humana por su “excelente memoria” de las tesis pedagógicas que es incapaz de olvidar, de soltar. Su alma ha sido educada para no olvidar, y en ese sentido está condenado. La educación es la que devela la naturaleza del alma humana, pues hace patentes nuestras tendencias. Sin un proceso educativo, la naturaleza, oculta en el alma, de los individuos jamás sale a la luz. Es por eso que tanto Sócrates como Platón hacen evidente la necesidad de develar la naturaleza de cada uno de los personajes con los que interactúan, y este develamiento se da sólo a través de los procedimientos que competen a la educación filosófica (llámese *ἔλεγχος*, prueba del carácter, prueba intelectual, etc.). La educación tiene una doble función: muestra la naturaleza del que es expuesto a ella y contiene (frena) los elementos que puedan considerarse nocivos para la estabilidad de la comunidad. Quizá por ello, tanto *Menón* como Alcibiades permanecen en una buena ruta mientras son tratados por la educación filosófica de Sócrates, pues ésta le contiene de sus tendencias naturales.

Es evidente que una metafísica con ese corte jerarquizante (aunque honesta) tenga ante sí este problema. La sentencia del “conócete a ti mismo” es también reconocer los límites de nuestra alma respecto de la visualización del conocimiento y en cierta medida nuestra obediencia hacia quienes están mayor capacitados. El joven esclavo, por ejemplo, muéstrase como una naturaleza superior a la de *Menón* a pesar de su condición de sublevado, ésta es sin duda otra de las grandes y finas ironías dentro de los diálogos platónicos. También, al calificarse el alma de inmortal e imperecedera Sócrates hace de la tarea educativa una labor permanente. Si el alma, como bien se dice en *Fedón* (107c)²³⁰, se disolviese junto al cuerpo quedarían borradas y eliminadas todas las acciones nocivas para ésta, haciendo de todo el esfuerzo ético algo inútil. Platón junto con Sócrates se ven en la necesidad de

²²⁸ “Vuelves a olvidar, querido amigo contesté, que a la ley no le interesa que haya en la ciudad una clase en situación privilegiada, sino que trata de procurar el bienestar a la ciudad entera, estableciendo la armonía entre los ciudadanos, ya por la persuasión, ya por la fuerza, y haciendo que se presten los unos a los otros los servicios que cada clase es capaz de aportar a la comunidad” (*República*, 519e).

²²⁹ “En síntesis, Sócrates confía en que el conocimiento filosófico es lo que dispone a una persona para aprender y no un tipo de educación prefilosófica como en la *República*” (Ariza, 2012: 57).

²³⁰ “...Pues si la muerte fuera la disolución de todo, sería para los malos una suerte verse libres del cuerpo y de su maldad a la par que del alma. Ahora, en cambio, al mostrarse que el alma es inmortal, ella no tendrá ningún otro escape de sus vicios ni otra salvación más que el hacerse mucho mejor y más sensata. Porque el alma se encamina al Hades sin llevar consigo nada más que su educación y su crianza...” (*Fedón*, 107c).

adjudicar estas características al alma para que la labor ética (la formación de buenos ciudadanos) sea permanente y que la misma educación se mantenga viva a través del ejercicio de la reminiscencia. Para esto (el aprendizaje a través de la reminiscencia), es importantísimo el concepto del olvido como su contrario. Klein²³¹ remarca que los textos pueden ser propios o impropios dependiendo del tipo de público al que van dirigidos. La propiedad depende de la conciencia y el cuidado del escritor al componer la obra. Se declara que los textos son propios cuando ayudan al que sabe a recordar. El diálogo platónico es el elemento pedagógico con mayor propiedad que puede ayudar a alcanzar el objetivo de toda educación: El recuerdo, la anamnesis del alma. Por consecuencia, la premisa de la verdadera educación filosófica como conversión se mantiene, pero entiéndase ésta no como un cambio en la propia naturaleza sino en el modo de conocerse y reconocerse a sí mismo de manera permanente a través del recuerdo. Si la educación nos ha develado un camino olvidado es nuestro menester seguirlo fielmente, la obediencia a nuestra propia condición mantiene la estabilidad de la comunidad y nos brinda el mejor vivir en ella. Sólo el conocimiento logra dicha estabilidad. Ya lo menciona Ferrari²³², lograr frenar el movimiento y detener a las estatuas de Dédalo es la labor filosófica por excelencia. Al encontrar en la opinión verdadera su raíz ontológica (su sustento eidético) es posible regresar una y otra vez a su origen, se ha encontrado la causalidad de dicha opinión. Si esta causalidad no se encuentra, es fácil que el sustento de la opinión verdadera caiga en el olvido y no sea repetible y reproducible. La labor de la educación platónica, como ya se ha dicho, es hacer sistemático y reproducible el comportamiento virtuoso derivado de la recta opinión. Para esto era absolutamente necesario dar un fundamento sólido y perenne a los fundamentos de la vida práctica, a la opinión verdadera.

Ante el constante cambio educativo, la multiplicidad de principios pedagógicos y la incertidumbre propia de una crisis cultural, la epistemología platónica es el intento más consciente y estructurado por reservar una educación y mantenerla en cierta perpetuidad. La *República*²³³ es el mayor de los ejemplos de que esta educación no sólo responde a intereses epistemológicos, sino a una necesidad política latente. Los nexos entre epistemología y política se estrechan aún más, haciendo del conocimiento un distintivo del poder político.

Del tercer y último capítulo resta mencionar como conclusión que la unidad educativa es indispensable para la realización del programa reflejado en el *Menón*. Ésta sólo se puede alcanzar con la visión sumaria de la adquisición de la virtud, esa que une los elementos disgregados por Menón al inicio del diálogo. Hoerber²³⁴ concuerda con la propuesta de esta tesis, se necesita la suma de los factores mencionados en la pregunta inicial de Menón y no la consideración de estos por separado. Pero no sólo eso; naturaleza, hábito, práctica, enseñanza y disposición deben estar enfocados en las

²³¹ “The only distinction made among the written products themselves seems to be that “the best ones” (278 a 1), in addition to being playful, can serve as “reminders” that is, can remind those “who know” of what the written words are really about” (Klein, 1979: 12).

²³² “Un dialogo come il *Menone* sembra mettere in scena il passaggio dalla prospettiva socratica a quella propriamente platonica: vi viene infatti implicitamente teorizzata la transizione tra l’opinione vera (*doxa alêthês*) e la conoscenza vera e propria (*epistêmê*); quest’ultima consiste nella capacità di saldare con un legame (*desmos*) le opinioni, facendo così in modo che esse non possano più sfuggire dall’anima, ossia venire confutate (*Menone*, 97 D-98 A)” (Ferrari, 2013: 46).

²³³ “¿Pues en qué podrán diferenciarse de los ciegos los que en verdad están privados del conocimiento del ser de cada cosa; que no tienen en su alma ningún modelo claro, ni pueden, como los pintores, fijar sus ojos en la verdad absoluta, refiriéndose a ella sin cesar y contemplándola con la mayor exactitud posible, a fin de establecer aquí las normas de lo bello, de lo justo y de lo bueno, siempre que fuere necesario instituir tales normas o velar por la conservación de las establecidas?” (*República*, 484c-d).

²³⁴ “A simple answer to Meno’s query might be that virtue (or excellence) depends on all three factors. Natural mental endowments, while necessary, are not sufficient in themselves; they must be developed both by practice and by proper instruction” (Hoerber, 1960: 83).

bases epistemológicas y ontológicas asentadas en el segundo capítulo. ¿Qué quiere decir esto? Que, como dice Robledo²³⁵, la culminación de la educación platónica en estricto sentido sería la contemplación de la idea del bien. La dialéctica en su sentido instrumental tiene su fin en la visión del bien para ser tomado como modelo en la vida política. El proceso indudablemente está registrado como un camino de purificación que asciende hacia lo inteligible y después debe bajar hacia la vida cotidiana, hacia la *praxis* política. Sin este ascenso y descenso, la educación platónica no cumpliría sus propósitos.

El gran problema, ya se ha mencionado varias veces, es que no todos comprenden los principios racionales de la contemplación del bien. La educación, para llevarse a cabo, debe orientar sus medios para que naturaleza, hábito, ejercicio y enseñanza de acuerdo a cada disposición entiendan y dirijan su vida conforme a este principio. La comunicación en este sentido es base. Si no hay una comprensión del principio del bien entonces hay que persuadir mediante las herramientas necesarias (llámese mito o cualquier tipo de música) y si ni siquiera la persuasión parece ser efectiva es momento de aplicar el castigo. El castigo es sólo una especie de cura ante el olvido de un alma que distraída en asuntos ajenos a su naturaleza ha olvidado encaminar su hábito, su práctica y su disposición hacia el bien propuesto por el conocimiento. El intento persuasivo más tardío de la filosofía platónica se encuentra en los preámbulos de la ley en las *Leyes*. No hay pruebas más contundentes de que éste será el verdadero problema práctico de la filosofía platónica y que acompañará sus ensayos educativos durante toda su producción intelectual. Sin embargo, hablar de la conexión entre estas tres obras implicaría una labor más amplia de investigación y de tinta, misma que por el momento debemos reservar para un futuro. Por ahora nos reservamos a mencionar que los elementos esenciales a la educación filosófica son mencionados y desarrollados en dos obras colosales en Platón, a saber: *República* y *Leyes*. Ambas son proyectos distintos donde se reflejan los mismos principios de manera diversa, pero siempre manteniendo la base del *Menón*. Por ejemplo, en la *República* la formación del filósofo como prototipo humano es el gran objetivo de la educación platónica. En cambio, en las *Leyes*, y debido quizá a la mala experiencia de Platón en Sicilia²³⁶, éste deja de creer en el poder de una sola figura y trata de trasladar toda la obediencia al cumplimiento de la ley.

Cabe como último apunte de esta tesis que el éxito o el fracaso del programa educativo de Platón yace en su capacidad de hacernos reflexionar acerca de los elementos que nos acerquen al conocimiento, a la idea de bien. Sea por la vía racional en una dialéctica purificadora de las opiniones que implica un dominio de sí mismo o por las vías que hablan a las partes de irracionales del alma, lo importante es que el principio rector del bien se traduzca en modo de vida emparentado con ella. La vida ético-política está destinada a la crisis, la penuria y la injusticia si no se encuentra un modo para hacer entender que ésta (la educación) es quizá nuestra única esperanza y salvación.

²³⁵ “En la visión del Bien (ἰδεῖν το ἀγαθόν) termina la educación dialéctica” (Gómez Robledo en Introducción a *República* de Platón, 2016, CI).

²³⁶ “...no sometáis Sicilia ni ninguna otra ciudad a dueños absolutos – al menos ésa es mi opinión –, sino a las leyes” (*Carta VII*, 334c)

Bibliografía

Obra platónica

- Platón, *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo* (Traducciones, introducciones y notas por J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Olivieri, J. L. Calvo), Madrid, Gredos, 2008, pp. 461.
- Platón, *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro* (Traducciones, introducciones y notas por C. García Gual, M. Martínez Hernández, E. Lledó Íñigo), Madrid, Gredos, 2008, pp. 413.
- Platón, *Diálogos IX: Las leyes VII-XII* (Introducción, traducción y notas de Francisco Lisi), Madrid, Gredos, 2008, pp. 362.
- Platón, *Diálogos V: Parménides, Teeteto, Sofista, Político* (Traducciones, introducciones y notas por Ma. Isabel Santa Cruz, Álvaro Vallejo Campos, Néstor Luis Cordero), Madrid, Gredos, 2008, pp. 617.
- Platón, *Diálogos VII: Dudosos, Apócrifos, Cartas* (Traducciones, introducciones y notas por Juan Zaragoza y Pilar Gómez Cardó), Madrid, Gredos, 2008, pp. 567.
- Platón, *Diálogos VIII: Las leyes I-VI* (Introducción, traducción y notas de Francisco Lisi), Madrid, Gredos, 2008, pp. 502.
- Platón, *Gorgias* (Introducción, versión y notas de Schimdt Osmanczik), México, UNAM, 2016, pp. 238.
- Platón, *República* (Introducción, versión y notas de Antonio Gómez Robledo), México, UNAM, 2016, pp. 382.
- Platone, *Menone* (con introduzione di Franco Ferrari), Milano, BUR, 2016.

Libros consultados

- Bremmer, J., *El concepto del alma en la antigua Grecia*, Madrid, Siruela, 2017, pp.152.
- Davidson, T., *La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización*, Ediciones de la lectura, España, 1914, pp. 268.
- Ferrari, F., *Socrate fra personaggio e mito*, Milano, BUR, 2013, pp.262.
- Hesíodo, *Los trabajos y los días* (con Introducción, versión rítmica y notas de Paola Vianello de Córdoba), UNAM, México, 2012, pp. 27.
- Hesíodo, *Teogonía* (con introducción, versión rítmica y notas de Paola Vianello de Córdoba), UNAM, México, 2016, pp. 34.
- Homero, *Iliada*, Barcelona, RBA, 2008, pp. 580.
- Homero, *Odisea*, Madrid, Gredos, 2015, pp.450.
- Klein, J., *A commentary on Plato's Meno*, Chicago, University of Chicago Press, 1979, pp.264.
- Luján, E., Melero, A., *Sofistas* (con Introducción de Luján y traducción y notas de Melero), Madrid, Gredos, 2015, pp. 439.
- Romilly, J., *Magic and Rhetoric in Ancient Greece*, Harvard University Press, 1975, pp. 116.
- Scott, D., *Plato's Meno*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
- Strauss, L., *Meno*, Chicago, Chicago University Press, 1966.

Ensayos especializados

- Allen, R., "Anamnesis in Plato's *Meno* and *Phaedo*", *The Review of Metaphysics*, 13, University of Minnesota, Minnesota, 1959, pp. 165-174.
- Anderson, D., "The Theory of Recollection in Plato's *Meno*", *The Southern Journal of Philosophy*, 9, Ohio, 1971, pp. 225-235.
- Arel, J., "The Necessity of Recollection in Plato's *Meno* and Derrida's *Memoirs of the Blind*", *Epoché*, 18, Northern Arizona University, Arizona, 2013, pp. 187-203.
- Ariza, S., "Menón *El Politikos*. Política y Unidad del Alma en el *Menón* de Platón", *Ideas y Valores*, 56, Universidad de los Andes, Bogotá, 2012, pp. 39-58.

- Balabán, O., “The paradox of the *Meno* and Plato’s theory of recollection”, *Semiotica*, 98, 1994, pp. 265-275.
- Bedu-Addo, J., “Recollection and the Argument “From a Hypothesis” in Plato’s *Meno*”, *The Journal of Hellenic Studies*, 104, 1984, pp. 1-14.
- Bedu-Addo, J., “Sense-Experience and Recollection in Plato’s *Meno*”, *American Journal of Philology*, 104, The Johns Hopkins University Press, 1983, pp. 228-248.
- Bluck, R., “Plato’s *Meno*”, *Phronesis*, 6, University of Manchester, Manchester, 1961, pp. 94-101.
- Boter, G., “Plato, *Meno* 82c2-3”, *Phronesis*, 33, Amsterdam, 1988, pp. 208-215.
- Brown, L., « Connaissance et Réminiscence dans le *Ménon* », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 181, Presses Universitaires de France, 1991, pp. 603-619.
- Brumbaugh, R., “Plato’s Philosophy of Education, the *Meno* Experiment and the *Republic* Curriculum”, *Educational Theory*, 20, Yale, 1970, pp. 207-228.
- Desjardins, R., “Knowledge and Virtue-Paradox in Plato’s *Meno*”, *The Review of Metaphysics*, 39, Swarthmore College, Pennsylvania, 1985, pp. 261-281.
- Ebert, T., “Plato’s Theory of Recollection reconsidered an interpretation of *Meno* 80a-86c”, *Continental Philosophy Review*, 6, University of Erlangen, 1973, pp. 163-181.
- Farquharson, A., “Socrates’ Diagram in the *Meno* of Plato”, *The Classical Quarterly*, 17, Cambridge University Press, Cambridge, 1923, pp. 21-26.
- Ferrari, F., “Un “Microcosmo” della Filosofia di Platone: Il *Menone*”, *Rizzoli*, Milano, 2016, pp. 94.
- Heijboer, A., “Plato, *Meno* 86e-87°”, *Mnemosyne*, 8, 1955, pp. 89-122.
- Hoerber, R., “Plato’s *Meno*”, *Phronesis*, 5, Westminster College, Missouri, 1960, pp. 78-102.
- Iwata, N., “Plato on Geometrical Hypothesis in the *Meno*”, *Apeiron*, 48, University of Cambridge, Cambridge, 2015, pp. 1-19.
- Iwata, N., “Plato’s Hypothetical Inquiry in the *Meno*”, *British Journal for the History of Philosophy*, 2016, pp. 1-21.
- Kimball, G., “Plato’s *Meno*: Questions to be disputed”, *The Journal of Value Inquiry*, 8, Southern Illinois University, Illinois, 1974, pp. 266-282.
- Maggi, L., “Platone interprete di se stesso”, *Acme*, 2015, pp. 129-135.
- Meyers, J., “Plato’s Geometric Hypothesis, *Meno* 86e-87b”, *Apeiron*, 21, Bronx, 1988, pp. 173-180.
- O’Brien, D., « Le Paradoxe de *Ménon* et l’école d’Oxford », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 181, Presses Universitaires de France, 1991, pp. 643-658.
- Reuter, M., “Is Goodness Really a Gift from God? Another Look at the Conclusion of Plato’s *Meno*”, *Phoenix*, 55, Classical Association of Canada, Toronto, 2001, pp. 77-97.
- Rose, L., “Plato’s *Meno* 86-89”, *Journal of the History of Philosophy*, 8, The Johns Hopkins University Press, 1970, pp. 1-8.
- Stern, H., “Philosophy of Education in Plato’s *Meno*”, *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 1981, pp.23-34.
- Tarrant, H.A.S., “Myth as a Tool of Persuasion in Plato”, *Cambridge University Press*, 24, Cambridge, 1990, pp. 19-31.
- Tejera, V., “History and Rhetoric in Plato’s *Meno*, or On the Difficulties of Communicating Human Excellence”, *Philosophy and Rhetoric*, 11, Pennsylvania State University Press, Pennsylvania, 1978, pp. 19-42.
- Weimer, W., “Psycholinguistics and Plato’s paradoxes of the *Meno*”, *American Psychologist*, 28, Pennsylvania State University, Pennsylvania, 1973, pp. 15-33.
- Wians, W., “Virtue, Practice, and Perplexity in Plato’s *Meno*”, *The electronic Journal of the international Plato Society*, 12, Paris, 2012, pp. 24.
- Wyller, E., “Definition and hypothesis in Plato’s *Meno*”, *Inquiry*, 7, University of Oslo, 1964, pp. 219-226.