

SOCRATES Y LA EDUCACION ADULTA

Esteban Inciarte

ERAJPANI/3



O E A

**PROGRAMA REGIONAL DE DESARROLLO
EDUCATIVO, PREDE**



C R E F A L

**CENTRO REGIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS Y
ALFABETIZACION FUNCIONAL PARA AMERICA LATINA**

"Quinquenio de la Alfabetización de las Américas, 1986-1990"

Pátzcuaro, Michoacán, México, 1990

© D.R. Todos los derechos de la presente edición están reservados por la OEA y el CREFAL.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor y no representan necesariamente el criterio de la OEA o el CREFAL. Se autoriza la reproducción parcial de la información si se cita la fuente. Para publicaciones de carácter comercial se requiere la autorización por escrito del CREFAL.

ISBN 968-6078-81-9

Para Julieta, socrática sin saberlo.

**Para mis amigos Manolo, Amable,
Ramón y Angel, antaño discípulos en un
colegio asturiano y ahora condiscípulos
en la común "escuela de la vida".**

INDICE

PRESENTACION	11
PRIMERA PARTE: GENIO Y FIGURA DE SOCRATES	15
1. CADA QUIEN SU SOCRATES	17
I. Cuatro retratos y algo de "beatería"	17
II. El Sócrates de todos	19
III. Mi Sócrates particular	21
2. BREVE SEMBLANZA BIOGRAFICA (470-399 A.C.)	23
I. Las "cosas del hombre"	23
II. El provincianismo a ultranza de Sócrates	25
III. Entre discípulos y efebos	27
3. TAN CERCA Y TAN LEJOS DE LOS SOFISTAS	31
I. Doble sabiduría: saber y "saber" vender	31
II. El Sócrates sofista de Aristófanes	33
III. ¿Agnóstico o escéptico?	34
4. SOCRATES, EDUCADOR ¿DE ADULTOS?	37
I. Los educandos adultos de Sócrates y los nuestros	37
II. La democracia ateniense, muy poco democrática	39
III. Sócrates, un conservador subversivo	40

SEGUNDA PARTE: EL IDEARIO PEDAGOGICO DE SOCRATES	43
Advertencia previa: ideario y arte son inseparables.....	45
5. CONOCIMIENTO DE LA VERDAD Y PRACTICA DEL BIEN	47
I. "Nadie yerra voluntariamente"	47
II. ¿Verdades pedagógicas derivadas de errores epistemológicos?	49
III. Saber más para ser mejores.....	51
6. HACIA LA DEFINICION EN BUSCA DE LA VERDAD	53
I. ¡Cuidado con las simplificaciones!	53
II. La ignorancia tapujada de frases hechas	55
III. Un breve comentario	58
7. EDUCAR NO ES "ENSEÑAR"	61
I. "Nunca he sido educador" (Sócrates)	61
II. "Un saber no sabiendo..."	63
III. ¿No será el propio educando su auténtico educador?	66
8. HAY QUE CUESTIONARLO TODO	71
I. ¿Nada puede saberse ni enseñarse?	71
II. Una cosa es "creer" y otra "saber"	73
III. Cuestionar sobre todo lo "incuestionable"	75
IV. Acerca del saber popular	77
TERCERA PARTE: EL ARTE PEDAGOGICO DE SOCRATES.....	81
Nota preliminar: técnica, método y arte	83
9. LOS LIBROS, LETRA MUERTA	85
I. Sócrates, ágrafo impenitente	85
II. A propósito de grandes ágrafos: una hipótesis que se calla... ..	86

III. Las escrituras no hablan	89
IV. Cultura occidental y bibliolatría	92
V. ¿Tiene o no Sócrates la razón?	94
VI. Sócrates <i>versus</i> Platón	96
10. LA MAYEUTICA	99
I. Algunos presupuestos y recordaciones	99
II. Táctica preparatoria: desconcierto e ironía	102
III. Las ideas se paren, no se transmiten	104
IV. No se valen diccionarios ni catecismos	106
V. Sócrates ensaya su mayéutica con un esclavo analfabeto	108
11. SOCRATES, EL CONDENADO A MUERTE POR... CONCIENTIZADOR	113
I. Examen de las acusaciones contra Sócrates	114
II. "Este cargo no carece de fundamento" (Sócrates)	115
III. De la "corrupción" como "concientización"	117
IV. Autodefensa de Sócrates	119
V. Los riesgos de una "educación adulta"	122
12. LA EDUCACION COMO "CULTIVO DEL ALMA"	125
I. El alma humana y su perfeccionamiento	125
II. La <i>paideia</i> socrática y nuestra educación adulta	127
III. Aristocracia y democracia en la educación	129
IV. El hombre, animal educando	131

PRESENTACION

En son de prenotandos conviene justificar el título de esta obra y explicar cómo ha sido confeccionada.

Respecto al título, ¿por qué no *Sócrates y la educación de adultos* o bien *Sócrates, educador de adultos*? Ante todo, opino que vale la pena hablar de educación adulta aunque sólo sea para no tener que repetir siempre y machaconamente la expresión educación de adultos. Disponemos así de un doble recurso verbal para aludir a esta especialidad educativa. (Un tercer vocablo, “andragogía”, a muchos nos insatisface porque su raíz etimológica exuda un molesto tufillo sexista...).

Por otra parte, la variante educación adulta (que coincide casualmente con la *adult education* del idioma inglés) parece legitimarse por paralelismo con la expresión educación *infantil* que utilizamos, sin reparo alguno, para designar la educación de niños. Pero hay algo más. El calificativo “adulto-a”, sobre todo aplicado al quehacer pedagógico, sin duda nos remite principalmente a un destinatario de cierta edad, sometido a determinados condicionamientos socioculturales y a quien se prestan servicios educativos de índole peculiar. Pero puede también sugerir aquel modo de tratar al educando en que se toma muy en cuenta su condición de *persona*, vale decir, sujeto inteligente, responsable y libre. En este sentido, hasta a los niños debiéramos brindar una educación “adulta”, o sea

atenta a su calidad de seres humanos capaces de razonar, opinar y disentir, que piensan y deciden por su cuenta, que alimentan curiosidades e intereses propios, que son conscientes de lo que dicen y saben lo que quieren -por ejemplo, saben lo que realmente quisieran aprender.

El rótulo *Sócrates y la educación adulta* me parece, pues, gramaticalmente lícito y semánticamente valioso. Contiene la doble significación acabada de esbozar: fue educador de los adultos atenienses y, además, a sus educandos adultos los trató adultamente, como sujetos maduros y agentes protagónicos de su propia educación. Se impone una pregunta desazonante: ¿Puede alguien actuar así si él mismo, como persona y como pedagogo, no es adulto en ambos sentidos de la palabra?...Queden estos señalamientos en lo que son: meras anticipaciones de lo que nos compete ir mostrando, paso a paso, a través del libro entero.

Defendida la legitimidad y validez del título, pasemos a explicar cómo he procedido en la elaboración de esta obra.

A riesgo de parecer autosuficiente, diré que he preferido abreviar lo menos posible en los llamados “libros de consulta”: relatos biográficos, exposiciones filosóficas, estudios pedagógicos...Aparte de informaciones tan consabidas que todo el mundo puede encontrarlas en cualquier historia de la cultura griega, en muy contadas ocasiones he recurrido a expertos en Sócrates y el socratismo. Y no por desdén hacia ellos. Se trata, por lo pronto, de que bastan las fuentes directas para analizar la teoría y la praxis a la vez educativas y culturales del maestro ateniense; en una palabra, su *paideia*.

Pero, además, centrarse y concentrarse en las fuentes permite sortear un peligro que nos acecha a menudo. Dicho con brevedad: de haber frecuentado a biógrafos, expositores y comentaristas, tal vez no hubiera sabido cómo eludir el riesgo de hablar de y con ellos más que de y con Sócrates en persona. Ahora bien, doy fe de que al menos en su caso vale la pena escuchar su voz directamente y verlo actuar en vivo.

Hablo, por supuesto, del educador ateniense tal cual pervive gracias sobre todo a Platón, su educando y evangelista mayor. Vamos, pues, a beber y embebernos en los diálogos platónicos tenidos como “socráticos”, es decir, los más próximos y fieles al pensar y el hacer de Sócrates, que fue, como sabemos, un ágrafo impenitente.

Resta agregar un prenotando de carácter técnico. Con mayor o menor fortuna, los diálogos de Platón han sido vertidos al español por diferentes traductores.

De las varias disponibles, he utilizado mayormente la versión publicada por Editorial Porrúa de México (en la serie “Sepan cuántos...”, No. 13) por dos razones: porque contiene casi la obra entera de Platón en un solo volumen y por-

que transcribe una traducción -anónima- bastante aceptable a nivel de divulgación. Con la advertencia de que, amparándome en el anonimato autoral, me permitiré introducir algunos cambios léxicos y sintácticos cuando cabe seleccionar un vocabulario más claro y un fraseo más acorde con el idioma griego. Para auxiliarnos en este propósito, por fortuna contamos en español con la estupenda traducción de Juan David García Bacca. Esta edición bilingüe de todos los diálogos de Platón, con un aparato completísimo de introducciones y notas, corrió a cargo de la Universidad Autónoma de México a partir de 1944. He consultado, pues, y aducido la versión de García Bacca allí donde en mi opinión convenía atenernos a un texto más ceñido al original.

Para terminar, un par de considerandos personales.

Primeramente me confieso socratista de corazón. La figura del maestro ateniense, a la par afable y enigmática, me ha intrigado desde la adolescencia, y lo mismo en los avatares históricos como en las andanzas de amor la fuerza de la intriga me parece la señal más cierta de seducción. Primero fueron su trayectoria biográfica y su significación filosófica; desde hace algún tiempo -en buena parte a impulsos de los menesteres profesionales- me apasionan sus venturas y desventuras de educador. En este ámbito me declaro reincidente; el primero de los tres tomitos que conforman una obra, de índole mayormente antológica, sobre *La educación en la Grecia clásica* (1986-87), editada por la Secretaría de Educación Pública de México para uso de los maestros normalistas, lo dediqué a Sócrates (los otros dos, a Platón y Aristóteles). Por ese entonces cedí también a la tentación de pergeñar un drama titulado *Pasión y muerte de Sócrates según Platón*, en una versión infortunadamente más para ser leída que representada. Pero lo socratista no quita lo socrático; quiero decir, Sócrates se merece un amor sin ceguera. De ahí que en esta obra se pongan de relieve sus enormes virtudes de educador pero sin ignorar ni silenciar algunas sombras; sombras que detectaremos como limitaciones en el lugar y momento oportunos.

Sólo dos palabras más: una de gratitud y otra de esperanza.

Agradezco a mi amigo y colega Luis G. Benavides, Director General del CREFAL, el haberme animado a dedicar una parte de mis días y trabajos crefalinos a elaborar este libro. En justa retribución, confío en que la *paideia* socrática ofrezca orientaciones útiles a los educadores adultos de nuestros países latinoamericanos. Al menos en lo que a mí respecta, las ideas no sólo más profundas sino más innovadoras sobre educación sigo encontrándolas en el viejo Sócrates...

Esteban Inciarte.

CREFAL, México, 1990.

1. CADA QUIEN SU SOCRATES

Dentro de la historiografía de Occidente pocas celebridades han inspirado, y siguen inspirando, tanto interés como Sócrates. Me limito aquí, por un lado, a personalidades “humanas”, con exclusión de quienes son objeto de veneración sacralizante, confesional, léase un culto basado principalmente en la pretensión e intento de sobrepasar la pura condición humana. Y me refiero, por otra parte, sólo a figuras que despiertan un interés signado mayormente de apreciación admirativa.

Digo mayormente y no por unanimidad, pues Sócrates no ha sido bienvisto siempre y por todos o sin reservas, lo cual significa -en principio y por fortuna- que no fue ni se nos aparece como “hombre de una sola pieza”, como personalidad de un solo rostro. Muy al contrario, su efigie destaca por ser proteica, multi-forme; digamos, mejor, que en Sócrates nos atrae ante todo su enigmático perfil.

I. CUATRO RETRATOS Y ALGO DE “BEATERIA”

Si hasta en nuestros días su genio y figura se presta a diferentes valoraciones, para y entre sus propios contemporáneos de Atenas llegó a encarnar un

signo de contradicción, al grado que la división de opiniones se mostró irreconciliable y, a la postre, trágica.

Contamos cuando menos con cuatro imágenes antitéticas o, siquiera, disímiles. Entre los admiradores tenemos el retrato apologético de dos de sus discípulos: el anecdótico, campechano y quizá más “realista” del historiador Jenofonte; el hondo, sutil, tal vez idealizado de Platón. Entre los detractores tenemos la ridiculización caricaturesca del comediógrafo Aristófanes y la visión inmisericorde de los jueces que votaron por la pena capital.

Pareciera, por lo demás, que a nuestro hombre le complacía ser y constituirse en signo de discordia. Al menos le constaba que su conducta pública propiciaba la ambivalencia valorativa, y si bien en el proceso judicial proclamó de principio a fin su inocencia, en momentos anteriores -cuando ya se cernían sobre él maléficos augurios- había reconocido que “no carecía de fundamento” la primera y más grave de las acusaciones: la de “corromper a los jóvenes”. (A su tiempo analizaremos qué significaba este cargo para los inculpadores y para el propio inculcado.) Consciente de todo ello, desafió a sus adversarios y afrontó las consecuencias. Tampoco es que tuviera vocación de mártir; más bien estimaba que la malquerencia de aquéllos quedaba bastante compensada en la profunda afección de sus allegados y en la certidumbre de que muy pronto todos o la inmensa mayoría de los atenienses condenarían a sus condenadores.

Tal se atreve a pronosticar, y en tono desafiante, casi al término de su *Apología* o discurso de autodefensa (en su versión platónica):

¡Oh vosotros, que me acabáis de sentenciar a muerte! Quiero predeciros lo que os sucederá [...] Se levantará contra vosotros y os recriminará un gran número de personas, a quienes (durante este juicio) ha refrenado mi presencia, pero que después de mi muerte serán tanto más exigentes y difíciles de refrenar cuanto que son más jóvenes. Os engañáis creyendo que basta matar a uno para impedir que los demás echen en cara vuestra injusticia [...] Os entrego a vuestros propios remordimientos.

Sin duda esta profecía de pronta y mayoritaria reivindicación se ha cumplido con creces. No ya los congéneres de Atenas; el mundo entero considera injusta aquella sentencia capital, y casi todos los enterados coinciden en tener por honesta su conducta y por valioso su ideario doctrinal. Incluso se ha incurrido a veces en cierta “beatería” socrática; quiero decir, hay manifestaciones de admiración que -si no me equivoco- al propio homenajeador le hubiesen parecido desmesuradas, o impropias. Mencionaré tres de ellas.

Comencemos con su discípulo Platón. Aunque comprensible como fruto de una adhesión enardecida, suena a panegírico el encomio con que se apresura a canonizar a su maestro apenas ha relatado su muerte en el diálogo *Fedón*: “He aquí cuál fue el fin de nuestro amigo, de quien podemos afirmar que ha sido el mejor hombre de cuantos hemos conocido; más aún, el más sabio y el más justo de todos los hombres”...

Tenemos, en segundo lugar, la inveterada persistencia con que en Occidente se ha comparado a Sócrates con Jesús. Ya resulta cuestionable la misma presuposición de que por el simple hecho de plantear el paralelismo se le está halagando y glorificando al maestro ateniense... Tampoco vamos a decir que constituya un despropósito, pero tal vez la comparación se basa en una tabla de semejanzas más superficiales o menos sustantivas de lo que suele suponerse, de suerte que en otros ámbitos culturales podría, con iguales razones o apariencias, emparejarse a Sócrates con Buda, Confucio o Zoroastro. Respecto al fundador del cristianismo, cabe retocar los consabidos juicios de valor y, sobre todo, pudieran subrayarse más bien ciertas diferencias y aun incompatibilidades. (Para el buen entendedor, sólo un botón de muestra: es inconcebible que Sócrates dijera algo así como “Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida”, ni siquiera con minúsculas...).

Finalmente, suele atribuirse a Erasmo de Rotterdam la osadía de incluir a un pagano en su santoral íntimo: *Sancte Socrates, ora pro nobis!* El anacronismo resulta simpático por anticlanónico, pero se presta a suspicacia si, como en otros casos, obedece a la ilegítima querencia de bautizar todo lo bueno y sabio que ha habido en el mundo no cristiano como “pre-cristiano”. Dudo que un humanista tan auténtico como Erasmo tuviese la intención de cooptar a Sócrates como *anima naturaliter christiana*, según el astuto latinajo con que, por un lado, se encubría el oportunismo apologético y, por otro, se daba la impresión de estar enaltecendo a los agraciados con tan honrosa distinción...

II. EL SOCRATES DE TODOS

Lo que sí consta y me parece más importante es que Erasmo compartía con Sócrates el sentido del humor, tal cual resplandece en su *Elogio de la locura*. Ahí, cuando vapulea satíricamente a los grandes filósofos por haber traído al mundo tanta pesadumbre metafísica y tanto hastío existencial, exceptúa y elogia al maestro ateniense por haber sido el único sabio cuya sola presunción es la de saber que no sabía. Más aún, no teme cerrar la ingeniosa diatriba con esta -en apariencia- muy irrespetuosa alusión personal:

Precisamente esta especie de hombres que se dan al afán de sabiduría, aun siendo infortunadísimos en todo, lo son por modo especial en la procreación de los hijos, lo cual me parece que obedece a la providencia de la Naturaleza para que la mala hierba de la sapiencia no se extienda más entre los hombres. Así consta que aquel gran sabio Sócrates tuvo hijos más semejantes a la madre que al padre, según escribió acertadamente alguien: es decir, que fueron tontos.¹

1. *Elogio de la locura*, Ed. Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1954, p. 50.

Dejemos de lado posibles desmesuras, distorsiones y bromas, y retomemos el punto de partida: aunque no de manera unánime o sin algunas reservas, la trayectoria biográfica y el doctrinal filosófico de Sócrates ofrecen ángulos de interés orientados predominantemente hacia la apreciación admirativa. Sin ánimos exhaustivos y silenciando de momento los méritos de índole pedagógica (tiempo habrá de resaltarlos), podemos esbozar algunos rasgos de su multifacética personalidad.

Entre las vertientes más conocidas tenemos, por lo pronto, su significación crucial, como de parteaguas, en el desenvolvimiento histórico del filosofar heleno, a tal punto que ese proceso ha solido dividirse en tres periodos: presocrático, socrático y postsocrático. Otra dimensión corresponde a su integridad personal, caracterizada por una notable congruencia entre las convicciones teóricas y el comportamiento vital. Dentro de su ideario ético, tal vez el punto más alto lo constituye la insistente proclamación de que, si bien lo mejor fuera que nadie obrase mal y nadie fuese tratado injustamente, en todo caso hemos de preferir padecer injusticia que cometerla. No necesita alabarse, por tan reconocido, el ánimo egregio con que Sócrates afrontó la injusta condena a muerte y, en especial, su escalofriante serenidad al momento de beber la cicuta, tal como se narra en la última, inolvidable página del diálogo *Fedón*.

Todo ello es bien sabido, pero quizá otras peculiaridades lo sean menos y por eso conviene ponerlas aquí de relieve.

Entre sus hallazgos psico-espirituales, por calificarlos de alguna manera, sobresale el luminoso descubrimiento del *daimon*, ese demonio que todos llevamos dentro y a quien bueno fuera que escucháramos más para errar menos en nuestras encrucijadas existenciales. Sépase que Sócrates fue inculcado de descreer en los dioses tradicionales o patrios y creer en “divinidades nuevas bajo el nombre de demonios”. En realidad sólo inventó uno y éste nada tiene que ver con el pérfido diablo de la mitología judeo-cristiana que nos instiga al mal. El *daimon* socrático es benévolo, pero tampoco cabe identificarlo -como generalmente se hace- con la llamada “voz de la conciencia”, esa fuente de dictados más moralistas que morales por habérsenos inculcado, impuesto desde fuera. La voz del demonio de Sócrates es auténticamente “nuestra” y más que sobre lo bueno y lo malo nos alerta acerca de lo que nos conviene desechar y elegir en la vida de acuerdo a nuestras aspiraciones vocacionales, en busca de una existencia lo más auténtica, lo más nuestra posible.² Es la voz que nos ayuda a responder a la perplejidad que Descartes formulaba así: *Quod vitae sectabo iter: ¿qué camino de vida elegiré? ¿Un ejemplo? Sócrates atribuye y agradece a su demonio interior la suerte inmensa de haber rechazado la tentación de hacerse... político.*

2. Véase “Del diablo de mi madre al demonio de Sócrates”, ensayo incluido en mi obra *Demonología, falocracia y otras aberraciones*. Ed. Premiá, México, 1987.

En relación a sus momentos agónicos, sigue intrigando la seriedad -sepa Dios si real o aparente- con que encomienda a su fiel amigo y albacea Critón el cumplimiento de su voluntad póstuma: “Debemos un gallo a Esculapio; no te olvides, mi querido Critón, de saldar esta deuda”... Nadie sabe a ciencia cierta si estas palabras, las últimas que pronuncia el moribundo Sócrates, reflejan una profunda gratitud hacia el dios de la medicina por el favor de verse libre de los pesares existenciales, como quien dice por curarse al fin de “el inconveniente de haber nacido” (E. M. Cioran); o si expresan una burla, postrera y soberana, sobre la infinita insignificancia del vivir y el morir humanos, al estilo serenamente amargo del *Eclesiastés*: “Vanidad de vanidades y todo es vanidad”.

III. MI SOCRATES PARTICULAR

Para distraer -o mitigar- la penosa incertidumbre en que pudiera sumirnos la póstuma ocurrencia de Sócrates, saludemos su irónica sonrisa de sileno chato, panzón y desaliñado, capaz de seducir -en tantos sentidos- a los más hermosos jóvenes de Atenas. Pronto nos detendremos en ese guiño que nos remite a su famoso uranismo.

Encomiéndose cada quien, en su personalísimo almarío, al Sócrates de su preferencia. En lo personal, hay en él un rasgo que me desconcierta y otro que me fascina.

Me incita, primeramente, a graves cavilaciones incluso de carácter psicoanalítico la asombrosa relación de simbiosis entre Platón y su maestro. Asombrosa porque llega a grados extremos de afinidad y transferencia, siendo así que, al mismo tiempo, se da en condiciones de no menos extrema antítesis de índole biográfica, intelectual y profesional. Numerosos son los contrastes entre ambos, y algunos los iremos anotando en su oportunidad, pero aquí interesa subrayar una contraposición muy concreta.

Mientras Sócrates prefirió no escribir nada, su discípulo más afín y mayor admirador se pasaría la vida entera ante todo y sobre todo escribiendo. Con una notable particularidad: que las razones dadas por aquél para no hacerlo, nos las transmite Platón (en el diálogo *Fedro*) en lenguaje tan veraz y persuasivo que parecería compartirlas. Pero lo paradójico no reside en el hecho mismo; a fin de cuentas así lo quiso cada quien. Lo desconcertante reside en que el discípulo -escritor casi *a nativitate et usque ad mortem*- decidiera poner en boca de su maestro desde luego lo que hemos de suponer que le oyó decir durante nueve años de convivencia, mas también lo que pensó por su sola y exclusiva cuenta de filósofo el más creativo y original de cuantos hayan nacido en Occidente.

Con la advertencia de que aquí poner en su boca significa atribuirle. Tan es así, que persiste entre los expertos el llamado “problema socrático”, referido -junto a otras complicaciones- a la casi imposibilidad de discernir en los diálogos (cuyo autor único es Platón pero cuyo vocero y protagonista es siempre Sócrates) cuáles ideas son realmente socráticas y cuáles inequívoca o aun siquiera predominantemente platónicas. (Incluidas, claro está, las ideas pedagógicas, con el riesgo de que también en esta obra vayamos a tener por socráticas algunas que en buena parte correspondan al discípulo...)

Pero recalemos, para terminar esta primera aproximación al genio y figura de Sócrates, en una singularidad que he calificado de fascinante. Me refiero al arte inimitable con que supo entreverar la gravedad reflexiva con el sentido del humor y la jovialidad dialéctica; con ese don que Aristóteles (a quien le fue negado de raíz pero que alaba como “virtud” y al que dedica un hermoso capítulo en su *Moral a Nicómaco*) identifica como *eutrapelia*, traducible como donaire en el decir.

Casual o sintomáticamente, esa misma síntesis de seriedad pensativa y lúdica comunicatividad es la característica que más admiraba también Federico Nietzsche (quien, por cierto, se la pasó denostando y encomiando, de manera alternativa, al filósofo ateniense). Suscribo, pues, estas palabras suyas a la vez socratistas y socráticas:

Sócrates es el más sencillo y el más imperecedero [de los pensadores antiguos], y supera al fundador del cristianismo, por el modo gozoso de estar serio, por aquella sabiduría llena de rasgos juguetones que es el más bello estado del alma humana.³

Junto al dramatismo del pensar existencial, el gozo de jugar con las ideas...

3. *Humano, demasiado humano*, Vol. II. Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1954, Primera parte, p. 211.

2. BREVE SEMBLANZA BIOGRAFICA (470-399 A.C.)

I. LAS “COSAS DEL HOMBRE”

Ateniense de nacimiento, hijo de un cantero-escultor y de una comadrona, Sócrates fue de los pocos afortunados que lograron pasar del *demos* o pueblo a la minoría selecta de los nobles, merced a su valiente comportamiento como soldado, a su simpatía personal y, sobre todo, a su prestigio como educador público. De hecho, pese a sus humildes orígenes -que le auguraban escasas oportunidades de acceso a la educación superior y al pleno ejercicio de los derechos cívicos- llegó a convertirse en tutor predilecto de la aristocracia ática, sin que jamás intentase salir de la pobreza ni convertirse en persona influyente.

Participó en la nefasta guerra del Peloponeso, cuya primera etapa se desarrolló entre 431 y 421. El conflicto se había originado en la rivalidad entre las pequeñas urbes de Corcira y Corinto, apoyadas respectivamente por Atenas y Esparta; pero pronto derivó en una lucha hegemónica entre estas dos ciudades-Estado. Cuando Sócrates alcanza la edad madura, el poder político de su ciudad natal -cuyo cenit coincide con la llamada “era de Pericles” (463-429)- tocaba a su fin.

No parece haber recibido instrucción académica o escolar ni por mucho tiempo ni de manera consistente; en lo que de verdad habría de contar para su

formación personal y profesional hemos de tenerle más bien como autodidacta. No obstante, durante su primera juventud mostró cierto interés por la filosofía de la Naturaleza (*Peri fiseos*) que habían cultivado los pensadores y hombres de ciencia denominados, usualmente, “presocráticos”. Al menos consta que estudió las ideas de Anaxágoras, precursor de la teoría atomista sistematizada por Demócrito. De aquél se expresa Sócrates en términos muy respetuosos en el diálogo *Hippias Mayor*, no tanto en consideración hacia sus saberes científicos cuanto por admiración de su conducta ejemplar. (Habiendo heredado una cuantiosa fortuna, descuidó los negocios y acabó en la pobreza por dedicarse en serio a filosofar.)

El hecho es que pronto perdió toda curiosidad hacia las “cuestiones naturales”, atraído cada vez más por los problemas antropológicos; esto es, abandonó el estudio de las “cosas de la Naturaleza” para concentrarse en la indagación de las “cosas del hombre”. De ahí que se le atribuya a Sócrates la orientación predominantemente antropológica y aun antropocentrista del nuevo filosofar heleno, así como el descubrimiento de la intimidad. Explica Ortega y Gasset: “Sócrates pone al hombre griego de espaldas al universo y frente a frente consigo mismo”, con todo lo que este giro radical tiene, a la vez, de avance y de retroceso, de intensificación y de reducción epistemológica.⁴

El campo del saber que había de ocuparle y preocuparle fue, pues, limitándose a las cuestiones humanas; y como desdeñaba, además, las investigaciones de carácter biológico y aun psicológico, de hecho acabó reconcentrando, quizá hasta restringiendo su campo de atención reflexiva a la *ética*. En esta reducción antropológica subyacen tres postulados: 1) que lo único importante para el hombre es estudiarse a sí propio (conforme al oráculo de Delfos: “conócete a ti mismo”); 2) que para alcanzar tal autoconocimiento de nada sirve el estudio del universo o de la Naturaleza; y 3) que el saber antropológico debe ser de signo e interés exclusivo o primordialmente moral. Triple presuposición cuya validez resulta bastante cuestionable. Incluso si se busca tan sólo un conocimiento auténtico y cabal de la condición humana...

La primera tentación lleva a tildar los principios socráticos de medias verdades o verdades a medias, con lo cual los invalidamos de raíz puesto que Sócrates los profesó como verdades totales y completas. Pero en segunda instancia cabe considerarlos, más bien como *puntos de vista*, y entonces adquieren rango de interpretaciones, de aproximaciones a la realidad desde una determinada perspectiva; interpretaciones y aproximaciones que, por supuesto, no excluyen otros puntos de vista, desde los cuales se ven lados, ángulos, vertientes

4. “La ética de los griegos”, ensayo recogido en *El espíritu y la letra*. En: Ortega y Gasset, *Obras Completas*. Ed. Revista de Occidente, t. III, p. 541

diferentes de la misma realidad. Diríamos, en suma, que Sócrates tiene razón pero no *toda* la razón.

Demos que, en efecto, redujera su interés indagatorio y reflexivo a la ética, pero su ética nada tiene, en contrapartida, de reduccionista como cuando otros suelen hablar de “moral”. Lo ético en Sócrates (como después en Platón y Aristóteles) adquiere resonancias sociales y políticas, de tal suerte que la virtud cardinal y reina es la justicia. Dicho en otros términos: las “cosas del hombre” abarcan, desde la óptica socrática, las principales vivencias, capacidades y aspiraciones que definen el vivir humano, personal y social: el deber y la amistad, la ciencia y la poesía, el bien y la belleza, la virtud y la felicidad, la valentía y el amor, la educación y la cultura. Con estas o equivalentes palabras suelen subtitularse los diálogos de Platón y recogen, supuestamente, los temas sobre los que gustaba de conversar su maestro.

De ahí que, en mi opinión, abarcaríamos mejor el amplio repertorio de sus indagaciones antropológicas hablando de “humanidades” en la acepción más específica y aun algo restrictiva de esta palabra. Ciertamente dentro de las humanidades privilegiaba la dimensión ética, pero entendida como el espectro ancho y complejo de la axiología, o sea de los valores humanos. Hasta podríamos identificarlas con los saberes que Guillermo Dilthey comprendió como “Ciencias del Espíritu”, con tal que relativicemos su pretensión “científica” y no ideologicemos la interpretación “espiritualista”; en suma, con tal que recurramos a las letras minúsculas y hablemos de ciencias del espíritu.

II. EL PROVINCIANISMO A ULTRANZA DE SOCRATES

De todos modos no hay inconveniente en subrayar las querencias reduccionistas de Sócrates, digamos -mejor- sus limitaciones, pues abundan en su pensamiento filosófico y también en su trayectoria biográfica.

Detengámonos, por muy significativo pese a su apariencia meramente anecdótica, en su provincianismo. Nos consta que, con excepción de dos o tres salidas a campos de batalla (nunca más allá de las fronteras griegas), jamás quiso trasponer los muros de Atenas. Este recalcitrante apego a su ciudad tiene su buen lado en cuanto que refleja su desdén hacia cierta antropología sedicente “filosófica”, aquejada de planteamientos abstractos, cuasi metafísicos, cuando se diserta sobre: qué es *el hombre*, cuál es *la naturaleza -o esencia- humana*, qué puesto ocupa el ser humano en el cosmos, etc. A Sócrates le inquietaban los hombres de carne y hueso de su entorno, sus coetáneos y compatriotas, según recalca en la *Apología*:

Atenienses, mientras yo viva no cesaré de filosofar, dedicando mis días a decir a cada uno de vosotros cuando os encuentre: Buen hombre, ¿cómo siendo ateniense, ciudadano de la más grande ciudad del mundo por su sabiduría y valor, cómo no te avergüenzas de sólo pensar en acumular riquezas...? [Y salto en este punto a la traducción de García Bacca.] Tal haré con quienquiera me encuentre; más viejo o más joven, pero sobre todo con vosotros mis conciudadanos que me estáis más próximos por raza.

Tampoco vamos a olvidar que desde el localismo biográfico se puede alcanzar la universalidad; sin salir del ámbito filosófico, un pensador tan de primera magnitud como Manuel Kant vivió recluido en su provinciana ciudad de Königsberg. Con todo, si hacemos hincapié en el provincianismo a ultranza de Sócrates es porque denota nula curiosidad hacia otros grupos humanos, grave indiferencia hacia otras maneras de concebir y practicar el vivir humano, y esto sí constituye una flagrante limitación. Con la agravante de que se ufanaba de ella. Sepamos por qué rechaza el destierro que los jueces le ofrecían como alternativa a la pena de muerte: “¡Preciosa vida la mía si, a mis 70 años, arrojado de Atenas, me viese errante de ciudad en ciudad, como un vagabundo!” (*Apología*). En el diálogo *Critón* imagina los reproches de su urbe natal si cediese a la flaqueza y traición del autodestierro: “Yo tengo -me diría- grandes pruebas de que la ley y la república han sido de tu agrado, porque no hubieras permanecido si la estancia aquí no te hubiera sido más satisfactoria que en cualquier otra ciudad. Jamás has salido que no sea a expediciones militares; jamás has emprendido viajes, como es costumbre entre los ciudadanos; jamás has tenido curiosidad de visitar otros lugares *ni de conocer otras leyes*”. Por “otras leyes” hemos de entender maneras de vivir diferentes de la ateniense. (Adviértase, de paso, que también a este respecto contrastan las preferencias personales de Platón, tan ateniense como su maestro pero viajero reincidente, abierto al -enriquecedor- contagio de culturas foráneas.)

El citadismo de Sócrates alcanza grados extremos, como cuando nosotros decimos de alguien que es “un hombre de asfalto”. Vamos, ni siquiera acostumbraba visitar las afueras de Atenas. Como que debe a Fedro -su interlocutor en el diálogo de este nombre- el favor de ser conducido a las orillas del río Iliso. Y se muestra tan asombrado ante la limpidez de sus aguas, ante la brisa que corre entre los árboles, ante el canto de las cigarras, que su acompañante y guía comenta: “Al escucharte, Sócrates, se diría que eres un extranjero a quien se le invita a visitar las bellezas de la región. Seguro que no has salido jamás de Atenas, no has dado un paseo extramuros”. En vez de lamentar su enclaustramiento centrociudadino, Sócrates lo atribuye nada menos que a sus indistraíbles afanes antropológicos. Su explicación me parece lamentable pero la transcribiré al pie de la letra: “Así es, querido Fedro, y ello se debe a mi deseo de aprender. *Los campos y los árboles* [léase la naturaleza] *nada me enseñan*, y sólo dentro de la ciudad puedo sacar provecho del roce con los demás hombres”...

Luego de algunos escarceos durante su primera juventud -tan infortunados que estuvo a punto de perder la vida-, renunció de por vida a ser político activo. ¿Razones? Dos: salvar la pelleja y salvaguardar la libertad de crítica y denuncia. Declara en su discurso de autodefensa:

Jamás me he atrevido a presentarme en la asamblea para dar mis consejos a la patria... La voz de mi demonio es la que me ha disuadido cada vez que dudaba si debería o no mezclarme en los negocios de la república, y ha tenido razón, porque de haberlo hecho no hubiese sobrevivido, ni hubiera podido hacer las cosas que he hecho en beneficio vuestro y mío. No hubiera podido combatir toda clase de intereses bastardos y defender tan sólo lo que he creído justo... Quien desee seguir viviendo y luchar por la justicia tiene por fuerza que ser simple particular (persona privada) y no hombre público.

¡Extraño que, pensando tan desfavorablemente del ejercicio político, se hubiese empeñado en inmiscuir en él a varios de sus discípulos más allegados!.

III. ENTRE DISCIPULOS Y EFEBOS

Más que reclutar discípulos (*didaskaloi*) en el sentido de alumnos y adeptos, en el ágora, en las calles, en los gimnasios y en casas particulares Sócrates buscaba amigos y contertulios con quienes “conversar”, o sea debatir opiniones, intercambiar pareceres acerca de las cosas del hombre. Sobre muchos de ellos ejerció una influencia rayana en fascinación: Alcibíades, Antístenes, Fedro, Aristipo, Jenofonte, Platón. Su anhelo máximo era configurar una aristocracia intelectual y ética capaz de recuperar para Atenas su perdida o deteriorada condición de “ciudad la más grande y afortunada por su sabiduría y valor” (*Apología*); léase por su prestigio y ascendencia en toda la Hélade. (Comentaremos en el próximo capítulo cómo jamás pensó en el pueblo -*demos*- ni como responsable de su de-cadencia ni como agente salvador de su grandeza.).

No habiendo querido meterse él mismo en política, en cambio sí se propuso formar políticos, impulsado por su dramático empeño de recuperar el pasado prestigio de su sobreamada ciudad-Estado. ¿Será necesario señalar que sin éxito alguno? El solo discípulo, inmerecidamente predilecto, que llegaría a gobernar los destinos de Atenas fue “el hermoso Alcibíades”, quien con sus chulerías, arbitrariedades y extravagancias jugó un triste papel.⁵ Curiosamente se conserva un diálogo titulado *Alcibíades*, donde Sócrates discute con el niño de sus ojos sobre la mejor manera de servir a *la república*; este tratadito sobre el arte de gobernar

5. Véase Crimberg, Carl. *Grecia* (t. II de la *Historia Universal Daimon*). Ed. Daimon, Barcelona, 1972, pp. 207-220.

no está a la altura ni de él ni de Platón y por fortuna la mayoría de los expertos lo considera apócrifo.⁶ En cuanto a Platón, idearía un utópico sistema de gobierno en su tratado “La República” pero, afligido y escamado por el trágico final de su maestro, sólo intentó implantarlo experimentalmente en Siracusa, bien lejos de Atenas y con todo menos un éxito.

Pero ¿qué de la vida privada de Sócrates? Muy poco que contar. Parece haberse casado ya cuarentón y procreó tres hijos. Lo cierto es que nadie, en los diálogos, le interroga sobre su intimidad conyugal y familiar, ni él alude a ella. Apenas encontramos una brevísima, y desairada, alusión en el *Fedón*. Cuando van reuniéndose en la cárcel sus amigos y se disponen a entablar coloquio sobre un asunto tan trascendente como la inmortalidad del alma, resulta que se aparece su esposa Xantipa con el benjamín en brazos. Como faltaran ya pocas horas para beber la cicuta fatal,

comenzó ella a deshacerse en lamentaciones y a decir todo lo que las mujeres suelen en semejantes circunstancias. Sócrates, dirigiendo una mirada a Critón, le dijo: que la regresen a su casa. Enseguida algunos esclavos de Critón se hicieron cargo de Xantipa, que salió dando gritos y golpeándose el rostro [...]

Huelga todo comentario a este triste episodio de absoluto despeggo sentimental y paternal. Otra curiosidad anecdótica: Jenofonte incluye en sus *Memorables* (o *Recuerdos socráticos*) un diálogo -breve como todos los suyos- de Sócrates con su hijo de nombre Lamprocles, donde éste se queja del “pésimo humor e insoportable carácter de su madre”. El padre y marido se las ve y se las desea para convencerle de que, pese a todos los pesares cualquier madre merece gratitud y amor...⁷

¡Ni modo! La convivencia familiar le significaba muy poco. Su verdadero hogar estaba en las calles y gimnasios de Atenas. Y su solaz emocional la buscaba y encontraba en el trato con los jóvenes que, además de hermosos, ojalá fuesen despiertos de inteligencia y de noble corazón.

Del uranismo de Sócrates suele hablarse con morbo, malicia o pudor innecesarios, rehuendo la palabra homosexualidad. Innecesariamente puesto que él mismo confiesa sin ambages ni rubores sus preferencias eróticas. Mucho más sensible a los encantos de Apolo que de Venus -para expresarlo muy helénicamente-, tales inclinaciones tenían un sesgo de emocionalidad bastante más estética o “platónica” que sexual. (Una diferenciación que captó con estupenda sutileza Thomas Mann en su novela corta *Muerte en Venecia*). Aquí nos abstendremos de abordar el tema no por escrúpulos puritanos sino por la única razón de que no viene a cuento, pero aduciré unas cuantas alusiones. En el diálogo

6. Buena parte del texto aparece en *Antología pedagógica de Platón*, Ed. Luis Fernández, México, 1953.

7. Véase *Memorables*, en traducción de David García Bacca, SEP, México, 1945, pp. 24-28.

Cármides alguien encomia la belleza impar del joven con ese nombre y Sócrates duda de su aptitud para emitir juicios de valor en tales apreciaciones, “pues, a decir verdad, en tratándose de jóvenes no hay uno que no parezca hermoso”. En el *Simposio* o *Banquete* se pinta al mencionado Alcibiades “enamorado” de Sócrates y encelándose porque éste siempre se las arregla para “tomar asiento cerca de los jóvenes más agraciados”. Como feliz contrapartida, digo correspondencia, en *Protágoras* es Sócrates quien aparece “encandilado y arrebatado por la hermosura de Alcibiades”.

En estos y otros momentos nuestro hombre ya anciano, famoso por feo, calvo y desaliñado, se pregunta si efebos tan apolíneos tendrán un alma igualmente hermosa, es decir, deseosa de perfeccionamiento intelectual y ético. En fin, las querencias homosexuales no escandalizaban en Atenas. De hecho, ni sus acusadores más hostiles, predispuestos a la calumnia, las traen a colación en el juicio contra Sócrates, y el cargo “corruptor de menores” ni remotamente apunta en esa dirección.

Interesa mucho más advertir que supo inspirar numerosas y ardientes simpatías, pero también hostilidades y recelos enconados. Al fin prevalecería la malquerencia, y el Tribunal de los Quinientos lo condenó a muerte, en un fallo donde los votos en contra de Sócrates sólo superaron en 30 a los absolutorios; pequeña diferencia numérica que sorprende y halaga al encausado. Nótese que de alguna manera él orilló a tan drástica decisión penal, luego de haber rehusado la fianza que sus amigos ricos estaban dispuestos a pagar y de haber también rechazado la pena de destierro, porque ambas alternativas conllevaban el reconocimiento de su culpabilidad.

Según el *Fedón*, tal vez el más brillante de todos los diálogos platónicos, el encarcelado dedicó sus últimas horas de vida y de convivencia amistosa a “demostrar” la inmortalidad del alma. Con este propósito se esgrimen argumentos formalmente bien estructurados, literariamente sugestivos y, al fin, del todo convincentes para quien no profese el radical dualismo antropológico (la dicotomía alma-cuerpo) de Platón, que no de Sócrates mismo. Consta que aquél no pudo estar presente en esa tarde agónica del maestro, de modo que encomienda a Fedón la narración de los acontecimientos. Por eso el relato mismo parece conservar fielmente lo sucedido, pero el despliegue dialéctico en pro del inmortalismo evidencia sus raíces y fundamentos del todo platónicos. Atrapado por esta disociación, Platón se nota como forzado a reconocer que el alegato inmortalista no persuadió del todo a varios de los apenados interlocutores. Más aún: que Sócrates, en un momento de admirable franqueza, confesó estar tratando de “consolar a sus amigos” y de “convencerse a sí mismo...”⁸

8. Véase “El inmortalismo racionalista: Relectura del *Fedón*” en mi obra *Los mitos del hombre sobre sí mismo*. Ed. Premiá, México, 1983.

Esteban Inciarte

Pienso que Jorge Luis Borges evoca el esplendor literario del *Fedón* platónico cuando en su “Nuevo poema de los dones” agradece a la historia el regalo que sigue siendo “el último día de Sócrates”.

3. TAN CERCA Y TAN LEJOS DE LOS SOFISTAS

Todos los expertos están de acuerdo en que no puede comprenderse a Sócrates si no se entiende a los sofistas, personajes que dominan el escenario pedagógico-cultural de Grecia durante los siglos V y IV antes de la era cristiana. El propio Platón les dedica -para refutarles- un buen número de sus diálogos; entre los directamente relacionados con temática y con interlocutores adscritos a la sofística tenemos los siguientes: *Eutifrón*, *Gorgias*, *Protágoras* y *El sofista*. Sin duda -y también Jenofonte nos lo atestigua- Sócrates se topó con ellos a menudo en sus correrías por Atenas, un poco como colegas y un mucho como contrincantes. Conviene, pues, prestar a los sofistas siquiera un breve rato de nuestra atención expositiva.

I. DOBLE SABIDURIA: SABER Y “SABER” VENDER

Maestros itinerantes, acostumbraban impartir sus conocimientos en plazas y calles, aunque a veces optaban por conformar grupos de discípulos -adictos y seguidores- en gimnasios y centros académicos, o por prestar sus servicios a domicilio. De los sofistas se afirma que instituyeron la “profesionalización” de la enseñanza, queriendo significar, peyorativamente, que vendían su saber (*sofia*) al mejor postor. En contraste con su propia manera de entender y practicar las

tareas educativas, nada extraño que Sócrates desaprobara tal magisterio “profesional”, léase de paga.

En *Protágoras* los tacha de “mercaderes de todas las cosas de que se alimenta el alma”. (Expresión medida en comparación a un dicterio que Jenofonte pone en boca de Sócrates: “los que trafican con la sabiduría según lo que se les pague se llaman sofistas, especie de *prostitutos...*”).⁹ En *Hippias Mayor* también se las ve con un sofista de este nombre quien, pese a sus intentos en contrario, no ha logrado hacerse bastante rico.

¡Lástima!, viene a comentar Sócrates con aguda intención sarcástica, pues un buen profesor sofista es doblemente sabio: a más de saber tal o cual rama de la ciencia, “sabe” sacarle buenos dividendos económicos. ¡Intelectualidad y mercadotecnia! Sócrates lo expresa en su propio lenguaje: “No sin motivo hacen dinero, *pues aman la sabiduría*”...

Mofas aparte, los sofistas privilegiaban por sobre todos los saberes la enseñanza-aprendizaje de la Retórica, elogiada por Gorgias como “la suma de todas las artes”. La hacían consistir en la destreza para persuadir a los demás mediante una habilidosa utilización de la sutileza discursiva y el buen decir. ¡Y vaya si afilaban con acerado virtuosismo las dos armas preferidas y gemelas de su esgrima dialéctica: el manejo formal de la lógica y la ciencia gramatical! Espadas de doble filo, pues un consumado retórico domina(ba) las argucias dialécticas en pro y en contra de cualquier proposición, afirmándola y negándola de manera sucesiva y aun simultánea.

En honesta valoración han de reconocerse, en favor de los maltratados sofistas griegos, varios logros más meritorios de lo que suele suponerse.

Como excelentes retóricos que eran, se adelantaron a Aristóteles en la toma de conciencia y en las investigaciones sobre la estrecha correlación que existe entre las categorías discursivas y las estructuras morfo-sintácticas del lenguaje; digamos, entre la lógica y la gramática. Además, sembraron por doquier el espíritu crítico; instaban, en efecto, a liberarse de cualesquiera prejuicios revestidos de creencias intocables, de verdades absolutas. No sin razón la sofística helénica ha sido comparada a la Ilustración francesa, que combatió en el siglo XVIII todo dogmatismo (teológico o metafísico) como la máscara con que se disfraza el anti o pseudo-saber y como fuente de omnímoda intolerancia.

(Nótese que, aunque involuntaria e indirectamente, se brinda cierto homenaje a los sofistas cuando se habla de “sofisticación” como una cualidad positiva, sinónima de sutileza y refinamiento, que detentan las personas “sofisticadas”. De cierto esta connotación semántica deriva del idioma inglés, pero sin o contra el

9. Véase el diálogo con Antifón en *Memorables*, edición citada, p. 11.

purismo de la Real Academia su uso se extiende cada vez más en el español hablado y escrito.)

El axioma sofista más famoso y por lo general más desacreditado es el de Protágoras: “El hombre es la medida (literalmente el “metro”) de todas las cosas”. Interpretado como radical promulgación del subjetivismo epistemológico y del relativismo axiológico (“todo es según el color del cristal con que se mira”), equivale a la negación de toda posibilidad de conocer una sola verdad inconcusa y, por ende, de formular un juicio universalmente válido. En este sentido la tesis de Protágoras fue censurada y refutada, acaso con más acritud que fuerza persuasiva, por Platón y Aristóteles.

Lo cierto es que ese principio admite otras lecturas y aplicaciones de innegable validez; por ejemplo ésta: el ser humano no puede conocer sino “humanamente”, o sea a partir y desde sí mismo, por asimilación y diferenciación con lo que él piensa y afirma que es. El hombre se constituye así, de perfecto acuerdo con el axioma de Protágoras, en “metro” esencial y referencia primaria; en medida y, ¡ay!, en centro comparativo tanto si discurre sobre Dios como si diserta sobre los animales y sobre cualquier ente del universo. De ahí el antropomorfismo omnipresente y el antropocentrismo narcicista, al parecer indesarraigables en la cultura occidental (tal cual me he esforzado en mostrar a lo ancho y largo de la obra *Los mitos del hombre sobre sí mismo*).

En fin, para no alargar este breve recuento de méritos, recordemos que entre los discípulos, protectores o simpatizantes de los sofistas griegos se encuentran personajes tan eminentes como el estadista Pericles, el dramaturgo Eurípides y el historiador Tucídides. Y en lo que aquí nos atañe, ¡cuánto les debe el propio Sócrates!

II. EL SOCRATES SOFISTA DE ARISTOFANES

Por lo pronto, sabemos que durante la mayor parte de su magisterio público asumió las apariencias y los procedimientos didácticos de los sofistas. Resulta sintomático el hecho de que un observador tan perspicaz como Aristófanes lo confundiera con uno más de ellos y, ni corto ni perezoso, lo ridiculizara en su divertida comedia *Las nubes*.

A veces se ha supuesto que esta sátira tuvo peso decisivo en las actitudes condenatorias por parte del llamado Tribunal de los Quinientos. Quizá con mayor fundamento puede pensarse que no fue para tanto. El propio aludido parece haber presenciado alguna de las representaciones, y releendo las varias alusiones que hace en la *Apología* tengo la impresión de que se limita a desautorizar

la caricaturización de Aristófanes sin concederle mayor importancia y sin demasiado resentimiento, como más frívola que malévolamente calumniosa. Dice en una de esas alusiones-reseña:

He aquí, atenienses, la acusación según la habéis visto en la comedia de Aristófanes, en la que representa un tal Sócrates diciendo que se pasea por los aires y otras extravagancias semejantes, queriendo penetrar lo que pasa en los cielos y en la tierra; todo lo cual yo ignoro absolutamente, y no lo digo porque desprecie esta clase de (pretendidos) conocimientos.

(Haya o no influido de manera grave la sátira de Aristófanes en indisponer los ánimos populares contra Sócrates, creo que en el acto mismo del juicio debió ser su tono creciente y deliberadamente desafiante, con severos apóstrofes y amenazas de inminente descrédito ante la opinión de Atenas, lo que más contribuyó a exasperar a los jueces. El propio encausado tiene que excusarse reiteradas veces de parecer “terco, altanero, arrogante y despreciativo”...).

Pero señalemos ya, de manera sucinta, algunas deudas o buenos contagios que sufrió Sócrates del lado de los sofistas: la introspección antropológica como máximo saber filosófico; la esgrima conceptual y verbal para, primero, desconcertar a los interlocutores y, luego, encaminar la discusión hacia sus propios planteamientos; incluso la “impiedad”, la osadía de someter a implacable cuestionamiento las viejas certidumbres, en especial de índole religiosa, de los atenienses.

A este último propósito, y sin adelantar lo que más tarde explicaremos sobre la convicción socrática de que “hay que cuestionarlo todo”, anotemos lo siguiente: el maestro de Platón y sus congéneres sofistas acatarían la opinión -bastante en boga entre los pensadores contemporáneos- de que tanto el origen histórico como la raíz intelectual del saber filosófico, de la reflexión estrictamente “racional” reside en la duda acerca de todo aquello en que se creía y se daba por verdadero sin haberlo “pensado”. Por expresarlo conforme a un axioma formulado por Nietzsche: “La (auténtica) fe en la verdad comienza por la duda sobre todas las demás verdades en que se ha creído hasta ahora”.¹⁰

III. AGNOSTICO O ESCEPTICO

Háblese, si así se prefiere, de escepticismo, con tal de que no lo confundamos con agnosticismo sino que lo entendamos al estilo de Miguel de Unamuno:

10. Nietzsche, *op. cit.*, p. 177.

La pereza espiritual huye de la posición crítica o escéptica. Escepticismo, digo, pero tomando la voz 'escepticismo' en su sentido etimológico y filosófico, porque escéptico quiere decir el que investiga, rebusca, por oposición al que afirma y cree haber hallado.¹¹

¿Cómo y por qué, entonces, este hipercriticismo -como otras enseñanzas comunes o próximas- suele ser tan vilipendiado en los sofistas y elogiado en Sócrates? Me refiero a nuestros historiadores de la filosofía helénica, no a los censores atenienses de entonces, pues no sabemos de ningún sofista que fuese condenado a muerte. Pero mejor volvamos a formular el interrogante en nuestro propio lenguaje: ¿por qué situamos a Sócrates tan cerca y, a la par, tan lejos de los sofistas?

Al margen de otras numerosas diferencias, algunas de las cuales tendremos ocasión de subrayar, esbozaré aquí dos que tres discernimientos significativos.

Para empezar, Sócrates jamás diría que lo mismo que tenemos por verdadero es a la vez e igualmente erróneo, según lo queramos ver y mirar. Tampoco acepta que los asuntos humanos, pongamos el ejercicio político y la vida virtuosa, puedan ser aprendidos y enseñados a la manera de las cuestiones físico-matemáticas o de la gramática (*Protágoras*). Niega a la retórica su pretensión -sofística- de constituir la suma de todas las artes y saberes (*Gorgias*). En el terreno de la pedagogía, su "arte de preguntar y responder" (fórmula con que Sócrates gusta definir sus preferencias metodológicas de educador) para nada se reduce a una mera agudeza argumentativa y esgrima verbal, sino que representa un modo de indagar juntos -maestro y discípulo- las cuestiones que más afectan al vivir humano. Así, lo que para los sofistas no pasa de un oficio y *modus vivendi* como cualquier otro (en México se hablaría de "chamba"), para Sócrates requiere una auténtica vocación.

En síntesis, tan entendían y practicaban la filosofía y la educación de contrapuesta manera que, en última instancia, Sócrates prefiere rechazar el nombre de "sabio" y renunciar al honroso título de "educador", la doble pretensión de que se envanece Protágoras, el más relevante de los sofistas: "Me declaro sofista (sabio) y hago franca profesión de enseñar (educar) a los hombres".

Pero nos adentraremos en estas y otras honduras cuando estudiemos en qué consisten y en qué no consisten, según Sócrates, la verdadera sabiduría y la auténtica interacción educativa.

11. "Mi religión". En: *Mi religión y otros ensayos breves*; en los *Ensayos* editados por Aguilar, t. II, Madrid, 1942, p. 296.

4. SOCRATES, EDUCADOR ¿DE ADULTOS?

I. LOS EDUCANDOS ADULTOS DE SOCRATES Y LOS NUESTROS

Estamos ya preparados para analizar en Sócrates su faceta de educador. Y entre tantos reconocimientos como ha merecido al respecto, baste aducir un par de autorizados testimonios. El pensador historicista Guillermo Dilthey en su *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883) le proclama “genio pedagógico sin igual en la Antigüedad”, y el helenista Werner Jaeger en su obra maestra *Paideia: los ideales de la cultura griega* (1933) va más allá al elogiarle como “el fenómeno pedagógico más formidable de la historia en Occidente”.

Pero anchuroso es el campo de la teoría y la práctica de la educación; tan dilatado y al parecer tan suficientemente cultivado en sus diversos predios, que administradores académicos y expertos no temen ahora hablar de “Ciencias de la Educación”, así, en plural y con mayúsculas. Dejando de lado ciertas reservas que nos inspira tamaña designación, concentrémonos en la parcela que suele acotarse como *educación de adultos* (ya expliqué en la presentación por qué he preferido la expresión “educación adulta”); y a este propósito específico no faltará quien prejuzgue que sólo cabe evocar la figura de Sócrates por mero oportunismo temático, o por una querencia extemporánea y, en todo caso, subjetiva. Esto es, el historial pedagógico del maestro ateniense pareciera guardar nula o muy escasa

relación con lo que ahora, y concretamente en América Latina, solemos sobrentender por y como educación de adultos.

En actitud defensiva podría comenzar recordando una verdad que tan sólo los aquejados de deformación profesional pueden tomar a impertinencia. Se trata de la siguiente obviedad: la educación de adultos comprende y presupone muchos cuestionamientos comunes a la problemática educativa en toda su extensión y radicalidad. De suerte que si, en nuestro caso, Sócrates -pero dígame otro tanto de quienquiera merece ser tenido por grande en la historia de la pedagogía- fue educador relevante, algo debe tener que enseñar a los especialistas en educación de adultos, entendámosla como la entendamos. Más aún, buena parte de lo que vayamos señalando a cuenta de su ideario y el arte pedagógicos ya se verá -así lo espero- que se aplican a la educación en sí y sin adjetivos, y por lo mismo también a cada uno de los diversos predios, ramas o modalidades en que deseemos dividirla y subdividirla, incluida -claro está- la educación adulta.

Pero me atenderé a la particularidad temática que enuncia y anuncia el título de esta obra para dejar bien sentado que la contraseña determinativa implícita en él -Sócrates, educador de adultos- le compete en su connotación más rigurosa y plena. ¿Acaso hizo, al través de su vida pública, otra cosa que tratar educativamente con los adultos? Que sepamos, jamás se ocupó de instrucción infantil. Cuando mucho, aceptó unas pocas veces el compromiso de atender a varios adolescentes, hijos de amigos suyos, tal cual nos lo narra Platón en los diálogos *Lysis* y *Laques*. En aquél, el interlocutor resulta ser un muchachito, quien por cierto -¡hace ya la friolera de 25 siglos!- encarna a sus congéneres de hoy cuando reprocha a sus padres el que declaren “buscar tan sólo su felicidad y su mejor bien”, pero recurran al crónico sistema de “reducirlos a la condición de no hacer nada conforme a su propia voluntad” (comenzando por obligarles a estudiar lo que no les interesa...)

En *Laques* accede también Sócrates a colaborar con dos padres de familia loablemente empeñados en brindar a sus adolescentes retoños “la mejor educación posible”, pues tal es “el negocio más grave de nuestra vida”. ¿Qué esperan de tan excelente maestro? Lo mismo que los papás de *Lysis*: que los “convierta en hombres de provecho no permitiéndoles vivir a su libertad y arbitrio”. Sócrates no desautoriza tal ideario paterno, pero tampoco sugiere en ningún momento que el propósito primordial de la acción educativa consista en esa tarea de represiva domesticación. Como que, al final de la plática, advierte a entrambos papás dos cosas: la primera, que no se vale descargar en los profesores las tareas educacionales, y, segunda, que no sólo los niños y adolescentes están en edad y urgidos de aprender. Ahora bien, ¿admitiríamos los padres, todos los adultos en general, una educación que consistiera en aprender contenidos de enseñanza que no nos interesan y en someternos a un proceso de domesticación? No lo plantea así Sócrates; muy a su estilo, prefiere extender una invitación a lo

que hoy llamamos educación permanente -para todos y durante toda la vida- con estas palabras animosas:

¡Vámonos todos a la escuela! Y si alguno se buria por ello de nosotros viendo nuestra mucha edad, nos defenderemos con la autorizada opinión de Homero, que dice en la *Odissea*: “al necesitado no le sienta ser vergonzoso”. Burlándonos, pues, de lo que puedan comentar otros, procuraremos mirar a la vez por estos jovencitos y por nosotros mismos[...]

II. LA DEMOCRACIA ATENIENSE, MUY POCO DEMOCRATICA

Fuera, pues, de pocos casos el maestro ateniense se dedicó de por vida a la difícil pero gozosa tarea de formar personas adultas o, en sus propios términos, a “jóvenes y viejos” (bien sabido que entonces y quizá hasta no hace tanto tiempo el inicio de la tercera edad se situaba hacia los 50 años). No obstante, quienes persistan en negar o regatear a Sócrates el título de educador de adultos nos advertirán que no se trata de una cuestión etaria sino destinataria; esto es, en su opinión la educación adulta practicada por él nada o poco tiene que ver con la manera en que hoy se la concibe y ejerce en nuestros países de América Latina.

La objeción suena sensata, sobre todo si se nos está remitiendo a los destinatarios habituales y mayoritarios de esta modalidad educativa; o sea, si se nos quiere señalar que los educandos atendidos por Sócrates pertenecían a la minoría aristocrática, al revés que los grupos poblacionales atendidos por nosotros, cuya situación se caracteriza por estar sujetos a la marginación económica, política, social y cultural.

Sobrentendido así el reparo, conviene no obstante exculpar a Sócrates haciendo constar lo siguiente: los adultos pobres, iletrados, social y políticamente desfavorecidos quedaron, en efecto, excluidos de su magisterio, pero no por alguna decisión suya privativa ni peculiar sino por prescripción usual en aquella Atenas tan ensalzada como “cuna y modelo de vida democrática”.

Si *demos* significa pueblo y *democratía* designa un gobierno de todos o de la mayoría, la ciudad-Estado regida por el magnánimo Pericles merece ser tachada de intrínseca, flagrantemente antidemocrática. Y la razón es tan sencilla como contundente: además de estar privados de los mínimos derechos humanos los esclavos (acaso la mitad de la población), tampoco tenían acceso al pleno ejercicio de los derechos civiles las mujeres, ni los ciudadanos de segunda clase: agricultores, comerciantes, soldados, artesanos; en buena parte, lo que hoy llamaríamos sectores productivos.

Ciñéndonos al ámbito educacional, y por obra de la misma organización estructuralmente discriminatoria, a lo sumo una cuarta parte de los niños, adoles-

centes y jóvenes se beneficiaban de la instrucción integral y plena que se ofrecía en el sistema tanto público como privado en Atenas. Así, en una población calculada en derredor de 120 mil habitantes hacia el año 450, lo más probable es que no pasaran de 30 mil los atenienses realmente instruidos o, si se prefiere decirlo así, “bien educados”. Tal régimen de flagrante discriminación es de sobra conocido por cualquier persona enterada, pero los idólatras del esplendoroso humanismo ático apenas lo alude como de pasada y casi por compromiso, para en cambio poner de alto relieve el “milagro” (que sí lo es) de que en una minoría tan exigua de personas ilustradas surgiera cuando menos una docena de auténticos genios en el breve lapso de poco más de un siglo.¹²

III. SOCRATES, UN CONSERVADOR SUBVERSIVO

Bien. Por momentos Sócrates lamenta los excesos o bien de la oligarquía por prepotente o bien de la democracia igualitaria por demagógica. Pero no parece haber creído necesario, ni acaso conveniente (como tampoco Platón y Aristóteles), trastocar las estructuras socioeducativas de su ciudad natal. En su época, el atomista Demócrito fue el solo intelectual que merezca título de auténtico revolucionario. Más por referencias de segunda mano que por textos originales (por desdicha perdidos) nos consta que, además de condenar el esclavismo, profesó con intachable coherencia el materialismo científico, la plena democracia participativa, el cosmopolitismo y lo que ahora consignaríamos como educación popular. Profeta en el desierto, sus contemporáneos Sócrates y Platón no dan muestra alguna de conocer siquiera su existencia, ninguneo que les permite eludir el compromiso de refutarlo... Más aún: inclusive en nuestros días tan sólo los historiadores y expositores marxistas otorgan el debido reconocimiento a las anticipaciones filosóficas y socioeducativas de Demócrito.

Sócrates, de cierto, no profesó ni practicó la “pedagogía del oprimido” (Paulo Freire). Acordándose tal vez de sus propios humildes orígenes, en la *Apología* dice haber estado a disposición de “ricos y pobres”, pero de hecho sus interlocutores identificables pertenecían a la selecta y selectiva aristocracia ateniense. Agregaré algo más, con peligro de indisponer en su contra -e incidentalmente en contra mía- a tantos como hoy siguen las orientaciones y postulados de la educación popular: Sócrates no creía en el pueblo. Utiliza casi indistin-

12. He descrito el sistema educativo de Atenas y comentado la beatería o admiración casi idólatra que a menudo inspira la cultura helénica en la obra *La educación en la Grecia clásica*, vol. I, *Sócrates*, estudio preliminar; editada por Biblioteca del Mejoramiento Profesional del Magisterio, SEP, México, 1986.

tamente los vocablos “pueblo” y “vulgo”, o las expresiones “los más” y “la mayoría de la gente”, sea para descalificar su saber (consistente en meras “opiniones”, pareceres sin fundamento, conjeturas presumiblemente erróneas), sea para subrayar características sociales negativas: pasividad, inercia, irresponsabilidad... Como única muestra de sus estimaciones negativas transcribiré lo que replica a su amigo Critón cuando éste le insta a “no despreciar la opinión del pueblo”:

¡Ojalá el pueblo fuese capaz de cometer los mayores males, porque de esta manera sería también capaz de hacer los más grandes bienes! Esto sería una gran fortuna. Pero no puede ni lo uno ni lo otro, no discierne entre lo sabio y lo insensato, pues el pueblo juzga y obra a la ventura (*Critón*)...

Así las cosas, ¿por qué evocarle justa y precisamente como educador de adultos en un libro pensado y escrito para interesados de Latinoamérica?

Bueno, hay en la condición adulta siquiera algunos rasgos (mentales, psicológicos, aun sociales) que son comunes a ricos y pobres, a letrados e iletrados, características que nos inducen a verlos y tratarlos sobre todo en el campo educativo, de otra manera que a los niños. Y algo más importante: Sócrates profesó un ideario y un arte pedagógicos cuyas principales modulaciones teórico-prácticas conservan plena vigencia también en el área concreta de la educación adulta tal como ésta se concibe y aplica en nuestros países.

De ello hablaremos de aquí en adelante, pero como meras pinceladas indicativas y preparatorias podemos anticipar varias características que me parecen ejemplares: su sede educativa fue el ágora, las calles del vivir humano, ahí donde emergen preocupaciones e intereses cotidianos (háblese de educación no formal e informal); no le satisfizo mucho su propia instrucción académica y desdeñó el sistema de impartir lecciones prefabricadas, programadas y librescas (tradúzcase por educación no escolarizada y aun antiescolar); nunca trató a sus educandos como alumnos y aprendices, sino como deseosos de buscar la verdad con el auxilio y en compañía de quien tan sólo presume de dominar “el arte de preguntar y responder” (diríase pedagogía dialógica en su sentido más pleno y cabal); por encima de cualquier otra función educativa, se propuso incitar en sus interlocutores la urgencia de “examinar la vida” (llámese concientización), etcétera.

En suma, aunque desde la óptica sociológica resulte tan conformista hacia el *establishment* prevaleciente en Atenas, su praxis educadora fue tachada -no sin fundamento- de corruptora porque era eminentemente crítica. Vale decir, se atrevió a poner en tela de juicio los valores más intocables y a cuestionar las creencias más arraigadas dentro, en especial, de las minorías cultas y privilegiadas de la sociedad ateniense. Aunque sociólogo conservador, fue un pedagogo no sé si revolucionario pero sí subversivo.

Consecuencia: pese a las reservas y limitaciones ya señaladas, parece que Sócrates tiene bastante que decirnos a los educadores de adultos. Vale, pues, la

**pena acercarse a este viejo maestro cuyo pensar y hacer pedagógicos supo pintar-
nos con tanto afecto y vivacidad Platón, el mejor de sus discípulos; digo, de sus
educandos adultos.**

2. BREVE SEMBLANZA BIOGRAFICA (470-399 A.C.)

I. LAS “COSAS DEL HOMBRE”

Ateniense de nacimiento, hijo de un cantero-escultor y de una comadrona, Sócrates fue de los pocos afortunados que lograron pasar del *demos* o pueblo a la minoría selecta de los nobles, merced a su valiente comportamiento como soldado, a su simpatía personal y, sobre todo, a su prestigio como educador público. De hecho, pese a sus humildes orígenes -que le auguraban escasas oportunidades de acceso a la educación superior y al pleno ejercicio de los derechos cívicos- llegó a convertirse en tutor predilecto de la aristocracia ática, sin que jamás intentase salir de la pobreza ni convertirse en persona influyente.

Participó en la nefasta guerra del Peloponeso, cuya primera etapa se desarrolló entre 431 y 421. El conflicto se había originado en la rivalidad entre las pequeñas urbes de Corcira y Corinto, apoyadas respectivamente por Atenas y Esparta; pero pronto derivó en una lucha hegemónica entre estas dos ciudades-Estado. Cuando Sócrates alcanza la edad madura, el poder político de su ciudad natal -cuyo cenit coincide con la llamada “era de Pericles” (463-429)- tocaba a su fin.

No parece haber recibido instrucción académica o escolar ni por mucho tiempo ni de manera consistente; en lo que de verdad habría de contar para su

formación personal y profesional hemos de tenerle más bien como autodidacta. No obstante, durante su primera juventud mostró cierto interés por la filosofía de la Naturaleza (*Peri fiseos*) que habían cultivado los pensadores y hombres de ciencia denominados, usualmente, “presocráticos”. Al menos consta que estudió las ideas de Anaxágoras, precursor de la teoría atomista sistematizada por Demócrito. De aquél se expresa Sócrates en términos muy respetuosos en el diálogo *Hippias Mayor*, no tanto en consideración hacia sus saberes científicos cuanto por admiración de su conducta ejemplar. (Habiendo heredado una cuantiosa fortuna, descuidó los negocios y acabó en la pobreza por dedicarse en serio a filosofar.)

El hecho es que pronto perdió toda curiosidad hacia las “cuestiones naturales”, atraído cada vez más por los problemas antropológicos; esto es, abandonó el estudio de las “cosas de la Naturaleza” para concentrarse en la indagación de las “cosas del hombre”. De ahí que se le atribuya a Sócrates la orientación predominantemente antropológica y aun antropocentrista del nuevo filosofar heleno, así como el descubrimiento de la intimidad. Explica Ortega y Gasset: “Sócrates pone al hombre griego de espaldas al universo y frente a frente consigo mismo”, con todo lo que este giro radical tiene, a la vez, de avance y de retroceso, de intensificación y de reducción epistemológica.⁴

El campo del saber que había de ocuparle y preocuparle fue, pues, limitándose a las cuestiones humanas; y como desdeñaba, además, las investigaciones de carácter biológico y aun psicológico, de hecho acabó reconcentrando, quizá hasta restringiendo su campo de atención reflexiva a la *ética*. En esta reducción antropológica subyacen tres postulados: 1) que lo único importante para el hombre es estudiarse a sí propio (conforme al oráculo de Delfos: “conócete a ti mismo”); 2) que para alcanzar tal autoconocimiento de nada sirve el estudio del universo o de la Naturaleza; y 3) que el saber antropológico debe ser de signo e interés exclusivo o primordialmente moral. Triple presuposición cuya validez resulta bastante cuestionable. Incluso si se busca tan sólo un conocimiento auténtico y cabal de la condición humana...

La primera tentación lleva a tildar los principios socráticos de medias verdades o verdades a medias, con lo cual los invalidamos de raíz puesto que Sócrates los profesó como verdades totales y completas. Pero en segunda instancia cabe considerarlos, más bien como *puntos de vista*, y entonces adquieren rango de interpretaciones, de aproximaciones a la realidad desde una determinada perspectiva; interpretaciones y aproximaciones que, por supuesto, no excluyen otros puntos de vista, desde los cuales se ven lados, ángulos, vertientes

4. “La ética de los griegos”, ensayo recogido en *El espíritu y la letra*. En: Ortega y Gasset, *Obras Completas*. Ed. Revista de Occidente, t. III, p. 541

diferentes de la misma realidad. Diríamos, en suma, que Sócrates tiene razón pero no *toda* la razón.

Demos que, en efecto, redujera su interés indagatorio y reflexivo a la ética, pero su ética nada tiene, en contrapartida, de reduccionista como cuando otros suelen hablar de “moral”. Lo ético en Sócrates (como después en Platón y Aristóteles) adquiere resonancias sociales y políticas, de tal suerte que la virtud cardinal y reina es la justicia. Dicho en otros términos: las “cosas del hombre” abarcan, desde la óptica socrática, las principales vivencias, capacidades y aspiraciones que definen el vivir humano, personal y social: el deber y la amistad, la ciencia y la poesía, el bien y la belleza, la virtud y la felicidad, la valentía y el amor, la educación y la cultura. Con estas o equivalentes palabras suelen subtitularse los diálogos de Platón y recogen, supuestamente, los temas sobre los que gustaba de conversar su maestro.

De ahí que, en mi opinión, abarcaríamos mejor el amplio repertorio de sus indagaciones antropológicas hablando de “humanidades” en la acepción más específica y aun algo restrictiva de esta palabra. Ciertamente dentro de las humanidades privilegiaba la dimensión ética, pero entendida como el espectro ancho y complejo de la axiología, o sea de los valores humanos. Hasta podríamos identificarlas con los saberes que Guillermo Dilthey comprendió como “Ciencias del Espíritu”, con tal que relativicemos su pretensión “científica” y no ideologicemos la interpretación “espiritualista”; en suma, con tal que recurramos a las letras minúsculas y hablemos de ciencias del espíritu.

II. EL PROVINCIANISMO A ULTRANZA DE SOCRATES

De todos modos no hay inconveniente en subrayar las querencias reduccionistas de Sócrates, digamos -mejor- sus limitaciones, pues abundan en su pensamiento filosófico y también en su trayectoria biográfica.

Detengámonos, por muy significativo pese a su apariencia meramente anecdótica, en su provincianismo. Nos consta que, con excepción de dos o tres salidas a campos de batalla (nunca más allá de las fronteras griegas), jamás quiso traspasar los muros de Atenas. Este recalcitrante apego a su ciudad tiene su buen lado en cuanto que refleja su desdén hacia cierta antropología sedicente “filosófica”, aquejada de planteamientos abstractos, cuasi metafísicos, cuando se diserta sobre: qué es *el hombre*, cuál es *la naturaleza* -o *esencia*- *humana*, qué puesto ocupa el ser humano en el cosmos, etc. A Sócrates le inquietaban los hombres de carne y hueso de su entorno, sus coetáneos y compatriotas, según recalca en la *Apología*:

Atenienses, mientras yo viva no cesaré de filosofar, dedicando mis días a decir a cada uno de vosotros cuando os encuentre: Buen hombre, ¿cómo siendo ateniense, ciudadano de la más grande ciudad del mundo por su sabiduría y valor, cómo no te avergüenzas de sólo pensar en acumular riquezas...? [Y salto en este punto a la traducción de García Bacca.] Tal haré con quienquiera me encuentre; más viejo o más joven, pero sobre todo con vosotros mis conciudadanos que me estáis más próximos por raza.

Tampoco vamos a olvidar que desde el localismo biográfico se puede alcanzar la universalidad; sin salir del ámbito filosófico, un pensador tan de primera magnitud como Manuel Kant vivió recluido en su provinciana ciudad de Königsberg. Con todo, si hacemos hincapié en el provincianismo a ultranza de Sócrates es porque denota nula curiosidad hacia otros grupos humanos, grave indiferencia hacia otras maneras de concebir y practicar el vivir humano, y esto sí constituye una flagrante limitación. Con la agravante de que se ufanaba de ella. Sepamos por qué rechaza el destierro que los jueces le ofrecían como alternativa a la pena de muerte: “¡Preciosa vida la mía si, a mis 70 años, arrojado de Atenas, me viese errante de ciudad en ciudad, como un vagabundo!” (*Apología*). En el diálogo *Critón* imagina los reproches de su urbe natal si cediese a la flaqueza y traición del autodestierro: “Yo tengo -me diría- grandes pruebas de que la ley y la república han sido de tu agrado, porque no hubieras permanecido si la estancia aquí no te hubiera sido más satisfactoria que en cualquier otra ciudad. Jamás has salido que no sea a expediciones militares; jamás has emprendido viajes, como es costumbre entre los ciudadanos; jamás has tenido curiosidad de visitar otros lugares *ni de conocer otras leyes*”. Por “otras leyes” hemos de entender maneras de vivir diferentes de la ateniense. (Adviértase, de paso, que también a este respecto contrastan las preferencias personales de Platón, tan ateniense como su maestro pero viajero reincidente, abierto al -enriquecedor- contagio de culturas foráneas.)

El citadismo de Sócrates alcanza grados extremosos, como cuando nosotros decimos de alguien que es “un hombre de asfalto”. Vamos, ni siquiera acostumbraba visitar las afueras de Atenas. Como que debe a Fedro -su interlocutor en el diálogo de este nombre- el favor de ser conducido a las orillas del río Iliso. Y se muestra tan asombrado ante la limpidez de sus aguas, ante la brisa que corre entre los árboles, ante el canto de las cigarras, que su acompañante y guía comenta: “Al escucharte, Sócrates, se diría que eres un extranjero a quien se le invita a visitar las bellezas de la región. Seguro que no has salido jamás de Atenas, no has dado un paseo extramuros”. En vez de lamentar su enclaustramiento centrociudadino, Sócrates lo atribuye nada menos que a sus indistraíbles afanes antropológicos. Su explicación me parece lamentable pero la transcribiré al pie de la letra: “Así es, querido Fedro, y ello se debe a mi deseo de aprender. *Los campos y los árboles* [léase la naturaleza] *nada me enseñan*, y sólo dentro de la ciudad puedo sacar provecho del roce con los demás hombres”...

Luego de algunos escauceos durante su primera juventud -tan infortunados que estuvo a punto de perder la vida-, renunció de por vida a ser político activo. ¿Razones? Dos: salvar la pelleja y salvaguardar la libertad de crítica y denuncia. Declara en su discurso de autodefensa:

Jamás me he atrevido a presentarme en la asamblea para dar mis consejos a la patria... La voz de mi demonio es la que me ha disuadido cada vez que dudaba si debería o no mezclarme en los negocios de la república, y ha tenido razón, porque de haberlo hecho no hubiese sobrevivido, ni hubiera podido hacer las cosas que he hecho en beneficio vuestro y mío. No hubiera podido combatir toda clase de intereses bastardos y defender tan sólo lo que he creído justo... Quien desee seguir viviendo y luchar por la justicia tiene por fuerza que ser simple particular (persona privada) y no hombre público.

¡Extraño que, pensando tan desfavorablemente del ejercicio político, se hubiese empeñado en inmiscuir en él a varios de sus discípulos más allegados!.

III. ENTRE DISCIPULOS Y EFEBOS

Más que reclutar discípulos (*didaskaloi*) en el sentido de alumnos y adeptos, en el ágora, en las calles, en los gimnasios y en casas particulares Sócrates buscaba amigos y contertulios con quienes “conversar”, o sea debatir opiniones, intercambiar pareceres acerca de las cosas del hombre. Sobre muchos de ellos ejerció una influencia rayana en fascinación: Alcibíades, Antístenes, Fedro, Aristipo, Jenofonte, Platón. Su anhelo máximo era configurar una aristocracia intelectual y ética capaz de recuperar para Atenas su perdida o deteriorada condición de “ciudad la más grande y afortunada por su sabiduría y valor” (*Apología*); léase por su prestigio y ascendencia en toda la Hélade. (Comentaremos en el próximo capítulo cómo jamás pensó en el pueblo -*demos*- ni como responsable de su de-cadencia ni como agente salvador de su grandeza.).

No habiendo querido meterse él mismo en política, en cambio sí se propuso formar políticos, impulsado por su dramático empeño de recuperar el pasado prestigio de su sobreamada ciudad-Estado. ¿Será necesario señalar que sin éxito alguno? El solo discípulo, inmerecidamente predilecto, que llegaría a gobernar los destinos de Atenas fue “el hermoso Alcibíades”, quien con sus chulerías, arbitrariedades y extravagancias jugó un triste papel.⁵ Curiosamente se conserva un diálogo titulado *Alcibíades*, donde Sócrates discute con el niño de sus ojos sobre la mejor manera de servir a *la república*; este tratadito sobre el arte de gobernar

5. Véase Crimberg, Carl. *Grecia* (t. II de la *Historia Universal Daimon*). Ed. Daimon, Barcelona, 1972, pp. 207-220.

no está a la altura ni de él ni de Platón y por fortuna la mayoría de los expertos lo considera apócrifo.⁶ En cuanto a Platón, idearía un utópico sistema de gobierno en su tratado “La República” pero, afligido y escamado por el trágico final de su maestro, sólo intentó implantarlo experimentalmente en Siracusa, bien lejos de Atenas y con todo menos un éxito.

Pero ¿qué de la vida privada de Sócrates? Muy poco que contar. Parece haberse casado ya cuarentón y procreó tres hijos. Lo cierto es que nadie, en los diálogos, le interroga sobre su intimidad conyugal y familiar, ni él alude a ella. Apenas encontramos una brevísima, y desairada, alusión en el *Fedón*. Cuando van reuniéndose en la cárcel sus amigos y se disponen a entablar coloquio sobre un asunto tan trascendente como la inmortalidad del alma, resulta que se aparece su esposa Xantipa con el benjamín en brazos. Como faltaran ya pocas horas para beber la cicuta fatal,

comenzó ella a deshacerse en lamentaciones y a decir todo lo que las mujeres suelen en semejantes circunstancias. Sócrates, dirigiendo una mirada a Critón, le dijo: que la regresen a su casa. Enseguida algunos esclavos de Critón se hicieron cargo de Xantipa, que salió dando gritos y golpeándose el rostro [...]

Huelga todo comentario a este triste episodio de absoluto despego sentimental y paternal. Otra curiosidad anecdótica: Jenofonte incluye en sus *Memorables* (o *Recuerdos socráticos*) un diálogo -breve como todos los suyos- de Sócrates con su hijo de nombre Lamprocles, donde éste se queja del “pésimo humor e insoportable carácter de su madre”. El padre y marido se las ve y se las desea para convencerle de que, pese a todos los pesares cualquier madre merece gratitud y amor...⁷

¡Ni modo! La convivencia familiar le significaba muy poco. Su verdadero hogar estaba en las calles y gimnasios de Atenas. Y su solaz emocional la buscaba y encontraba en el trato con los jóvenes que, además de hermosos, ojalá fuesen despiertos de inteligencia y de noble corazón.

Del uranismo de Sócrates suele hablarse con morbo, malicia o pudor innecesarios, rehuendo la palabra homosexualidad. Innecesariamente puesto que él mismo confiesa sin ambages ni rubores sus preferencias eróticas. Mucho más sensible a los encantos de Apolo que de Venus -para expresarlo muy helénicamente-, tales inclinaciones tenían un sesgo de emocionalidad bastante más estética o “platónica” que sexual. (Una diferenciación que captó con estupenda sutileza Thomas Mann en su novela corta *Muerte en Venecia*). Aquí nos abstendremos de abordar el tema no por escrúpulos puritanos sino por la única razón de que no viene a cuento, pero aduciré unas cuantas alusiones. En el diálogo

6. Buena parte del texto aparece en *Antología pedagógica de Platón*, Ed. Luis Fernández, México, 1953.

7. Véase *Memorables*, en traducción de David García Bacca, SEP, México, 1945, pp. 24-28.

Cármides alguien encomia la belleza impar del joven con ese nombre y Sócrates duda de su aptitud para emitir juicios de valor en tales apreciaciones, “pues, a decir verdad, en tratándose de jóvenes no hay uno que no parezca hermoso”. En el *Simposio* o *Banquete* se pinta al mencionado Alcibiades “enamorado” de Sócrates y encelándose porque éste siempre se las arregla para “tomar asiento cerca de los jóvenes más agraciados”. Como feliz contrapartida, digo correspondencia, en *Protágoras* es Sócrates quien aparece “encandilado y arrebatado por la hermosura de Alcibiades”.

En estos y otros momentos nuestro hombre ya anciano, famoso por feo, calvo y desaliñado, se pregunta si efebos tan apolíneos tendrán un alma igualmente hermosa, es decir, deseosa de perfeccionamiento intelectual y ético. En fin, las querencias homosexuales no escandalizaban en Atenas. De hecho, ni sus acusadores más hostiles, predispuestos a la calumnia, las traen a colación en el juicio contra Sócrates, y el cargo “corruptor de menores” ni remotamente apunta en esa dirección.

Interesa mucho más advertir que supo inspirar numerosas y ardientes simpatías, pero también hostilidades y recelos enconados. Al fin prevalecería la malquerencia, y el Tribunal de los Quinientos lo condenó a muerte, en un fallo donde los votos en contra de Sócrates sólo superaron en 30 a los absolutorios; pequeña diferencia numérica que sorprende y halaga al encausado. Nótese que de alguna manera él orilló a tan drástica decisión penal, luego de haber rehusado la fianza que sus amigos ricos estaban dispuestos a pagar y de haber también rechazado la pena de destierro, porque ambas alternativas conllevaban el reconocimiento de su culpabilidad.

Según el *Fedón*, tal vez el más brillante de todos los diálogos platónicos, el encarcelado dedicó sus últimas horas de vida y de convivencia amistosa a “demostrar” la inmortalidad del alma. Con este propósito se esgrimen argumentos formalmente bien estructurados, literariamente sugestivos y, al fin, del todo convincentes para quien no profese el radical dualismo antropológico (la dicotomía alma-cuerpo) de Platón, que no de Sócrates mismo. Consta que aquél no pudo estar presente en esa tarde agónica del maestro, de modo que encomienda a Fedón la narración de los acontecimientos. Por eso el relato mismo parece conservar fielmente lo sucedido, pero el despliegue dialéctico en pro del inmortalismo evidencia sus raíces y fundamentos del todo platónicos. Atrapado por esta disociación, Platón se nota como forzado a reconocer que el alegato inmortalista no persuadió del todo a varios de los apenados interlocutores. Más aún: que Sócrates, en un momento de admirable franqueza, confesó estar tratando de “consolar a sus amigos” y de “convencerse a sí mismo...”⁸

8. Véase “El inmortalismo racionalista: Relectura del *Fedón*” en mi obra *Los mitos del hombre sobre sí mismo*. Ed. Premiá, México, 1983.

Esteban Inciarte

Pienso que Jorge Luis Borges evoca el esplendor literario del *Fedón* platónico cuando en su “Nuevo poema de los dones” agradece a la historia el regalo que sigue siendo “el último día de Sócrates”.

3. TAN CERCA Y TAN LEJOS DE LOS SOFISTAS

Todos los expertos están de acuerdo en que no puede comprenderse a Sócrates si no se entiende a los sofistas, personajes que dominan el escenario pedagógico-cultural de Grecia durante los siglos V y IV antes de la era cristiana. El propio Platón les dedica -para refutarles- un buen número de sus diálogos; entre los directamente relacionados con temática y con interlocutores adscritos a la sofística tenemos los siguientes: *Eutifrón*, *Gorgias*, *Protágoras* y *El sofista*. Sin duda -y también Jenofonte nos lo atestigua- Sócrates se topó con ellos a menudo en sus correrías por Atenas, un poco como colegas y un mucho como contrincantes. Conviene, pues, prestar a los sofistas siquiera un breve rato de nuestra atención expositiva.

I. DOBLE SABIDURIA: SABER Y “SABER” VENDER

Maestros itinerantes, acostumbraban impartir sus conocimientos en plazas y calles, aunque a veces optaban por conformar grupos de discípulos -adictos y seguidores- en gimnasios y centros académicos, o por prestar sus servicios a domicilio. De los sofistas se afirma que instituyeron la “profesionalización” de la enseñanza, queriendo significar, peyorativamente, que vendían su saber (*sofía*) al mejor postor. En contraste con su propia manera de entender y practicar las

tareas educativas, nada extraño que Sócrates desaprobara tal magisterio “profesional”, léase de paga.

En *Protágoras* los tacha de “mercaderes de todas las cosas de que se alimenta el alma”. (Expresión medida en comparación a un dicterio que Jenofonte pone en boca de Sócrates: “los que trafican con la sabiduría según lo que se le pague se llaman sofistas, especie de *prostitutos...*”).⁹ En *Hippias Mayor* también se las ve con un sofista de este nombre quien, pese a sus intentos en contrario, no ha logrado hacerse bastante rico.

¡Lástima!, viene a comentar Sócrates con aguda intención sarcástica, pues un buen profesor sofista es doblemente sabio: a más de saber tal o cual rama de la ciencia, “sabe” sacarle buenos dividendos económicos. ¡Intelectualidad y mercadotecnia! Sócrates lo expresa en su propio lenguaje: “No sin motivo hacen dinero, *pues aman la sabiduría*”...

Mofas aparte, los sofistas privilegiaban por sobre todos los saberes la enseñanza-aprendizaje de la Retórica, elogiada por Gorgias como “la suma de todas las artes”. La hacían consistir en la destreza para persuadir a los demás mediante una habilidosa utilización de la sutileza discursiva y el buen decir. ¡Y vaya si afilaban con acerado virtuosismo las dos armas preferidas y gemelas de su esgrima dialéctica: el manejo formal de la lógica y la ciencia gramatical! Espadas de doble filo, pues un consumado retórico domina(ba) las argucias dialécticas en pro y en contra de cualquier proposición, afirmándola y negándola de manera sucesiva y aun simultánea.

En honesta valoración han de reconocerse, en favor de los maltratados sofistas griegos, varios logros más meritorios de lo que suele suponerse.

Como excelentes retóricos que eran, se adelantaron a Aristóteles en la toma de conciencia y en las investigaciones sobre la estrecha correlación que existe entre las categorías discursivas y las estructuras morfo-sintácticas del lenguaje; digamos, entre la lógica y la gramática. Además, sembraron por doquier el espíritu crítico; instaban, en efecto, a liberarse de cualesquiera prejuicios revestidos de creencias intocables, de verdades absolutas. No sin razón la sofística helénica ha sido comparada a la Ilustración francesa, que combatió en el siglo XVIII todo dogmatismo (teológico o metafísico) como la máscara con que se disfrazaba el anti o pseudo-saber y como fuente de omnímoda intolerancia.

(Nótese que, aunque involuntaria e indirectamente, se brinda cierto homenaje a los sofistas cuando se habla de “sofisticación” como una cualidad positiva, sinónima de sutileza y refinamiento, que detentan las personas “sofisticadas”. De cierto esta connotación semántica deriva del idioma inglés, pero sin o contra el

9. Véase el diálogo con Antifón en *Memorables*, edición citada, p. 11.

purismo de la Real Academia su uso se extiende cada vez más en el español hablado y escrito.)

El axioma sofista más famoso y por lo general más desacreditado es el de Protágoras: “El hombre es la medida (literalmente el “metro”) de todas las cosas”. Interpretado como radical promulgación del subjetivismo epistemológico y del relativismo axiológico (“todo es según el color del cristal con que se mira”), equivale a la negación de toda posibilidad de conocer una sola verdad inconcusa y, por ende, de formular un juicio universalmente válido. En este sentido la tesis de Protágoras fue censurada y refutada, acaso con más acritud que fuerza persuasiva, por Platón y Aristóteles.

Lo cierto es que ese principio admite otras lecturas y aplicaciones de innegable validez; por ejemplo ésta: el ser humano no puede conocer sino “humanamente”, o sea a partir y desde sí mismo, por asimilación y diferenciación con lo que él piensa y afirma que es. El hombre se constituye así, de perfecto acuerdo con el axioma de Protágoras, en “metro” esencial y referencia primaria; en medida y, ¡ay!, en centro comparativo tanto si discurre sobre Dios como si diserta sobre los animales y sobre cualquier ente del universo. De ahí el antropomorfismo omnipresente y el antropocentrismo narcicista, al parecer indesarraigables en la cultura occidental (tal cual me he esforzado en mostrar a lo ancho y largo de la obra *Los mitos del hombre sobre sí mismo*).

En fin, para no alargar este breve recuento de méritos, recordemos que entre los discípulos, protectores o simpatizantes de los sofistas griegos se encuentran personajes tan eminentes como el estadista Pericles, el dramaturgo Eurípides y el historiador Tucídides. Y en lo que aquí nos atañe, ¡cuánto les debe el propio Sócrates!

II. EL SOCRATES SOFISTA DE ARISTOFANES

Por lo pronto, sabemos que durante la mayor parte de su magisterio público asumió las apariencias y los procedimientos didácticos de los sofistas. Resulta sintomático el hecho de que un observador tan perspicaz como Aristófanes lo confundiera con uno más de ellos y, ni corto ni perezoso, lo ridiculizara en su divertida comedia *Las nubes*.

A veces se ha supuesto que esta sátira tuvo peso decisivo en las actitudes condenatorias por parte del llamado Tribunal de los Quinientos. Quizá con mayor fundamento puede pensarse que no fue para tanto. El propio aludido parece haber presenciado alguna de las representaciones, y relejendo las varias alusiones que hace en la *Apología* tengo la impresión de que se limita a desautorizar

la caricaturización de Aristófanes sin concederle mayor importancia y sin demasiado resentimiento, como más frívola que malévolamente calumniosa. Dice en una de esas alusiones-reseña:

He aquí, atenienses, la acusación según la habéis visto en la comedia de Aristófanes, en la que representa un tal Sócrates diciendo que se pasea por los aires y otras extravagancias semejantes, queriendo penetrar lo que pasa en los cielos y en la tierra; todo lo cual yo ignoro absolutamente, y no lo digo porque desprecie esta clase de (pretendidos) conocimientos.

(Haya o no influido de manera grave la sátira de Aristófanes en indisponer los ánimos populares contra Sócrates, creo que en el acto mismo del juicio debió ser su tono creciente y deliberadamente desafiante, con severos apóstrofos y amenazas de inminente descrédito ante la opinión de Atenas, lo que más contribuyó a exasperar a los jueces. El propio encausado tiene que excusarse reiteradas veces de parecer “terco, altanero, arrogante y despreciativo”...).

Pero señalemos ya, de manera sucinta, algunas deudas o buenos contagios que sufrió Sócrates del lado de los sofistas: la introspección antropológica como máximo saber filosófico; la esgrima conceptual y verbal para, primero, desconcertar a los interlocutores y, luego, encaminar la discusión hacia sus propios planteamientos; incluso la “impiedad”, la osadía de someter a implacable cuestionamiento las viejas certidumbres, en especial de índole religiosa, de los atenienses.

A este último propósito, y sin adelantar lo que más tarde explicaremos sobre la convicción socrática de que “hay que cuestionarlo todo”, anotemos lo siguiente: el maestro de Platón y sus congéneres sofistas acatarían la opinión -bastante en boga entre los pensadores contemporáneos- de que tanto el origen histórico como la raíz intelectual del saber filosófico, de la reflexión estrictamente “racional” reside en la duda acerca de todo aquello en que se creía y se daba por verdadero sin haberlo “pensado”. Por expresarlo conforme a un axioma formulado por Nietzsche: “La (auténtica) fe en la verdad comienza por la duda sobre todas las demás verdades en que se ha creído hasta ahora”.¹⁰

III. AGNOSTICO O ESCEPTICO

Háblese, si así se prefiere, de escepticismo, con tal de que no lo confundamos con agnosticismo sino que lo entendamos al estilo de Miguel de Unamuno:

10. Nietzsche, *op.*, *cit.*, p. 177.

La pereza espiritual huye de la posición crítica o escéptica. Escepticismo, digo, pero tomando la voz 'escepticismo' en su sentido etimológico y filosófico, porque escéptico quiere decir el que investiga, rebusca, por oposición al que afirma y cree haber hallado.¹¹

¿Cómo y por qué, entonces, este hipercriticismo -como otras enseñanzas comunes o próximas- suele ser tan vilipendiado en los sofistas y elogiado en Sócrates? Me refiero a nuestros historiadores de la filosofía helénica, no a los censores atenienses de entonces, pues no sabemos de ningún sofista que fuese condenado a muerte. Pero mejor volvamos a formular el interrogante en nuestro propio lenguaje: ¿por qué situamos a Sócrates tan cerca y, a la par, tan lejos de los sofistas?

Al margen de otras numerosas diferencias, algunas de las cuales tendremos ocasión de subrayar, esbozaré aquí dos que tres discernimientos significativos.

Para empezar, Sócrates jamás diría que lo mismo que tenemos por verdadero es a la vez e igualmente erróneo, según lo queramos ver y mirar. Tampoco acepta que los asuntos humanos, pongamos el ejercicio político y la vida virtuosa, puedan ser aprendidos y enseñados a la manera de las cuestiones físico-matemáticas o de la gramática (*Protágoras*). Niega a la retórica su pretensión -sofística- de constituir la suma de todas las artes y saberes (*Gorgias*). En el terreno de la pedagogía, su "arte de preguntar y responder" (fórmula con que Sócrates gusta definir sus preferencias metodológicas de educador) para nada se reduce a una mera agudeza argumentativa y esgrima verbal, sino que representa un modo de indagar juntos -maestro y discípulo- las cuestiones que más afectan al vivir humano. Así, lo que para los sofistas no pasa de un oficio y *modus vivendi* como cualquier otro (en México se hablaría de "chamba"), para Sócrates requiere una auténtica vocación.

En síntesis, tan entendían y practicaban la filosofía y la educación de contrapuesta manera que, en última instancia, Sócrates prefiere rechazar el nombre de "sabio" y renunciar al honroso título de "educador", la doble pretensión de que se envanece Protágoras, el más relevante de los sofistas: "Me declaro sofista (sabio) y hago franca profesión de enseñar (educar) a los hombres".

Pero nos adentraremos en estas y otras honduras cuando estudiemos en qué consisten y en qué no consisten, según Sócrates, la verdadera sabiduría y la auténtica interacción educativa.

11. "Mi religión". En: *Mi religión y otros ensayos breves*; en los *Ensayos* editados por Aguilar, t. II, Madrid, 1942, p. 296.

4. SOCRATES, EDUCADOR ¿DE ADULTOS?

I. LOS EDUCANDOS ADULTOS DE SOCRATES Y LOS NUESTROS

Estamos ya preparados para analizar en Sócrates su faceta de educador. Y entre tantos reconocimientos como ha merecido al respecto, baste aducir un par de autorizados testimonios. El pensador historicista Guillermo Dilthey en su *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883) le proclama “genio pedagógico sin igual en la Antigüedad”, y el helenista Werner Jaeger en su obra maestra *Paideia: los ideales de la cultura griega* (1933) va más allá al elogiarle como “el fenómeno pedagógico más formidable de la historia en Occidente”.

Pero anchuroso es el campo de la teoría y la práctica de la educación; tan dilatado y al parecer tan suficientemente cultivado en sus diversos predios, que administradores académicos y expertos no temen ahora hablar de “Ciencias de la Educación”, así, en plural y con mayúsculas. Dejando de lado ciertas reservas que nos inspira tamaña designación, concentrémonos en la parcela que suele acotarse como *educación de adultos* (ya expliqué en la presentación por qué he preferido la expresión “educación adulta”); y a este propósito específico no faltará quien prejuzgue que sólo cabe evocar la figura de Sócrates por mero oportunismo temático, o por una querencia extemporánea y, en todo caso, subjetiva. Esto es, el historial pedagógico del maestro ateniense pareciera guardar nula o muy escasa

relación con lo que ahora, y concretamente en América Latina, solemos sobrentender por y como educación de adultos.

En actitud defensiva podría comenzar recordando una verdad que tan sólo los aquejados de deformación profesional pueden tomar a impertinencia. Se trata de la siguiente obviedad: la educación de adultos comprende y presupone muchos cuestionamientos comunes a la problemática educativa en toda su extensión y radicalidad. De suerte que si, en nuestro caso, Sócrates -pero dígame otro tanto de quienquiera merece ser tenido por grande en la historia de la pedagogía- fue educador relevante, algo debe tener que enseñar a los especialistas en educación de adultos, entendámosla como la entendamos. Más aún, buena parte de lo que vayamos señalando a cuenta de su ideario y el arte pedagógicos ya se verá -así lo espero- que se aplican a la educación en sí y sin adjetivos, y por lo mismo también a cada uno de los diversos predios, ramas o modalidades en que deseamos dividirla y subdividirla, incluida -claro está- la educación adulta.

Pero me atenderé a la particularidad temática que enuncia y anuncia el título de esta obra para dejar bien sentado que la contraseña determinativa implícita en él -Sócrates, educador de adultos- le compete en su connotación más rigurosa y plena. ¿Acaso hizo, al través de su vida pública, otra cosa que tratar educativamente con los adultos? Que sepamos, jamás se ocupó de instrucción infantil. Cuando mucho, aceptó unas pocas veces el compromiso de atender a varios adolescentes, hijos de amigos suyos, tal cual nos lo narra Platón en los diálogos *Lysis* y *Laques*. En aquél, el interlocutor resulta ser un muchachito, quien por cierto -¡hace ya la friolera de 25 siglos!- encarna a sus congéneres de hoy cuando reprocha a sus padres el que declaren “buscar tan sólo su felicidad y su mejor bien”, pero recurran al crónico sistema de “reducirlos a la condición de no hacer nada conforme a su propia voluntad” (comenzando por obligarles a estudiar lo que no les interesa...)

En *Laques* accede también Sócrates a colaborar con dos padres de familia loablemente empeñados en brindar a sus adolescentes retoños “la mejor educación posible”, pues tal es “el negocio más grave de nuestra vida”. ¿Qué esperan de tan excelente maestro? Lo mismo que los papás de *Lysis*: que los “convierta en hombres de provecho no permitiéndoles vivir a su libertad y arbitrio”. Sócrates no desautoriza tal ideario paterno, pero tampoco sugiere en ningún momento que el propósito primordial de la acción educativa consista en esa tarea de represiva domesticación. Como que, al final de la plática, advierte a entrambos papás dos cosas: la primera, que no se vale descargar en los profesores las tareas educacionales, y, segunda, que no sólo los niños y adolescentes están en edad y urgidos de aprender. Ahora bien, ¿admitiríamos los padres, todos los adultos en general, una educación que consistiera en aprender contenidos de enseñanza que no nos interesan y en someternos a un proceso de domesticación? No lo plantea así Sócrates; muy a su estilo, prefiere extender una invitación a lo

que hoy llamamos educación permanente -para todos y durante toda la vida- con estas palabras animosas:

¡Vámonos todos a la escuela! Y si alguno se burla por ello de nosotros viendo nuestra mucha edad, nos defenderemos con la autorizada opinión de Homero, que dice en la *Odisea*: “al necesitado no le sienta ser vergonzoso”. Burlándonos, pues, de lo que puedan comentar otros, procuraremos mirar a la vez por estos jovencitos y por nosotros mismos[...]

II. LA DEMOCRACIA ATENIENSE, MUY POCO DEMOCRÁTICA

Fuera, pues, de pocos casos el maestro ateniense se dedicó de por vida a la difícil pero gozosa tarea de formar personas adultas o, en sus propios términos, a “jóvenes y viejos” (bien sabido que entonces y quizá hasta no hace tanto tiempo el inicio de la tercera edad se situaba hacia los 50 años). No obstante, quienes persistan en negar o regatear a Sócrates el título de educador de adultos nos advertirán que no se trata de una cuestión etaria sino destinataria; esto es, en su opinión la educación adulta practicada por él nada o poco tiene que ver con la manera en que hoy se la concibe y ejerce en nuestros países de América Latina.

La objeción suena sensata, sobre todo si se nos está remitiendo a los destinatarios habituales y mayoritarios de esta modalidad educativa; o sea, si se nos quiere señalar que los educandos atendidos por Sócrates pertenecían a la minoría aristocrática, al revés que los grupos poblacionales atendidos por nosotros, cuya situación se caracteriza por estar sujetos a la marginación económica, política, social y cultural.

Sobrentendido así el reparo, conviene no obstante exculpar a Sócrates haciendo constar lo siguiente: los adultos pobres, iletrados, social y políticamente desfavorecidos quedaron, en efecto, excluidos de su magisterio, pero no por alguna decisión suya privativa ni peculiar sino por prescripción usual en aquella Atenas tan ensalzada como “cuna y modelo de vida democrática”.

Si *demos* significa pueblo y *democratía* designa un gobierno de todos o de la mayoría, la ciudad-Estado regida por el magnánimo Pericles merece ser tachada de intrínseca, flagrantemente antidemocrática. Y la razón es tan sencilla como contundente: además de estar privados de los mínimos derechos humanos los esclavos (acaso la mitad de la población), tampoco tenían acceso al pleno ejercicio de los derechos civiles las mujeres, ni los ciudadanos de segunda clase: agricultores, comerciantes, soldados, artesanos; en buena parte, lo que hoy llamaríamos sectores productivos.

Ciñéndonos al ámbito educacional, y por obra de la misma organización estructuralmente discriminatoria, a lo sumo una cuarta parte de los niños, adoles-

centes y jóvenes se beneficiaban de la instrucción integral y plena que se ofrecía en el sistema tanto público como privado en Atenas. Así, en una población calculada en derredor de 120 mil habitantes hacia el año 450, lo más probable es que no pasaran de 30 mil los atenienses realmente instruidos o, si se prefiere decirlo así, “bien educados”. Tal régimen de flagrante discriminación es de sobra conocido por cualquier persona enterada, pero los idólatras del esplendoroso humanismo ático apenas lo alude como de pasada y casi por compromiso, para en cambio poner de alto relieve el “milagro” (que sí lo es) de que en una minoría tan exigua de personas ilustradas surgiera cuando menos una docena de auténticos genios en el breve lapso de poco más de un siglo.¹²

III. SOCRATES, UN CONSERVADOR SUBVERSIVO

Bien. Por momentos Sócrates lamenta los excesos o bien de la oligarquía por prepotente o bien de la democracia igualitaria por demagógica. Pero no parece haber creído necesario, ni acaso conveniente (como tampoco Platón y Aristóteles), trastocar las estructuras socioeducativas de su ciudad natal. En su época, el atomista Demócrito fue el solo intelectual que merezca título de auténtico revolucionario. Más por referencias de segunda mano que por textos originales (por desdicha perdidos) nos consta que, además de condenar el esclavismo, profesó con intachable coherencia el materialismo científico, la plena democracia participativa, el cosmopolitismo y lo que ahora consignaríamos como educación popular. Profeta en el desierto, sus contemporáneos Sócrates y Platón no dan muestra alguna de conocer siquiera su existencia, ninguneo que les permite eludir el compromiso de refutarlo... Más aún: inclusive en nuestros días tan sólo los historiadores y expositores marxistas otorgan el debido reconocimiento a las anticipaciones filosóficas y socioeducativas de Demócrito.

Sócrates, de cierto, no profesó ni practicó la “pedagogía del oprimido” (Paulo Freire). Acordándose tal vez de sus propios humildes orígenes, en la *Apología* dice haber estado a disposición de “ricos y pobres”, pero de hecho sus interlocutores identificables pertenecían a la selecta y selectiva aristocracia ateniense. Agregaré algo más, con peligro de indisponer en su contra -e incidentalmente en contra mía- a tantos como hoy siguen las orientaciones y postulados de la educación popular: Sócrates no creía en el pueblo. Utiliza casi indistin-

12. He descrito el sistema educativo de Atenas y comentado la beatería o admiración casi idólatra que a menudo inspira la cultura helénica en la obra *La educación en la Grecia clásica*, vol. I, *Sócrates*, estudio preliminar; editada por Biblioteca del Mejoramiento Profesional del Magisterio, SEP, México, 1986.

tamente los vocablos “pueblo” y “vulgo”, o las expresiones “los más” y “la mayoría de la gente”, sea para descalificar su saber (consistente en meras “opiniones”, pareceres sin fundamento, conjeturas presumiblemente erróneas), sea para subrayar características sociales negativas: pasividad, inercia, irresponsabilidad... Como única muestra de sus estimaciones negativas transcribiré lo que replica a su amigo Critón cuando éste le insta a “no despreciar la opinión del pueblo”:

¡Ojalá el pueblo fuese capaz de cometer los mayores males, porque de esta manera sería también capaz de hacer los más grandes bienes! Esto sería una gran fortuna. Pero no puede ni lo uno ni lo otro, no discierne entre lo sabio y lo insensato, pues el pueblo juzga y obra a la ventura (*Critón*)...

Así las cosas, ¿por qué evocarle justa y precisamente como educador de adultos en un libro pensado y escrito para interesados de Latinoamérica?

Bueno, hay en la condición adulta siquiera algunos rasgos (mentales, psicológicos, aun sociales) que son comunes a ricos y pobres, a letrados e iletrados, características que nos inducen a verlos y tratarlos sobre todo en el campo educativo, de otra manera que a los niños. Y algo más importante: Sócrates profesó un ideario y un arte pedagógicos cuyas principales modulaciones teórico-prácticas conservan plena vigencia también en el área concreta de la educación adulta tal como ésta se concibe y aplica en nuestros países.

De ello hablaremos de aquí en adelante, pero como meras pinceladas indicativas y preparatorias podemos anticipar varias características que me parecen ejemplares: su sede educativa fue el ágora, las calles del vivir humano, ahí donde emergen preocupaciones e intereses cotidianos (háblese de educación no formal e informal); no le satisfizo mucho su propia instrucción académica y desdeñó el sistema de impartir lecciones prefabricadas, programadas y librescas (tradúzcase por educación no escolarizada y aun antiescolar); nunca trató a sus educandos como alumnos y aprendices, sino como deseosos de buscar la verdad con el auxilio y en compañía de quien tan sólo presume de dominar “el arte de preguntar y responder” (diríase pedagogía dialógica en su sentido más pleno y cabal); por encima de cualquier otra función educativa, se propuso incitar en sus interlocutores la urgencia de “examinar la vida” (llámese concientización), etcétera.

En suma, aunque desde la óptica sociológica resulte tan conformista hacia el *establishment* prevaleciente en Atenas, su praxis educadora fue tachada -no sin fundamento- de corruptora porque era eminentemente crítica. Vale decir, se atrevió a poner en tela de juicio los valores más intocables y a cuestionar las creencias más arraigadas dentro, en especial, de las minorías cultas y privilegiadas de la sociedad ateniense. Aunque sociólogo conservador, fue un pedagogo no sé si revolucionario pero sí subversivo.

Consecuencia: pese a las reservas y limitaciones ya señaladas, parece que Sócrates tiene bastante que decirnos a los educadores de adultos. Vale, pues, la

Esteban Inciarte

pena acercarse a este viejo maestro cuyo pensar y hacer pedagógicos supo pintarnos con tanto afecto y vivacidad Platón, el mejor de sus discípulos; digo, de sus educandos adultos.

SEGUNDA PARTE
EL IDEARIO PEDAGOGICO DE SOCRATES

Consciente de estar incurriendo en un distingo poco socrático, debo al lector un esclarecimiento que es mitad excusa y mitad cautela.

Tras muchas vacilaciones también yo he optado por diferenciar -con el riesgo de separar- entre el “ideario” y el “arte” dentro de la *paideia* socrática. Distinción artificial y aun falseadora si da pie a sobrentender que examinamos una moneda de doble haz: por un lado y primeramente el anverso de una concepción y teoría y por otro y en segundo lugar el reverso de una praxis o método.

Ya resulta discutible toda división tajante, categórica entre disciplinas teoréticas y disciplinas pragmáticas, tal cual lo hizo Aristóteles en el primer intento histórico de sistematizar el saber humano; pongamos la metafísica frente a la ética, o la física frente a la política. Pero se justifica más difícilmente el reduplicar esa misma diferenciación *dentro* de los saberes identificados previamente como prácticos; así, cuando se preconiza que también en el seno de la ética y la política existen cuestiones en sí teoréticas o cognitivas y otras de por sí pragmáticas u operativas.

Nos acecha tal querencia divisionista también a quienes andamos involucrados en los avatares de la educación. En principio la tenemos como un quehacer unitario e integral, pero sin mayores escrúpulos solemos referirnos por un lado a la “teoría pedagógica” (o pedagogía teórica) y por otro a la “práctica pedagógica” (o pedagogía práctica), como asuntos diferentes, aunque correlacionados. Supongo que nos asiste una excusa para proceder así, y es que tampoco nosotros hemos encontrado la manera de abordar las cuestiones educativas sin discernir dimensiones que en la realidad se dan unidas. Hemos, pues, obligados a hablar primero de unas cosas que “serían” teóricas y luego de otras cosas que “serían” prácticas, conjurando así un peligro acaso más grave que el de separarlas: el riesgo de que en nombre de una imposible o dificultosísima “simultaneidad unitaria” sólo logremos sumirnos y sumir a los demás en desorden y oscuridad.

Aplicándonos el cuento: singularmente la *paideia* socrática desaprueba la disociación entre supuestos y aplicaciones, entre conceptos y estrategias, entre postulados y métodos. ¿Por qué entonces -se me dirá- reincidir en el artificio de estudiar primero su “ideario” y después su “arte”? Bueno, no he dado con otra forma de proceder con mayor orden y claridad expositivas. Pero quede bien advertido que los puntos que incluyo bajo el primer rubro pudieran tocarse bajo el segundo, y viceversa. Tal sucede, por ejemplo, con la famosa mayéutica, que es al mismo tiempo una teoría del conocimiento y un método de enseñanza-aprendizaje.

Con que no suscribamos un malentendido, a la vez teórico y práctico, quizá el propio maestro ateniense pudiera disculparnos este pecadillo -expositivo y temático- de separar lo que él sí supo unir tan sabiamente en su *paideia*.

5. CONOCIMIENTO DE LA VERDAD Y PRACTICA DEL BIEN

I. "NADIE YERRA VOLUNTARIAMENTE"

Estamos ante una de las más famosas propuestas de Sócrates y, desde luego, la más debatida entre los expertos. Expresada en términos negativos: sólo por ignorancia -o inconsciencia- puede cometerse un acto injusto (pecado, en lenguaje religioso); vale decir: una acción mala corresponde siempre a error o equivocación. Formulada en términos positivos: basta conocer la verdad moral para obrar bien.

Sin que se detenga a explicitar y defender su tesis de manera formal en ninguno de los diálogos platónicos, la encontramos insinuada o presupuesta en varios de ellos: *Laques*, *Menón*, *Hippias Mayor*, *Gorgias*, *Protágoras*... Lo cierto es que debió constituir un principio básico e insistente en el doctrinal ético-pedagógico de Sócrates, pues así lo testimonian todas las fuentes de información: Jenofonte, Platón y Aristóteles. El axioma más inequívoco cabe traducirlo en la fórmula siguiente: "nadie yerra voluntariamente", bien sabido que estamos refiriéndonos a un error o equivocación en sentido moral, no intelectual (aunque bueno fuera preguntarnos si también los errores mentales, de conocimiento, pueden ser deliberados). Se supone, pues, que el malhechor -al pie de la letra,

quien hace mal- comete siempre y por necesidad una equivocación, tomando lo injusto por lo justo. Además, se sobrentiende que cae en este error sólo por desconocer cuál es el bien real: yerra indeliberadamente. En una palabra: toda maldad es, por definición y en última instancia, a la vez errónea e involuntaria.

Como primer comentario digamos que la tesis socrática refleja una fe entusiasta, exaltada en la perfección y poder del conocimiento racional, del saber firme y verdadero. Optimismo al parecer desmesurado por cuanto olvida o minimiza la contrapartida y contrafuerza que adquieren en nuestro comportamiento los impulsos pasionales, las tendencias destructivas e, incluso, la “mala voluntad” -que se traduce en complacencia deliberada- en la plena conciencia y empeño de estar obrando injustamente.

A esta objeción los partidarios o simpatizantes del postulado socrático contrarguyen: cierto que hay en la psique humana un “apetito”, impulso irracional que tiende hacia el mal, o sea hacia lo dañoso para uno mismo y para los demás; pero la “voluntad” estrictamente racional, raíz y potencia de los actos libres (los propios y dominantes del ser humano), sólo puede desear y perseguir ese mal bajo la apariencia de bien (*Gorgias*). Quien, por ende, “parece” conocer con certidumbre el bien pero practica el mal, no posee el auténtico saber ético, la verdadera ciencia moral, que co-implica conocimiento y acción. La racionalidad volitiva -hermana y compañera de la racionalidad intelectual- por necesidad tiende hacia lo bueno, lo justo, lo virtuoso.

(¡Cuántas veces se recurre a la misma dialéctica en el terreno ético de fundamentación religiosa! Y me estoy refiriendo, que conste, a religiones que profesan su código moral -léanse sus Mandamientos- en calidad de verdades absolutas, explícita o implícitamente originadas en divina revelación; de suerte que sus seguidores y adeptos creen acatar -lo que implica que creen conocer- dictado del todo ciertos, sin sombra de duda verdaderos. Así y todo, también ellos obran mal; abundan “creyentes pecadores”. ¿Cómo explican teólogos y predicadores esta perversa coexistencia de fe archiverdadera y de conducta al parecer tan pecaminosa que se tacha de “gravemente culpable”? Ya lo hemos oído cien veces. Por un lado también los creyentes están sujetos a las tendencias nocivas de una misteriosa culpa original -Marx habló por retruécano de una “culpa original del misterio”-. Por otro lado, los creyentes pecadores profesan una fe inerte -una pura aunque a menudo sincera “adhesión intelectual” en este caso a los dictados morales-, que no es auténtica fe, pues ésta ha de ser activada, vital, etc. Al fin, lo mismo que enseña Sócrates: el verdadero conocimiento ético implica la puesta en práctica.)

No entra en nuestro propósito terciar detenidamente en un problema que ya ha sido debatido desde diferentes ópticas y con diversos lenguajes. Las discusiones comienzan o acaban recayendo en círculo vicioso o más bien en “aporía” -dificultad irresoluble- pues cada quien entiende a su manera los con-

ceptos mismos de verdad y de bien, ¡cuánto más sus reales o posibles correlaciones!

Lo vemos así ya en Aristóteles. De un lado corrige al maestro de su maestro Platón por defender una tesis insostenible con sólo que se atienda a la lucha que debe sostener la voluntad racional contra el apetito irracional para practicar una vida virtuosa. Pero al mismo tiempo ofrece una valoración bastante ambivalente cuando, a propósito de algo así como el excesivo afán de placeres sensuales, declara:

En ciertos casos pasa realmente el fenómeno que Sócrates indicaba en sus indagaciones. La pasión y sus efectos no se producen en tanto que la ciencia -la verdadera ciencia (del bien y del mal)- está presente en el alma; esta ciencia nunca es arrastrada ni vencida por la pasión, que sólo triunfa del perfecto conocimiento debido únicamente al apetito sensitivo. He aquí lo que teníamos que decir acerca de si el intemperante, al cometer su falta, sabe o no sabe que la comete, y cómo puede cometerla sabiendo positivamente que la comete.¹³

Si no malentendiendo el texto, Aristóteles viene a opinar que Sócrates tiene razón pero no del todo, puesto que en ocasiones, no siempre, se cumple lo que éste sostiene. Estaríamos otra vez ante una especie de verdad a medias; a no ser que, como en el caso de los postulados antropológicos, preferimos hablar de una perspectiva o un punto de vista, y como tal de un principio perfectamente válido aunque no del todo cierto...

II. ¿VERDADES PEDAGOGICAS DERIVADAS DE ERRORES EPISTEMOLOGICOS?

Pudiéramos dejar el asunto ahí, en los aires de la indecisión, si tan sólo afrontáramos lucubraciones mitad metafísicas y mitad epistemo-psicológicas. Pero es el caso que la cuestión encierra graves implicaciones de índole pedagógica, como advierte con razón Werner Jaeger: "Con esa tesis, el carácter de la sabiduría educativa socrática llega a su culminación", puesto que "vincula el sentido de la cultura al destino espiritual y moral del hombre".¹⁴ En otras palabras, el postulado de Sócrates toca directamente al orden de los valores, referencia clave en toda preocupación educativa. Conviene, pues, hacer algunos señalamientos críticos aunque sea en abreviatura.

Para empezar, los partidarios de la doctrina socrática parecen desatender una secuela bien grave: que si el ser humano obra mal tan sólo por ignorancia, error e inconsciencia, ¿en qué radica su responsabilidad y, desde el punto de vista

13. *Ética a Nicómaco*, Libro VII, cap. 3, p. 184. Ed. Espasa-Calpe, México, 1980.

14. *Paideia...*, Libro III, 2, "La herencia de Sócrates", p. 450. Ed. FCE, México, 1962.

de la ética social y jurídica, bajo qué cargos de culpabilidad se le declararía malhechor o delincuente y, en consecuencia, sujeto de penalización?

Un segundo interrogante más de fondo: ¿en qué grado o dosis está regida nuestra conducta por la reflexión intelectual, por la disciplina volitiva y por los impulsos emocionales? Sobre todo a partir de Freud ya nadie puede ignorar el poder decisivo de las pulsiones irracionales, llámese in o subconscientes. En frase feliz de Ortega y Gasset, contra nuestra vieja presunción de definirnos como animales racionales lo cierto es que todavía “somos racionales a cuentagotas”. ¿Cómo suponer y menos exigir que seamos “lógicos” cuando con frecuencia ya resulta harto conflictiva la relación entre intelecto y voluntad y, para mayor enredo, interfieren de continuo y por doquiera las querencia emocionales, impulsos que podrán ser tachados peyorativamente de “pasiones” pero ni duda cabe que conforman la tierra mixta de nuestra “vitalidad”? Utilizando otra trilogía referencial, tendríamos un conflicto entre intelecto, voluntad, y.. “corazón”, y entonces debiéramos preguntarnos: ¿tiene siquiera sentido hablar de “lógica” entendida como coherencia, cuando a lo mejor una es la lógica del pensar, otra la del querer y otra más la del sentir?

Un tercer señalamiento: la tesis socrática me parece vulnerable por cuanto, sin salirnos de las propias posturas de Sócrates, contradice o resulta de difícil conciliación con otros de sus postulados. En efecto, con una insistencia y radicalidad pareja a la de los sofistas considera él imposible o dificultísimo llegar a certidumbres absolutas, a saberes incuestionables en la búsqueda de la verdad, al menos en el orden de las realidades antropológicas -las únicas que le interesaba indagar-. Pues bien, si nuestro saber acerca de las “cosas del hombre” nunca o rara vez alcanza la calidad de ciencia, si nuestros principios axiológicos son relativos -por ende bastante aquejados de subjetividad- ¿cómo esperar que tal incertidumbre intelectual pueda orientar de manera firme y garantizar la certidumbre volitiva?

Si cabe siempre cuestionar qué es *la* verdad, ¡cuánto más azaroso será determinar qué es *el* bien! Con una agravante: que siempre quedaría un largo trecho entre el puro conocer en qué consiste lo bueno, lo virtuoso, lo justo, y llevarlo a la práctica en nuestro comportamiento cotidiano (individual y social), tan dependiente de mil y una circunstancias o, si se prefiere, de variables “situacionales”. El propio Sócrates pone en entredicho la seguridad con que el sofista mayor Protágoras proclama que la virtud puede ser “enseñada” y, por descontado, “sabida”, más o menos al igual que la matemática, la astronomía y la música, en suma como otra “ciencia” más (*Menón*). Aquél está muy lejos de pensarlo así; no obstante pudiera ser que el saber ético (punto clave del orden axiológico) alcance no la certeza de un conocimiento estrictamente científico, pero sí una suficiente fundamentación para ser tenido como válido y servir, entonces, de criterio razonable para orientar la conducta humana.

III. SABER MAS PARA SER MEJORES

Para terminar se me ocurren varias opciones de resolución “negociada”. La primera: también en este asunto cabe aquello de encomendarse cada educador al Sócrates de su preferencia particular, tomando en cuenta que a ratos -en polémica con los sofistas- niega o duda que la vida virtuosa pueda ser enseñada y aprendida, y a ratos -frente a sus propios educandos- presupone lo contrario, pues “toda mi ocupación es trabajar para persuadirlos, jóvenes y viejos atenienses, que antes de cualquier otro cuidado está el de trabajar por el bien del alma y su perfeccionamiento conociendo y siguiendo los caminos de la virtud” (*Apología*).

Segunda opción: pudiéramos decidir, a la manera mitad refutadora y mitad cortés de Aristóteles, que Sócrates emitió un principio no del todo cierto (incluso erróneo desde la óptica rigurosamente epistemológica) pero de indudable validez práctica (incluso verídica desde el punto de vista ético educativo). Ni resulta del todo inoportuno pensar en una media verdad, lo cual en vez de un demérito puede apreciarse como un gran mérito, supuesto que en nuestra propia estimación acerca de las cosas del hombre nunca alcanzamos conocimientos absolutos ni enteras certidumbres...

En todo caso queda en pie lo que declara Sócrates a su amigo Menón:

El alma sabia gobierna bien (el vivir humano), y la imprudente gobierna mal [...] Ni hay duda de que todo cuanto está en el poder del hombre debe estar sometido al alma y, a su vez, todo cuanto pertenece al alma debe depender de la sabiduría. De este modo es como la sabiduría resulta útil.

No sé si interpreto mal o bien a Sócrates planteando su postura en estos términos algo intrincados en su formulación: puede que a veces obremos mal en forma deliberada, con mala voluntad; pero entonces es muy cierto que incurrimos en equivocación por y en cuanto no nos damos cuenta de que al obrar así cometemos un error.

A fin de cuentas lo que parece impecable y sensatísimo es el mensaje esencial de Sócrates: no tiene caso discutir, acaso interminablemente, qué relación se da entre la verdad y el bien, entre el pensamiento y la acción, si no se tiene la intención y el propósito de buscar mayor sabiduría para perfeccionar nuestro vivir humano. Vale decir: en primera y última instancia todo se reduce a tratar de *saber más para ser mejores, ¡y ojalá que más felices!*

6. HACIA LA DEFINICION EN BUSCA DE LA VERDAD

I. ¡CUIDADO CON LAS SIMPLIFICACIONES!

Hay que cuidarse de no simplificar las posturas a la vez epistemológicas y pedagógicas de Sócrates. A veces, como acabamos de verlo, muestra una fe en apariencia desmesurada en la razón; otras veces se diría que profesa un relativismo casi tan extremo como los sofistas.

Tampoco hemos de interpretar que incurre en contradicción, ni siquiera en inconsistencia. Por ejemplo, a la pregunta sobre si puede o no ser “enseñada” la virtud, en ciertos momentos responde que sí y en otros que no. Si observamos con atención, vemos que lo niega cuando está discutiendo con algún sofista, y entonces hemos de sobrentenderlo así: la virtud no puede ser enseñada a la manera que los sofistas presumen de saberla y transmitirla a sus alumnos, o sea como otra disciplina cualquiera. Cuando lo afirma, y nos parece la actitud más razonable pues hace consistir su acción educadora en exhortar a la práctica de una vida virtuosa, tampoco hemos de malinterpretarlo dado que considera muy dificultoso no sólo obrar sino conocer el bien.

La misma cautela hemos de observar en el análisis de su pensamiento acerca de la posibilidad de alcanzar la sabiduría, de llegar a la verdad. Antici-

pamos algunas matizaciones: el saber antropológico no es meramente subjetivo y relativo pero sí interior y personal; no es absoluto pero sí razonablemente fundado y, en consecuencia, válido para dirigir y otorgar suficiente autenticidad a la existencia humana.

Expresado en términos un poco más socráticos: en lo tocante a las cosas humanas es muy difícil y acaso imposible llegar a conclusiones dotadas de certeza absoluta y universal, pero en todo caso, la dignidad intelectual y moral del hombre consiste en buscarlas.

Podemos calificar a Sócrates de relativista, incluso de escéptico, pero nunca de agnóstico. Nunca afirma, por lo pronto, que la verdad sea incognoscible; pero además enseña algo muy positivo: creer en su cognoscibilidad tiene muchas ventajas. Así, sacude nuestra pereza mental y nos incita a una indagación permanente, incansable, a más de nobilísima. Avala esta interpretación lo que declara a Menón:

*De cierto, yo no podré afirmar muy positivamente que lo que he dicho sea verdadero; pero estoy dispuesto a sostener con palabras y con hechos que la convicción de que *es preciso indagar lo que no sabemos* nos hará sin comparación mejores, más resueltos y menos perezosos que si pensáramos que es imposible descubrir lo que ignoramos e inútil buscarlo.*

El problema reside, pues, en la o las maneras de indagar menos infructuosamente. Dicho con brevedad: hemos de orientar el proceso de investigación de tal suerte que nos conduzca hacia un conocimiento esencial, hacia una captación del objeto o realidad que toque sus entrañas, su auténtico “ser”. Al emprender la búsqueda de la verdad hemos de perseguir el “concepto” y llegar, a ser posible, a su “definición”.

Cierto que en el camino del saber, en el proceso de indagar lo verdadero -y esto es lo que Sócrates entiende por “filosofar”- no se anda a saltos sino poco a poco. Constituye una mala disposición iniciarlo presuponiendo que ya sabemos lo que algo es en su entraña sustantiva por cuanto conocemos algunos de sus rasgos, manifestaciones o lados. Tal pre-conocimiento puede representar tanto un obstáculo como una ayuda; obstáculo si nos impide o excusa de emprender un esfuerzo de análisis y reflexión; ayuda si nos sirve como punto de arranque, como referencia indicativa para un mínimo acuerdo sobre hacia dónde se encaminan nuestros pasos y de qué estamos hablando, supuesto que nuestra indagación la ejerzamos compartidamente. Conocer un poco de algo es útil con tal de que nos insatisfaga y por ello nos impulse a conocerlo del todo o mejor; es dañoso si nos conformamos con eso, en cuyo caso valdría más comenzar de cero y presuponer que no sabemos nada de nada.

Al indagar partimos, generalmente, de ciertos datos o informaciones que ya poseemos, pero que suelen ser datos parciales e informaciones dispersas. Nada

extraño que todo se reduzca en realidad a cosas que nos suenan de oídas o -lo que es lo mismo- de leídas; saberes -si acaso lo son- ajenos, no nuestros, pues no los hemos asimilado. A veces no resisten el mínimo análisis crítico, en cuyo caso se descubre su carácter engañoso, aparente, falso, y hay que desecharlos sin vacilación alguna. Otras veces aquellas informaciones corresponden, en efecto, a la realidad, mas por su propia parcialidad y dispersión se impone un trabajo de selección y articulación. Hay, pues, que filtrar los datos valiosos pero fragmentarios, reducir la multiplicidad informativa a cierta estructuración unitaria. En suma, hay que extraer de las impresiones múltiples e inconexas, una idea básica, comprensiva y esencial. Este resultado es lo que llama Sócrates “concepto”, y es lo que intentamos traducir en una “definición”.

Ejemplificando: no basta enumerar objetos bellos, detectar acciones justas, recopilar gestos valientes para saber qué es la belleza, la justicia, la valentía. Al aducir estas referencias fragmentarias y, en lenguaje aristotélico “accidentales”, a menudo distraemos la atención analítica. De ahí que a la hora de discutir nos andemos por las ramas, confundiendo causas y efectos, sacando conclusiones apresuradas o en contradicción con el punto de partida, acaso sin tener siquiera en claro qué tratamos de averiguar y de qué estamos hablando. Por eso pleiteamos en vez de intercambiar puntos de vista y, en suma, sostenemos diálogos de sordos.

He querido anticipar algunas precisiones que están en la base de lo que Sócrates entiende por pesquisa dialéctica en busca de la verdad. Pero su estilo tan personal, tan inconfundible de pensar en voz alta -dialogando- sólo manifiesta su eficacia si lo vemos en acción. Resumamos, pues, un debate concreto; asistamos a una de sus “conversaciones” en vivo.

Con ese propósito he seleccionado el diálogo *Eutifrón*, que suele llevar como subtítulo “de la santidad”. Lo mejor fuera leerlo en su texto original y completo, pero quizá no resulte ociosa la siguiente versión sintetizada, con leves acotaciones nuestras y espero que no demasiado esquemática.

II. LA IGNORANCIA TAPUJADA DE FRASES HECHAS

Sócrates se topa con Eutifrón a las puertas del juzgado penal de Atenas, llamado “Pórtico del rey”. Tras unas alusiones a la acusación de “impiedad” que un tal Méleto ha comenzado a propalar contra Sócrates, éste le pregunta a Eutifrón si viene en plan de denunciante o defensor. “Vengo como acusador”. ¿De quién? “De mi propio padre”. ¿Cuál es el cargo? “Homicidio”. ¿Quién es el asesinado? “Un esclavo suyo”... Sócrates se asombra de que alguien se muestre

tan seguro de estar obrando justamente cuando denuncia a su propio padre por haber matado a un esclavo. Eutifrón se escandaliza del asombro digamos clasista de Sócrates: “¡Qué absurdo pensar que en esta materia hay diferencia entre un pariente y un extraño o inferior! Lo único que cuenta es que mi padre ha cometido una grave injusticia”. Por eso él ha resuelto presentar denuncia criminal contra las protestas de todos los familiares: “¡Tan ciegos están sobre el conocimiento de las cosas divinas, incapaces de discernir entre lo que es impío y lo que es santo!”

Sócrates se felicita de encontrarse hablando cara a cara con alguien que “conoce tan exactamente las cosas divinas y distingue con absoluta claridad entre lo santo y lo impío”. ¡Explícamelo, Eutifrón, pues nada ansío tanto como salir de mis continuas incertidumbres al respecto! Muy sencillo: “Llamo santo a lo que yo estoy haciendo: perseguir en justicia a todo hombre que comete un delito, sea quien sea; y considero impío no hacerlo así”. Y Eutifrón aduce varios testimonios de la historia sagrada en que los dioses obran sin acepción de personas. Sócrates le aclara sus afanes: “Lo que solicito de ti no es que me muestres una o dos cosas santas entre un gran número de otras que lo son igualmente, sino que me des *una idea clara y distinta sobre la naturaleza de la santidad*”. Pide, pues, una conceptualización de valor fundamental y unitario; una definición. Eutifrón la tiene bien expedita e inequívoca: “Afirmo que lo santo es lo que agrada a los dioses, e impío lo que les desagrada”. ¡Respuesta inapelable, perfecta! Sino que Sócrates alimenta una duda: en las “leyendas de nuestros dioses” se perciben discrepancias, a la manera de las opiniones humanas, a propósitos tan graves como lo que es justo e injusto, bueno o malo. Mejor dicho: seguro que todos los dioses comulgan en la convicción genérica y abstracta de que lo injusto es punible, pero ¿cómo saber con certeza en qué casos concretos hemos de perseguirlo y castigarlo? Por ejemplo, la mayoría de la gente lo pensaría dos veces antes de acusar criminalmente nada menos que al autor de nuestros días, y ¡quién sabe si lo aprobarían todos los dioses!

Pero mejor dejan de lado las historias sagradas, pues en ellas cada quien puede acogerse a lo que más le convenga para cohonestar su propia opinión y conducta, y se atienen al principio genérico formulado por Eutifrón: “santo es lo que agrada a los dioses, etc.” Pero Sócrates propone otro planteamiento a manera de pregunta: “¿Lo santo es amado de los dioses porque es santo, o es santo porque es amado de los dioses?” Eutifrón pide mayores explicaciones y Sócrates se las da: lo santo debiera ser amado de los dioses porque es amable, o sea digno de ser amado en y por sí mismo, lo que no sucedería si el ser amable le sobreviniera a lo santo sólo por y en cuanto es amado de los dioses. No cabe identificar ambas consideraciones como equivalentes e intercambiables; entre ellas debe poder establecerse una relación de causa y efecto, o siquiera de prioridad y preminencia. ¿No será que estamos “explicando una de las cualidades de lo santo, pero no su esencia”?

¡Desconcierto de Eutifrón, y punto muerto en la marcha del debate! Sócrates sugiere otra posible vía de indagación reflexiva: ¿por qué no dejamos en paz a los dioses -cuyo pensar y obrar son por definición misteriosos e inefables- e intentamos relacionar lo santo con lo justo? Ambas cualidades se correlacionan de manera necesaria, ya que no podemos imaginar que lo santo sea injusto y viceversa, pero tampoco se identifican ni son intercambiables. Presumiblemente “lo santo es una parte (o manifestación) de lo justo”; es decir, lo justo sería un trasfondo genérico y lo santo una referencia específica. Sócrates lo propone como una hipótesis de trabajo sujeta a discusión...Pero Eutifrón tiene ya su propia teoría al respecto: “Para mí la piedad y la santidad son esa parte de lo justo que corresponde al culto de los dioses”.

¡Dale de nuevo con los dioses! Conciliador, Sócrates acepta esta aproximación temática entre santidad y culto divino. Pero ¿qué habremos de sobrentender con la palabra “culto”? Sin duda nos remite a la idea de “cultivo” o “cuidado”, como cuando hablamos del cultivo de los campos, del cuidado de los perros y los caballos, etc., aludiendo al trabajo que emprende el hombre para “mejorarlos”. ¡De acuerdo! Pero -sigue discutiendo Sócrates- entonces, al referirnos al culto divino o religioso pareciera que los hombres hacemos algo con la intención y propósito de “mejorar a los dioses”, lo cual además de absurdo suena irreverente, puesto que los dioses son perfectos y, por ende, inmejorables...

Tras acusar a Sócrates de estar malinterpretando sus proposiciones, Eutifrón decide regresar a su planteamiento inicial pero pisando ahora un terreno definitorio más concreto: “Santo es agradar a los dioses con oraciones y sacrificios, y esto constituye la salud (espiritual) de las familias y de los pueblos”. ¡Solemne declaración -aunque algo descaminada- digna de un sumo sacerdote del templo! Sócrates la traduce en sus propios términos: “Sacrificar es dar (algo) a los dioses, y orar es pedirles (algo). Entonces, la santidad sería la ciencia o arte de dar y pedir a los dioses”. ¡Vale, Sócrates! Este prosigue: la cosa suena a una especie de tráfico o transacción comercial entre los hombres y los dioses (*do ut des*, que dirían los juristas latinos): pero retengamos lo esencial: “para pedir bien habrá que pedir a los dioses cosas que tengamos necesidad de recibir de ellos”. ¡Ninguna objeción! Vayamos con la otra parte: paralelamente, “para dar bien habría que ofrecer a los dioses cosas que ellos tengan necesidad de recibir de los hombres piadosos. Ahora bien, ¿qué utilidad sacan los dioses de los presentes o servicios que les prestemos los hombres?” Eutifrón: “Sirven para mostrarles nuestra veneración, nuestro respeto y el deseo que tenemos de granjearnos su favor”.

¡Ya! Pero según eso “lo santo es lo que obtiene el favor de los dioses y no lo que les es útil ni lo que es amado de ellos”, como antes lo habíamos convenido. De donde resulta, una de dos: “o antes hemos distinguido mal (los elementos a tomar en cuenta), o si habíamos distinguido bien, hemos venido a incurrir en una

falsa definición"... Más contrariado que persuadido, Eutifrón deja que Sócrates enhile el discurso; y éste desanda todo el recorrido dialéctico para llegar al punto de partida: "Si no hubieses tenido un perfecto conocimiento de lo que es santo y de lo que es impío, seguro que jamás habrías fulminado una acusación criminal contra tu anciano padre". Pero el hecho es que ambos llevan varias horas de discusión y nada parece haberse esclarecido sobre la esencia de la santidad. ¡Penas dialécticas perdidas! Tal vez el fracaso se deba a que no han partido de postulados razonables o se han desviado por rutas inoportunas. ¿Por qué no conducimos la pesquisa por derroteros mejor enderezados?

Sócrates no tiene prisa ni se da por vencido al primer fracaso indagatorio. Es Eutifrón quien se bate en retirada y propone dejarlo para otra oportunidad: "Así lo haremos, Sócrates, en otra ocasión, porque en este momento debo atender ciertos asuntos urgentes". Urgentes y, por supuesto, más importantes que definir la santidad...Sócrates no oculta su decepción: "Ah, Eutifrón! Tu marcha precipitada me priva de la más grande y más dulce de las esperanzas. ¡Tanto como confiaba en que, después de haber aprendido de ti lo que es la santidad y su contraria, podría salvarme de las manos (acusadoras) de Méleto, jurándole que una vez bien instruido en las cosas divinas, ya la ignorancia no me arrastraría a introducir opiniones nuevas sobre los dioses y que mi vida sería, en lo sucesivo, más santa!"...

III. UN BREVE COMENTARIO

Bien. Espero no haber falseado la marcha discursiva del diálogo *Eutifrón* al extractarlo e interpolar, con osadía, mis propias maneras de decir las cosas. Lo importante es que ya se hayan podido percibir las tácticas que caracterizan el arte pedagógico de Sócrates: ironía, desconcierto, esgrima argüidora, etcétera.

Retengamos, de momento, lo que interesa ilustrar: la indagación socrática intenta aproximarse a una conceptualización lo más rigurosa posible del objeto o tema de conversación; al cabo todo se encamina hacia el hallazgo de una definición. La alcancemos o no, tal es la meta. Y si no llegamos a ella, ya es ganancia desechar las definiciones falsas, esa fraseología estereotipada que exhibe Eutifrón con retórica y reverencial autosuficiencia: "santo es lo amado de los dioses". Nunca habremos desperdiciado tiempo y energías mentales si vemos un asunto desde una perspectiva nueva, si disponemos -al final o durante el recorrido del debate- de un planteamiento quizá igual de problemático pero mejor asentado.

Todo menos dar por sustantivo lo accesorio, por esencial lo meramente descriptivo, por cuestión ya resuelta lo que ni siquiera nos hemos preguntado. He

aquí el mensaje de Sócrates: cualquier indagador sincero ha de comenzar viendo el problema como tal, o sea como problemático, pues si cree conocer ya la verdad ni la está buscando de verdad.

El vocablo más bello y expresivo del idioma griego para designar tanto la verdad objetiva como el proceso de indagarla es *alézeia*; algo así como la solución que se nos aparece y se nos esfuma, se nos vela y desvela a la manera de un enigma. Por eso el afán de saber representa la búsqueda más incitante y, al fin, la más gozosa. Una aventura que aun sin final feliz -sin esas definiciones formularias que ofrecen, por miles, los diccionarios, sin esas respuestas gratuitas que diseminan los catecismos- siempre vale la pena acometer.

La verdad (*alézeia*) juega al escondite con los aventureros del saber. A ese juego se reduce, según Sócrates, el auténtico filosofar. Tal vez en ese juego consiste también la verdadera educación...

7. EDUCAR NO ES “ENSEÑAR”

Por fortuna, entre las pocas cosas que el maestro ateniense sí creyó poder “definir” se encuentra la educación. Pero antes de explicar cómo la concibe, en qué tarea y propósito la hace consistir (respuesta que por su misma importancia la reservamos para el epílogo) conviene detenernos en cierta manera de entender y practicar la misión educativa que él no reconoce como válida, ya veremos si por falsa, por insuficiente o por no esencial.

Aunque se trate de una aproximación negativa, afrontamos aquí uno de los postulados clave de su epistemología pedagógica o, si se prefiere, de su pedagogía epistemológica. Si este lenguaje huele a pedantería, digamos que nos proponemos analizar una de sus convicciones básicas sobre la relación entre la teoría del saber y la filosofía educativa. Más claro: vamos a ver en qué no consiste la acción educativa en sentido estricto y esencial según Sócrates y examinada desde la orilla del educador.

I. “NUNCA HE SIDO EDUCADOR” (SOCRATES)

He aquí una de las declaraciones tuyas a la vez más serias y desconcertantes. Del todo sería porque la enuncia ante el pleno del Tribunal de los Quinien-

tos, por lo tanto en la coyuntura más dramática de su existencia. Del todo desconcertante porque oírle declarar que no se considera educador equivale a que Platón nos dijera: No soy filósofo, o Shakespeare: No soy dramaturgo, o Einstein: No soy científico. En efecto, ¿qué otra cosa hizo Sócrates de por vida sino ejercer en cuerpo y alma lo que todos, sin excepción, designamos como acción educadora?

Si, pues, él lo niega directa y reiteradamente, es que debe estar distanciándose, volviendo la espalda a cierta manera de entender y practicar la educación. Pero dejémonos de sospechas y conozcamos la aseveración socrática en su contexto:

Atenienses, jamás he tenido por oficio el de educar al hombre. Si ha habido algunos jóvenes o ancianos que han tenido deseo de oír mis conversaciones, no les he negado esta satisfacción, y estoy dispuesto a darles toda libertad para que me interroguen o, si así lo prefieren, para que respondan a los cuestionamientos que yo suscite. Si entre ellos hay algunos que se han vuelto hombres de bien o pícaros, no hay que alabarme ni reprenderme por ello, pues yo no soy la causa, dado que jamás he pretendido enseñarles nada y, de hecho, nada les he enseñado.

Nuestra suspicacia inicial se confirma: el acusado juega con un equívoco semántico que se encubre y descubre bajo la disparidad significativa de las dos palabras que hemos subrayado: “educar” y “enseñar”. Viene, pues, a decirnos: si por educación se entiende enseñanza, yo no soy educador. Ahora bien, la mayoría de los oyentes, incluidos los jueces, de seguro identificaban ambas acciones al grado de confundirlas.

El texto original utiliza vocablos de impecable nitidez designativa: *didaskaloi* (alumnos, estudiantes), *mazein* (instruir), *édidaja* (aprendizaje); términos todos ellos que subrayan el aspecto instruccional del proceso educacional, tal cual se percibe mejor en la traducción del acucioso helenista David García Bacca: “Yo jamás he sido *maestro* de nadie... Jamás me he comprometido a enseñar nada a nadie, ni he sido *maestro* de nadie en nada... Si oísteis de alguien que he tomado en mis manos *educar hombres* (*paideúin épixeiro ántropous*), tampoco es cierto”.

Ante todo, Sócrates no quiere ser confundido con los sofistas, quienes sí se tenían por educadores del hombre en calidad de profesores, maestros, instructores, docentes; en suma, como “enseñadores”. En calidad de tales, y a condición de que no se prostituyan, hacen bien en cobrar sus servicios como cualquier profesional honorable dentro del cuerpo social. Sin dárseles de apóstol o misionero, ni erigirse en modelo de los demás, Sócrates aclara que él ha preferido sobrevivir de otra manera, entre otras razones para que nadie pudiera tacharle de haber ejercido “un oficio mercenario”. Lo advierte en varios momentos de la *Apología*:

Si yo hubiese sacado alguna recompensa de mis exhortaciones, tendríais algo que alegar (contra mí); pero veis claramente que mis propios acusadores, que me han calum-

niado con descaro, no han tenido valor para echármelo en cara y menos para probar con testigos que yo haya exigido jamás ni pedido el menor salario. En prueba de la verdad de mis palabras, os presento un testigo irrecusable: mi pobreza”. [Recuérdese que sus discípulos eran mayormente ricos e influyentes].

Pero nos espera otra lectura más honda, menos autodefensiva. Renunciar al título de educador, aun en su sentido honrado y honroso, significa en labios de Sócrates lo ya insinuado: no me dedico a “enseñar”, no soy “maestro”. Por una razón tan sencilla como contundente: para enseñar se necesitaría primero saber, ser sabio o sabedor (*sofós*). Ahora bien, la pretensión intelectual de Sócrates no llega a tanto; se conforma con buscar, con indagar, con ir tras la verdad como aficionado, deseoso y amante del saber. En una sola palabra, se tiene no por *sofós* sino por *filo-sofós*.

Este esclarecimiento no aparece en la *Apología*, sino en el diálogo *Fedro*: “El nombre de *sabio* me parece, mi querido Fedro, que sólo conviene a Dios; mejor vendría decir *amigo de la sabiduría*, expresión más en consonancia con la debilidad humana”. (Traducción de García Bacca).

Un discernimiento etimológico y semántico que habría de hacerse harto famoso; tan célebre que es lo primero que todos los textos y manuales se apresuran a repetir en el momento mismo de comenzar a explicar qué es “filosofía”. Pocos autores agregan que esa frasecita tiene alcances muy profundos en el pensamiento y el lenguaje de Sócrates. Nos remite, *primo sensu*, a otro axioma suyo archiconocido: “Yo sólo sé que no sé nada”. He aquí otro dicho que el menos enterado puede recitar como estribillo inocuo a cualquier propósito y despropósito. Ocurre con esta frase lo mismo que con otras, auténticas o sólo atribuidas, en las que se cree encerrar la enseñanza última de hombres famosos. Todo el formidable trabajo de investigación de Darwin suele reducirse y seudosintetizarse en el enunciado “el hombre desciende del mono”, como la filosofía de Protágoras en el dicho ya mencionado: “el hombre es la medida de todas las cosas”, como el método cartesiano en el silogismo abreviado: “pienso, luego existo”, etc., etc. ¡Ah, las temibles simplificaciones en boca de los simplistas! Comenta Paul Valery:

Lo que más sorprende y excita al público cuando llega a saber de la existencia de un pensador y de su obra, es siempre e inevitablemente alguna fórmula o afirmación aislada que cobra la potencia chocante de una paradoja o la fuerza cómica de una simplificación por el absurdo.¹⁵

II. “UN SABER NO SABIENDO...”

El “sólo sé que no sé nada” es mucho más que una paradoja ingeniosa y todo menos un chiste en boca de Sócrates. No olvidemos que está defendiéndose

15. *Variedad I*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1956, p. 186.

de una grave acusación: la de vanagloriarse de “poseer cierta sabiduría especial”; peor: la de creerse “el hombre más sabio del mundo”.

Una acusación que se ha propalado en Atenas como rumor anónimo y malevolente, pero no del todo infundada; al revés, se estaba tocando la entraña misma del sentir intelectual y de la praxis educativa del maestro ateniense. Se tiene, en efecto, por más sabio que cuantos, siendo tan ignorantes como él, creen saber y, por ende, se sienten capaces de enseñar a los demás, con lo cual no hacen más que sumar la ignorancia propia a la ajena, o a la inversa. La diferencia en su favor, su única pero real superioridad estriba en esto:

puede muy bien suceder que ni ellos ni yo sepamos nada de lo que es bello, de lo que es bueno, de lo que es justo, etc. Pero diferimos en que ellos creen saberlo no sabiéndolo, mientras que yo, no sabiendo [tampoco] nada, estoy convencido de no saberlo. Me parece, pues, que en esto soy un poco más sabio porque no creo saber lo que no sé.

Es la conclusión que extrae Sócrates de un experimento largo y minucioso que ha llevado a cabo entre los representantes mejor instruidos de su ciudad natal: estadistas, filósofos, dramaturgos, artesanos y poetas. Todos pensaban saber lo que de verdad ignoraban, según se encargó Sócrates de ponerles en evidencia con su demoleadora eficacia argumentativa.

¡Ah!, con una agravante en su contra. Se ha dedicado a desenmascarar la infundada suficiencia sapiencial de los demás, y muchos de éstos no se lo han perdonado. Resentidos, se han vengado revirtiendo, calumniosamente, su postura y sus intenciones: le han atribuido la pretensión de ser el único sabedor de lo que es justo, bueno, bello. Oigamos a Sócrates: “Creen (y han propalado) que yo sé todas las cosas sobre las que descubro su ignorancia (igual a la mía propia), cuando la verdad es que los sorprendo y descubro que se figuran saber lo que ignoran”... En el diálogo *Teeteto* (a propósito de su método mayéutico, que más tarde explicaremos) justifica su conducta denunciadora -su caza de ignorancias solapadas- perjurando que no soporta el que nadie tenga por verdadero lo falso, por cierto lo dudoso, por simple lo complejo, etc., y lamenta que, en vez de mostrarse agradecidos, muchos se vuelven furiosos contra él:

Si después de haber examinado tu respuesta creo que es un fantasma y no un fruto verdadero, y si en tal caso te lo arranco y te la desecho, no te enfades conmigo, querido Teeteto. Muchos, por contra, se han irritado de tal manera cuando les combatía alguna opinión insostenible, que de buena gana me hubieran despedazado con sus dientes. No pueden aceptar que yo nada hago que no sea por afecto hacia ellos, porque no me es permitido en manera alguna conceder como verdadero lo que es falso.

Resumiendo, su relativa y auténtica superioridad se asemeja al “saber no sabiendo, toda ciencia trascendiendo” que decantara Fray Juan de la Cruz en lenguaje paradójico con sabor a Sócrates. Con una diferencia: para alcanzar la

sabiduría socrática no se requiere de una inefable iluminación mística; basta y aun sobra con una honesta autocrítica racional. Sócrates lo recalca en estos términos: “Soy el más sabio de entre nosotros porque reconozco que mi sabiduría no es nada”. Nuestro patrimonio común es la ignorancia, pero ignora menos quien tiene conciencia y reconoce que no sabe; la suya es así una “docta ignorancia”, sólo docta o sabia por conscientemente asumida.

Podemos ya retomar el rechazo de Sócrates a tenerse y ser tenido de “maestro”. “Jamás ha sido mi oficio el de educar al hombre, puesto que nunca he pretendido enseñar a nadie y, de hecho, a nadie he enseñado nada”. Sabemos ahora lo que quiere significar: No soy educador [pedagogo] porque no soy enseñador [docente], y no soy enseñador porque no soy sabedor [sabio]. Todo en palmaria contraposición a las presunciones y pretensiones de los sofistas, según se ufana el más célebre de ellos: “Me declaro sofista y hago franca profesión de enseñar a los hombres” (*Protágoras*). Dicho sin ambages: Soy educador porque enseño y enseño porque sé.

Por lo pronto, reconozcamos que Protágoras habla tan sin rodeos, tan a las claras como Sócrates. ¡Ojalá fuéramos todos igual de francos y congruentes! No lo somos cuando, en el terreno de la pedagogía, pensamos como Sócrates y actuamos como Protágoras. Una posibilidad de confusión e incoherencia que nada tiene de hipotética e insólita...

Por lo demás, tampoco hemos de seguir a Sócrates y renegar de Protágoras por el único motivo de que aquél hable con modestia y éste con arrogancia. Ni es tan seguro que la virtud característica de Sócrates sea la “humildad”... Pero, en todo caso, la verdad o falsedad de una opinión no depende de que la expresemos en tono modesto o arrogante.

Ambos están discutiendo sobre el hacer educativo y, tal como suena, la tesis socrática de que educar no es enseñar parece excluir o al menos desdeñar olímpicamente lo que en aquel quehacer pudiera haber de instrucción y lo que hace del educador un maestro o docente. Expresado en términos más usuales: pareciera negar o ignorar cuanto en la interacción educativa nos instala en un proceso de enseñanza-aprendizaje. El problema nada tiene, pues, de simple e intrascendente; por algo insinuábamos la posibilidad de sentirse impulsado a conceder la razón a Sócrates cuando, en realidad, se piensa y actúa más bien como Protágoras.

La polémica se centra en los temas, contenidos o asuntos que estamos denominando “cosas del hombre”, y Sócrates lo ejemplifica en tres cuestionamientos: qué es lo bello, lo bueno y lo justo; hablemos, en son académico, de estética, moral y política. A él sólo le interesa pensar a sus solas y dialogar con sus educandos sobre esas o similares cuestiones; cuestiones probablemente no incluidas en los planes curriculares de las escuelas atenienses o que, si acaso, se impartían sin

de verdad cuestionarlas, a saber: sin someterlas a examen y discusión. En cualquier caso lo que Sócrates pregunta a Protágoras -y nos pregunta a los educadores- es lo siguiente: ¿también esas cosas pueden conocerse y enseñarse al igual o a la manera de la física, la geometría, la gramática, etcétera?

Su propia respuesta es, ya lo sabemos, negativa. Ahora podemos desmenuzarla en estos cuatro puntos axiomáticos. 1) Como pensador y como pedagogo sólo me ocupo de las cuestiones humanas. 2) Sobre tales cuestiones he llegado a conocer tan poco y este parvo conocimiento tiene tantas grietas de dubitación e incertidumbre, que mi saber merece calificarse de no saber. 3) ¿Cómo, entonces, voy a ufanarme de instruir a los demás sobre lo que yo mismo ignoro? 4) Si, en suma, por educar entendemos instruir a otros sobre las cuestiones humanas, rehuso considerarme y ser visto como educador del hombre.

Pero sucede que, para mal o para bien, Sócrates nunca expresa su pensamiento así: todo junto, en una sola oportunidad, a un mismo propósito, de carrerilla y diz que “axiomáticamente”... No por nada hacíamos la advertencia de que hemos de escuchar también lo que calla; esto es: tener presente lo que declara en otras ocasiones, entender sus aseveraciones y sobrentender sus omisiones, escudriñar en lo que profiere aquello que quiere significar y, en fin, traducir -sin traicionar- en nuestro idioma lo que él enuncia de otra manera. Leyes de audición alerta, de lectura comprensiva, difíciles de cumplir siempre, más cuando nos las habemos -como en el caso de Sócrates- con quien reflexiona conversando, esa aventura discursiva y comunicativa que solemos describir como “pensar en voz alta”. Especialmente difícil cuando, como ahora nosotros, hemos de captar el pensamiento inescrito de Sócrates en la transcripción letrada de Platón.

¡Suerte la nuestra el que valga la pena tanto esfuerzo por escudriñar el ideario pedagógico de uno de los educadores mayores que hayan sido en el mundo!

III. ¿NO SERA EL PROPIO EDUCANDO SU AUTENTICO EDUCADOR?

Nos resta una postrera aclaración, silenciada por Sócrates en su discurso de autodefensa. De momento nos limitaremos a esbozarla muy esquemáticamente por lo mismo que aún desconocemos todas las implicaciones del método socrático por excelencia: la mayéutica.

Resulta que, incluso con referencia a contenidos de más clara índole instruccional, cuyo paradigma lo constituyen los conocimientos físico-matemáticos, Sócrates pone en entredicho la presuposición de que el maestro (docente) “enseñe” de verdad al alumno (discente). Según el diálogo *Menón*, el ateniense

profesa una teoría del aprendizaje (base del método mayéutico) que, a mi parecer, va mucho más allá de las críticas lanzadas por Paulo Freire contra la "educación bancaria": pura acumulación de saberes transmitidos, depositados por el maestro en la mente (más bien en la memoria) del alumno.

Conforme a las categorizaciones formalizadas más por Aristóteles que por Sócrates y aun Platón, el método socrático es inductivo: va de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto y, sobre todo, va de lo conocido a lo desconocido. Sólo que, respecto a esta segunda estrategia a la par epistemológica y didáctica, Sócrates piensa que es la única posible en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Entiéndase bien la radicalidad de su postura. Principalmente en el ámbito de la educación de adultos todos estamos de acuerdo en que conviene proceder partiendo de lo ya conocido para llegar a lo desconocido, aunque podría procederse a la inversa. Pues bien, Sócrates nos dice: esta segunda posibilidad metodológica es imposible.

Expresado en términos a la vez más concretos, inductivos y socráticos: nada aprendemos que no lo conozcamos ya aunque sea de modo incipiente, germinal, informe y, con frecuencia, inconsciente, o sea sin saber que lo sabíamos. El mejor maestro sólo interviene ayudando al discípulo para que éste explicita lo implícito, aclare lo oscuro, aplique lo implicado, infiera lo supuesto; en otras palabras, para que recuerde lo olvidado o despierte lo que yace en su mente como dormido y en penumbra. (Hablando con mayor propiedad "mayéutica", todo se reduce a que el discípulo-embarazado dé a luz el fruto-conocimiento de su vientre-alma con el auxilio del maestro-partero, puestos a descifrar las claves de la estupenda alegoría socrática.)

Desde esta óptica ningún conocimiento brota de la nada; ninguna interacción educacional parte de cero; nadie es, por así decirlo, del todo analfabeto. Y algo que importa mucho subrayar aquí: ningún conocimiento, saber o verdad adviene por y desde fuera, léase por y desde el docente. Vuelve, pues, a confirmarse bajo una nueva luz la negativa inicial de Sócrates: no soy educador porque no enseño y no enseño porque mis discípulos aprenden por sí mismos lo mucho o poco que llegan a saber con mi ayuda.

No sé de ningún pedagogo que quiebre tan a rajatabla el esquema tradicional (explícita o implícitamente adoptado): alumno es el que ignora y por eso le compete aprender lo que le enseña el maestro; maestro es el que sabe y por eso le corresponde instruir al alumno.

Pero eso es poco decir en nuestros días pedagógicos, cuando nadie suscribe -al menos en teoría- tal esquema simplista. Por eso merece Sócrates un reconocimiento más radical: no sé de ningún educador que haya puesto tan de relieve el papel protagónico del educando adulto. Se presupone que éste es -debe ser- sujeto, actor, agente de su propia educación; o bien hablamos de investigación

participativa; con mayor audacia sostienen algunos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de privilegiarse éste sobre aquélla. Todas estas conceptualizaciones suenan tibias en comparación a la tesis socrática de que incluso en disciplinas tan instruccionales como las matemáticas sólo cabe que el propio estudiante llegue a conocer más y mejor lo que, a menudo sin darse cuenta, ya sabe siquiera un poco y germinalmente. Es lo que Sócrates muestra y demuestra a su amigo Menón mediante un experimento de aprendizaje a cargo de un esclavo analfabeto, según veremos a propósito de la mayéutica.

Repitémoslo con giros idiomáticos más acordes con nuestra jerga educacional. El discípulo no recibe sino descubre las verdades, que subyacen de modo informe en su mente y cuyo florecimiento depende de su deseo y empeño de saber. Todo logro de aprendizaje es, en rigor, autodidaxia. ¿Que cómo, entonces, interviene el maestro, a quien se denomina docente, enseñador? Es a él a quien debe aplicársele esa condición de “participante” o “participativo” o “partícipe”. Su papel consiste en incitar, motivar, estimular, inducir al educando; acciones todo lo importantes que las consideremos pero al cabo “auxiliares”.

No basta, pues, con otorgar primacía al aprendizaje sobre la enseñanza, como si se tratara de una estimación alternativa o de un criterio preferencial. No es cuestión de “otorgar” sino de reconocer que así es el hecho educativo y de actuar en consecuencia: el aprendizaje es lo decisivo y esencial. Tanto que, en buena lógica, el verdadero maestro es el alumno porque él es quien *aprende enseñándose*. Y si toda educación es autoeducación, atrevámonos a suscribir la última y definitiva verdad pedagógica: no hay más educador protagónico que el propio educando. Tan cierto como que la única madre de un recién nacido no es la partera sino la parturienta.

Cuando menos así piensa Sócrates y así lo declara taxativamente. Una convicción tan extremosa, tan radical que a lo mejor resulta utópica. Pero ¿quién lanzará la primera piedra contra él en nombre de nuestra educación de adultos, con frecuencia raquíta en resultados prácticos pero bastante próspera en teóricos idearios y en ideales aspiraciones? Singularmente en la órbita de los países latinoamericanos, ¿no pecamos de soñadores al exigir nada menos que una “formación integral” además de una educación “transformadora de la realidad”, cuando no se logran los objetivos de una instrucción básica realmente eficaz y para todos?

Sólo porque viene a cuento me permito subrayar mi personal desconfianza hacia las utopías y mi propósito de estudiar la educación de adultos en Latinoamérica como un proyecto que se instala y se mueve “entre la utopía y la demagogia”.

Pero tampoco creo que la culpa de las pobres realidades educativas recaiga en las ilusiones ideales con que a veces las revestimos. Si acaso tanto nosotros

como Sócrates pedimos a la acción educativa lo que no puede dar, no al menos en y por sí sola, desligada de otras tareas sociales que fuera preciso emprender en busca de un auténtico mejoramiento del vivir humano.

Lo único de verdad culpable es lo otro: la demagogia, la manipulación retórica, insincera de la utopía; excusable tal vez en los avatares políticos pero no en los afanes pedagógicos. Ahora bien, en el caso del educador ateniense ni los inverecondos jueces que le condenaron a pena capital osaron acusarle de demagogo.

8. HAY QUE CUESTIONARLO TODO

I. ¿NADA PUEDE SABERSE NI ENSEÑARSE?

Retrocedamos un poco para corregir a Sócrates; mejor dicho, para interpretar correctamente aquella su tajante, indivisa aseveración de que nadie -ni él ni los demás- sabe ni, en consecuencia, enseña nada a nadie. Generalización tan flagrantemente insostenible, tal como suena, que fuera insultante para uno de los hombres más sabios que en el mundo han sido el suponer que no se dio cuenta de ello.

Ya nos consta que con sus afirmaciones y negaciones hay que andarse con tiento; en ellas hemos de escuchar, por supuesto, lo que declaran pero también prestar oídos a lo que silencian. Nos parezcan verdades a medias, puntos de vista o exageraciones, lo importante y justo es tener bien en cuenta que nunca pretenden expresar todo aquello que podría y acaso debería haber dicho. Para no malentender, pues, al maestro ateniense (ni a nadie) hay que entender lo que asevera y sobrentender lo que calla, pues de otra manera los falseadores somos nosotros al presuponer que otorga lo que calla o que niega lo que simplemente omite decir.

Planteemos la cuestión en los términos, a la vez gnoseológicos y pedagógicos, más claros y comprensivos: ¿pueden saberse y, por ende, en-

enseñarse las cosas, temas o asuntos de que se trata en la interacción educativa?

Ahí están, por lo pronto, los contenidos que corresponden a las disciplinas que entonces y ahora solemos clasificar como “ciencias” en sentido estricto y riguroso. Podemos dividirlos en dos órdenes o categorías: las ciencias naturales, que indagan las cosas de la Naturaleza, y las ciencias matemáticas, que versan sobre entes tan extrañamente “reales” como los números aritméticos y las figuras geométricas. Todo ese cúmulo de realidades es perfectamente cognoscible, y algunas ya habían sido investigadas -sabidas- sobre todo y justamente por los así llamados sabios presocráticos: Tales de Mileto, Anaxímenes, Pitágoras, Anaximandro, etc. Y si se saben con certidumbre que merece el calificativo de científica, dicho está que pueden enseñarse con alta eficacia instruccional, tal como de hecho se impartían en los centros escolares, públicos y privados, de Atenas.

De cierto, tales saberes físico-matemáticos muy pronto dejaron de preocuparle a Sócrates, y si no le interesaba indagarlos, menos habría de importarle convertirlos en tema de sus tratos educativos. Estamos, pues, ante un desdén muy personal, tan respetable como discutible. Pero en ningún momento declara que se trate de investigaciones superfluas, ni que sea inútil impartirlas en las escuelas. Si acaso el hecho mismo de que ya otros se encargan de lo uno y de lo otro le excusa a él de ambas dedicaciones, pero para nada pone en entredicho la calidad científica de tales conocimientos ni niega su enseñabilidad. Al revés, constituyen el paradigma del saber y el modelo de la instrucción.

Hemos, pues, de sobrentender que se refería a otras realidades y a otras disciplinas al decretar que respecto a ellos no podemos ufanarnos de saberlas ni, *a fortiori*, enseñarlas.

Se trata, por supuesto, de las cosas del hombre, de las “humanidades” en su aceptación más específica y aun restrictiva: la virtud, el deber, la belleza, la poesía, la ciencia, el lenguaje, la santidad, la valentía, el amor, la amistad. (Con estas o equivalentes palabras suelen subtitularse los diálogos de Platón y supuestamente recogen los temas sobre los que gustaba de conversar su maestro). Pues bien, respecto a tales realidades antropológicas Sócrates alimentaba una doble convicción. Primera: son las que deben ocuparnos y preocuparnos por encima de todo, en el vivir personal y en la interacción educativa. Segunda: no podemos conocer qué sean o en qué consistan con suficiente certidumbre para pretender enseñarlas, de suerte que en asuntos de ética, por ejemplo, “no hay maestros ni discípulos” (*Menón*).

¿Se quiere una situación más dramática? Las cosas más importantes nos son, en última instancia, incognoscibles. Pero dejemos de momento esa primera convicción de que tales cuestiones merezcan nuestros cuidados primordiales (la

abordaremos en el capítulo final), y analicemos la segunda. Expresado en términos de la moderna axiología: los valores, que son las cosas del hombre, no son objeto de conocimiento exacto, cierto, universal, comprobable, etc. ¡Ojalá lo fueran! Pero no. Sólo admiten aproximaciones cognoscitivas de carácter estimativo mas no auténticas certidumbres científicas, y si por saber en sentido estricto y cabal entendemos el conocimiento científico, lo menos desacertado resulta decretar que nunca sabemos de verdad qué es la virtud, qué es la belleza, qué es el amor, etc., etc. Si este lenguaje suena demasiado fuerte, digamos que acerca de esas cosas tan pocas cosas que hemos de llamarlas valores, ignoramos mucho más de lo que llegamos a saber.

¿A quién no le inspiran bastante más preguntas que respuestas? Y si saberlas resulta tan problemático, ¡cuánto más lo será el enseñarlas y aprenderlas!, se sobrentiende por comparación a como pueden saberse, enseñarse y aprenderse las cuestiones físico-matemáticas.

II. UNA COSA ES “CREER” Y OTRA “SABER”

A falta de conocimientos ciertos, exactos, verificables, etc., sólo nos queda un género de dudosos saberes que Sócrates designa con diferentes vocablos: *creencias, opiniones, pareceres, conjeturas*. Aunque no sinónimas, estas palabras coinciden en remitirnos a una manera de conocer todo lo valioso y útil que se quiera, pero que no alcanza la certidumbre científica.

Referido a la dualidad (no digo la contraposición) creencia-ciencia, el asunto aparece explicado con meridiana claridad en el diálogo *Gorgias*. Vale la pena transcribir esta página en su forma original, o sea dialogada, sin permitirnos otra libertad que la de subrayar ciertas palabras o expresiones más significativas.

Sócrates: Examinemos, Gorgias, lo siguiente: ¿admites lo que se llama *saber*?

Gorgias: Sí.

S.: ¿Y lo que se llama *creer*?

G.: Lo admito.

S.: ¿Te parece que saber y creer, o sea la *ciencia* y la *creencia*, son una misma cosa o dos cosas diferentes?

G.: Pienso, Sócrates, que se trata de cosas diferentes.

S.: Piensas bien, y de ello te daré una prueba. Si te dijese: Gorgias, hay una *creencia falsa* y una *creencia verdadera*, sin duda convendrías en ello. Pero ¿hay también una *ciencia falsa* y otra *ciencia verdadera*?

G.: No, ciertamente.

S.: Luego es evidente que saber y creer no son la misma cosa. No obstante, los que (sólo) creen están tan persuadidos como los que saben. ¿Quieres, por consiguiente, que admitamos dos clases de persuasión (convencimiento): una que produce la creencia y otra que produce la ciencia?

G.: De acuerdo, Sócrates.

Se nos ofrecen aquí tres sustanciosos esclarecimientos. Primeramente, una obviedad profunda: creer algo no significa saberlo. En segundo lugar, para discernir si una creencia nuestra responde a un conocimiento verdadero de muy poco sirve aducir la firmeza de convicción con que la profesemos. Tomás de Aquino enseña que la fuerza de adhesión a las “verdades de fe” tiene mucho más que ver con la voluntad que con el intelecto. Traduciendo esta advertencia, a la vez socrática y tomista, en son niestzcheano tendríamos una constancia extrema y acaso malsonante para los oídos piadosos pero no por ello menos cierta: la sangre de los mártires no demuestra la verdad, aunque sí la absoluta sinceridad con que se profesa una convicción. (La prueba está en que una persona dispuesta a dar la vida por sus creencias, es vista por sus correlegionarios como un “heroico testigo de la verdad” y por sus condenadores como un “alma obcecada en el error”...)

En tercer lugar, Sócrates aclara que tampoco se vale descalificar *a priori* sin más las creencias (llámense opiniones, pareceres o conjeturas) como falsas. Pueden serlo como pueden resultar verdaderas, condición ésta de incertidumbre que no se da en el auténtico saber que llamamos ciencia. ¿Cómo averiguar cuándo las creencias son verdaderas y cuándo erróneas? (Las propias y también las ajenas, que conste.)

Aquí es donde observo una profunda diferencia de actitud entre el educador ateniense y muchos actuales educadores de adultos, acaso la mayoría.

Parecieran discurrir a este son: Toda creencia, si firme, hemos de tenerla como verdadera mientras no se demuestre lo contrario, a tal punto que esta presuposición epistemológica ha de servir de punto de partida en el proceso educativo. Además, como mejor se anima o “motiva” al educando es haciéndole ver que sabe más de lo que él mismo y los demás piensan que sabe; persuadiéndole de que, pese a ser tenido por los demás y aun por sí mismo como iletrado, inculto, ignorante, en realidad posee ya un tesoro de saber tan válido como el saber culto, letrado, académico que suele identificarse como instrucción formal y como “racionalidad científica”.

Sin adentrarme, aquí y ahora, en complicadas y delicadas polémicas de índole tanto epistemológica como pedagógica, me limitaré a señalar que Sócrates no pensaba ni actuaba así. Por más firmes y, por supuesto, útiles que sean, en primera instancia las creencias hay que darlas no por falsas pero sí por inciertas; y al educando, instruido o no, letrado o analfabeto, le hacemos un flaco favor

dejándole - y peor si haciéndole - creer que conoce lo que realmente ignora o dándole a entender que sabe más y mejor de lo que sabe -no importa que lo hagamos con muy buenas intenciones y propósitos pedagógicos.

Tomar conciencia del no-saber constituye, para Sócrates, no una traba o des-motivación sino un excelente acicate para estimular el deseo de saber más o ignorar menos. Con galanura socrática exhortaba Ortega y Gasset a sus alumnos de metafísica en la Universidad Central de Madrid:

No les dé vergüenza ignorar una cosa elemental. Todos ignoramos cosas elementales que está harto de saber nuestro vecino. Lo vergonzoso es *no querer saber*, resistirse a averiguar algo cuando la ocasión se ofrece. Pero esa resistencia no la ofrece nunca el ignorante sino, al revés, *el que cree saber*. Esto es lo vergonzoso: creer saber. El que cree que sabe una cosa pero en realidad la ignora, con su presunto saber cierra el poro de su mente por donde podía penetrar la auténtica verdad. La torpe idea que tiene, soberbia o terca, actúa como en las termiteras -nidos de insectos algo semejantes a las hormigas- el guardián, que tiene una cabeza enorme, charolada, durísima y que se dedica al menester de ponerse en el orificio de la entrada, obturando con su propia testuz el agujero para que nadie entre. Así, el que cree saber cierra con su propia idea falsa, con su propia cabeza, el opérculo (abertura) mental por donde el efectivo saber penetraría.¹⁶

Presuponer, pues, que conocemos lo que ignoramos o conocemos poco y mal es el peor punto de partida, porque nos indispone para querer saber. Ni hay actitud o acción educativa más infértil que aquella consistente en dar por válidas, respuestas a cuestiones que ni siquiera nos hemos planteado como preguntas. Aun si fuesen verdaderas, no pasarían de fórmulas inertes, recetas de verdad o de salvación, con frecuencia frases hechas que tal vez proferimos con petulante suficiencia (como Eutifrón). Significa no ya que las ignoramos de verdad sino que tampoco nos hemos puesto a pensar en ellas. Sócrates lo expresa inmejorablemente: "Pongo a prueba a todos porque son muchos los que creen saberlo todo, aunque no sepan nada o casi nada" (*Apología*).

III. CUESTIONAR SOBRE TODO LO "INCUESTIONABLE"

Pero regresemos a la pregunta anterior: ¿cómo indagar si las creencias, igual que las ideas, merecen ser validadas como verdaderas o invalidadas por erróneas? Sócrates sólo conoce un método: ¡cuestionándolas! En lenguaje equivalente pero más enérgico dirá en varios momentos: sometamos las opiniones a esa prueba de fuego que es la duda. Cuestionar es sinónimo de dudar.

16. *Qué es filosofía*, lec. II. En: *Obras completas*, VII, pp. 425-6.

Subrayemos lo que la propuesta socrática tiene de radical e intransigente. Propone, en efecto, *cuestionarlo todo*. Todo, y con singular rigurosidad crítica (si se quiere autocrítica) aquello que en la intimidad personal corresponde a nuestras creencias más arraigadas y, en el orden público, a las opiniones que, por su amplia aceptación, llamamos “ideas reinantes”. Ello equivale a propugnar que nada requiere ser cuestionado tan a fondo como lo que nosotros, igual que los más o “la gente”, solemos tener como incuestionable; o, expresando lo mismo de otra manera, de nada hemos de dudar tanto como de lo indubitable. Pongamos, por caso, las sedicentes “verdades eternas”, las bases de nuestra “visión del mundo y de la historia”, los “fundamentos metafísicos de la moral” (según pretendía un neoescolástico argentino); en el caso de Sócrates, la fe en “los dioses patrios”.

Para sopesar la extrema gravedad de la propuesta socrática, recordemos que los teólogos moralistas de casi (?) todas las religiones dogmáticas e iglesias institucionalizadas condenan la “duda voluntaria” como pecado contra la fe; muy lejos de verla como fermento de madura reflexión, la temen y tratan de conjurarla como germen de incredulidad. (Extrañamente, el afán proselitista no tiene el menor escrúpulo en fomentar la duda y la renegación de las creencias ajenas, presupuestamente falsas...)

Aunque parezca extraño, el maestro ateniense nos invita a cuestionar con máximo rigor lo incuestionable precisamente porque es lo que suele importarnos más, aquellas certidumbres que a menudo determinan el sentido último del vivir y el morir. Por eso en la *Apología* insiste en el imperativo -doloroso pero inexorable- de “examinar la vida, porque una vida sin examen no vale la pena”. Hay que examinar la vida humana, así en general y en abstracto, pero por lo pronto y en concreto la propia vida individual. Lo mismo que asienta Albert Camus en la famosa página inicial de *El mito de Sísifo*: “No hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. Juzgar que la vida vale o no vale la pena de ser vivida es contestar a la cuestión fundamental de la filosofía. Todo lo demás (cualquiera otra cuestión)... viene después”.

Ahora bien, es evidente que el grado de convencimiento subjetivo no mide el grado de verdad objetiva de nuestras creencias. Toda resistencia a cuestionarlas denuncia, pues, el temor de que se descubra su falsedad o, al menos, su fragilidad doctrinaria. Y, en efecto, existe el riesgo tan temido por teólogos y apóstoles tradicionalistas: que nuestra visión misma del mundo y de la vida se venga al suelo o muestre su inconsistencia, que “todo lo más sólido se desvanezca” (por utilizar una expresión goethiana que ahora se repite a ese propósito ambiguo llamado “postmodernidad”). Pero rehuyendo poner a prueba nuestras creencias impedimos la otra posibilidad: la verificación de que sí son verdaderas. Explica Sócrates a Menón: “las opiniones pueden convertirse en conocimientos cuando se las despierta con preguntas”.

En suma, cuando ciertas creencias, opiniones o conjeturas -poco importa si pocas o muchas, en nombre de la fe sagrada o profana, se refieran a convicciones íntimas o a ideas reinantes- las preservamos de esa prueba de fuego que es su cuestionamiento o examen, primero estamos encubriendo nuestro miedo so capa de fidelidad doctrinaria y, segundo, no les estamos ofreciendo la oportunidad de mostrarse auténticas.

He puesto “auténticas” donde Sócrates dice “verdaderas”, por una razón. Y es que él mismo establece cierta diferencia entre las verdades científicas y las “opiniones verdaderas”, con lo cual tendríamos una tríada gnoseológica: en un extremo las creencias falsas, en el otro los conocimientos estrictamente científicos y en medio las conjeturas verdaderas. Veamos cómo trata Sócrates de hacerse entender por Menón: “Tampoco hablo yo como un hombre que sabe, sino que conjeturo. Sin embargo, cuando digo que *la opinión verdadera es distinta de la ciencia*, no creo estar expresando una mera conjetura”...

Esas opiniones que no constituyen o no llegan a verdades científicas pero sí hemos de calificar como veraces, son las que propongo denominar “auténticas” para evitar mayores complicaciones designativas. Pienso en tantas cosas como aprendemos más y mejor en la “escuela de la vida” que en los libros. Podríamos también tomar en cuenta aquellas “razones del corazón que no entiende la razón”, según dice Pascal en son paradójico. Y pienso, para ser del todo franco, en el delicado problema que plantea el *conocimiento o saber popular*.

IV. ACERCA DEL SABER POPULAR

Sobre todo dentro de las corrientes de educación adulta identificadas como investigación participativa y educación popular, bastantes expertos las presentan como alternativa metodológica para producir conocimiento científico de carácter social y sociológico. El asunto se presta a largas discusiones epistemológicas y educacionales por culpa, a menudo, de insuficientes precisiones semánticas.¹⁷

En espera de ocasión más propicia para terciar en la disputa, me limitaré aquí a esbozar un par de consideraciones esquemáticas. En nombre de Sócrates propondría que al saber popular (cuyas manifestaciones él no duda en clasificar como opiniones, conjeturas, creencias) se le otorgue esa condición de opiniones

17. Por breves y sustanciosos remito al lector a dos de los estudios incluidos en el “Cuaderno del CREFAL” No. 18, titulado *Investigación participativa* (CREFAL, Pátzcuaro, 1986). El primero es de Humberto Barquera (pp. 43-49) y más bien refrenda las mencionadas pretensiones científicas; el segundo es de Pablo Latapí (pp. 128-130) y más bien las cuestiona.

no desde luego erróneas pero tampoco rigurosa y propiamente científicas. De ahí que, si no queremos llamarlas verdaderas en segundo grado, pudiéramos, en principio, tenerlas por auténticas, verídicas o veraces. En mi propio nombre, repetiré lo escrito en un ensayo sobre “Sistematización y educación de adultos”: Cabe sostener los más radicales postulados socioeducativos de la investigación participativa sin reclamar un carácter estrictamente “científico” para el conocimiento popular. En su acepción más propia e inequívoca, científicas no son más que las ciencias físico-matemáticas, no así las llamadas “ciencias sociales”, tal como lo reconocen muchos de los propios politólogos, sociólogos y economistas. Por eso fuera, para empezar, menos inapropiado y ambiguo hablar no de “ciencia” sino de *saberes* sociales, e incluir entre éstos -con las reservas del caso- el saber popular. Pero hay algo más decisivo que la mera taxonomía (a fin de cuentas un asunto convencional, “cuestión de palabras”): para postular con justicia la *validez* gnoseológica (nada se diga de la importancia existencial) del saber y aun de la “sabiduría” popular, parece innecesario y quizá hasta inoportuno esgrimir su bastante cuestionable carácter “científico”.¹⁸

Huelga agregar que, dada su validez, los saberes populares (frutos de la experiencia laboral, de las tradiciones comunitarias, de las vivencias personales, etc.) han de ser aprovechados, con discreta oportunidad, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera muy especial en la educación de adultos. De hecho así procedía Sócrates, aunque en un segundo momento o paso de la interacción educacional. Lo primero es reconocer nuestras ignorancias y someter a severo cuestionamiento nuestros presuntos saberes (lo que en principio aconseja ponerlos entre paréntesis en su calidad de “opiniones”), con el propósito estratégico de incitar el ánimo de indagación y orientar la búsqueda de la verdad. Es así como estimula a Menón, luego de haberse ambos enfrascado en una minuciosa discusión sobre la naturaleza de la virtud y sin haber aterrizado en una definición -valga la redundancia- plenamente definitiva:

A la verdad, yo no podré afirmar positivamente que todo lo dicho por mí sea verdadero. Pero estoy dispuesto a sostener con palabras y con hechos, si soy capaz de ello, que la persuasión de que es preciso indagar lo que no se sabe, nos hará sin comparación mejores, más resueltos y menos perezosos que si pensáramos en la imposibilidad de descubrir lo que ignoramos e inútil buscarlo... Sólo necesitamos valor y no desmayar en nuestras investigaciones.

!Persistencia y coraje! El mensaje de Sócrates más que a exhortación pedagógica suena a porfiada arenga. Pero ¿acaso no se requiere voluntad indomable para emprender un viaje en que, primero se nos demanda confesarnos ignorantes y dudar de nuestras certidumbres para, luego, encaminar nuestros pasos hacia una meta imprevista y tal vez inaccesible?

18. Véase *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. II, No. 1, 1989, OEA-CREFAL, Pátzcuaro, pp. 50-51.

En este sentido, filosofía y educación comparten la condición de aventuras pródigas en interrogantes y parcas en respuestas. Porque las cosas del hombre son harto difíciles de indagar e imposibles de ser sabidas del todo y para siempre. Pese a ello, Sócrates está convencido y quiere convencernos de que buscar la verdad incluso sin encontrarla nunca será inútil; más aún: ninguna otra aventura contribuye más a sacudir nuestra pereza, incitar nuestras resoluciones y hacernos mejores.

TERCERA PARTE
EL ARTE PEDAGOGICO DE SOCRATES

Ya quedó advertido que, aun procediendo nada o poco socráticamente, resulta excusable el distinguir -sin disociar- en la *paideia* del educador ateniense un ideario y un arte si ello propicia una exposición temática más ordenada y clara.

Ahora bien, ¿cómo entiende él mismo eso que aquí traducimos por el término “arte” y en el griego clásico se dice *techné*?

Por asociación espontánea este vocablo nos suena primero a “técnica”, pero en terminología tanto epistemológica como pedagógica andamos mejor orientados si pensamos en “método”, concepto cuya entraña etimológica sugiere la imagen de viaje y camino o, más bien, de encaminamiento. En efecto, además de ruta o itinerario la noción de método denota cierta manera de recorrer una senda y transitar por ella. Parafraseando el hondo cantar de Antonio Machado (“caminante, no hay camino: se hace camino al andar”), diríamos que método significa tanto el camino en sí como el andar con que hacemos camino.

Con unos y otros matices diferenciales, las tres referencias verbales (técnica, método y arte) aluden al repertorio de estrategias, habilidades y hasta ardides que utiliza cada pedagogo a fin de alcanzar mayor eficacia operativa en su tarea educadora. Otorgamos, no obstante, preferencia al término y concepto de “arte” porque encierra tres connotaciones de gran interés: 1) supone un profundo conocimiento acerca de la verdadera naturaleza de su objeto (en nuestro caso, el hecho educativo); 2) el artífice o artista (educador) tiene plena conciencia de las finalidades que persigue y de las condiciones en que actúa; y 3) la razón de optar por una determinada alternativa o procedimiento estriba en que no existe, o no se prevé, otra manera mejor de ejercer la acción que se emprende (educar).¹⁹

En el diálogo *Gorgias*, Sócrates niega a la retórica (disciplina eje de la educación sofista) calidad de auténtica *techné* porque viene a reducirse a destreza argüidora para lucirse el orador y para adular al escucha; dos propósitos que emparejan a la retórica con el “arte de la cocina”...Sería a lo sumo una técnica del hablar y no del pensar; mero ejercicio argumentativo y no un proceso dialéctico. Por contra, sí merecen título de arte la medicina y la política, supuesto que sean practicadas por personas a la vez hábiles, experimentadas y honestas.

Tales virtudes caracterizan también al buen educador, practicante del arte pedagógico digno de éste nombre. Sócrates describe su propia praxis educativa como “una especie de camino” y la define como “dialéctica”; cambio dialéctico que recorren juntos el educador y el educando.

19. Véase Werner Jaeger, *Paideia* [...], III, 5, “El *Gorgias*: el educador como estadista”, p. 517.

Analícemos, pues, su personalísimo estilo de indagar dialogando, su inconfundible manera de andar por las veredas de la educación. Nos aguarda una trilogía temática que requiere mayor espacio y esfuerzo expositivos que los acostumbrados hasta aquí. ¡Ojalá esta anticipación le suene también al lector menos amenazante que promisorio!

9. LOS LIBROS, LETRA MUERTA

I. SOCRATES, AGRAFO IMPENITENTE

Los términos con que Sócrates caracteriza de preferencia su estilo pedagógico son éstos: “conversar”, “debatir”, “examinar juntos”, “preguntar y responder”. Expresiones verbales que denuncian, todas ellas, un modo directo, activo e interpersonal de relacionarse con sus educandos.

Por lo pronto se lleva siempre a cabo mediante una comunicación exclusivamente oral, hablada. Dicho negativamente: además de no escribir nada como pensador, nunca recurrió a textos ajenos, en calidad de auxiliares didácticos, en el desempeño de su práctica educativa. Por ambas razones Sócrates encarna un caso singular en la historia de los intelectuales y de los maestros helénicos.

Respecto al primer punto, recordemos que antes de él, en su tiempo y más tarde todos los filósofos griegos dedicaron buena parte de sus esfuerzos a poner por escrito sus investigaciones. Otra cosa es que mucha de esa producción literaria se haya, lamentablemente, perdido por diferentes razones y en circunstancias históricas diversas. De ahí que, sobre todo en el caso de los llamados presocráticos, conozcamos su pensamiento de manera muy fragmentaria y la más de

las veces por referencias indirectas, de segunda mano (gracias, por ejemplo, a las reseñas histórico-conceptuales elaboradas por Aristóteles).

Sócrates constituye, pues, un caso excepcional, si acaso no único, en su condición de filósofo absolutamente ágrafo. Bajo esta óptica se asemeja más bien a los fundadores o iniciadores de grandes movimientos religiosos (ninguno de ellos heleno); baste recordar a Zoroastro en Persia, Buda en la India, Confucio en China, Jesús en Palestina y Mahoma en Arabia. Todos se limitaron a “hablar”, si se quiere a “predicar”, y habrían de ser los discípulos quienes recogieran por escrito sus enseñanzas, sus *logoi*, literalmente sus “dichos”.

Los evangelistas de Sócrates fueron escuchas directos y en vivo; dos discípulos que, pese a notables diferencias de fondo y de forma, hemos de considerar fieles a los decires del maestro según los recordara y penetrara cada quien. Si en este libro apenas estamos recurriendo a Jenofonte, ello no se debe a que desestimemos el valor testimonial de sus tres obras socráticas: *Apología*, *Memorables* y *Banquete*. Sólo que Platón, por haber mantenido con Sócrates relaciones de convivencia más larga e íntima y también por su mayor capacidad filosófica, ha calado más hondo en la significación intelectual, humana y pedagógica del maestro. Por eso le estamos siguiendo, paso a paso y ojo avizor.

En el capítulo inicial hemos comentado ya la sorprendente simbiosis entre ambos; sorprendente porque alcanza niveles extremos de afinidad y, al mismo tiempo, se da en antitéticas condiciones de personalidad biográfica, filosófica y profesional. Concretamente subrayábamos el contraste que aquí nos atañe: mientras que el maestro prefirió no escribir nada, su discípulo más afín casi no hizo en toda su vida sino escribir. Entiéndase bien lo estupefaciente del caso: el discípulo se dedicó a escriturar las enseñanzas meramente dichas del maestro, pero además quiso poner en boca de éste el inmenso caudal de sus propias doctrinas. Insólito fenómeno de transferencia que nos ha heredado, para siempre, un socratismo platonizado, pero también y sobre todo un platonismo socratizado. De aquí la convicción, última y casi unánime, de que el de Platón es el más socrático de los Sócrates.

Pero centrémonos en la voluntad impenitentemente ágrafa del maestro ateniense.

II. A PROPOSITO DE GRANDES AGRAFOS: UNA HIPOTESIS QUE SE CALLA ...

Aparte otras coincidencias y similitudes, el no haber escrito nada empareja a Sócrates más con los grandes creadores religiosos que con los pensadores

helénicos. La ventaja estriba en que él, además de proceder así porque sí, por su real gana y decisión, tuvo a bien manifestarnos algunas razones personales para no empuñar la pluma ni -como luego veremos- utilizar textos didácticos ajenos en su laboreo educativo.

Sin embargo, antes de examinar dicha declaración de motivos tal vez nos sea útil una breve digresión acerca de otras razones y circunstancias -no confesadas que pudieran haber determinado su actitud. Varios expertos han sugerido que pudo contribuir el hecho de que él mismo no parece haber recibido una instrucción mayormente libresca y académica; en lo que de verdad contó para su formación personal y profesional, hemos de tenerle más bien como autodidacta.

Por mi cuenta y riesgo aventuro una hipótesis complementaria nada gloriosa, y acaso por ello no recuerdo haberla visto insinuada respecto a Sócrates, como tampoco en relación a otros ágrafos eminentes: los susodichos Zoroastro, Buda, Confucio, Jesús y Mahoma. Luego de haberla tenido en la punta de la lengua y de la pluma desde hace muchos años -y no precisamente a cuenta de Sócrates sino de quien en los ámbitos occidentales resulta innecesario nombrar-, externaré esa hipótesis acaso suspicaz pero de ningún modo irreverente y, lo que me parece más importante, nada inverosímil. He aquí mi sospecha: probablemente ninguno de ellos *era* escritor....

Porque se es o no se es escritor, igual que se es o no muchas otras cosas, sin que ello signifique ser o no ser muy sabio. Para escribir bien y no sólo para redactar, para ser propia y estrictamente escritor -y no mero escribidor- se necesitan varias condiciones específicas; entre otras, tener inclinación, talento y oficio, por no mencionar vaporosidades tales como vocación e inspiración.

Curiosa o casualmente he observado, en mi cotidiano entorno profesional, que bastantes personas dotadas con una envidiable facilidad de palabra resienten la dificultad -al margen de posibles indiferencias y desganas- de expresarse igual de bien por escrito. Facilidad de palabra, aunada a veces a una deslumbrante elocuencia, como sin duda en el caso de los grandes ágrafos mencionados. En lugar de intimidarles o refrenarles, el compromiso y la ocasión de improvisar parece prestarles alas y liberar sus energías creadoras. En cambio a la hora de empuñar la pluma -si acaso se lo proponen-, esas y otras facilidades se les convierten en obstáculos y resistencias, tal vez insuperables.

Quede la cosa en lo dicho: en hipótesis no del todo certificada ni generalizable pero bastante verosímil como para que no se valga silenciarla, pasarla por alto por la única razón de que desvanece aureolas místicas e insondables infalibilidades. Para nada se niegan, pues ni siquiera se ponen en entredicho, la sabiduría y la misión quizá sublime -incluso sobrehumana para quien así lo crea- de los personajes aludidos, agraciados sin duda prodigiosamente pero *sólo* con el don del verbo. Lo que pretendo subrayar es el hecho mismo de que no escribie-

ron, tuviesen o no talento para ello, intentasen o no hacerlo, y que no existe motivo alguno para admirarles justa y precisamente por lo que *no hicieron*. Lo expresaré de otro modo: no tenemos por qué presuponer que renunciaron a ser grandes escritores por quién sabe qué razones inefables de tan sublimes. Carece de fundamento la hipótesis opuesta, a saber: que tan eximios predicadores hubiesen sido escritores igual de excelentes de habérselo propuesto...

En el caso particular de Sócrates contamos con un indicio que confirma nuestra interpretación. Casi al comienzo del *Fedón* se cuenta que el enclaustramiento carcelario y ciertas querencias oníricas le han impulsado a componer algunos poemas; concretamente, le ha dado por versificar varias fábulas de Esopo y elaborar un himno en honor de Apolo, una de sus deidades predilectas. El buen amigo Cebes, sorprendido, le pregunta: “¿Cómo es que te has puesto a componer versos desde que estás preso, si nunca lo has hecho en tu vida?” Sócrates le responde que, ante todo, no pretende emular a los auténticos poetas, entre otros motivos porque “yo ya sabía que me sería muy difícil”. Más bien está intentando “obedecer” a ciertos sueños que parecen reprocharle el no haber nunca cultivado “las bellas artes” so pretexto de plena, extenuante entrega a la “filosofía”. (¿No podemos leer, entre líneas, su propio gusanillo de íntima insatisfacción?) Ha cedido, pues, a la tentación póstuma de poetizar. Sólo que muy pronto su insobornable conciencia autocrítica le ha disuadido de tomar más en serio su extraño prurito literario, por vano más que por tardío. En efecto, muy lejos de reducirse a un manejo habilidoso de las leyes de la métrica, ha comprobado en carne propia que la creación poética exige una sensibilidad y una imaginación de las que él carece. “*No reconociendo en mí este talento*” -se franquea Sócrates-, todo ha quedado en un devaneo sin mayor importancia.

En suma, reconoce que la palabra poética y, por extensión, la palabra escrita no eran su “talento”. Su don era otro: el arte (así lo califica él mismo) de conversar, disputar, persuadir y exhortar, eso sí, con una prestancia, donosura y sabiduría soberanas, acaso insuperables.

Pero moderemos los ímpetus admirativos y recalquemos la constancia fundamental: fuera de ese fugaz, tardío y frustrado intento, Sócrates jamás escribió; y algo que aquí nos interesa más: nunca utilizó texto escrito alguno en su práctica educativa.

También en este segundo aspecto su comportamiento resulta atípico, si no insólito, en el ámbito cultural de Grecia, pues sabemos que los maestros helenos -públicos y privados- acostumbraban echar mano de textos -ajenos o propios- como fuentes de estudio, materiales de consulta y temas de discusión.

Sobre proceder así *de facto*, hemos dicho ya que formuló razones en favor de su conducta. Digo mal; más que defender sus preferencias como pensador y educador ágrafo, puso de relieve ciertas desventajas inherentes a las escrituras.

III. LAS ESCRITURAS NO HABLAN

Estas consideraciones antilibrescas las encontramos en el diálogo *Fedro*.

El pretexto polémico surge de un discurso redactado por un tal Lysias y que Fedro lee a Sócrates por estimar que su autor es “el más hábil de nuestros escritores” y porque versa nada menos que sobre el amor. Sócrates alaba la disertación como “maravillosa”, pese a no estar de acuerdo con parte de su contenido; pero no va a responder con otro discurso, pues “sería muy ridículo oponer a una obra maestra de tan insigne orador la improvisación de un ignorante como yo”. Tras un juego muy socrático de elogios tan irónicos como sus propias declaraciones de modestia, la conversación recae en este cuestionamiento: si “el escribir mucho” no convierte a los autores en “fabricantes de discursos”. Porque en Atenas todo el mundo -estadistas, oradores y filósofos- parece poseído de la grafo-manía, un afán casi epidémico de “componer discursos y dejar escritos”, sea para impresionar a los escuchas y lectores contemporáneos, sea para promover la admiración de la posteridad.

Sócrates comienza por aclarar que, en principio, “lo vergonzoso no es ni el hablar ni el escribir, sino el hablar y escribir mal”. Pero, puesto que la ocasión es propicia, comentará cuáles le parecen las ventajas y desventajas del oficio o arte de escribir; mejor, los pros y contras de los libros. Y cuenta una leyenda egipcia: Hubo un sabio de nombre Teut a quien se le atribuía la invención de la aritmética, la geometría, el juego de ajedrez y, sobre todo, la escritura. El rey Tamus le llamó a palacio para que le explicara los beneficios de cada una de tales invenciones. Respecto a la última de ellas, Teut la encomia así: “La escritura hará a los egipcios más sabios y servirá a su memoria, como un remedio contra la dificultad de aprender y retener lo aprendido”. El monarca Tamus le replica: Más bien contribuirá al olvido, “pues se encomendará a caracteres materiales (gráficos) el cuidado de conservar los recuerdos”; en todo caso, lo escrito proporciona “la sombra de la ciencia y no la ciencia misma, pues cuando (los estudiantes) vean que pueden aprender muchas cosas sin maestro, se tendrán por sabios y sólo serán ignorantes”.

Sócrates asume la moraleja de la leyenda y lo parafrasea a este tenor: “Quien piensa transmitir un arte consignándolo en un escrito y quien, a su vez, cree poder recibirlo de éste como si esos caracteres pudiesen dar alguna instrucción clara y sólida, me parecen unos necios”...Las escrituras se asemejan a los cuadros de pintura: “Las producciones de este arte parecen vivas, pero interrógalas, mi querido Fedro, y verás que guardan absoluto silencio. Otro tanto sucede con los escritos: al leerlos parece que piensan, pero pídeles alguna explicación sobre el objeto (tema) que contienen, y te contestarán siempre la misma cosa”. Queda sobrentendido que contestar siempre y a todos la misma cosa, o

sea repetir una contestación idéntica e invariable, equivale a no responder. Prosigue Sócrates: “Lo una vez escrito rueda de mano en mano, pasando de los que entienden la materia a otros para quienes no ha sido escrita la obra, sin que sepamos, por consiguiente, ni con quién habla ni ante quién se calla”.

En resumen, los libros son más mudos aún que sus silenciosos lectores. Por contra, ¡cuán “vivo y animado” el discurso que nace y se va construyendo al comunicarse el maestro en forma directa con quien escucha, interpela, contesta y pregunta, asiente y disiente alternativamente! De suerte que en comparación al discurso hablado, el escrito “no es más que un vano simulacro”. Este se reduce a mera transcripción de caracteres externos que no se adentran de verdad en quien los lee; sólo aquél “se graba en el alma del que estudia”...

Sócrates acarrea más agua a su molino aduciendo otra ejemplificación: el maestro oral se parece al jardinero inteligente que sabe en qué tiempo y en qué tierra sembrar las semillas más estimadas: la indagación acerca de lo bello, lo justo y lo bueno. No las siembra al azar “con el auxilio de una pluma y con palabras impotentes para defenderse por sí mismas e incapaces de enseñar suficientemente la verdad”; labor de jardinería ésta que a lo sumo produce plantas decorativas, de adorno, infértiles. El educador sabio pone mucho cuidado en buscar y elegir una por una,

almas bien preparadas, para sembrar y plantar en ellas saberes que no sean estériles, sino que germinen y produzcan en otros corazones nuevos discursos que, inmortalizando la semilla de la verdadera ciencia, darán a todos los que la posean las mayores felicidades de la vida.

Con esta vehemente declaración, tocada de cierta grandilocuencia retórica, cierra el maestro ateniense su improvisación, que en su parte mayor y más insistente constituye un alegato casi virulento contra las escrituras.

¿Cómo leer nosotros las palabras “vivas y animadas” que supuestamente profirió Sócrates y que Platón transcribe en caracteres impresos -valga el anacronismo-, en palabras inertes y mudas? También este texto del discípulo, al fin una escritura, acusa todas las desventajas suscritas por el maestro: no puede responder a nuestras posibles adhesiones y reparos, a nuestros acuerdos y desacuerdos de lectores atentos e intrigados ...

Pero antes de emitir juicios de valor, conviene traducir en otros términos las convicciones socráticas con el ánimo de entenderlas mejor antes de aplaudirlas o rebatirlas.

Ante todo, en el hablar como en el escribir lo importante es hacerlo bien: expresar con orden, precisión y claridad lo que pensamos y nos interesa comunicar: lo que nos proponemos compartir con el escucha o con el lector. No obs-

tante, existen diferencias objetivas entre las dos maneras y estilos de interacción comunicativa, y Sócrates intenta poner de relieve las que en su opinión favorecen la interlocución oral. Sólo que, a impulsos de querencias tal vez inconscientes, su pretendida apología de la comunicación hablada se vierte, de hecho, en alegato contra la comunicación escrita.

La voz de las escrituras, textualmente el “decir escrito” (*lógous gegramménous*), no se dirige a un destinatario con nombre propio, a un receptor de quien conste siquiera el interés por el tema; los libros caen en manos de cualquiera. Mas supongamos un lector atento e interesado; lejos de aliviarse, las limitaciones inherentes al decir escrito resultan aún más dramáticas, en tanto dicho receptor (Sócrates lo llama “estudiante”) acusa los efectos de la lectura en forma de dudas, objeciones, deseo de mayores esclarecimientos, etc. En una palabra, quisiera interrogar al libro. Ahora bien, ¿cómo plantear preguntas a un texto fijado que si no puede siquiera escucharlas, menos podrá responderlas? Ningún libro puede hacer sino lo que hace: expresar lo mismo siempre, a todos y con las mismísimas palabras, lo cual implica no contestar a nadie en particular sobre nada. Y si no escuchan ni responden, los libros son sordomudos.

En términos equivalentes, las escrituras son, en el sentido más estricto y literal, letra muerta. Los decires escritos no hablan y, por ende, aunque suene paradójico en realidad no “dicen”. Con una agravante adicional: quien estudia textos inertes puede creerse sabio siendo así que, primero, tal vez ni los entienda y, segundo, aun aprendiéndolos no los hace suyos mediante una asimilación fértil, merced a una incorporación tal que los saberes leídos engendren nuevos saberes. Es lo que replicaba el rey Tamus al inventor Teut según se percibe mejor en esta traducción de Ortega y Gasset, algo amañada pero fiel al espíritu de la letra:

Confiando los hombres en lo escrito, creerán hacerse cargo de las ideas, siendo así que las toman por de fuera, gracias a señales externas, y no desde dentro, por sí mismas...Atestados de presuntos conocimientos, que no han adquirido de verdad, se creerán aptos para juzgar de todo cuando, en rigor, no saben nada y, además, serán inaguantables porque, en vez de ser sabios, como se suponen, serán sólo cargamentos de frases.

Ya por su sola cuenta, añade Ortega: “Cuando se lee mucho y se piensa poco, el libro es un instrumento terriblemente eficaz para la falsificación de la vida humana”.²⁰

En lenguaje más socrático, las enseñanzas escritas son como semillas que no florecen ni fructifican en auténtico saber porque se siembran en la memoria y no en el alma.

20. “Misión del bibliotecario”. En: *Obras completas*, t. V, p. 234.

IV. CULTURA OCCIDENTAL Y BIBLIOLATRIA

¿Cómo enjuiciar el discurso antiescriturario de Sócrates?

Cabe, primeramente, desautorizarlo en nombre de una civilización como la nuestra donde resulta inconcebible una cultura sin libros, sin librerías, sin imprentas y sin bibliotecas; donde ni se imagina una educación válida sin ese umbral mínimo que es la lectoescritura y sin ese recurso didáctico imprescindible que llamamos libros de texto...

No necesitamos aducir testimonios eruditos. Basta con recolectar unas cuantas expresiones de uso común y coloquial para hacernos cargo de la ingente trascendencia que se otorga a los libros en Occidente, a tal grado que podría hablarse de un “fetichismo” de la cultura impresa -al modo que Marx enfatizaba el “fetichismo del dinero”.

Suele identificarse a una persona culta como y por “letrada”, a los intelectuales como “hombres de letras”; se presupone que nadie llega a sabio sin “haber leído mucho”; de quien diserta bien decimos que “habla como un libro” y a quien parece saberlo todo lo describimos como “una enciclopedia andante”. La invención de la imprenta se enaltece como una de las máximas hazañas de la Humanidad civilizada (que es singularmente la nuestra); las grandes bibliotecas se veneran como templos que atesoran el saber; los niveles culturales de un país se miden, en buena parte, por el número de obras que se editan y supuestamente se leen. Nuestros más eminentes científicos han llamado al universo “el libro de la Naturaleza”; para conocer las verdades divinas los creyentes consultan la Biblia, libro de los libros, Escritura por excelencia y con mayúscula; hasta definimos la existencia como “el libro de la vida”. En suma, no por casualidad tanto saber como aprender riman con leer y cultura rima con lectura y escritura...

Por monótona e innecesaria dejo la tarea de enlistar, una por una, las designaciones paralelamente contrapuestas: persona inculta igual a “iletrada” o “sin letras”, etc. Pero sí considero ilustrativo agregar otros hecho y maneras de hablar: en nuestro ámbito civilizatorio se tiene por mínimo educacional la “lectoescritura”, y sobre el analfabetismo recaen denigraciones tales como “lacra”, “rémora” y “vergüenza” de la Humanidad contemporánea; de ahí que los máximos organismos internacionales, con anuencia de los gobiernos nacionales, se apresten a librar una decisiva “batalla”, “campana” o “cruzada” (términos curiosamente propios del vocabulario militar) que logre “erradicar” el analfabetismo en el mundo entero para el mítico y ya inminente año 2000.

Bien. Pese al tonillo irónico que rezuman los decires tendenciosamente recolectados y malévolamente entrecomillados, en mi condición de persona beneficiada por la cultura impresa, de trabajador involucrado en educación de

adultos y, a la postre, también como escritor o (sólo) escribidor profesional debiera, si acaso, alzar la voz y tomar partido en pro de los libros. No obstante, es timo saludable (terapéutico en sentido griego) que un personaje tan célebre, un intelectual tan perspicaz y un pedagogo tan de primera magnitud como Sócrates nos prevenga contra los riesgos de fomentar la grafomanía, promover la bilio-latría y, de paso, propugnar la alfabetización a ultranza. Espero que en esto me apoyen al menos quienes cuestionan la desmedida prioridad que se otorga a la instrucción libresca, quienes reivindican la significación cultural y educativa de la comunicación oral y también quienes, nada seguros de que la lectoescritura garantice un proceso educativo satisfactorio y sea el camino recto hacia el bienestar humano, osan preguntarse y preguntar: “Alfabetización ¿para qué?”

Pero fuera esnobismo estúpido a más de hipócrita desdeñar la cultura libresca quienes tanto nos hemos beneficiado de ella. Así que, pasaré a defender las escrituras. ¡Nada más fácil! Basta con hacer lo que Sócrates no hizo pese a habérselo prometido a Fedro, a saber: luego de señalar sus desventajas, reconocer sus ventajas. Todo se reduce, entonces, a decir lo que él seguramente no ignoraba pero, sepa Dios por qué resistencias subconscientes, acabó silenciando.

Y lo que calla puede sintetizarse en una sola y fuerte contrapartida: hay libros que, además de bien escritos, pueden tocar las entrañas pensativas y vitales del lector. Expresémoslo utilizando el lenguaje del propio Sócrates: hay escritos llenos de viveza y animación, que sacuden conciencias dormidas, que a la par sumen en dudas e iluminan, que dejan huellas profundas e indelebles en el alma, que fecundan la mente y el corazón humanos. Esto es, hay decires escritos que preguntan y contestan, que hablan y dicen. En una sola palabra: hay escrituras que nada tienen de letra muerta.

Tales textos elocuentes y vitales ¿son muchos o son pocos? Difícil determinarlo, porque los números son relativos, muy diversas las experiencias, muy subjetivas las preferencias y gustos. Quede, pues, en manos y a juicio de cada quien señalar cuántas y cuáles lecturas le han confrontado consigo mismo; cuántas y cuáles le han sido -o le son- palabra viva, simiente de enriquecimiento espiritual, levadura y pan de auténtica educación. Quizá, probablemente no sean numerosos los autores y títulos decisivos, pero tampoco abundan profesores que contribuyan de verdad a nuestra formación y trans-formación...

Aludamos al recelo socrático de que los libros son sordomudos; no se dirigen -ni hablan- a cada uno en particular puesto que dicen siempre lo mismo a todos, o sea a cualquiera. Cabe revertir el planteamiento así: si las escrituras tocan de verdad y a fondo las cuestiones del hombre, son tan universales como individuales, para quienquiera pero también para cada quien. ¡Ah!, el problema afecta por igual a lo escrito y a lo hablado; lo importante y difícil estriba en decir lo que hay que decir, tal cual advierte Sócrates a Fedro: *ta déonta eirekótos*; ex-

presar, oralmente o por escrito, lo que atañe a la condición humana, lo que se necesita saber. Y lo que necesitamos saber, todos y cada uno, son ni más ni menos que las verdades vivientes (*zónta*); en estricta significación etimológica, las verdades “zoológicas” o biológicas, las únicas auténticamente “vivas y animadas”.

V. ¿TIENE O NO SOCRATES LA RAZON?

Habiendo, muy sucintamente, replicado al maestro ateniense, conviene darse cuenta de que en realidad no le hemos refutado. Y no le hemos refutado porque sus reparos ante las escrituras son todo menos falsos o ficticios. Los libros transcriben, en efecto, voces mudas, palabras impersonales, letras inertes, etc. ¡Nada que objetar!

Entonces, ¿en qué quedamos? En lo antedicho: Sócrates se limitó a expresar la mitad, más o menos, de lo que podía y aun debía haber dicho. Algo más grave: incumple flagrantemente una promesa formal. Recordémosla en sus propias palabras: “Vamos a examinar, mi buen Fedro, cuáles son las *conveniencias e inconveniencias* que puede haber en lo escrito”. Pues bien, todo el tiempo y todas las fuerzas examinadoras se le fueron en puntualizar las “inconveniencias”.

Por eso nos parecía tan fácil replicarle, señalando lo que él de seguro no ignoraba pero prefirió silenciar. Sino que replicar no significa refutar. Las inconveniencias denunciadas por Sócrates me parecen irrefutables; pero sí podemos pedirle cuentas por haber olvidado o desatendido (y no por prisa, ¡él tan incansable conversador!) aquellas posibles “conveniencias”, ventajas o beneficios del decir por escrito. ¿Por qué se le quedaron en el tintero? Ya sabemos que como pensador y como pedagogo más bien desestimaba el valor de los libros, pero no al punto de condenarlos. La explicación de su silencio está, así me lo parece, en su empeño y aun prisa por contraponer las desventajas de lo escrito a las ventajas de lo hablado, en vez de ponerse a analizar, comparativamente y en paralelo, los pros y contras, los alcances y los límites inherentes a cada una de esas dos maneras de expresarse y de comunicarse, digamos de enseñar y de aprender o, mejor, de educar y de educarse.

Por otra parte, tampoco en este punto polémico hay inconveniente en calificar las aseveraciones de Sócrates como verdades a medias, puntos de vista o, no sin fundamento, como *exageraciones*. Pero entonces yo traería a colación una advertencia paradójica de Ortega y Gasset: “Una exageración es siempre la exageración de algo que no lo es”; por ejemplo, una generalización en sustancia significativa bien fundada aunque estadísticamente inexacta.

Así, de las excepciones, incluso si abundantes, solemos decir que lejos de invalidar confirman la regla. A este mismo tenor bien pudo Sócrates haber deseado indicar lo siguiente: considero las escrituras como mudas y sordas porque lo son en su mayoría.

Pero dejémonos de generalizaciones, casi siempre exageradas, y miremos los libros en cuanto recursos educacionales, porque es así como los está enjuiciando Sócrates. Pregunto: ¿no es en el ámbito de la educación adulta donde más recelos inspiran los llamados “libros de texto”? Y con razón, porque sus contenidos apenas suelen corresponder a las necesidades, curiosidades e intereses de los educandos, porque su estilo expositivo nada tiene de cuestionador, porque sobreabundan en soluciones a asuntos que antes no se han planteado como problemas, etc. Siendo como suelen ser, ni estimulan la reflexión personal, ni fomentan el análisis crítico, ni generan nuevos conocimientos. Los textos alimentan, si acaso, la “educación bancaria” (Freire). En complicidad con los maestros, todo hay que decirlo. Ahora bien, no otra cosa reprochaba Sócrates a las escrituras didácticas: depósitos de saberes ajenos e inertes, que se acumulan -con suerte- en la memoria y no dejan huella en el alma. Carentes de animación e intriga, pueden hablarnos mucho sin decirnos nada; nada que de verdad nos importe. A tales libros de texto sobradamente instruccionales y poco educativos, instrumentos útiles y quizá indispensables pero que nunca rebasan su condición de *recursos auxiliares*, se les encomienda lo más de la tarea educacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la escuela primaria a la universidad, pasando por todos los grados, niveles y modalidades. ¡A Sócrates esto le parecería no ya exagerado sino aberrante!

Pero nos preguntábamos si, a fin de cuentas, tenía o no razón.

Y a este propósito conviene observar que, por modestia real o metódica, en ningún momento personaliza la cuestión; esto es, evita confesar que está defendiendo sus particularísimas preferencias de hombre intelectual y de educador. Las conocemos de sobra: no quiso poner por escrito sus indagaciones, ni recurrir educativamente a textos didácticos.

Hagamos, otra vez, lo que él no hizo: aplicar a su personal conducta sus ideas acerca de los decires hablados y escritos, atribuyéndole unas explicaciones no verídicas pero sí verosímiles: Valgan lo que valgan las palabras escritas, no convienen a mi estilo de pensar y de comunicarme. Ni creo que me falten buenos motivos para proceder a mi manera. Nos educamos en última y aun primera instancia no para conocer más sino para vivir mejor, y lo que requerimos saber con tal propósito son las realidades del vivir humano, las únicas que de verdad nos importan. Pues bien, las auténticas necesidades e intereses emergen y se manifiestan de modo muy personalizado, según y conforme a la situación concreta en que cada quien de nosotros estamos inmersos; no en los recintos escolares ni ante un libro de lectura o consulta, sino al aire libre de las calles donde se despliega el

vivir cotidiano. Esta situación concreta, este contexto existencial es lo que nunca pueden tomar en cuenta los textos escritos, por definición impersonales, con frecuencias abstractos. Por contra, se detectan casi de inmediato en el contacto interpersonal, en la plática y el coloquio, en esa comunicación cara a cara que yo gusto de llamar “conversación”. Como maestro sólo tengo una ventaja sobre el estudiante, mi “arte de preguntar y responder”. Arte que sólo cabe aplicar en el diálogo, donde se escucha y se contesta alternativamente, donde se sabe cuándo hablar y cuándo callar; donde, sobre todo, pueden plantearse y examinarse las cuestiones que interesan al educador no menos que al educando.

VI. SOCRATES *VERSUS* PLATON

Algo así pudo pensar y sentir Sócrates por su propia cuenta silenciosa. Pero ¿qué estaría pensando y sintiendo Platón al transmitirnos -por escrito- lo que su maestro dijo -de palabra- sobre las graves limitaciones de la escritura? Algo así como esto que arriesgo a poner, ahora, en boca del discípulo: Tienes sobrada razón, mi querido maestro, en afirmar que sólo el habla es palabra viva. No obstante, yo demostraré la posibilidad de lo que te parece casi imposible: hablar escribiendo y escribir hablando. Afronto en tu honor y memoria el desafío, transcribiendo por lo pronto tus decires hablados en decires escritos. Pero iré más allá. Haré que tu voz ya muerta siga siendo viva; lograré que tus palabras inscritas por ti sigan sonando con la misma viveza con que resonaban en las calles de Atenas. Dialogaré por escrito tal como tú dialogabas conversando. Pero expresaré así no únicamente lo que en realidad te escuché pronunciar sino todo cuanto yo mismo vaya indagando como un eco y prolongación de tus enseñanzas. Así, todos cuantos me lean sentirán que te están escuchando a ti.

...Un desafío triunfal el de Platón. Adoptó el diálogo no sólo como género literario sino como estilo de pensamiento y como método -vía y arte- de comunicación educativa. Gracias al discípulo filosofar no será ya -como no lo fue para el maestro- ensimismamiento y soliloquio sino reciprocación y coloquio; y educar no consistirá ya en impartir saberes sino en compartir búsquedas y hallazgos.

Investigaciones recientes confirman la hipótesis de que no sólo al ponerse a redactar sus investigaciones recurrió al diálogo; también sus “clases” en la Academia se desarrollaban en forma de coloquio, de conversación grupal. Renunció, pues, del todo -y sin duda por contagio de su maestro- al método más socorrido en los centros educacionales de Atenas: la exposición, o sea el discurso monologado, la “lección magistral”.

La doble alternativa aparece aludida en el diálogo *El sofista*, donde Sócrates inquiere de su interlocutor antes de entrar de lleno en la indagación metafísica de cuál sea y cómo se defina “el ser”: “¿Prefieres explicarte por ti mismo en largos discursos, o gustas más de proceder por preguntas y respuestas?”

Esta segunda modalidad fue, por supuesto, la opción única y persistente del propio Sócrates, pero también la del discípulo; y hemos de admitir que si Platón alcanzó pleno éxito fue porque había visto y oído conversar, en vivo, a su maestro.

Lo señalado porque también Aristóteles habría de recurrir en su primera juventud al diálogo como género dialéctico y didáctico, pero muy pronto tuvo que renunciar a ello porque estaba remedando a su maestro Platón y no reviviendo a Sócrates. Decidió, pues, Aristóteles regresar a la otra vía: exponer oralmente y por escrito (en su Liceo y en sus libros) sin duda el camino o método que mejor iba con su talante y su talento. Y fue así como legó al mundo lo que solemos denominar libros de texto; eso sí, manuales didácticos creativos, de los mejores que se hayan nunca producido, porque su autor era un pensador genial. Todo lo excelentes que los consideremos, no obstante sus obras resienten el inconveniente señalado por Sócrates: no son, no suenan “vivas y animadas”, cómo sí lo son y nos suenan los diálogos de Platón. Se asevera en *El sofista* que “explicar por uno mismo” tal o cual tema es sinónimo de “hablar solo”, lo cual no significa necesariamente una falla, pues hay soliloquios de gran fuerza comunicativa y maestros que monologan contagiosamente. Lo más equitativo sería reconocer la existencia de dos estilos de pensar y dos maneras de hablar, cuya eficacia y utilidad dependen de que se diga lo que hay que decir: cosas que atañen al vivir humano y por eso nos afectan e interesan a todos.

En cualquier caso, fue un desafío triunfal el de Platón. Claro que Sócrates tuvo la fortuna de caer en manos de un escritor prodigioso, a más de un filósofo genial. Consecuencia: contamos con una imagen socrática ahondada, muy probablemente engrandecida por su discípulo, pero tal es *su* Sócrates y *el nuestro*: un paradigma de hombre, de sabio y de educador. Para lo que aquí nos importa, gracias a la letra de Platón seguimos, en efecto, escuchando la voz de Sócrates. Los decires escritos del discípulo nos transportan, casi en vivo, a los decires inescritos del maestro, y éste prosigue así su propósito de fermentar nuestra reflexión y orientar nuestras búsquedas. Todo porque Platón realizó una hazaña que a Sócrates le parecía imposible; conservar en la escritura “el arte de preguntar y responder”.

Hizo, por lo tanto, muy bien el discípulo al transmitirnos fielmente, como si las compartiera, las convicciones antiescriturarias del maestro. Pero lo hizo todavía mejor al no seguirlas, como quien dice acatándolas pero incumpléndolas. Tal vez las razones de Sócrates le parecieron irrefutables, mas al cabo le desoyó, con todo y reverenciarle como “el más sabio y el más justo de todos los hombres” (*Fedón*).

Lejos, pues, de traicionarle es así como le fue más fiel. Por eso -aunque tan distinto y distante en tantos aspectos- le declaramos a Platón el más socrático de los pensadores y, desde luego, nuestro supremo maestro del socratismo.

10. LA MAYEUTICA

Junto al hecho biográfico de que fue condenado a beber la cicuta y la célebre frase “sólo sé que no sé nada”, un tercer dato sobre Sócrates que pertenece al dominio público es su tan traída y llevada “mayeútica”. Me refiero al dominio público dentro de la historia de las ideas y las prácticas pedagógicas. Con una previsible inconveniencia: que por tratarse ahora de un hallazgo socrático esencialmente complejo en sus implicaciones y aplicaciones, tal vez sea aquí donde hasta los expertos recaen en explicaciones deformadas por simplistas. Conviene, pues, que procedamos sin prisa y con extremada cautela analítica.

I. ALGUNOS PRESUPUESTOS Y RECORDACIONES

Acabamos de ver que el maestro ateniense rehuía las escrituras porque mayormente monologan, piensan y hablan en solitario, no responden y a menudo ni siquiera preguntan, etc. En el capítulo postrero del ideario pedagógico hemos recalcado que, incluso concebida la tarea educadora como un proceso de enseñanza-aprendizaje, es el discípulo quien llega por sí mismo al saber con ayuda y colaboración *auxiliar* del maestro.

Si perito y fértil, éste no se dedica a transmitir saberes que él ya posee (más o menos los mismos que se contienen en los libros de texto) y el alumno no; le compete más bien incitar, motivar y guiar al deseoso de saber en la búsqueda de la verdad. Lo mínimo, pues, a tomar en cuenta es que el proceso educativo constituye una interacción y, como tal, repugna cualquier polarización dualista entre el docente (enseñador) y el discente (aprendedor).

Tal me parece el punto de mayor y más vigente coincidencia entre la *paideia* socrática y las tendencias mejor orientadas de la actual pedagogía, en especial dentro del ámbito de la educación de adultos, una de cuyas propuestas paradigmáticas está representada en la llamada “investigación participativa”. Desde diferentes postulados y perspectivas solemos insistir en que la interacción educativa debe ser “dialogica”. ¿Qué otra cosa quiere significarse sino que hemos de aprender y enseñar *dialogando*? Ahora bien, ningún educador en la historia occidental ha sabido dialogar con sus educandos más y mejor que Sócrates. Entre exponer discursivamente lo que piensa y se cree saber, o bien recurrir al método de preguntar y responder, él jamás optó por la primera estrategia. Y la razón es contundente: aquélla es como “hablar solo”, y para eso fuera mejor que el estudiante consulte un libro de texto bien confeccionado...

El arte educativo de Sócrates es tan radical, tan auténticamente dialogico que la define como “conversación” y lo hace consistir en un “indagar juntos” maestro y discípulo.

Esto presupone otras convicciones que, aunque ya mencionadas y todavía sujetas a ulteriores precisiones, hemos de tener bien presentes. Primera: al menos en lo tocante a las cosas del hombre, todos (docentes y discentes) coincidimos en saber nada o muy poco. Segunda: partir del común no-saber lejos de representar una invitación a la desidia, tapujada de avisada resignación, constituye el mejor acicate para el auténtico filo-sofar: el deseo, el afán de llegar a saber lo que podamos o de ignorar lo menos posible. Y tercera convicción: no existe mejor búsqueda que la que se emprende a dúo -en lenguaje musical- y -en lenguaje taurino- al alimón.

En esta tercera exigencia Sócrates se muestra intransigente. Por sólo poner un ejemplo, cuando en el diálogo *Cratilo* un tal Hermógenes cree hacerle un honor dejándole que diserte largo y tendido sobre el lenguaje, para él limitarse a aprender escuchando, aquél le recuerda que no es lo convenido: “Yo, excelente Hermógenes, no me atrevo a tanto, y olvidas lo que te aclaré con anticipación: que ignorante de estas cosas, *estaba pronto a examinarlas contigo*”.

Ahora bien, esta actitud democrática (el reconocimiento del no saber compartido y la invitación a indagar juntos) no significa que en el trato educacional maestro y discípulo se encuentren en el mismo plano de ignorancia y menos que desempeñen la misma función. Con razón lo deja bien sentado Paulo Freire con-

tra teóricos y prácticos de la educación adulta que practican una horizontalidad acaso más demagógica que democrática (pues tampoco en este terreno nos salvan las buenas intenciones):

Cuando uno, como educador, dice que es igual al educando, o es mentiroso y demagógico, o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador. Si ambos fueran iguales, uno y otro no se reconocerían mutuamente. No hay duda de que el educador tiene que educar. Ese es su papel. Lo que necesita, si es un revolucionario coherente, es saber que *al educar también él se educa*.²¹

Otro tanto viene a pensar Sócrates, a quien podría achacársele todo menos un autoritarismo vertical basado en una presupuesta ufanía intelectual: Nadie debiera meterse a educador si al menos no supera al educando en el arte pedagógico, o sea en la destreza para preguntar y responder que orienta el proceso de discurrir juntos. Conviene, además, que aquél posea una conciencia más crítica (léase más “consciente”) de la común ignorancia, así como la capacidad de proponer un camino o encaminamiento en la búsqueda compartida del saber.

Basten estos mínimos señalamientos y recordaciones para afrontar ya eso que suele denominarse “método socrático”. Consta de múltiples elementos, como todo engranaje complejo, y a la hora de seleccionar dos estrategias claves o momentos básicos, los expertos difieren en la manera de describirlos y nombrarlos. Hay quien establece un doble paso, diferenciando entre la ironía y la mayéutica propiamente dicha; así, el autor -por desgracia innominado- del valioso artículo que dedica a “Sócrates” la ciclópea *Enciclopedia Universal Ilustrada* de Espasa-Calpe. Otros, siguiendo de más cerca a Platón, distinguen entre la exhortación (*protreptikós*) y la indagación (*elénchos*), ambas a su vez partes de la mayéutica vista como un todo; tal es la propuesta técnica de Werner Jaeger en su *Paideia: los ideales de la cultura griega*.

Sutilezas analíticas y designativas aparte, me parece válido partir de la mayéutica vista como un proceso global y unitario, y discernir en ella una doble táctica: primero destantear al interlocutor (principalmente por medio de la ironía) y luego ayudarlo a dar a luz una nueva idea o enderezar los pasos hacia una búsqueda mejor encaminada de la verdad.

Pero claro es que en su aplicación concreta la mayéutica admite muchísimos variantes; ni fuera exagerado decir que no encontramos dos casos idénticos en la manera de proceder de Sócrates. Conformémonos, pues, con detectar algunos denominadores predominantes y más sugestivos.

21. Rosa María Torres, “Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 8, Nos. 1 y 2, 1982, CREFAL, Pátzcuaro, 1987, p.

II. TACTICA PREPARATORIA: DESCONCIERTO E IRONIA

El maestro ateniense comienza a menudo destanteando al interlocutor en turno. Primero suele mostrarse admirado ante la seguridad con que éste cree ya saber aquello de que se trata, y expresa su vivo deseo de ser instruido por él. Luego procede a demoler tal certidumbre previa, y por lo general lo hace en forma cortés aunque irónica, siempre en espera de que el interlocutor de buena fe acepte reconocer su real ignorancia. Para ello Sócrates plantea dudas personales que el otro debiera resolver sin mayores dificultades si de veras sabe lo que presume saber. En el caso de interlocutores recalcitrantes, infatuados, no teme pasar de la ironía al sarcasmo, confundiéndoles con marañas y aun galimatías de virtuosismo dialéctico digno de los mejores sofistas; a veces los enreda con crucigramas tan indescifrables que no podrían ser resueltos con suficiente claridad por nadie.

Pero mejor será que veamos a Sócrates en acción. Comenzaremos con un caso de cacería implacable organizada contra un tal Glaucón, necio pretencioso si los hay. (Bueno fuera que el lector recordase también la disputa entablada con Eutifrón y que termina con tan mal sabor de boca, según quedó reseñada en el capítulo 6 bajo el rubro “La ignorancia tapujada de frases hechas”.)

El ejemplo lo aduce Jenofonte en sus *Memorables* o *Recuerdos socráticos*. En síntesis, Sócrates patentiza a Glaucón la incongruencia de dedicarse a la política sin siquiera haber meditado antes sobre en qué pueda consistir el quehacer político.

¿No es acaso conveniente -le pregunta- que si deseas ser apreciado por prestar servicios a la república, tal cual lo pretendes, sepas primero cómo planeas hacerlo? Y si es así, dime: ¿Cuál es el primer servicio en que has pensado? Glaucón calla, no acierta a contestar por la sencilla razón -aunque no confesada- de que ignora en qué puedan consistir el arte de gobernar y la acción política. Sócrates aparenta ayudarle cuando le ejemplifica un posible servicio público: ¿Quieres, pongamos por caso, tratar de enriquecer a la república? Glaucón accede, y aquél prosigue: Un medio de conseguirlo sería procurar grandes rentas al erario público, y si así te parece, dime: ¿de dónde salen los ingresos de Atenas y a cuánto ascienden? Replica Glaucón: ¡Por Zeus!, jamás me he enterado de cifras y cuentas tan específicas. Como quien dice: Sócrates, no me vengas con minucias estadísticas. Este reemprende su caza: Pero, mi estimado Glaucón, ¿no te parece importante averiguar al menos qué gastos principales tiene la ciudad? ¿Sabes cuáles son las fuerzas de mar y tierra de que dispone Atenas, y quiénes son sus enemigos? Responde (es un decir) el interpelado: No puedo contestarte sin antes averiguarlo...

El diálogo prosigue por el mismo carril dialéctico: Sócrates planteando interrogantes sobre diversos asuntos relativos a la situación pública de Atenas y Glaucón callando o, lo que es lo mismo, contestando sin responder. Hasta que aquél le ataca *ad hominem*. Parece, pues, muy dificultoso ocuparse en solventar los asuntos de tantas familias como conforman una colectividad social; siendo así, ¿por qué no emprendes una acción más hacedera: la de mejorar la situación familiar de tu tío, que harto lo necesita? Glaucón firma ingenuamente su sentencia de muerte (dialéctica) al confesar: Así lo haría si mi tío quisiera hacerme caso...Sócrates, en efecto, asesta la puntilla: ¡Cómo! ¿No has podido hacerte escuchar de tu propio tío y esperas que te escuchen todos los atenienses?

Sintetizando el hilo argumentativo de Sócrates: quien aspira a intervenir en el gobierno de una ciudad o país ha de estar impulsado por el espíritu de servicio, pero ello implica comenzar conociendo las necesidades y recursos de la vida ciudadana. Como quiera que Glaucón no tiene ni la más remota idea de ello, la conclusión se impone por sí sola: resulta del todo incongruente su pretensión de inmiscuirse en los negocios públicos e insensata su ilusión de ser buen político. (Apetece traducir a Sócrates, sin eufemismos ni ambages, a este tenor: Tan no sabes de verdad lo que te propones y en lo que te metes, que ni siquiera sabes de qué estamos hablando. Tal como te veo, no sólo estás incapacitado para servir a la política; ni siquiera sabrías servirte de ella...).

Una doble aclaración. Además de haber recargado las tintas sarcásticas en nuestra versión abreviada, el ejemplo no ha de ser tomado como típico por cuanto muy rara vez se ensaña Sócrates a tal extremo ni con sus contertulios más fatuos (quienes, a decir verdad, tampoco suelen ser tan simplones como Glaucón). Casi siempre recurre, eso sí, a la ironía amable aunque un tanto burlona, manejándola como arma dialéctica de infalible eficacia.

Con un buen propósito: desechar toda errónea o infundada presunción de ya saber lo que se pretende indagar y establecer un punto de partida razonable para seguir adelante en busca de una conceptualización a la vez compartida y más próxima a la verdad. Con una advertencia: si no se vale dar por sabido lo que en realidad se ignora, tampoco se vale la pereza mental; esto es, renunciar a seguir caminando so pretexto de que resulta difícil no ya alcanzar la meta (descubrir la verdad) sino incluso discurrir bien, disputar correctamente. Y nadie espere que Sócrates ande él solo las veredas de la indagación. ¡Todo menos hacerla de “remediavagos”!

Fijar y aceptar las reglas de juego significa haber recorrido la mitad del camino dentro del método socrático. Sólo resta el segundo paso: que el interlocutor-educando, con ayuda del pedagogo, dé a luz una idea verdadera o, cuando menos, una idea más aproximada a la verdad. Y es aquí donde se despliega a plenitud la *techné* mayéutica, el arte de partear que Sócrates aprendió de su madre.

III. LAS IDEAS SE PAREN, NO SE TRANSMITEN

Enfrasquémonos ya en el fascinante diálogo *Teeteto* para atisbar los puntos más finos y originales de la *paideia* socrática y saborear, de paso, un buen ejemplo de ironía benevolente.

Se trata de “descubrir la naturaleza de la ciencia”. Sócrates y Teeteto van a conjuntar sus esfuerzos para “comprender todas las ciencias en una sola definición”; o sea, van a delimitar una conceptualización a la par bastante genérica y básica para que pueda aplicarse a cualesquiera saberes pretendidamente científicos. ¡Cuestión peliaguda!, entonces y aún ahora. Teeteto lleva años dándole vueltas al asunto por sí solo y con ayuda de gente enterada. Sin éxito, pues no ha logrado poner claridad en sus pensamientos; pero no renuncia a la esperanza, ni cesa en su empeño de dar con “una solución satisfactoria”.

No necesitamos seguir los meandros en zigzag de esta conversación en torno a la naturaleza de la ciencia para recalar en el subtema que aquí estudiamos. Sócrates percibe de inmediato que está ante “un alma bien preparada”, tierra propicia para que un buen jardinero ensaye una siembra fértil, según la metáfora utilizada preferentemente en *Fedro*. Comienza, pues, aplaudiendo las excelentes disposiciones y el inmejorable estado de ánimo de su interlocutor: “Eso significa, mi querido Teeteto, que experimentas los dolores de parto, porque has de saber que tu alma no está vacía sino preñada”.

El aludido cree no haber oído bien, pues jamás escuchó asociar los afanes pensativos a los trabajos de parto; y, como varón, hasta le incomoda que alguien compare el pensar, tan cosa de hombres, con el parir, tan cosa de mujeres. En vez de excusar el lenguaje puramente alegórico a que está recurriendo, Sócrates evoca orgullosamente -algo que por insólito nos suena conmovedor- la figura de su madre: “¿No has oído decir que soy hijo de Fenarete, partera muy hábil y de mucha nombradía?” Sí, la fama de Fenarete ha llegado a oídos de Teeteto; puede que ella haya asistido a su propia madre en el trance de darle a luz a él o alguno de sus hermanos. El hijo de la más honorable y renombrada comadrona de Atenas continúa: “¿Y no has oído también que yo ejerzo su misma profesión?” No: esto nunca lo ha escuchado.

Y es en este momento cuando Sócrates señala que eso es lo que sus enemigos debieran comentar de él, en vez de limitarse a propalar “que soy un hombre extravagante y no tengo otro talento que el de sumir a todo el mundo en toda clase de dudas”. Rumor éste que corre ya de boca en boca en son de malévolas acusación, pero de la que no quiere ni necesita defenderse ante su buen amigo Teeteto. Prefiere aclararle las muchas semejanzas existentes entre la *maieutiké* ginecológica que practica su madre y su propia *maieutiké* educativa. Claro que hay dos diferencias, una incidental y otra básica. La primera se refiere al destina-

tario sexual: “Difieren (ambas dedicaciones) en que el oficio de partera, tal como yo lo desempeño, lo ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres”. (No se olvide, de paso, que en la gloriosa y democrática Atenas las hembras no tenían acceso habitual y mayoritario a los servicios educativos.) La segunda diferencia toca más a la sustancia misma del quehacer pedagógico: “Difieren también en que presto mi auxilio en el alumbramiento no de los cuerpos sino de las almas”.

Con todo son más numerosas las similitudes: “Este oficio de partear se parece mucho al de las comadronas”. Pueden sintetizarse en una sola semejanza pero de múltiples dimensiones: la partera no es autora o progenitora de los hijos que ayuda a parir, como tampoco el pedagogo es engendrador de las ideas que ayuda a dar a luz. Leamos con suma atención y sin interrupciones este esclarecimiento que roza e ilumina muchos puntos esenciales de la *paideia* socrática:

Yo tengo en común con las parteras el ser estéril en lo que respecta a la sabiduría. Sobre lo que muchos me echan en cara diciendo que interrogo a los demás y no respondo a ninguna de las cuestiones que me proponen, este cargo no carece de fundamento; pero es muy cierto que yo nada sé. El dios me impone el deber de ayudar a los demás a parir, y al mismo tiempo no permite que yo mismo produzca nada. Esta es la causa de que no esté versado en la sabiduría y de que no pueda alabarme en ningún descubrimiento que sea una producción de mi alma. En compensación, los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos a medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es (sólo) porque el dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, sino que han encontrado por sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido[...].

Una declaración que no contiene palabra de más ni de menos, toda ella pura sustancia significativa, preñada -literalmente- de muchos de los postulados pedagógicos de Sócrates. Algunos ya nos habían salido al paso en diferente contexto, y otros los subrayaremos detenidamente ahora o más adelante. Sócrates nos está diciendo entre otras cosas lo siguiente: 1) No dejan de tener cierta razón quienes murmuran de él que se dedica a provocar interrogantes, siendo así que nunca o rara vez dispone de respuestas. 2) Nada de ello lo hace por mero gusto, por alguna compulsión impertinente; sucede que no tiene soluciones por la sencilla razón de carecer de sabiduría. 3) Si, no obstante, algunos de sus educandos progresan en el camino del saber, de ninguna manera se considera generador, procreador de los conocimientos por ellos alcanzados; él ha participado tan sólo como auxiliar e inductor.

Este último esclarecimiento es el que conviene poner de relieve a propósito de la mayéutica. Parafraseando a Sócrates tendríamos el siguiente esquema de la interacción educativa: de cuantos gustan de conversar con un buen pedagogo, sólo quienes están movidos de un fervoroso deseo de saber (con lo cual quedan excluidos los autosuficientes y los perezosos) encontrarán en él a un atinado conductor y guía en los senderos de la indagación compartida. Se requiere, pues, ante

todo que el educando esté realmente preñado: ignorante convicto y confeso pero ansioso de conocer. Comoquiera que el educador tampoco sabe, fuera vano esperar que se dedique a transvasar conocimientos que no tiene. Pero incluso si los poseyera, no valdría la pena que los transmitiera desde fuera al educando, porque entonces tales saberes le serían a éste siempre ajenos, nunca realmente “suyos”.

IV. NO SE VALEN DICCIONARIOS NI CATECISMOS

Entonces, ¿cuál es el papel del educador? ¿En qué reside su única superioridad -por así decirlo- y, por ende, su mejor capacitación para coparticipar en la búsqueda de la verdad?

En lo ya dicho: sucede que Sócrates domina el oficio de partero espiritual, a la manera que su madre es una experta en partería corporal. ¿Y cómo ejerce él ese “arte de parrear”? Agudizando las inquietudes, agravando las dudas, detectando y descalificando las presuposiciones falsas, dejando pendientes de revisión analítica las conjeturas infundadas.

En resumen, su pericia, su don pedagógico por excelencia estriba en esto: maneja y domina la estrategia de preguntar y responder en que consiste tanto el método dialéctico (*Cratilo*) como el arte educativo (*Apología, El sofista*). Con la advertencia de que eso de “responder” tiene sus bemoles. No significa que Sócrates ya sepa de antemano, en el punto de partida, la verdadera contestación, ni tampoco que garantice el hallazgo de soluciones definitivas en el punto final de la indagación. De momento lo que está llamando “respuestas” son provisorias, instrumentos orientadores del proceso indagatorio, gérmenes y disparadores de nuevas preguntas. Porque lo importante y decisivo es buscar, buscar con la esperanza y el deseo, pero nunca con la certeza de encontrar. Se llegue o no a un buen final en la aventura inquisitiva, ya constituye un avance no tener lo erróneo como verdadero, lo meramente conjetural como cierto, lo oscuro como claro, lo sólo creído como ya sabido. Más aún: representa una considerable ganancia el no satisfacerse tomando por buenas respuestas lo que ni siquiera nos hemos planteado como buenas preguntas.

Oigamos cómo lo expresa Sócrates con lenguaje mucho más conciso y gráfico:

A los que se unen a mí, querido Teeteto, les sucede lo que a las mujeres embarazadas. Día y noche experimentan dolores de parto e inquietudes más vivas que las ordinarias que sienten las mujeres. Esos son los dolores que yo puedo despertar o apaciguar, cuando quiero, en virtud de mi arte.

Por fortuna, cierta perspicacia instintiva permite a Sócrates discernir entre el verdadero y el falso estado de preñez. Aquél sólo se da cuando el interlocutor sabe que no sabe pero no se avergüenza de su ignorancia justamente porque de veras ansía saber. Así Teeteto, que lleva años dando vueltas en su cabeza al problema de cuál sea la naturaleza de la ciencia, con el riesgo saludable de sentirse perdido, acaso la mejor señal de que estamos realmente pensando. Tras diagnosticar una auténtica situación de embarazo, Sócrates le insta a proseguir en su empeño: “Intenta, pues, averiguar en que consiste la ciencia, y no me alegues que esto supera tus fuerzas”. Ahora que ha topado con él, pueden aunar esfuerzos, indagar juntos. Como dice el tal Hermógenes en el *Cratilo*, ya que “estás pronto a examinar la cuestión conmigo”, practiquemos a dúo el método del preguntar y el responder para volver a preguntar.

Y, en efecto, ambos discurren larga y concienzudamente sobre qué sea o pueda ser un saber bastante cierto como para merecer el nombre de ciencia. Cierto que apenas acuerdan sino esclarecimientos negativos: no se reduce a mera percepción sensitiva, ni bastan las explicaciones descriptivas, etc. No acaban definiendo la ciencia, pero tampoco han caminado en balde al dejar bien sentado que ella -como cualquier otra cosa- no es lo primero que se nos venga a las mentes, como tampoco lo que suele enseñarse con fórmulas consabidas que, aun si fuesen válidas, sólo las memorizamos y repetimos como loros, sin haberlas cuestionado y, en consecuencia, sin haberlas siquiera pensado cada quien de verdad.

Quien opine que sólo se tiene éxito -o vale la pena- si se llega por las buenas o por las malas a una definición última e indefectible, a una solución salvadora, le irá mejor consultando un diccionario o un catecismo que recurriendo a Sócrates, antípoda de “aquellos doctores de la Iglesia que os sabrán responder”, según prometía el inefable catequista Padre Ripalda. La actitud del ateniense recuerda a la del vasco Miguel de Unamuno, inquietador de conciencias en la dogmática, adormilada España de su tiempo:

Mi empeño ha sido, es y será que los que me lean piensen y mediten en las cosas fundamentales, y no ha sido nunca el de darles pensamientos hechos. Yo he buscado siempre agitar y, a lo sumo, sugerir más que instruir. Ni yo vendo pan; no es pan, sino levadura o fermento.²²

Sócrates suscribiría de buen grado este juego de palabras: compete al educador no *dar pensamientos* sino *dar qué pensar*. En las postrimerías del diálogo *Teeteto*, luego de admitir que no han dado a luz una definición satisfactoria -tranquilizante-, también constata que ni él ni su interlocutor han agotado las reservas de ir:erés y las ganas de seguir indagando. No ha nacido el nuevo hijo pero siguen los dolores de parto. Dice: “Mi buen amigo, veo que sigue aún nuestra preñez y

22. “Mi religión. En: *Mi religión y otros ensayos*, en: *Ensayos*, Aguilar, Madrid, 1942. p. 301.

sentimos todavía dolores de parto respecto de la ciencia. ¿O crees tú que ya hemos dado a luz nuestras concepciones?” Teeteto accede, pero en lo personal siente haber avanzado un buen trecho en el camino hacia la verdad: “Seguramente he aclarado con tu ayuda muchas de las oscuridades que había en mi alma”. Sócrates recalca entonces lo ya advertido a manera de una evaluación final -sin ironía ni modestia- de su arte pedagógico:

Si en lo sucesivo quieres producir y, en efecto, produces frutos, serán mejores gracias a esta discusión; y si permaneces estéril, al menos no te harás pesado ante quienes conversen contigo, porque serás más tratable y modesto al no creer saber lo que no sabes. Es todo lo que mi arte puede dar y nada más. Yo no sé nada de lo que saben los grandes y admirables personajes de estos tiempos (¿los sofistas?) y de los tiempos pasados; pero en cuanto al oficio de parrear, mi madre y yo lo hemos recibido de mano del dios, ella para las mujeres y yo para los jóvenes de cuerpo hermoso y nobles sentimientos[...]

Otra vez se anudan en este epílogo varios hilos de la *paideia* socrática, concretamente del método mayéutico. Enhebreemos uno de ellos para cerrar también nosotros este capítulo.

V. SOCRATES ENSAYA SU MAYEUTICA CON UN ESCLAVO ANALFABETO

En el capítulo séptimo negábamos que educar consista esencialmente en enseñar o instruir y concluíamos respondiendo afirmativamente a la pregunta: ¿no será el propio educando su auténtico educador?

Resulta innecesario repetir lo allí explicado, pero sí convendría que lo remiráramos ahora desde la óptica mayéutica. Según la estupenda alegoría socrática, todo se reduce a que el discípulo-embarazado dé a luz el fruto-conocimiento de su vientre-alma con el auxilio del educador-partero. De ahí que el éxito de la indagación en común, trátase de nuevos saberes o de aproximaciones a la verdad (con frecuencia se reducen a un mejor planteamiento de las cuestiones nunca resueltas del todo), dependa y haya de atribuirse preotagónicamente no al docente sino al propio discente.

Según Sócrates, aun suponiendo que el maestro supiese de antemano la solución a los problemas y, en este caso, tuviese respuesta para las preguntas, su tarea no puede ni debe consistir en depositar, transmitir sus conocimientos al alumno. Exclama en el diálogo *Simposio* o *Banquete*: “¡Ojalá, Agatón, que la sabiduría fuese una cosa que puede pasar de un espíritu a otro, cuando dos perso-

nas están en contacto, del mismo modo que corre el agua de una copa llena a otra copa vacía!”

En primer lugar es imposible proceder así, pero aunque fuese posible transvasar el agua del saber resultaría inútil, so pena de incurrir -según se nos advertía en *Fedro*- en la falsa ilusión del estudiante que cree entender la verdad por leerla en los libros. En la relación maestro-discípulo acontece lo mismo cuando éste cree apropiarse de un saber que recibe pasivamente, escuchándolo. Conocer de leídas es como saber de oídas. Falsa ilusión en el estudiante y vana pretensión en el maestro, pues sólo cabe que el educando saque agua de su propio pozo, dé a luz la idea que se encontraba dentro de su alma aunque de manera informe, confusa, adormecida. Si no existiera ya cierto germen, indicio o barrunto de conocimiento, no sentiría ahora el deseo de saberlo mejor.

A fin de cuentas resulta, pues, que en realidad de verdad no hay tal copa llena de sabiduría por parte del maestro, ni tal copa vacía -o llena de ignorancia- por parte del discípulo. A este segundo respecto oigamos nuevamente a Sócrates: “Mi querido Teeteto, eso [tu ansia de indagar] significa que experimentas los dolores de parto, porque has de saber que *tu alma no está vacía sino preñada*”.

Tal es el último secreto de la mayéutica y de él se nos habla de manera explícita y admirablemente en el diálogo *Menón*.

Entre otros temas sujetos a debate, Sócrates está convencido de que “aprender es recordar”. Tesis ésta que, tal como suena, tiene sesgos flagrantemente platónicos. Supone los siguientes postulados: las almas preexistieron en el mundo de las ideas; al encarnar en el vivir terrestre y ver las cosas de este mundo, que son mera sombra de las verdaderas realidades (las Ideas), se inicia en la mente un proceso de conocimiento que radica en un fenómeno de recordación o “reminiscencia”; así van como despertando las ideas, dormidas en una especie de sueño subconsciente. De ahí que, en estricta gnoseología platónica, las ideas son innatas, conocer es reconocer y “aprender es recordar”.

Malentendemos la mayéutica de Sócrates si retenemos en ella esos conceptos que pertenecen en exclusiva a Platón y fueron refutados convincentemente ya por Aristóteles, quien contrapropone doctrinas mucho más realistas. Podemos sintetizarlas así: nuestra alma comienza a ser cuando empezamos a vivir en el mundo; la mente es *tabula rasa*, como la tableta de un escolar primerizo en que todavía no se ha escrito nada; el origen del conocimiento radica en la percepción de los sentidos. Pero incluso si preferimos suscribir la antropología y la gnoseología platónicas, no cabe duda de que recaemos en un malentendido o grave ambigüedad al confundir o entremezclar la reminiscencia de Platón con la mayéutica de Sócrates.

(Permítaseme, entre paréntesis y por única ocasión, una alusión personal. Estimo que algunos colegas y aun amigos venezolanos incurrir en la mencionada

confusión cuando proclaman a Platón precursor de nuestra educación de adultos -o “andragogía”- por haber ideado esa teoría sobre el origen del conocimiento cuya presuposición innatista resulta tan difícil de aceptar. El gran discípulo de Sócrates y no menos gran maestro de Aristóteles merece admiración por muchos conceptos, pero no precisamente por su antropología celestialista -con sus derivaciones epistemológicas y educativas-, hija de un desorbitado idealismo. Ni siquiera va por ahí lo más interesante y vigente de su ideario pedagógico. Las propuestas revolucionarias de Platón aparecen en el diálogo *La República*, comenzando por el hecho mismo de que encuadre la problemática de la educación -y prioritariamente- en el tratado de política...Una de sus innovaciones radicales consiste en su convencimiento antisexista de que la educación debe ser “exactamente igual” para hombres y para mujeres.)²³

Depurado de los resabios platónicos, el aforismo “aprender es recordar” significa en boca de Sócrates que ningún saber nuevo brota de la nada, como por generación espontánea, por obra y gracia de algún maestro taumaturgo. Nada llega a conocer el discípulo que no sea fruto de algún pre-conocimiento, así sea germinal e inconsciente. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje procede, pues, bajo el método inductivo, yendo de lo conocido a lo desconocido.

Pero dejémonos ya de reiteraciones e insistencias y veamos a Sócrates nuevamente en acción. Se dispone a realizar un experimento educativo que para él mismo y para nosotros tiene el interés adicional de ser atípico desde una doble vertiente: va a interactuar, por primera vez en su vida, con un esclavo y no abordará ninguno de sus habituales asuntos sofisticados, tales como qué sea la santidad, la virtud, la ciencia, etc. Esta vez va a conversar, como quien dice, con un analfabeto puro, a quien va a proponer cuestiones simplísimas de geometría elemental.

Primer paso: igual que lo hace con sus interlocutores más ilustrados, también persuadirá al esclavo analfabeto a que comience dándose cuenta y reconociendo que ignora lo que cree saber: “cuál es la línea con que se forma un espacio de 8 pies”. Al principio aquél responde con leve suficiencia a los cuestionamientos interrogativos de Sócrates, pero no tarda en confesarse ignorante. Feliz de este primer resultado, Sócrates comenta a Menón: “Ni antes sabía ni sabe ahora lo que le he preguntado, pero al menos se muestra desconcertado y ya no cree saber lo que desconoce”.

Segundo paso: se aprovechará de un mínimo saber que el esclavo (tal vez carpintero) posee ya por experiencia; algo tan rudimentario como discernir entre una tabla triangular y otra cuadrada, pero suficiente para que, otra vez acuciado

23. Véase un capítulo sobre “*La República* de Platón y la educación unisex” en mi libro ya mencionado *Demonología, falocracia y otras aberraciones*.

por las preguntas de Sócrates, *induzca* la idea geométrica del cuadrilátero y, luego, la noción de diámetro, etc. Así termina exitosamente el experimento.

La moraleja, a la vez pedagógica y didáctica, la extrae Sócrates así: “Tu esclavo, querido Menón, ha descubierto varias cosas indagando conmigo; pero conste que *yo no he hecho más que interrogarle sin enseñarle nada*, sólo preguntándole lo que él piensa”. Aquel pre-conocimiento del que parte y se aprovecha para desencadenar el pensar inductivo del esclavo, lo califica aquí de “opinión” (*doxa*), y equivale a lo que en otros diálogos denomina “creencia” y “conjetura”; ya hemos comentado en un capítulo anterior si coincide o no con nuestro llamado “conocimiento popular”...La conclusión de Sócrates reza así: “*Hay en tu esclavo [por extensión en todo ser humano, por muy iletrado que sea] opiniones que pueden volverse conocimientos cuando se las despierta con preguntas*”.

Tal es la función y el papel del educador. ¿Es mucho, es poco? Digamos que bastante, más o menos como el auxilio que presta la comadrona a la parturienta. Y eso cuando se tiene éxito, o sea cuando la parturienta da a luz un hijo y cuando la pericia del educador logra que el educando convierta sus “opiniones” en “conocimientos”. Lo ya dicho repetidas veces: propiamente hablando el maestro no enseña al discípulo, pero sí ayuda a que éste aprenda por sí mismo.

Curiosamente, en México la gente del pueblo utiliza una expresión que siempre me sonaba extraña y aun incorrecta, y ahora me parece no sólo correcta sino inmejorable. Para indicar que alguien está aprendiendo algo, en la casa o en la escuela, con o sin ayuda del instructor, se dice: “Fulano *se está enseñando*”. No importa a qué: cocinar, bordar, sacar cuentas. El caso es que más que siendo enseñados, aprendemos de verdad enseñándonos...

Tal me parece el último secreto de la mayéutica socrática y, quizá, el último secreto de todo proceso auténticamente educativo.

11. SOCRATES, EL CONDENADO A MUERTE POR ... CONCIENTIZADOR

Para el penúltimo tramo de este periplo en torno de la *paideia* socrática he seleccionado un rótulo titular que pudiera interpretarse como oportunista. Me acojo, en efecto, al vocablo más repetido y al propósito más característico de la educación de adultos en América Latina. De nada se habla tanto y tan vehementemente como de “concientizar” y de “concientización”, a tal grado que con frecuencia nos sentimos excusados de tener que explicar su significación a partir, sobre todo, de los ya añejos pero vigentes planteamientos de Paulo Freire.

De cierto no fueron pronunciados tales términos textuales en el juicio contra Sócrates -ni por él ni por sus acusadores-, pero eso no descarta la hipótesis interpretativa de que haya sido condenado justa y precisamente por y como “concientizador”. Más aún, pudiera ser que el maestro ateniense entendiera así su vocación educadora.

Todo ello está por verse a lo largo de este capítulo. Y queda, por supuesto y como siempre, al arbitrio del lector juzgar si su título representa o no algo más que un reclamo tocado de sensacionalismo oportunista...

Procedamos, entre tanto, a recordar lo acontecido en Atenas un día no identificable de aquel trágico año de 399 A.C.

I. EXAMEN DE LAS ACUSACIONES CONTRA SOCRATES

Debemos al propio sentenciado la enumeración minuciosa de los tres cargos lanzados contra él principalmente por Méleto (o Melito), “un hombre de bien impulsado, si hemos de creerle, por su profundo amor a la patria”, según lo describe Sócrates con irónica benevolencia.

Dejamos aparte una acusación más vaga, a modo de rumor al parecer bastante generalizado pero anónimo. Se le achacaba la pretensión de poseer “una sabiduría especial”, merced a la cual se tenía por “más sabio que todos los demás”. El así acusado de soberbia intelectual explica, en el exordio de su *Apología*, que todo se reduce a un soberano malentendido: el famoso “yo sólo sé que no sé nada”. Se defiende Sócrates:

Puede muy bien suceder que ni los demás sepamos nada de lo que es bello, bueno, justo, etc.; pero diferimos en que ellos creen saberlo no sabiéndolo, mientras que yo, no sabiendo (tampoco) nada, estoy convencido de no saberlo. Me parece, pues, que en esto yo, aunque poquito, soy el más sabio.

Aunque melévolamente difundido, este cargo no fue el decisivo en su condena final. El acta formal de acusación dice en palabras taxativas: “Sócrates es culpable porque corrompe a los jóvenes, porque no cree en los dioses del Estado y porque, en lugar de éstos, pone divinidades nuevas bajo el nombre de demonios”.

Difícil determinar si Méleto presentaba tales cargos en bloque, por decirlo así, como una denuncia acumulativa, o bien cada uno de ellos por separado, como un triple delito perfectamente diferenciado. De hecho Sócrates funde al menos en una sola la doble acusación de ateísmo y demonismo y se defiende dándose el lujo de ridiculizarla: “Te contradices, Méleto, porque es como si dijeras: Sócrates es culpable en cuanto no reconoce dioses y (al mismo tiempo) en cuanto los reconoce”. ¿Cómo puede ser ateo quien reniega de los dioses viejos (tradicionales) pero inventa “divinidades nuevas”, poco importa si las llama demonios? Nosotros argüiríamos así: ¿Acaso cabe creer seriamente en el Diablo y descreer seriamente en Dios?

No vamos a detenernos en este punto. Ya aclaré, en el primer capítulo, que el *daimon* socrático (en nada semejante al diablo de la mitología judeo-cristiana) me parece un espléndido descubrimiento de índole -si cabe el neologismo- psicoespiritual. Por otra parte, el vapuleo argumentativo que propina Sócrates a Méleto tampoco nos sirve gran cosa para dilucidar la teodicea de aquél. ¿Era politeísta o monoteísta? No lo sabemos con certeza; por eso sus alusiones a “el dios” y “los dioses” he preferido transcribirlas con minúscula. Lo único indudable es que se decía y se creía investido de una misión “divina”, tal como perjura ante los jueces (y en otras ocasiones) con una certidumbre chocante por pretenciosa y,

en mi opinión, poco socrática. Pero desahogar estas desazones nos distraería de lo que ahora importa indagar.

Nos interesa la acusación que se formula en primer lugar y, sin duda, la más grave. El cargo no puede sonar más escueto y tajante: “Sócrates es culpable porque *corrompe a los jóvenes*”. El acta no aclara el sentido de esta fórmula, ni el acusado pide explicación alguna a Méleto; se supone, pues, que todos saben de qué se trata. ¡A ver cómo se defiende el “corruptor”!

Sócrates comienza extrañándose de que, al parecer, todo el mundo en Atenas está capacitado y dispuesto a trabajar en el buen propósito de “hacer a los jóvenes lo más virtuosos posible”; todos menos él. Méleto reconoce, de su lado, nunca haberse dedicado a las tareas educativas, y entonces el encausado por él le pregunta: ¿Cómo puedes saber con precisión en qué consiste ser buen o mal educador de jóvenes? Por otra parte, cabe que el mal educador lo sea por pura ignorancia, sin malicia, en cuyo caso pervierte a sus educandos de manera involuntaria y, por ende, no debería condenársele. Bastaría con una seria admonición o, a lo sumo, con la prohibición de seguir tratando con ellos. Ya en plan más personal, Sócrates contrarguye así: los corruptores a ciencia y conciencia suelen obrar a escondidas y en voz baja, mientras que yo he actuado siempre en voz alta y a plena luz del día. Y es aquí donde pasa de la defensa al ataque abierto y casi agresivo: los verdaderos culpables son quienes, perjuros y calumniadores, me han sometido a juicio penal público, pues sobran testigos de que no he hecho otra cosa que promover entre los jóvenes el amor a Atenas, la práctica de la virtud y la búsqueda de la sabiduría.

Al margen de cuán válido y convincente sea este discurso de autodefensa, en nosotros persiste el reconcomio inicial: ¿cuál es el fondo, el meollo significativo de la acusación? Demos que Méleto hubiese obrado a la ligera en los cargos de ateísmo y demonismo, de suerte que al encausado le resultó fácil refutarle y hasta ponerle en evidencia. Pero ¿cómo saber si anduvo igual de descaminado en el cargo principal, pues no vemos nada claro qué delito (real o presunto) se encubre en la culpabilidad de Sócrates como pervertor de jóvenes?

II. “ESTE CARGO NO CARECE DE FUNDAMENTO” (SOCRATES)

Ninguno de los biógrafos y analistas ha dado, que yo sepa, una respuesta suficientemente concreta e inequívoca a ese interrogante que debió haber planteado Sócrates a Méleto y no lo hizo. Por eso tampoco basta con atenerse, como se hace, a lo que nos consta exclusivamente por el texto de la *Apología*.

Pero el hecho es que contamos con otras referencias igual de válidas, igual de auténticamente platónicas, y es ahí donde en mi opinión se encuentra la clave del misterio. Pistas breves pero utilísimas para comprender de qué se le acusaba específicamente al maestro ateniense y para algo más importante: saber cómo interpretaba Sócrates mismo el sentido de la acusación. Pistas que vale la pena escudriñar con acuciosidad porque, lejos de distraernos con digresiones ociosas, pueden conducirnos a un tercer esclarecimiento de primordial interés para nosotros. Además de descifrar la significación del acta acusatoria y por lo tanto del discurso autodefensivo de Sócrates, pudiera suceder que estemos en el punto medular (y postrero) de esta indagación en torno a la *paideia* socrática: cómo entendía y practicaba su misión educativa.

Las huellas directamente relacionadas con nuestra pesquisa aparecen en tres de los diálogos que ya hemos consultado para otros propósitos: *Eutifrón*, *Teeteto* y *Gorgias*.

En el primero -recordémoslo- se nos cuenta cómo Sócrates se topa con Eutifrón a las puertas del pórtico del rey, o sea el juzgado penal de Atenas. El joven impulsivo viene resuelto a denunciar un crimen de su propio padre, pero antes es él quien se sorprende de encontrar allí al nada pendenciero Sócrates, “pues no puedo creer que vengas aquí en plan de acusador de nadie”. En efecto, éste anda merodeando por allá sólo porque quizá pronto alguien le emplace a juicio. ¿Quién? Un tal Méleto, “de pelo laso, barba y aguileña nariz”, según lo describe Sócrates de oídas, a más de joven y ya experto en saber qué es bueno y qué es malo para la salud de la república. ¡Sin duda llegará muy lejos “un hombre que comienza con tan favorables auspicios”! El tonillo irónico de Sócrates da a indicar que no otorga calidad de enemigo peligroso a Méleto, ni concede mayor importancia a lo que ya se está gestando contra él. Pero ¿qué anda diciendo el tal Méleto? Tres cosas: “que no creo en los dioses antiguos, que fabrico dioses nuevos y que corrompo a la flor y nata de la juventud”.

En estas páginas iniciales del *Eutifrón* se repite la expresión “corromper a los jóvenes” sin que tampoco se nos precise su intención designativa. Pero quiere decirse que Sócrates no ignoraba lo que estaba sucediendo en su derredor hostil y conocía el estribillo acusatorio.

En el diálogo *Teeteto* alude a los mismos rumores y los interpreta: “Muchos me echan en cara diciendo que *interrogo a los demás y no respondo a ninguna de las cuestiones que se me proponen*”. Agrega Sócrates otra versión de la misma maledicencia: “Dicen que soy un hombre extravagante y *no tengo otro talento que el de sumir a todo el mundo en toda clase de dudas*”. La cosa se va aclarando: por Atenas corre la voz (sin mencionar ahora a Méleto) de que en su trato con los jóvenes se dedica a cuestionarlo todo. Peor: su única destreza consiste en sembrar en esas almas jóvenes dudas acerca de todo: sobre lo humano y sobre lo

divino. Con la grave contrapartida de que no tiene respuesta para los cuestionamientos, lo cual lleva a juzgar -a prejuzgar- que se complace en el juego dialéctico de hacer dudar porque sí. No en vano presume de “saber despertar o apaciguar los dolores de parto [léanse incertidumbres y angustias] a mi merced, en virtud de mi arte”. Vale decir: Eso hago y lo hago muy bien. Pero el caso es que tamaño virtuosismo dialéctico lo tienen otros como un talento censurable. Con una agravante: “Este cargo que se me imputa *no carece de fundamento*”. Todo lo malintencionados que se quiera, pero sus enemigos saben lo que propalan contra él y no les falta cierta razón...

Es en *Gorgias* donde, finalmente, nos enteramos de manera aún más explícita de lo que se está tramando. Los rumores están a punto de constituirse en cargo formal; éste: “*Se me acusa de corromper a la juventud*”. ¿Por qué y cómo? “*Provocando dudas en su espíritu*”. ¡Por fin lo sabemos todo!

Quienes se disponen a llevarle a juicio público tienen ya el fondo y la forma de la acusación más grave: “Sócrates es culpable porque corrompe a los jóvenes”. ¿Qué significa esto? Todo cuanto le hemos escuchado al propio Sócrates: que les cuestiona acerca de lo divino y lo humano y no les responde a nada; que hunde a cuantos se le acercan en constante y sistemática incertidumbre. Expresémoslo con un estupendo modismo de nuestro idioma: los hace “caer en un mar de dudas”, con el riesgo nada remoto de que más de uno naufrague y se ahogue en ese mar, pues Sócrates no puede lanzarles ninguna tabla infalible de salvación, ninguna verdad firme a qué aferrarse una vez que los ha hecho dudar de todo.

Intenten o no recurrir incluso a la calumnia, sus enemigos le imputan algo “que no carece de fundamento”, según confesaba a Teeteto. Y en *Gorgias* declara que, si formalizan judicialmente el cargo, le será difícil defenderse: “No sabría qué decir cuando me encontrase delante de los jueces”. Como quiera que no tiene conciencia de culpa ni, por ende, se arrepiente ni, en consecuencia, alimenta propósito alguno de enmienda, sólo le queda encomendarse a los dictados por desgracia bastante previsibles del destino. Espera desesperanzada que dejen entretener estas palabras finales de Sócrates: “De esta manera (tal como están las cosas), me someteré a lo que quiera la suerte”...

Baste para el primer propósito que nos habíamos fijado, a saber: precisar el significado real y concreto de la acusación clave y no del todo infundada: “Sócrates es culpable porque corrompe a los jóvenes”.

III. DE LA “CORRUPCION” COMO “CONCIENTIZACION”

Todo cuanto acabamos de esclarecer se silencia en la *Apología*, aunque constituye la base misma del drama judicial. Por eso tampoco encontramos ahí

las réplicas autodefensivas que Sócrates hubiese podido exponer ante Méleto y ante el Tribunal de los Quinientos.

Peor antes de rastrear en otros diálogos las razones explicativas y aun justificativas de su conducta, examinemos el gran interrogante que subyace en todo este asunto. Podemos plantearlo en diferentes términos. ¿Es lícito meterse a educador si sólo se posee “el talento de sumir a todo el mundo en toda clase de dudas”? ¿Es lícito arrancar de las almas -al margen de lo que cada maestro profese en su almarío personal- la fe en “los dioses patrios”, léase las creencias religiosas, los postulados éticos, antropológicos, políticos, etc., que sostienen, mal que bien, la vida de los individuos y de las sociedades, en nuestros caso representada por los jóvenes de Atenas? ¿Es lícito socavar o poner en entredicho las “verdades reinantes” sobre todo si no se está en condiciones de ofrecer respuestas sustitutivas? En son ginecológico, o sea mayéutico: ¿es lícito provocar, agudizar los dolores de parto si no se está nada seguro de llegar al alumbramiento?

Expresado en lenguaje más en consonancia con nuestra manera de concebir y practicar la educación de adultos: ¿Se vale dedicarse a inquietar las conciencias (de donde “concientización”) cuando se carece de alternativas de solución, o no está en nuestras manos aplicarlas? Más claro: ¿se justifica la tarea de hacer a los educandos todavía más conscientes (de lo que pudieran estarlo) sobre la situación de injusticia en que viven si no podemos remediarla, acaso ni aliviarla, con el riesgo de que nos limitemos a incrementar -mediante esa mayor conciencia- sus descontentos y pesares?

Hagamos unas precisiones semánticas. Derivada de “conciencia”, en sentido de “consciencia”, concientización significa darse cuenta, hacerse cargo, asumir una idea o una realidad. Nadie es del todo inconsciente, del todo irreflexivo acerca de su vida -personal y colectiva-; nadie ignora totalmente lo que pasa dentro de sí y lo que sucede en su torno. No obstante, claro es que caben muy diversos grados en ese darse cuenta y hacerse cargo; por eso solemos diferenciar entre “conciencia ingenua” y “conciencia crítica”, donde el adjetivo “ingenua” es sinónimo de inconsciente o apenas consciente, y donde por “crítica” aludimos a la plena consciencia o hiperconsciencia.

Esta misma distinción, en apariencia tan moderna, la formula Sócrates en el diálogo *El sofista* y en términos bien oportunos, pues se refiere a dos estados digamos epistemológicos (relativos al saber) y a dos actitudes digamos éticas (relativas a la conducta): “Hay algunos *ingenuos* que creen *de buena fe* saber las cosas sobre las que no tienen más que opinión o parecer [o sea, conjetura infundada]. Pero hay otros que muestran tener *clara conciencia* [de que no saben], pero temen reconocer su ignorancia sobre cosas que hacen gala de saber ante los demás”.

Se nos denuncia aquí un doble estado mental -inconsciencia y consciencia- que remite, a su vez, a una doble actitud ética: buena y mala fe. Parece de sobra justificado desenmascarar la falsa presunción de saber “ante los demás”, que es una impostura social. Pero ¿y qué con los “ingenuos”, con quienes profesan sus pareceres meramente opinativos como certidumbres, como verdades ciertas? ¿Se justifica tan a las claras la conveniencia, no digamos ya la necesidad, de cuestionar sus creencias, de “ponerlas a prueba”? Brevemente: ¿se vale la táctica de sumir en un mar de dudas también a los educandos crédulos?

La cuestión me parece de suma importancia, intelectual y educativa. Tenemos, por un lado, que con frecuencia tales opiniones o conjeturas resultan falsas o, al menos, infundadas, tal cual deja ver una prueba o análisis crítico; y por la otra parte tenemos que quienes las profesan suelen estar seguros de que son verdaderas, al grado que rigen su vida conforme a ellas, hasta que un cuestionador profesional como Sócrates les sume en dubitaciones y perplejidades.

Se dedicaba, por sistema, a cuestionar o, si se quiere, a problematizar las opiniones más arraigadas entre los hombres jóvenes y maduros (en la sociedad entera) de su ciudad natal, sobre asuntos tan graves como la religiosidad, la virtud, la justicia, etc. Al poner a prueba tales opiniones reinantes, por lo general Sócrates mostraba su mucho mayor cercanía al creer que al saber. Pero más que sus conciudadanos las asumieran convencidamente, no pasaban de ser meras opiniones tan firmes como infundadas, en suma: “persuasiones que produce la creencia sin la ciencia”.

Esta labor de concientización crítica la emprendió Sócrates sistemática e implacablemente. Con la agravante -no por repetida ociosa- de que sus cuestionamientos eran insolubles; dicho con mayor exactitud, a propósito de los más graves asuntos humanos él tenía muchísimas preguntas y ninguna o casi ninguna respuesta, entiéndase respuesta no sujeta a nuevos planteamientos interrogativos. En lenguaje unamuniano, buscó siempre agitar, vendiendo levadura o fermento y no pan.

Para los jueces de Atenas eso equivale a cometer un ilícito de inequívoca cualificación delictiva; sobre todo en un educador público eso significa, ni más ni menos, pervertir a los jóvenes. Para el propio inculpado eso ratifica el cumplimiento de su misión educadora, la razón última de su ser y de su vivir. De ahí la ecuación titular de este apartado: corromper es concientizar. ¡A ver cómo lo explica y lo justifica Sócrates!

IV. AUTODEFENSA DE SOCRATES

No en la hora dramática -y a la postre trágica- del juicio, pero sí en otros momentos de preocupación autocrítica defendió Sócrates esa conducta suya

que estamos definiendo como educación concientizadora o concientización educativa.

De nuevo tenemos que analizar con lupa declaraciones que Platón prefirió sembrar en instancias dialógicas diferentes, y ver si podemos articular un discurso mediante varios pasos apologeticos en pro no sólo de Sócrates sino de cierta manera de entender y practicar una pedagogía quizá no ajena a nuestra educación adulta.

1) En primer lugar, el ateniense tenía un espíritu personalmente hiper-crítico de su no saber. Dicho con otras palabras, él mismo vivía sumergido en perpetua incertidumbre acerca de las cuestiones humanas, de suerte que mal podía hacer otra cosa que sembrar dudas y perplejidades en el ánimo de quienes se acercaban a él en son de maestro.

Aduzcamos algunos testimonios. Declara a Menón: “Si llevo la duda al espíritu de los demás, no es porque yo sepa más que ellos, sino todo lo contrario; si hago dudar a los demás es porque *yo dudo más que nadie*”. En *Lysis* comparte con su interlocutor el sentimiento de estar perdido en mitad de la discusión: “Experimento una especie de vértigo al ver *la incertidumbre de nuestros razonamientos*”. Lo vemos sobremanera claro en *Eutifrón*, donde -ya quedó explicado- el interlocutor de este nombre se ufana de saber sobradamente qué es lo santo: “lo que agrada a los dioses”. Cuando Sócrates le envuelve en una verdadera maraña argumentativa con aquello de “si lo santo lo es por ser amado de los dioses o más bien es amado de los dioses por ser santo”, etc., el confundido pero entercado Eutifrón no puede por menos de confesar: “No sé cómo explicarte mi pensamiento, porque todo cuanto dejamos asentado parece girar en torno nuestro sin ninguna fijeza”. Sócrates le advierte, primero, que no ha sacado las confusiones de su propia manga puesto que se ha limitado a reformular planteamientos sugeridos por él y, segundo, se declara igual de errabundo ante el crucigrama que han urdido entre los dos. Con una diferencia a su favor: él, en lugar de asustarse, se siente estimulado, pues se considera más experto en vericuentos dialécticos que el legendario Dédalo en su laberinto. Dice así: “Yo soy más hábil en mi arte (de argüir) que lo era Dédalo. Este solía dar movilidad [inestabilidad] sólo a sus propias obras, mientras yo se la doy a las mías y a las ajenas. Lo sorprendente es que soy hábil *a pesar mío*, porque gustaría incomparablemente que mis principios fuesen fijos e inquebrantables”.

Todavía con más vehemencia, a manera de lamento no ya epistemológico sino existencial, exclama en el diálogo *Hippias Mayor*: “¡Cuán dichoso eres, Hippias, por haber sabido conocer las cosas en que un hombre debe ocuparse, y haber consagrado a ellas una gran parte de tu vida, según me has manifestado! Respecto a mí, *un destino fatal me condena a continuas incertidumbres*”...

En suma, antes que una estrategia o habilidad de carácter dialéctico y aun didáctico, resulta que la incertidumbre es el estado natural, el temple predomi-

nante de su espíritu. Puestos a asociar un caso harto prestigioso en la historia de la filosofía, diríamos que si el dudar constituyó un método ciertamente radical y hasta universal en la gnoseología de Descartes, la duda socrática además de “metódica” es vivencial, su modo no sólo de pensar sino de vivir. Entonces, lo dicho a Menón: “Dudo más que nadie y *por eso* hago dudar a los demás”.

2) Pasemos al segundo paso autodefensivo. Le suceda lo que le suceda en lo personal, sea o no una “maldición” que padecen ciertos espíritus como el suyo, por ningún motivo se considera Sócrates excluido del derecho a inmiscuirse en los menesteres educativos. Más aún, está persuadido de que descubrir ignorancias, desconcertar y provocar incertidumbres es educativo en el mejor sentido de esta palabra.

Volvamos a revisar el brevísimo pero eficaz trato educacional que sostuvo Sócrates con un esclavo de su amigo Menón. Ya vimos cómo le sirvió para ilustrar una de sus básicas convicciones: que el docente no enseña nada nuevo al discente, sino que es éste quien lo aprende todo por sí, aunque auxiliado por aquél. Pero Sócrates no procede con un analfabeto de diferente manera que con sus discípulos letrados; es decir, lo primero de todo consiste en hacerle ver y aceptar que ciertas presuposiciones suyas en torno a las figuras geométricas son erróneas o inexactas. Comenta a Menón: “Al principio tu esclavo no sabía cuál es la línea con que se forma el espacio de 8 pies, pero creía saberlo y respondió a mis preguntas con seguridad, como si lo supiese. Ahora tampoco lo sabe, pero se muestra desconcertado y reconoce su ignorancia”.

Tal vez Menón piensa que resulta contraproducente, además de indelicado, poner en evidencia a los discípulos, y que se les beneficiaría más validando sus opiniones con la buena intención de motivarles, de reforzar su autoestima, etc. Sócrates opina lo contrario:

¿No crees, querido Menón, que ahora tu esclavo está en mejores disposiciones respecto de lo que ignoraba? Enseñándole a dudar, ¿acaso le hemos hecho algún daño?...Al contrario, a mi parecer le hemos puesto en excelente disposición para descubrir la verdad. Porque ahora, aunque sepa la cosa, la buscará con gusto. ¿Piensas que hubiera intentado indagar y aprender lo que él creía ya saber, sin de verdad saberlo, antes de haber llegado a dudar? No; es ahora cuando, convencido de su ignorancia [y desconcertado], siente en sí el deseo de saberlo.

Así pues, lejos de desanimar e inhibir al discípulo, la toma de conciencia de lo que ignora y la duda a fondo de lo que cree le sirven de resorte para la indagación de la verdad. Supuesto, claro está, que el trato educativo proceda a dar el segundo paso, tal cual lo hace Sócrates con el esclavo al ayudarlo a clarificar su inicial preconocimiento, informe y borroso, y extraer, inductivamente, de él otros conocimientos. En realidad le está, pues, diciendo: No sabes tanto como antes creías saber, pero tampoco eres tan ignorante como ahora te piensas. Lo importante es sentirse deseoso de saber.

V. LOS RIESGOS DE UNA “EDUCACION ADULTA”

3) Estamos ya preparados para abordar una tercera consideración en favor de la *paideia* socrática.

En la metodología educacional del maestro ateniense hay dos momentos e instancias claves: desmontar el tinglado del seudosaber y emprender la edificación de un saber más auténtico. ¿Qué pasa con sus acusadores? Sucede que lo tildan de ser sólo experto y estar empeñado en lo primero: destruir, refutar, desconcertar. Y, en efecto, desbarata con eficacia demoledora las presunciones y presuposiciones de sus interlocutores, pero raras veces aterriza en una propuesta positiva, llámese concepto, definición o nueva verdad. Así, sus campos de batalla dialéctica (los diálogos socráticos de Platón) semejan a menudo un paisaje de ruinas, de creencias desautorizadas, de opiniones hechas añicos, de surcos desolados.

No sin cierto fundamento, reconoce el encausado. Sólo que los jueces pasan por alto una doble contrapartida: Sócrates destruía para construir y, en todo caso, trataba con educandos adultos. Analicemos conjuntamente ambas perspectivas.

Por diferentes razones, nunca quiso habérselas educativamente con niños, con menores de edad. Y si hasta con los infantes cabe preguntarse si antes de sembrar no se debiera desbrozar el terreno de falsedades, imprecisiones, inercias, credulidades, etc., al menos con los adultos esta tarea de limpia parece no sólo justificable sino primordial, *conditio sine qua non* de cualquier intento de siembra fructífera. Y más si a estos adultos se pretende educarles adultamente, como personas capaces de recorrer conscientemente “los caminos de la libertad” (J. P. Sartre), y por lo pronto los caminos de la libertad de pensamiento.

Con una doble particularidad. Sócrates frecuentaba el trato con personas que, además de adultas y letradas, eran beneficiarios privilegiados de la educación superior que se impartía en Atenas; de suerte que no se encontraban intelectualmente inermes, incapacitados para sostener las batallas dialécticas de aquél. Y otra particularidad más elocuente y significativa: si se acercaban a Sócrates, si se desponían a entablar contacto indagatorio con él, sobre todo si le buscaban para interrogarle, es que no estaban tan seguros de sus creencias, opiniones y conjeturas. Nada tenían, por lo pronto, de alumnos cautivos, atrapados en los muros aislantes y enajenantes de un aula escolar, de sujetos pasivos ante una instrucción mayormente oficiosa por obligatoria e impuesta. Para encontrarse con Sócrates tenían que salir al aire libre de una confrontación callejera; y si la procuraban era porque les impulsaba como mínimo una “conciencia ingenua” de su posible ignorancia y cierto germen de dubitación.

Maestro andante, jamás forzó a nadie a vérselas con él y en consecuencia podía acusársele de todo menos de entrometerse en los asuntos ajenos. ¡Cómo se felicita, ante los jueces, de haber siempre rehuido todo compromiso implicado en la instrucción oficial u oficiosa! Recordemos su declaración:

Jamás he tenido por oficio el enseñar, y si ha habido algunos jóvenes o ancianos que han tenido deseo de verme y oír mis conversaciones, no les he negado esta satisfacción. No siendo mercenario [ni “profesional”] mi oficio, tampoco rehusé el hablar [libremente], y estoy dispuesto a sincerarme con ricos y pobres, dándoles toda anchura para que me interroguen o, si así lo prefieren, para que respondan a las cuestiones que yo suscite.

Pero, eso sí, una vez que se ha entrado en contacto con él, una vez que alguien se ha puesto -por así decirlo- en sus manos, Sócrates hace con él lo suyo, lo que sabe hacer mejor que nadie y, por otra parte, lo que le parece más provechoso: comenzar descubriéndole su ignorancia (solapada o ingenua), provocándole dudas, sembrando en su mente perplejidades. Tal es su obra destructora, si la queremos ver así; dolorosa para los crédulos, molesta y hasta insufrible para quienes “temen reconocer su ignorancia sobre cosas que hacen gala de saber ante los demás” (*El sofista*). Pero a quienquiera le constaba con antelación, o tardaba muy poco en verificarlo (en cuyo caso podía retirarse), que conversar con Sócrates conllevaba perder la inocencia intelectual, “meterse en problemas”; meterse en problemas más que con él, consigo mismo...

Bueno, tampoco hay que exagerar. En metáforas alarmistas y algo barrocas hemos aludido antes a campos desolados, pistas abandonadas, opiniones hechas añicos. La verdad es que no todas las conversaciones socráticas terminan mal, ni Sócrates pugnaba por la “subversión de todos los valores” en el sentido radical de Nietzsche.

Entre los diálogos a que estamos recurriendo con mayor frecuencia en esta obra, únicamente *Eutifrón* deja un amargo sabor de boca y no por culpa de Sócrates; es el interlocutor de ese nombre quien rehuye una disputa de verdad indagadora al aferrarse a sus frases hechas y, al fin, confesando que le urgen -le importan- más sus negocios lucrativos que seguir especulando sobre la santidad. En *Lysis* la cosa queda en una especie de amable contradicción: ¿Qué significa nuestra firme decisión de ser amigos si no hemos llegado a un acuerdo sobre qué sea la amistad? En *Menón* se logran ciertas aproximaciones medianamente satisfactorias sobre el saber científico, aunque no una definición propiamente dicha. Algo similar ocurre en *Cratilo* sobre el lenguaje, en *Hippias mayor* sobre lo bello, en *Teeteto* sobre la virtud, en *Gorgias* sobre la retórica, al menos en cuanto quedan bien determinadas las diferencias de opinión y compete a cada quien proseguir o abandonar las correspondientes investigaciones. El final más simpático y estimulante lo encontramos en *Laques*, cuando todos los interlocutores adultos convienen en no avergonzarse de “ir a la escuela” al igual que sus hijos para seguir educándose.

Lo más equitativo, como valoración conjunta, sería concluir que lo mismo a los contertulios de entonces como a los lectores actuales los diálogos socráticos nos dejan “una alta y fecunda tensión dialéctica para seguir indagando”, según resume Werner Jaeger su propia opinión. En esta línea interpretativa, las conversaciones socráticas no terminan en callejones sin salida sino en encrucijadas abiertas a nuevos planteamientos y a ulteriores reflexiones.

Tal era, sin duda, el propósito constructivo de Sócrates, pero sus enemigos no quisieron -ni acaso supieron- verlo así. Y entre esos enemigos hemos de contar a no pocos de sus propios educandos, porque a nadie le hace gracia quedar al descubierto y muy pocos agradecen el que se les ponga al borde del vacío, siquiera provisional, de la incertidumbre y la perplejidad. De hecho fueron “muchos” los que le cobraban odio y le guardaron resentimiento incurable: “Muchos, querido Teeteto, se han irritado de tal manera contra mí cuando les he combatido opiniones insostenibles, que de buena gana me hubieran despedazado con sus dientes”. ¿No habría que buscar entre ellos a quienes propalaron el rumor de que se dedicaba a pervertir las almas juveniles?

Bien consciente de que le acechaba la malquerencia -calumniosa pero no del todo infundada- por parte de sus propios discípulos, desafió el peligro, y no porque alentara vocación de pedagogo mártir; por honestidad intelectual, por libertad de pensamiento y por criterio educativo: “No pueden persuadirse de que yo no hago nada sino por aprecio hacia ellos, y están muy distantes de comprender que no obro así porque les tenga mala voluntad, sino porque no me está permitido en modo alguno conceder como verdadero lo que juzgo falso, ni estoy dispuesto a callar lo que piense”

En síntesis, Sócrates afronta los graves compromisos que conlleva la peligrosa vocación de *educador de adultos*, pero también exige que éstos asuman las implicaciones propias de una verdadera *educación adulta*: libre, responsable y crítica. Una aventura que justamente por ser cuestionadora, vale decir, concientizante, la emprenden juntos educador y educando, y esto significa -por lo pronto- compartir los riesgos inherentes a ella.

A manera de epílogo

12. LA EDUCACION COMO “CULTIVO DEL ALMA”

He reservado para el final de este viaje expositivo unas reflexiones que por un lado tocan la entraña medular de la *paideia* socrática y por otro pueden ofrecernos una visión panorámica de todo el recorrido, pues tocan tanto al ideario como al arte educativo de Sócrates.

I. EL ALMA HUMANA Y SU PERFECCIONAMIENTO

En el capítulo séptimo le vimos rehusar el título de educador, supuesto que con este término se designara la función docente. Tan enfática negativa responde, de una parte, a una teoría del aprendizaje según la cual es el discípulo quien genera por sí mismo su saber con la colaboración, meramente auxiliar, del maestro. De otra parte, lo que Sócrates sostiene con singular insistencia es que las tareas instruccionales de ninguna manera constituyen la misión esencial ni la acción sustantiva del educador como tal; convicción que hemos traducido en forma de tesis extremosa diciendo que no es enseñar.

Ateniéndonos a la segunda implicación, sin duda la más importante, nos preguntamos: ¿en qué otra acción consistiría la verdadera labor educadora digna

de este nombre? Formulado en términos más personales: ¿en qué otra acepción sí asumiría Sócrates el título de “educador del hombre”?

Por fortuna aquí no se limitó a depararnos puros esclarecimientos negativos. Esta vez llegó -como en raras ocasiones- a elaborar un concepto positivo y hasta se arriesgó a formularlo en una “definición”. Con una particularidad algo sorprendente, y es que ninguno de los diálogos platónicos lleva como subtítulo temático “la educación”. Desde este punto de vista parecería haberla definido por casualidad, de soslayo o, cuando menos, a propósitos no específicamente educativos. Pero cabe otra manera de ver las cosas, en mi opinión más a fondo y esencial: puesto que todos los diálogos giran en torno de asuntos antropológicos y axiológicos, ¿de qué otros temas se ocupó, directa o indirectamente, sino de cuestiones pedagógicas?

Pero dejándonos de enigmas y dilaciones, anticipemos ya que sus afanes todos se centraron en procurar que algunos conciudadanos se esforzaran por mejorar su alma. Así lo asienta esta concisa declaración de la *Apología*: “Toda mi ocupación es trabajar en persuadir a jóvenes y viejos que antes de cualquier *cuidado* está el del alma y su perfeccionamiento”.

Si hurgamos, selectivamente, en el vocabulario del maestro ateniense detectamos dos vocablos recurrentes, a la vez polisémicos y casi sinónimos: *therapeía* y *epiméleia*. Un dueto de sustantivos que los traductores del español vierden, al través del latín, mediante las palabras cuidado, culto, cultivo y cultura. En los tres idiomas se nos está remitiendo a realidades tan disímiles como el campo (agricultura), la religión (culto divino), la medicina (cura o cuidado de la salud), la antropología (cultura humana), etc. (Varias de estas referencias connotativas, amén de otras como cultivo de los perros y los caballos, aparecen en el diálogo *Eutifrón* a un propósito tan reverencial como el “culto de los dioses”...)

Resulta innecesario señalar que el término griego *therapeía* se conserva en no pocas designaciones de nuestros idiomas modernos; tenemos, así, “terapia”, no cura o sanación de la enfermedad, sino cuidado de la salud como nuestra medicina preventiva; y conjuntando *therapeía* con *psiché* tenemos nuestra famosa “psico-terapia”: cuidado de la salud anímica o bienestar del alma, fórmula que podríamos adoptar para definir el sentido esencial de la educación si no hubiese sido acaparada por psicólogos, psiquiatras y psicoanalistas para sus propios menesteres...

De esta auténtica psicoterapia habla Sócrates en la *Apología*:

Atenienses, mientras yo viva no cesaré de filosofar, dedicando mis días a decir a cada uno de vosotros cuando os encuentre: Buen hombre, ¿cómo siendo ateniense, ciudadano de la más grande ciudad del mundo por su sabiduría y valor, cómo no te avergüenzas de sólo pensar en acumular riquezas, en adquirir créditos y honores, despreciando los tesoros de la virtud y de la sabiduría, en vez de trabajar por *hacer tu*

El Arte Pedagógico de Sócrates

alma tan perfecta como pueda serlo?...Porque es de aquí de donde nacen todos los bienes públicos y privados.

He subrayado la frase “hacer el alma tan perfecta como pueda serlo” porque nos ayuda a calar más hondo en otras expresiones similares con que formula Sócrates, a la vez e inseparablemente, su propia vocación pedagógica y la sustancia misma de la verdadera educación. En el diálogo *Laques*, conversando con dos padres deseosos de brindar a sus hijos “la mejor educación posible”, les aclara: “Al deliberar sobre lo que es preciso que aprendan estos muchachos, la cuestión recae sobre su alma misma. Por lo tanto se trata de saber si, entre nosotros, hay algún maestro bastante excelente para *dar cultura a un alma*”. En esta última expresión nos hemos basado para titular este epílogo “La educación como cultivo del alma”.

II. LA PAIDEIA SOCRÁTICA Y NUESTRA EDUCACION ADULTA

Antes de proseguir con otras matizaciones conceptuales, externaré una reserva o recelo que pueden inspirar las ideas pedagógicas de Sócrates.

Pareciera, a primera vista, proponérsenos un ideal educativo hecho de exquisitos refinamientos: sabiduría intelectual, nobleza de ánimo, elevación de las miras e intereses existenciales, en suma, búsqueda de nada menos que la perfección humana. Una cultura espiritual y estilizada que sólo sería predicable, si acaso, a las élites privilegiadas y ociosas que en efecto conformaban los destinatarios históricos de la *paideia* socrática. Minorías libres de apremios “materiales”, excusadas de la onerosa y “vulgar” urgencia de procurarse el pan cotidiano de la sobrevivencia, ajenas a la lucha porfiada de los llamados “mínimos de bienestar humano” -incluido el acceso a una educación elemental que por eufemismo calificamos de “fundamental”.

Pareciera, en consecuencia, confirmarse una sospecha que nos ha rondado desde el principio de nuestra exposición: la propuesta pedagógica de Sócrates nada o muy poco tendría que ver con los adultos pobres, iletrados, omnímodamente desfavorecidos a quienes se pretende brindar servicios educacionales básicos en los países del Tercer Mundo.

Eso parece. No obstante, las exhortaciones socráticas reales nada tienen de sibaritismo pedagógico, de lujo intelectual y ético, a manera de un “culto de la cultura” de cariz elitista. Al menos yo no veo auténtica desvinculación, ni siquiera distanciamiento, entre el “cuidado por perfeccionar el alma” a que nos incita Sócrates y las aspiraciones que nosotros consideramos constitutivas de la educación en general y, en particular, de la educación de adultos.

Me limitaré a recopilar unas pocas muestras de nuestro vocabulario pedagógico más usual. Contra o más allá de los objetivos mera o predominantemente instruccionales solemos insistir en que se persigue la “formación” de los educandos, y nada menos que una “formación integral”. También hablamos, sin que la tengamos por una expectativa desmesurada, de una “desarrollo pleno y armónico de todas las capacidades del ser humano”, tal cual vienen a definir no pocas Constituciones latinoamericanas la educación a que tienen derecho y por tanto debiera ofrecerse a todos los ciudadanos. En un léxico de resonancias cuasi metafísicas, algunos recalcan que se busca formar al educando “para su ser hombre, para su ser-más”. Estas y otras aspiraciones aparecen recogidas en esta propuesta del connotado pedagogo Jaume Sarramona: “Admitido el principio de que la educación es una *tarea integral*, será lógico deducir que los fines de la educación han de constituir un todo. Y este *todo* no puede ser otro que *la realización plena del ser humano*”.²⁴ (Los subrayados son nuestros.)

¡Casi nada! Baste este muestrario de algunos decires actuales sobre la educación, especialmente de adultos, para preguntarnos si las metas de la pedagogía socrática suenan dispares de las nuestras. No lo estimo así puesto a comparar la expresión “perfeccionamiento del alma” con la fórmula “desarrollo armónico de todas las capacidades humanas”, por entresacar un decir -un *desideratum*- característico de cada lenguaje. Incluso bastaría emparejar lo que Sócrates llama “perfeccionamiento” y nosotros denominamos “formación”. (Otro asunto es que él y nosotros a lo mejor persigamos ensoñaciones utópicas...)

Quizá en el idioma socrático -siempre en riesgo de contagio platónico- nos desorienta esa referencia al “alma”, que en español rezuma cierta concepción dualista del ser humano. No así en griego, *psiché*, ni en latín, *ánima*; dos términos y conceptos que nos sitúan de lleno en el reino de la “vida”, y no de suyo en el orden de una cierta potencia o facultad específica y supuestamente superior que denominamos mente, razón, espíritu, etc. De manera que la expresión “dar cultura a un alma” debe traducirse por mejorar lo más posible el vivir humano.

No se vale, pues, tachar la *paideia* socrática de irreal por idealista y aun sublime desde y en contraposición a nuestro modo de entender la educación adulta. Peca, eso sí, de selectiva y elitista en sentido sociológico, por y en cuanto Sócrates no pregona la democratización educativa. Es decir, no parece haber pensado en que su concepción aristocrática de la educación humana debiera -acaso ni pudiera- ser extensible a la mayoría y, en principio, a la totalidad de los atenienses.

23. Jaume Sarramona y Octavi Fullat, *Cuestiones de educación: un análisis bifronte*, I, 6, “La teleología educativa”. Ed. CEAC, Barcelona, 1984, p. 44.

Fue, ya lo hemos comentado, el tutor predilecto de las minorías privilegiadas por dos razones: porque en Atenas ni él ni nadie (con excepción de Demócrito) creía en que la alta educación fuese un derecho mayoritario y porque, en lo personal, su misión educadora la entendió como un esfuerzo por conformar una élite capaz de restablecer la perdida grandeza y prestigio de su ciudad.

Ahora bien, Sócrates jamás halagó a sus privilegiados educandos. Al revés, se dedicó a recriminarlos justamente porque su pertenencia a la aristocracia política, social y educativa la erigían en privilegio y no en compromiso, en fuente de derechos y no de deberes (a la manera de los “juniors”, hijos de papá y señoritos que padecemos actualmente).

Hagamos unas leves precisiones lingüísticas. Para él la suprema cualidad humana y social es la *areté*, la virtud, entendida ésta sin las connotaciones moralistas con que suele interpretarse entre nosotros cuando hablamos de “conducta virtuosa”. La *areté* combina bien y belleza (*kalón y agazón*) -como el vicio entraña a la vez maldad y fealdad-, tal cual concebían los renacentistas italianos la *virtú*, traducible por valor, nobleza, dignidad, elegancia de espíritu, hidalguía existencial. Resulta, pues, que *aristós* (el mejor) y *ariscrocratía* (gobierno de los mejores y no propiamente gobierno de los pocos o los menos, o sea oligocracia) tienen la misma raíz que *areté*. Para Sócrates los aristócratas deben ser los mejores, los más exigentes consigo mismos, los más obligados a cultivar “los tesoros de la virtud y de la sabiduría”, los que tienen menos derecho a confundir el tener más con el ser mejor; en una palabra, los más comprometidos a cuidarse ante todo y sobre todo por el perfeccionamiento de su alma. Entre otras razones por aquella consigna francesa de *Noblesse oblige*...

Dicho a las claras: para Sócrates la mayor y más grave culpabilidad de la decadencia ateniense recae sobre la élite consentida y sobre esta misma minoría recae el deber -y no tanto el derecho- de restaurar la grandeza de Atenas. ¿Cómo? Dejando de afanarse por las riquezas, créditos y honores, concentrando su empeño en la auténtica cultura aristocrática: el mejoramiento del alma. De ahí su indeclinable empeño de agujonear esas conciencias dormidas, frívolas, en realidad incultas y, en el fondo, des o maleducadas.

III. ARISTOCRACIA Y DEMOCRACIA EN LA EDUCACION

La *paideia* de Sócrates merece el calificativo de “aristocrática” en un doble sentido: su práctica educativa se redujo de hecho al trato con la minoría privilegiada de Atenas y su ideario pedagógico propone -al parecer- afanes y metas en demasía sutiles, elegantes, refinados o como quiera decirse. En contrapartida, la

teoría y práctica de la actual educación de adultos en América Latina propugna una educación “democrática” también en un sentido doble: la reclamamos para las mayorías -y en principio para todos los seres humanos-, y la hacemos consistir en metas y afanes de carácter básico, realista, cotidiano, práctico o como quiera decirse.

Nos asiste toda la razón al demandar la democratización educativa en el primer sentido, y hasta podemos acusar a Sócrates más que por no haberla practicado, por no haber creído en ella. Pero ¿y qué con el ideario pedagógico, el suyo y el nuestro? ¿Hemos también de contraponer su educación aristocrática a nuestra pedagogía democrática, así llamada educación popular?

Fórmulas tales como “perfeccionamiento” del alma tienen, tal vez, resonancias de refinamiento, exquisitez, etc., en el lenguaje idealista y dualista de Platón. Pero en boca de su maestro equivalen a una vehemente exhortación a que atendamos, ante todo y sobre todo, a los asuntos propios del ser humano: la verdad, el bien, el deber, la amistad, la belleza, el amor, la justicia, la felicidad...En eso reside el cultivo del alma, la verdadera cultura humana y, en buena lógica, la excelencia educativa. Ni compete al educador otro papel más digno y propio que incitar, despertar, fomentar esos intereses en sus educandos, sean quienes sean: pobres o ricos, niños o adultos, letrados o analfabetos; pertenezcan a las élites privilegiadas o a las mayorías marginadas.

Así las cosas, reitero mi convicción de que el maestro ateniense está lejos de proponer una educación de lujo, ajena -por sublimista- y distante de nuestra educación de adultos. Dicho de otra manera: de haberse dedicado a conversar con los pobres, iletrados y desfavorecidos de este mundo, no creo que hubiese mudado sus contenidos temáticos ni atenuado su estilo cuestionador, ni “rebajado” sus metas educativas. Jamás los hubiese ofendido con lástimas paternalistas como ésta: Bastante tienen con ocuparse de sobrevivir para que encima les vengamos con la cantinela cuasi-mística de que deben preocuparse por perfeccionar su alma.

Somos nosotros, no Sócrates, quienes a menudo estilizamos la Cultura (con mayúscula) haciéndola consistir en refinamientos clasistas tales como la excelencia académica y el cultivo de las Bellas Artes. Para Sócrates persona culta y educada es aquel -quienquiera- que atiende, antes de todo, a las cuestiones que atañen a la significación específica del vivir humano. Ni más ni menos.

Su falla no reside en haber profesado una *paideia* demasiado aristocrática, sino en haber creído que estaba reservada a una minoría. El pecado de Sócrates no está, pues, en su pedagogía sino en su sociología; y me refiero ahora no tan sólo a que se abstuvo de pregonar una buena educación para todos, sino principalmente a su falta de fe en la capacidad de las mayorías para ocuparse y preocuparse de los asuntos realmente importantes del vivir humano. Recordemos,

aunque pueda dolernos, su desdén hacia las opiniones y actitudes populares: “¡Ojalá fuese el pueblo capaz de cometer los mayores males, porque de esta manera sería también capaz de hacer los más grandes bienes! Pero no puede ni lo uno ni lo otro, no discierne entre lo sabio y lo insensato, pues el pueblo juzga y obra a la ventura” (*Critón*)...

Con todo, nunca hubiese admitido Sócrates que las penurias cotidianas excusan a nadie de procurar el mejoramiento del alma, o que la cultura es superflua cuando nos agobian los menesteres de subsistencia, o que las carencias instruccionales imposibiliten la búsqueda de una buena educación humana. Como si no necesitáramos *todos* de los bienes culturales y educativos para justamente vivir y sobrevivir como auténticos seres humanos...

Dejándome contagiar del tono exhortativo tan frecuente en Sócrates me atreveré a expresar en son de cautela: ¡Cuidémonos de que las buenas intenciones nos conduzcan a desechar lo bueno y abrazar lo malo de la *paideia* socrática! Esto es, no por reivindicar la justa democratización educativa renunciemos a una deseable educación aristocrática. No vaya a resultar que por mejores sociólogos nos volvamos peores pedagogos. Tal ocurriría si, en nombre del *derecho* universal a los bienes educativos (en que no creía Sócrates), olvidáramos el *deber* esencial de toda educación (en que sí creía Sócrates): promover en todos los hombres la preocupación por el cultivo de su alma. Y dicho sea de paso: ¿No debiéramos pensar principalmente en eso cuando tanto demandamos un mejoramiento sustantivo de la *calidad* educativa?...

IV. EL HOMBRE, ANIMAL EDUCANDO

Desde diferentes ópticas y con diversos lenguajes estamos, en este epílogo, tocando el meollo sustantivo de la mentalidad socrática, que abarca y funde una concepción antropológica, una filosofía axiológica y un doctrinal pedagógico.

Volvamos, pues, a escuchar la prédica vehemente del inculpado Sócrates, esta vez en su texto completo y en la versión vigorosa de David García Bacca:

Tal haré con quienquiera me encuentre: más viejo o más joven, extranjero o ciudadano, pero sobre todo con vosotros mis conciudadanos que me estáis más próximos por raza. No otra cosa hago, yendo de acá para allá, sino persuadiros de no *acuitarse* ni por los cuerpos ni por las riquezas, antes ni tan ahincadamente como *por el alma, por hacerla óptima*, diciéndoos que no se engendra virtud en las riquezas, sino más bien de la virtud se engendra para los hombres, tanto en lo privado como en lo público, riquezas y todos los demás bienes. Y si perverso a los jóvenes diciendo estas cosas, ellas serían tal vez las dañosas...Así no paro todo el día de asediaros por todas partes, agujijoneándoos, persuadiéndoos y reprendiéndoos a cada uno. Tal vez vosotros tomáis a molestia, como adormilados, el que os despierte.

En la misma *apología* topamos con otro enfoque que agrega un nuevo matiz conceptual sobre cómo veía su misión pública y cómo definía el sentido y valor de la educación: “El mayor bien del hombre es hablar de la virtud todos los días de su vida y conversar sobre todas las demás cosas que han sido objeto de mis discursos, ya sea examinándome a mí mismo, ya sea examinando a los demás, porque *una vida sin examen no es vida*”. En el educar y el educarnos se busca examinar la vida, pero nadie lo traduzca como “examen de conciencia” en el sentido de escudriñar las minucias conductuales para ver si nos hemos portado bien durante el durante o durante el año. Nada en el pensamiento ético de Sócrates huele a “moralina”, según el término despectivo de Nietzsche. Pongamos ahora “alma” donde Sócrates dice “vida” y tendremos la exhortación siguiente: sólo los afanes y logros que mejoran el alma otorgan dignidad al vivir humano.

En otras palabras, la singularidad del hombre, el valor de la existencia y el sentido de la educación son inseparables y concomitantes. Dicho a la inversa: definir la meta esencial de la educación equivale e implica reflexionar sobre la naturaleza del ser humano y examinar el fin último, radical de la existencia.

Esta visión integral e integrada la ha captado muy bien Werner Jaeger:

El concepto decisivo para la historia de la *paideia* es el concepto socrático del *fin de la vida*. A través de él se ilumina de un modo nuevo la *misión de toda educación*; ésta no consiste ya en el desarrollo de ciertas capacidades ni en la transmisión de ciertos conocimientos; al menos esto sólo puede considerarse ahora como medio o fase en el proceso educativo. La verdadera esencia de la educación consiste en poner al hombre en condiciones de alcanzar la verdadera meta de su vida...Y esta aspiración no puede circunscribirse a los pocos años de una (llamada) cultura superior. Sólo puede alcanzar su fin a lo largo de toda la vida del hombre...La cultura en sentido socrático se convierte en la aspiración a una ordenación filosófica consciente de la vida, que se proponga como meta cumplir el destino espiritual y moral del hombre. El hombre, así concebido, ha nacido para la *paideia*. Este es su único patrimonio verdadero.²⁵

Cabe significar lo mismo afirmando, por ejemplo, que no nos educamos para saber más sino para vivir mejor; se sobrentiende, para vivir lo más humanamente posible. A esto apunta todo cuanto enseña Sócrates; eso es “filosofar” y buscar “la sabiduría del alma” (*Menón*); a eso se reduce, al cabo, la misión del “educador del hombre” (*Apología*). Tan es así que si la tarea educativa no incita e induce a los hombres “para que sean mejores” (*Laques*), resulta irrelevante e incumple su función esencial, por decir lo menos. Lo más sería decretar que no sirve para nada de mayor peso e interés; esto es, para nada que merezca ese nombre y valga de verdad la pena.

No basta, en consecuencia, con insistir en que la educación debe ser “vital”, palabra que enuncia una exigencia -gramatical y pedagógicamente- *adjetiva* y no

25. *Paideia...loc. cit.*, p. 450.

sustantiva; como cuando demandamos, de los programas y planes curriculares, contenidos menos alejados de las necesidades e intereses reales del educando. Convengo también con mi amigo y colega Luis G. Benavides en lo insatisfactorio de la fórmula “una educación *para* la vida” (que utilicé como título de una presentación antológica de los textos pedagógicos de Ortega y Gasset); esa preposición “para” apenas añade un énfasis de grado a la calificación adjetiva “vital”; acentuación quizá suficientemente orteguiana pero desde luego insuficientemente socrática.

¿Cómo, entonces, retener en nuestro pensar y en nuestro decir la urdimbre unitaria, la visión comprehensiva de lo que es el ser humano, de lo que es la vida y de lo que es la educación?

Bueno, las frases finales del texto de Werner Jaeger representan un intento valioso: “El hombre, así concebido, ha nacido para la *paideia*. Este es su único patrimonio verdadero”. También lo estamos pretendiendo expresar nosotros al insistir en que sólo la educación nos permite vivir humanamente y vivir como seres humanos es educarse. Lo malo es que estas y otras fórmulas pueden escribirse y pronunciarse como bonitos axiomas, como frases de lujo acuñadas para cerrar un discurso con broche de oro.

Mejor será, tal vez, reconocer que es Sócrates mismo quien lo expresa de manera inmejorable en el diálogo *Cármides*: “Del alma parten los males y los bienes de *todo el hombre*... Es, pues, el alma lo que debe ocupar nuestros primeros y más asiduos cuidados, si queremos que la mente y el cuerpo (en suma, el hombre entero) se mantengan en buen estado”.

No niega Sócrates que el vivir humano abarque otras actividades, quehaceres y satisfacciones: el trabajo productivo, el descanso reparador, la fiesta gozosa, el bien comer y beber, la sociabilidad amistosa, los placeres eróticos y sexuales, etc. Ni insinúa que todos estos menesteres sean desdeñables, o inferiores. Sólo arguye así: si lo más humano del ser humano reside en su capacidad y deber de cultivar el alma y a este cultivo se reduce el educarse, lo más congruente es concluir que la vida humana consiste -desde el nacimiento hasta la muerte- en educarse. Vale decir: es educándonos como más y mejor nos humanizamos.

Parodiando la celeberrima fórmula de inspiración aristotélica, “el hombre, animal racional”, otros han singularizado al ser humano como “el animal locuente o hablante” (M. Heidegger), “el animal simbólico” (Ernst Cassirer), “el animal cultural” (Konrad Lorenz) y “el animal neurótico” (Nietzsche-Freud), por sólo mencionar cuatro intentos definatorios que me parecen especialmente atinados. Comoquiera que a todos nos asiste el derecho de inventar nuevas formulaciones, me aventuro a proponer una variante que estimo oportuna además de válida: *el hombre, animal educando*.

Válida porque expresa un discernimiento de gran interés; muchos animales, en efecto, pueden “aprender”, pero tan sólo el animal humano posee la capacidad y tiene la urgencia de “educarse”, tradúzcase este segundo don e imperativo por búsqueda de formación integral o perfeccionamiento del alma. Fórmula oportuna porque sintetiza nuestro postrer intento de correlacionar, unitariamente, la naturaleza singular del ser humano, la dignidad sustantiva de la existencia y el propósito específico del hacer pedagógico.

Cedo, finalmente, a la tentación de cerrar estas reflexiones abiertas en torno a la *paideia* de Sócrates parafraseando aquel señalamiento suyo de que nos es preciso “examinar la vida”: Nuestro quehacer más inexcusable y nuestro mayor bien residen en educarnos a nosotros mismos y en contribuir a la educación de los demás, porque una vida ineducada no vale la pena de ser vivida; vale decir, no es una existencia auténticamente humana.