



Educación y comunicación en el *Menón* de Platón

Fernando Pascual, L.C.

Introducción

La reflexión sobre el tema educativo está presente de un modo visible en muchos de los Diálogos de Platón. Lo notó con especial intensidad Werner Jaeger, un estudioso del mundo antiguo, quien en su famosa obra *Paideia* dedicó un porcentaje muy relevante de sus análisis a los Diálogos platónicos¹. Lo puede corroborar el lector moderno, simplemente desde un acceso a los textos con la atención dirigida a lo que se dice sobre el tema en cuestión, y también a lo que se «ejecuta» (lo que acontece) en los mismos Diálogos, que reflejan un profundo conocimiento sobre los modos de comunicación que pueden darse entre los seres humanos.

Entre los Diálogos, el *Menón* se nos presenta como un texto ágil y breve, de estilo directo, con personajes más o menos definidos, y con algunos elementos dramáticos que pueden sorprender al lector. Entre sus líneas encontramos diversas consideraciones que ayudan a reflexionar acerca de la comunicación humana, y ejemplos concretos

¹ Cf. W. JAEGER, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, traducción al español del original alemán *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, Fondo de Cultura Económica, México - Madrid 1990¹¹. El estudio sobre Platón ocupa por entero las páginas 458-778 y 982-1077. Además, son numerosos los lugares en los que se citan otros pasajes platónicos.

de cómo se entretujan los diferentes papeles entre quien habla y quien escucha, entre quien cree que puede enseñar y quien desea encontrar a alguien con el que pueda aprender.

El esquema del presente trabajo es el siguiente. Tras hacer una breve presentación de los datos fundamentales para encuadrar el *Menón* dentro de la producción platónica, seguiremos el texto en las dos partes fundamentales en las que se puede dividir². Al final, ofreceremos algunas reflexiones de síntesis sobre el tema educativo³.

1. Introducción al diálogo: cronología, personajes y estructura

No resulta fácil establecer una cronología exacta y indivisible acerca de los diversos escritos platónicos. Por lo que respecta al *Menón*, podemos pensar que el texto fue elaborado poco tiempo después de la fundación de la Academia (hecho que suele ubicarse en torno al año 387 a.C.)⁴, quizá entre los años 386 y 382⁵. Para Giovanni Reale, habría sido escrito con la intención de hacer publicidad de la Academia, como una invitación a los jóvenes griegos mejor dotados a formarse en la escuela recientemente fundada⁶. Se sitúa cerca de la composición de otros diálogos que abordan temáticas parecidas, como el *Gorgias*, el *Eutidemo*⁷, y el *Protágoras*.

² Así se hace en la edición castellana usada en este trabajo y que cito un poco más adelante. Hay otras propuestas de división, como la que hace Giovanni Reale, para quien habría cinco partes en el *Menón* (cf. PLATONE, *Menone*, prefazione, saggio introduttivo, traduzione e note di commento di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1999).

³ El presente artículo nace a partir del trabajo llevado a cabo durante dos seminarios de estudio sobre el *Menón* impartidos en el Ateneo Pontificio Regina Apostolorum los años 2005-2006 y 2012-2013. Agradezco a los alumnos que participaron en los mismos sus reflexiones y comentarios, que me han ayudado a comprender y profundizar en este diálogo platónico.

⁴ Cf. F.J. OLIVIERI, *Introducción al Menón*, en PLATÓN, *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*, Gredos, Madrid 1992³, 280. Tomaré los textos castellanos del *Menón*, traducidos por Olivieri, de este volumen.

⁵ Cf. W.K.C. GUTHRIE, *Historia de la filosofía griega. IV. Platón. El hombre y sus diálogos: primera época*, versión española del original inglés *Plato. The Man and his Dialogues: earlier period* por Álvaro Vallejo Campos y Alberto Medina González, Gredos, Madrid 1990, 231. R.W. Sharples, en su introducción a este diálogo, lo sitúa también hacia la mitad de la década del 380 (cf. R.W. SHARPLES, *Introduction to PLATO, Meno*, Edited with Translation and Notes by R.W. Sharples, Aris & Phillips, Warminster 1985, revised impression 1991, 3).

⁶ Cf. G. REALE, *Saggio introduttivo* a PLATONE, *Menone*, 62-65.

⁷ A estos dos diálogos he dedicado los siguientes artículos: «Conocimiento e ignorancia: dos estados distintos ante el diálogo según el *Gorgias* de Platón», *Alpha Omega* 6 (2003),

Por lo que se refiere a la posible cronología dramática (el momento en el cual Platón imaginaría el acontecer del diálogo), existe concordancia en admitir que se ubicaría en los últimos años de la vida de Sócrates, después del regreso de la democracia a la ciudad de Atenas (es decir, después del año 403 a.C., quizá en el año 402), por lo que se dice respecto de Ánito, uno de los personajes que aparece en la escena, y porque Menón, el principal interlocutor después de Sócrates, dejará Atenas después de algunos meses, en el año 401⁸.

Los protagonistas son los tres nombres que acabamos de mencionar, a los que hay que añadir un siervo o esclavo que acompaña a Menón. Respecto de Sócrates, se indica que es anciano (él mismo lo recuerda en 76a)⁹. Menón es un joven extranjero, procedente de la ciudad de Larisa (Tesalia), que se encuentra en Atenas acompañado por algunos de sus servidores. Representaría a aquellos griegos de familia rica y aristocrática que estaban fascinados por la educación sofística, como se evidencia a lo largo del diálogo. Ánito, que se convertirá en acusador de Sócrates el año 399, parece ser el anfitrión de los otros dos personajes. Pertenecía al partido democrático y luchó contra los Treinta Tiranos¹⁰. Sobre el siervo hablaremos en su momento, pero ya desde ahora resaltamos el hecho de intervenir en el diálogo desde su conocimiento del griego y como testigo de la racionalidad que acomuna entre sí a los seres humanos.

El estilo escogido por Platón para el texto, como ya indicamos, es directo. No se ofrece ninguna introducción al diálogo, sino que se inicia con una serie de preguntas, detrás de las cuales se supone una conversación acontecida la noche anterior (cf. 76e). En ese sentido, el lector se asoma directamente a la escena y puede seguir la conversación que aborda varios problemas, si bien se permite algo de movimiento con la intervención del siervo a petición de Sócrates, y con la llegada y salida de Ánito en un momento clave de la segunda parte.

253-281; «Educación y comunicación en el *Eutidemo* de Platón», *Alpha Omega* 13 (2010), 177-206.

⁸ Cf. W.K.C. GUTHRIE, *Historia de la filosofía griega. IV*, 231-232.

⁹ Para agilizar la redacción y evitar un número excesivo de notas, normalmente citaré los textos del *Menón* directamente en el texto, entre paréntesis y sin indicar el título de la obra.

¹⁰ Para la información sobre estos personajes, cf. F.J. OLIVIERI, *Introducción al Menón*, 276-277.

La estructura parece clara. La primera parte (70a-80d) presenta un recorrido orientado a la búsqueda de una definición sobre la virtud, en el que son analizadas y confutadas las definiciones ofrecidas por Menón (de quien se subraya el hecho de haber aprendido de Gorgias). Esta parte concluye en un estado de ignorancia, que prepara el camino para la segunda (80d-99e), orientada a la búsqueda de caminos que permitan explicar en qué sentido la virtud sea conocimiento y cómo sería posible adquirir un saber adecuado sobre la misma. Al final se ofrece una breve conclusión (99e-100c), que sirve como una especie de resumen y que abre el horizonte a una investigación más completa sobre la naturaleza de la virtud.

2. Primera parte: búsqueda de una definición sobre la virtud (70a-80d)

Como ya vimos, sin ningún preámbulo, sin las introducciones que en otros diálogos preparan el encuentro entre los personajes, el texto nos pone ante una serie de preguntas que Menón dirige a Sócrates: ¿se puede enseñar la virtud? ¿No es enseñable, sino que se consigue con el ejercicio? ¿O es algo que se da por naturaleza o de otra manera? (70a) Se trata de contemplar una serie de posibilidades para individuar, entre las mismas, el camino que permita alcanzar la virtud (*areté*)¹¹.

De esta manera, el diálogo arranca a partir de un grupo de preguntas, es decir, desde un deseo de aprender. A través de esas preguntas destaca precisamente el tema de la enseñanza, como una de las posibles vías de acceso hacia la virtud. La respuesta de Sócrates evidencia estos aspectos. Por un lado, quizá con un deje de ironía, subraya cómo Larisa (la ciudad de Menón) brilla precisamente de fama por su saber, algo posible gracias al trabajo de Gorgias, que les habría enseñado a ofrecer respuestas sobre cualquier tema¹². Por otro, indica que en Atenas el saber parece haber emigrado, por lo que cualquiera a

¹¹ Como ya se dijo, sólo más adelante se recordará que los dos personajes han tenido una conversación el día precedente (76e), algo que ayuda a comprender por qué nuestro diálogo inicia directamente con estas preguntas.

¹² Esta habilidad atribuida a Gorgias es algo manifiesto en el diálogo homónimo, el *Gorgias* (por ejemplo, en 447c-448a, 456ac), y es objeto de continuas críticas en esa obra y en otros lugares del *Corpus platonicum*.

quien se dirigiesen las preguntas de Menón diría que no sabe cómo responder, pues ni siquiera sabría qué sea la virtud (70a-71a).

Por eso, ante las preguntas de Menón, Sócrates declara no tener respuesta: no sabiendo qué sea la virtud¹³, no es capaz de decir cómo sea, pues se siente pobre (*sympénomai*)¹⁴ ante este argumento, como sus conciudadanos (71ab). Menón manifiesta su sorpresa, ante la que Sócrates confirma lo dicho: no sólo no conoce qué sea la virtud, sino que no habría encontrado nunca a alguien que supiese la respuesta (71c). Quedaría por ver, rebate Menón, si Gorgias, a quien Sócrates conoció, sabría algo sobre el tema.

Es a partir de esta alusión a Gorgias ofrecida por Menón que conviene analizar lo que el famoso sofista pensaba sobre la virtud, aunque quizá lo mejor sería fijarse en lo que diría por sí mismo Menón, cuyo parecer coincidiría con el de Gorgias (71cd, cf. 73c). De ofrecerse una respuesta adecuada, Sócrates aceptaría su error y podría, por lo mismo, corregirse: sí habría conocido a alguien que sabía lo que era la virtud. Este punto, en su sencillez dialógica, es interesante, pues muestra la dependencia que puede establecerse entre un maestro y un discípulo, si bien el segundo, al hablar, goza de cierta autonomía y se convierte, por sí mismo, en digno de ser escuchado¹⁵.

Llega, por lo tanto, una primera respuesta como intento para definir lo que sea la virtud. Menón ofrece una enumeración de diversas virtudes según sus «poseedores» (la virtud del varón, de la mujer, etc.), lo cual provoca una rápida réplica socrática: buscando una única definición de virtud su interlocutor le ha ofrecido un «enjambre» (71e-72b)¹⁶. A través de varios ejemplos (las abejas, la salud, la fuerza, el tamaño, las figuras, los colores), queda patente la posibilidad de encontrar un elemento común también para las virtudes, desde el cual debería ser alcanzable una definición adecuada de la virtud (72a-75c).

¹³ Este punto es uno de los ejes sobre los que se construye el diálogo, y explica el «fracaso» del mismo, como se subraya en varios momentos y en las líneas finales (en 100b).

¹⁴ La palabra está en relación con *penía* (carencia, falta de recursos), un término que evoca la explicación del origen de la filosofía, representada por Eros, hijo de Poros y Penía (cf. *Simposio* 203b-204c).

¹⁵ El tema está presente en otros lugares. Se podría evocar, como ejemplo, las relaciones entre Teeteto y Teodoro, y entre Teodoro y Protágoras en el *Teeteto*.

¹⁶ Este hecho evoca lo que ocurre al inicio del *Teeteto* (146c-148e): ante la petición de definir qué sea la ciencia (*epistéme*), el joven Teeteto responde con una enumeración de ciencias, lo cual permite a Sócrates realizar una serie de observaciones críticas.

En el marco de estas reflexiones, orientadas a hacer comprender a Menón la importancia y el sentido de definiciones que agrupen entidades caracterizadas por algo en común, se coloca un breve inciso sobre los tipos de discusiones. Sócrates ha ofrecido una afirmación sobre la figura («aquella única cosa que acompaña siempre al color», 75b). Frente a la misma, Menón pregunta qué se podría decir a quien no conoce los colores y, por lo tanto, no recibiría ayuda con esa definición. En otras palabras, una definición debe ser aclarativa, sin dejar en una situación de perplejidad a quien por algún motivo no entienda lo ofrecido en la misma. Sócrates responde diciendo que su propuesta sería verdadera, según su entender, y que si un erista o amigo de controversias le replicase, tocaría al interlocutor refutarle; en cambio, cuando se trata de amigos (como es el caso del diálogo que están llevando adelante Menón y Sócrates), buscaría responder con más calma y de modo provechoso, lo cual implica no sólo contestar con la verdad, sino también escoger aquellos vocablos que sean comprensibles para el oyente (75cd, cf. 79d). En pocas palabras, resulta necesario entender qué actitudes tiene el que pregunta y cómo responderle de modo adecuado, algo sumamente importante para cualquier comunicación humana, también para los diferentes tipos de discusiones que existen¹⁷.

Para superar el problema suscitado por Menón, Sócrates ofrece, dentro del contexto de amistad en el que se desarrolla el diálogo, un nuevo camino para definir lo que es figura con la ayuda de la noción de límite (75e-76a); luego, ante la insistencia de Menón, ofrece un intento de explicación de los colores, según el modo de razonar de Gorgias, es decir, según el tipo de discursos al que estaría habituado Menón (76be). Estos ejemplos, que tienen un rico sentido pedagógico, encarnan el ideal de una buena comunicación: ayudar a encontrar modalidades apropiadas a cada uno para así ser capaces de conquistar nuevos saberes.

Después de las reflexiones y ejemplos sobre cómo dar una buena definición (sin convertir en múltiple lo unitario), toca a Menón definir

¹⁷ En el *Fedro* se profundiza de modo especial sobre estas ideas, al dar a entender la importancia que tiene en todo diálogo el tener presente la pluralidad de discursos y la diversidad de almas (de psicologías) a las que uno puede dirigirse. Es lo que, en otro trabajo, denominé como «empirismo de las almas y de los discursos» (cf. F. PASCUAL, *Educación y comunicación en Platón. Una contribución al debate actual en torno a la escuela de Tubinga-Milán*, PPU, Barcelona 1996, 283-285).

nuevamente, con mayor precisión, qué sea virtud, a lo cual responde con una poesía y luego con palabras más personales: «llamo yo virtud a esto: desear las cosas bellas y ser capaz de procurárselas» (77b). A partir de esta definición inicia una nueva serie de reflexiones que sirven para hacer notar cómo hay quienes quieren lo malo pensando que es útil, cuando en realidad no lo es; es decir, que la ignorancia sobre algo negativo explica por qué algunos lo buscan y lo aceptan, pues resulta patente que nadie escogería aquello que ve como dañino para sí (77b-78b). Una nueva serie de razonamientos lleva a Sócrates a concluir que se está dividiendo la virtud en partes cuando de lo que se trataba era de encontrar una definición en grado de abarcar la unidad de la misma sin incluir en tal definición lo que serían algunas de sus partes (78b-79e).

En este momento se introduce un comentario de protesta de Menón, que compara a Sócrates con el pez torpedo, por el hecho de que paraliza a los demás por los problemas que suscita en las discusiones. En efecto, Menón se encuentra confundido, incapacitado para hablar, lo cual sorprende por el hecho de que antes había podido pronunciar numerosos discursos sobre la virtud. No sólo eso, sino que pensaba haber hablado bien, al menos según lo que le parecía. En cambio, ahora no sabría indicar qué sea la virtud (79e-80b). Sócrates responde corrigiendo en parte la comparación con el pez torpedo: sería válida si se indicase que también Sócrates está «entorpecido», y por eso crea dificultades en los demás, pero no si se supone que Sócrates no estaría «problematizado». Por eso confirma no saber qué es la virtud, al mismo tiempo que señala la situación paradójica en la que se encuentra Menón: quizá sabía qué era la virtud antes de contactar con Sócrates, pero ahora parece no saberlo (80cd)¹⁸.

Como ya ha sido indicado, tras las reflexiones de Menón apenas resumidas y la respuesta de Sócrates se suele ubicar la división entre la primera y la segunda parte de la obra (en 80d)¹⁹, si bien el texto fluye con agilidad con un cambio de perspectivas preparado por el famoso experimento con el siervo. Vamos, pues, a asomarnos a esta segunda parte, que ofrece reflexiones importantes para nuestro tema.

¹⁸ Como veremos en 84ab, durante el experimento con el servidor, pasar de un estado de falsa creencia de saber a un estado en el que se reconoce el propio no saber es algo positivo, una ganancia. En esos momentos se volverá a recordar la imagen del pez torpedo.

¹⁹ Cf. por ejemplo, F.J. OLIVIERI, *Introducción al Menón*, en PLATÓN, *Diálogos II*, 275-278.

3. Segunda parte y conclusión: nuevos desarrollos; la virtud, ¿es enseñable? (80d-100c)

El primer momento de esta parte resulta de especial interés, porque la perplejidad con la que Menón se encuentra tras las discusiones con Sócrates parecería contar con un cierto apoyo teórico. Mientras el ateniense desea investigar de nuevo qué sea la virtud, el forastero lanza la pregunta: ¿cómo reconocer que uno ha encontrado lo que buscaba si antes no lo conocía? (80d). Sócrates reconoce la fuerza erística del argumento, y lo reformula de modo más completo: no resultaría posible buscar algo si antes ya se conoce, ni tampoco si no se conoce, pues uno no sabría qué está buscando (80de). Este planteamiento radicalizaría la situación aporética a la que ha llegado la conversación y provocaría una paralización completa del proceso orientado a encontrar respuestas a las preguntas, por lo que Sócrates pone en marcha un camino de reflexiones que procede a través de dos etapas: el recurso a una tesis ofrecida por sacerdotes y sacerdotisas, y la comprobación experimental de su contenido (81a-86c)²⁰.

El primer momento nos sitúa en un contexto místico de revelación, que no sólo alude a sacerdotes, sino también a poetas «divinamente inspirados» (81a). La doctrina parece sencilla: el alma es inmortal, y ha nacido muchas veces, por lo que habría aprendido todo (no sólo la virtud). Además, la naturaleza está emparentada de modo generalizado, por lo que quien recuerda una cosa recuerda las demás (y recordar es llamado aprender), siempre que sea «valeroso e infatigable en la búsqueda. Pues, en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia» (81d). Es interesante notar esa apreciación al final del texto, que se orienta de un modo concreto a animar a la búsqueda con buen ánimo, a no desistir ante las dificultades (como las que tiene ante sí, en estos momentos, Menón), a superar el razonamiento erístico que conduciría hacia la indolencia. Más aún, Sócrates subraya que cree en la verdad del relato apenas ofrecido, por lo cual invita a su interlocutor a buscar juntos qué sea la virtud (81de).

²⁰ Esta amplia sección recuerda en parte uno de los momentos dramáticos del *Fedón* (88c-91c), cuando a causa de las objeciones de Simmias y de Cebes a los argumentos expuestos hasta entonces, Sócrates siente la necesidad de invitar a sus oyentes a confiar en el discurso y a volver al paciente camino de la investigación desde el diálogo.

Podríamos aquí preguntarnos si realmente este pasaje ilustra la creencia de Platón en una idea «fuerte» de reminiscencia (*anámnesis*); es decir, si admitía la preexistencia del alma en otras vidas como prueba para sostener que el saber es recordar, o si, por el contrario, recurre al relato como medio para invitar a filosofar, de un modo diferente a como se argumenta en el *Fedón* (donde también se alude a la preexistencia del alma en relación con el conocer humano), en el que la invitación a seguir buscando deja de lado la idea de *anámnesis* para limitarse simplemente a confiar en el diálogo argumentativo²¹. Elaborar una respuesta a esta pregunta iría más allá de los límites de este trabajo. Lo que aquí interesa a Platón es demostrar que nuestro conocimiento surge desde algo metaempírico y, de un modo más concreto, desde el interior de uno mismo, como da a entender el experimento con el servidor²². Además, en 86bc (que leeremos más adelante) Sócrates tomará cierta distancia respecto de algunas de las afirmaciones ofrecidas en relación con el tema de la reminiscencia²³.

Vamos a fijarnos ahora en lo que encontramos en esta etapa del diálogo. Menón le pregunta a Sócrates cómo sea posible que el aprender sea reminiscencia y le pide que se lo enseñe. La pregunta suscita la perplejidad de Sócrates: si no hay enseñanza, ¿cómo le pide que le enseñe eso? Pretender hacerlo implicaría caer en contradicción consigo mismo (81e-82a). Como no sería posible «enseñar» que todo es reminiscencia, Menón se contenta con pedir a su amigo que al menos lo muestre (82a).

A pesar de esta «protesta» socrática, el texto nos coloca ante uno de los pasajes más famosos de la historia de la filosofía, el experimento con un servidor (o un esclavo, según se indica en otras traducciones) que ofrece elementos importantes para nuestro tema. El inicio de este pasaje es claro: una petición acogida. Sócrates reconoce que no se trata de algo fácil, pero añade: «por ti estoy dispuesto a empeñarme»

²¹ Estoy evocando nuevamente *Fedón* 88c-91c, ya citado en una nota anterior.

²² Sobre este modo de interpretar la *anámnesis* en los dos momentos en los que aparece en el *Menón*, cf. G. REALE, *Saggio introduttivo a PLATONE, Menone*, 25-28, 33-38. Reale relaciona la idea de la reminiscencia con la mayéutica socrática, presentada también de modo especialmente intenso en los momentos iniciales del *Teeteto*.

²³ Sobre este punto, cf. W.K.C. GUTHRIE, *Historia de la filosofía griega. IV*, 244-253 (especialmente las dos últimas páginas). Ya hacia el final del *Menón* (en 98a), Sócrates relacionará la reminiscencia con el camino que lleva a encontrar un razonamiento sobre la causa que permita pasar de la opinión hacia la ciencia, como veremos en su momento.

(82a). En otras palabras, hay un contexto de amistad que lleva a Sócrates a secundar la petición recibida.

Comienza el «experimento»: Sócrates le pide a Menón que venga un siervo entre los que acompañan a su amigo. Menón llama a uno, y en seguida surge la pregunta: ¿habla griego? (82b). El sentido de la pregunta sirve para garantizar el necesario entendimiento desde un idioma compartido, sin el cual un diálogo genuino no puede ser hecho realidad. A renglón seguido, Sócrates pide a Menón que esté atento y se fije en lo que haga el siervo: si aprende algo de Sócrates o si simplemente recuerda (82b). Esta petición de controlar si el proceso sea o no genuino, vuelve a aparecer hacia la mitad del experimento (84d), y un poco más adelante, cuando Sócrates pregunte nuevamente a Menón si el servidor ha dado alguna respuesta con opiniones que no fuesen propias (85b)²⁴.

El diálogo con el siervo parte de la constatación de que hay un suficiente conocimiento de lo que es la superficie de una figura cuadrada, así como de los aspectos fundamentales de la misma (tener cuatro líneas iguales, etc.). Garantizada esta comprensión de partida, Sócrates pasa a la siguiente etapa: encontrar el camino para reproducir un cuadrado que tenga una superficie doble respecto de otro cuadrado dado inicialmente. La primera respuesta del siervo, ofrecida con seguridad, es errónea, pues traza un cuadrado que tiene una superficie cuatro veces mayor que el cuadrado inicial (82be).

Ante este error, Sócrates pone en evidencia dos aspectos de lo ocurrido. Primero, que no ha enseñado nada (Menón asiente, 82e). Segundo, que el servidor cree saber la respuesta, pero no la sabe (82e). Por lo mismo, pasa a la siguiente fase del experimento: la que permitirá al siervo descubrir su error y alcanzar así un estado de aporía, todo ello desde un proceso basado simplemente en el recuerdo (82e-84a).

Tras un segundo fracaso, Sócrates se dirige de nuevo a Menón para hacer notar dónde se encuentra el siervo en el camino de la reminiscencia. Primero, no sabía cómo trazar un cuadrado de superficie doble respecto de un cuadrado dado, pero pensaba saberlo; ahora tampoco lo sabe, pero reconoce encontrarse en una situación de aporía,

²⁴ Se trata de un elemento clave para una buena comprensión de los Diálogos platónicos. Por mencionar otro ejemplo, en la discusión entre Sócrates y Cálicles que encontramos en la última parte del *Gorgias*, Sócrates pide a los presentes que sigan con atención los argumentos y que intervengan siempre que lo deseen si encuentran que algo no está bien dicho (cf. *Gorgias* 505e-506c).

ante un problema sobre el que no sabría encontrar la respuesta correcta (84ab). Lo más importante es reconocer que la nueva situación de «entorpecimiento» (se vuelve a recurrir a la imagen del pez torpedo) es mejor que la situación precedente (creer saber sin saber)²⁵, es algo beneficioso, pues permite al servidor ponerse en camino «de buen grado» para buscar la respuesta al problema en cuestión, mientras que antes no lo haría porque suponía conocer la respuesta sin conocerla (84bc)²⁶.

La situación de mejoría permite recorrer la última parte del experimento, en la que Sócrates reafirma que no va a enseñar nada, pues el servidor simplemente buscará la respuesta sin aprender algo de Sócrates (84cd). A lo largo del camino, y con ayuda de imágenes visibles (como se da a entender por las expresiones usadas), el siervo llega a la respuesta correcta (84d-85b).

Con este resultado, Sócrates puede ofrecer a Menón una síntesis de lo ocurrido: el siervo ha pasado de una situación de no saber algo a otra de saber algo sin haber sido enseñado, por lo que las opiniones (respuestas) que ha ofrecido tenían que estar previamente presentes en él (85bc).

Aquí el texto añade una breve reflexión: el siervo ha ofrecido opiniones verdaderas sobre cosas que no sabía (aunque todavía como si estuviera en un sueño), gracias a un proceso semejante al despertarse, posible desde el camino de preguntas y respuestas. Si se continuase tal método, preguntando muchas veces sobre los mismos temas, el siervo terminaría por conocerlos de modo exacto (85cd)²⁷.

La conclusión es que, a través de preguntas, por sí mismo, el siervo puede llegar a conocer algo sin que nadie le enseñe; es decir, se habría demostrado que conocer no es otra cosa que recordar (85d). Así, uno siempre sería conocedor, si posee lo que luego recuerda y no ha adquirido en la vida presente (85de). Desde luego, la argumentación habría entrado en un binario nuevo si Menón hubiera dado una

²⁵ Para Platón, uno de los peores males consiste precisamente en creer saber sin saber, como se indica, por ejemplo, en *Apología* 29ab, *Sofista* 229c, y *Leyes* 732ab.

²⁶ El final del *Teeteto* (210bc) va en la misma línea, pues reconocer el propio no saber abre un horizonte fecundo a ulteriores búsquedas de la verdad.

²⁷ Esta idea aparece también en un famoso pasaje de la *Carta VII* (343-344c), donde se habla del camino confutatorio, con preguntas y respuestas, desde el cual sería posible llegar al salto, como una chispa, en el que se alcanza un conocimiento superior sobre el argumento considerado.

respuesta diferente a la que ofreció en el texto ante la pregunta de Sócrates sobre si antes alguien había enseñado geometría al siervo. Su negativa («Sé muy bien que nadie le ha enseñado nunca», 85e) es usada como confirmación de la teoría ofrecida aquí por Sócrates (adquirió sus opiniones en otra vida, 86a); pero ¿qué habría ocurrido de haber dado otra respuesta?

De este modo Sócrates cree haber demostrado la teoría escuchada a sacerdotes y poetas inspirados: el alma, antes de que uno llegue a ser hombre (antes de llegar a la vida presente, se sobrentiende), posee desde siempre la verdad y, por lo mismo, es inmortal; las preguntas sirven simplemente para despertar (recordar) los saberes poseídos precedentemente, de forma que se conviertan en «fragmentos de conocimientos» (86ab).

Pero la conclusión no queda en este nivel teórico, sino que, dejando a un lado todas las consecuencias que se podrían extraer de lo asumido a través de estas reflexiones sobre la reminiscencia, Sócrates vuelve al punto en el que Menón había ofrecido un razonamiento erístico (en 80d-81a) para invitarle a recordar valientemente lo que ahora no conoce (86b). Lo que sigue resulta sorprendentemente explícito y parece desmarcarse en mucho de lo que pudiera ser una interpretación «fuerte» de la teoría de la anámnesis:

Aunque en lo referente a los demás aspectos, no insistiría tanto con este discurso; en cambio, creemos que es necesario buscar lo que no se sabe para ser mejores, más esforzados y menos inoperantes que si creyésemos que no conocemos ni somos capaces de encontrar, ni que es necesario buscar. Y por esto sí estoy dispuesto a luchar, si puedo, tanto de palabra como de obra (86bc).

Ante el asentimiento de Menón, parecería claro que existe un acuerdo en buscar en común lo que sea la virtud (86c). Digo «parecería», porque inmediatamente Menón vuelve a las preguntas con las que inició el diálogo, es decir, sobre si la virtud sea enseñable, o si surja de modo natural entre los hombres, o si se alcance de algún otro modo (86cd). En otras palabras, Menón impone (y Sócrates le deja dirigir el rumbo de la discusión, 86de) sus planteamientos y deja a un lado la investigación sobre la naturaleza de la virtud, en contra de los deseos expresados Sócrates ya desde el inicio del diálogo (y que volveremos a encontrar al final). A pesar de esta condescendencia, queda en claro lo paradójico que resulta buscar cómo sea algo sin haber conocido an-

tes qué sea ese algo (86e): conviene recordarlo, pues estamos ante una anomalía dialógica.

Platón siente la necesidad, antes de reiniciar el camino argumentativo, de ofrecer un breve excursus metodológico que evoca modalidades investigativas que encontramos en otros diálogos. Se trata de trabajar desde una hipótesis, de un modo semejante a como trabajan los geómetras. Para dejar más clara la idea, Sócrates ofrece un ejemplo de este método aplicado al tema de las figuras (86e-87b)²⁸.

Tras esta aclaración metodológica, Sócrates escoge la primera hipótesis: si la virtud sea o no sea enseñable (o recordable: sería indiferente usar una u otra palabra)²⁹. El razonamiento inicia con sencillez: si la virtud es enseñable, se encontraría entre algunas de las cosas del alma que son enseñables. Por ejemplo, sería o no sería un conocimiento. Si la virtud es un conocimiento, resultará claro que es enseñable; si no lo es, no (87bd).

La marcha del diálogo se hace compleja, pues junto a la atención hacia las posibles relaciones entre virtud y conocimiento se abre un nuevo horizonte al considerar los nexos que existen entre virtud, bien y utilidad. La virtud nos permite ser buenos, y lo bueno nos hace útiles, por lo que la virtud se nos presenta como algo útil (87d-88a). Sin embargo, no todo lo que llamamos útil siempre es útil, pues el diferente uso de algunas realidades concretas las convierte en útiles o en nocivas. Esto se ve tanto respecto del cuerpo y los bienes exteriores (salud, fuerza, belleza, riqueza) como respecto de alma (por ejemplo, justicia, sensatez, facilidad para aprender, valor, magnificencia, memoria)³⁰. El uso de tales cualidades sin un adecuado discernimiento (*phrónesis*) puede llegar a ser dañino (88a-88c).

Esta serie de reflexiones permite observar que si la virtud está en el alma tendría que ser una forma de discernimiento si resultase algo

²⁸ El método es expuesto, de cierto modo, en lo que muchos conocen como «segunda navegación», tal y como se presenta en el *Fedón* (99e-100c), y de modo más articulado, al hablar de la *diánoia*, en la imagen de la recta en la *República* (509d-511e).

²⁹ Profundizar en la enseñabilidad de la virtud nos pone en contacto con otro diálogo, el *Protágoras*, que aborda la misma temática.

³⁰ En esta enumeración, para nuestro tema, hay que evidenciar dos cualidades: la facilidad para aprender y la memoria. Estas cualidades tienen un papel importante en toda teoría educativa, y también son evocadas en otros pasajes de los Diálogos, entre los que podemos recordar uno de la *República* (486c-487a), donde se enumeran, además de estas dos, otras virtudes que encontramos en el *Menón*.

útil (sólo lo que es discernimiento o está acompañado de discernimiento puede serlo) y produjera beneficios (88c-89a)³¹.

El camino recorrido, de ser correcto, permitiría declarar que la virtud, al ser discernimiento (es decir, un tipo de conocimiento), no surge por naturaleza (89a), lo cual permitiría dar una respuesta claramente negativa a una de las preguntas de Menón (la virtud no se daría por naturaleza). Este punto recibe una ágil y curiosa confirmación: si uno fuese bueno por naturaleza, habrían existido personas que reconocieran a aquellos jóvenes naturalmente bien dotados, y «nosotros» nos habríamos apropiado de esos jóvenes para custodiarlos en la acrópolis y evitar que alguien los echase a perder, de forma que pudieran luego ser útiles al Estado (89b)³². Si los buenos no lo son por naturaleza, sólo podrían serlo por aprendizaje, idea lanzada por Sócrates que Menón acepta plenamente, «según nuestra hipótesis de que la virtud es conocimiento» (89c)³³.

En este momento Sócrates, con su modo habitual de poner en discusión lo que parecía ser un punto de llegada aceptable, muestra sus dudas sobre si fue correcto admitir que la virtud fuese conocimiento, lo cual sorprende a Menón. Además, no basta con que algo parezca adecuado en el pasado, sino que una afirmación es válida si sigue en pie ahora y después, es decir, siempre (89c). En palabras breves, lo que es verdad lo es independientemente de si lo parece en un momento dado, con una seguridad que va más allá de los cambios temporales.

Ante la perplejidad de su interlocutor, Sócrates confirma que si la virtud fuese un conocimiento sería enseñable: sobre esto no hay dudas. El punto radica precisamente en la enseñabilidad, que implicaría poder encontrar maestros y discípulos sobre la misma. Si llegase a parecer claro que no hay ni maestros ni discípulos respecto de la virtud, entonces podríamos afirmar que no sea algo enseñable (89de).

Para afrontar este punto, Platón introduce, por sorpresa, a Ánito como interlocutor de Sócrates. El nuevo personaje irrumpe precisa-

³¹ Esta «conclusión» será puesta en entredicho con las observaciones que hará Sócrates a partir de 96d, como veremos un poco más adelante.

³² De un modo breve se mencionan ideas que aparecen con un desarrollo más complejo en la *República* (por ejemplo, en 495ab, donde se afirma que la corrupción de los mejor dotados por naturaleza es fuente de las peores desgracias para el Estado).

³³ Este inciso, en su brevedad, tiene su importancia. Nos recuerda que estamos en el marco propio del método hipotético indicado poco antes por Sócrates. Por lo mismo, apenas la hipótesis sea puesta en crisis, la conclusión también perderá el apoyo en el que se sustentaba, como veremos en seguida.

mente cuando Sócrates explica que no ha conseguido encontrar ningún maestro en la virtud, a pesar de todas sus pesquisas entre quienes consideraba expertos en el tema (89e). El aparente fracaso se ha producido, por lo tanto, desde una serie de experiencias que no condujeron a la meta deseada³⁴.

La llegada de Ánito aviva la conversación. Sócrates recuerda el origen del personaje recién aparecido, las cualidades y logros de su padre (Antemión), entre los que enumera el haber educado bien a su hijo (según el juicio de los atenienses). Sócrates añade que parece adecuado buscar, con una persona así, si existen y quiénes sean maestros de virtud (90ab). Para introducir el tema, recuerda ante su nuevo interlocutor algunas técnicas en las que resultaría fácil individuar a los especialistas. Si Menón quiere ser médico, o zapatero, habría que buscar, como maestros, a los médicos o a un buen zapatero; lo mismo puede decirse si alguien quiere tocar bien la flauta y otras cosas parecidas. Ánito no tiene nada que objetar ante estas reflexiones. En cambio, recurrir a quien ni quiere ser maestro ni tiene ningún discípulo para aprender algunos de estos saberes sería una gran necesidad (90be)³⁵.

Tras esta preparación del argumento que desea profundizar, Sócrates recuerda cómo Menón busca adquirir la virtud que le permita gobernar bien la propia casa y el Estado. ¿A quién habría que enviarlo? Sócrates insinúa como posible respuesta la de enviarlo a quienes dicen ser maestros de virtud, dispuestos a atender a cualquier griego que desee aprender sobre el tema y a cobrar por este servicio. ¿Quiénes son estos maestros?, pregunta Ánito. La respuesta de Sócrates es clara: se trata de los sofistas (91ab).

La crítica a los sofistas corre precisamente a cargo de Ánito, que muestra su actitud hostil ante estos nuevos maestros que arruinan a quienes van tras ellos (91c). Sócrates, en un esfuerzo por entender el desprecio de su interlocutor, lanza una serie de preguntas. ¿Será posible que sólo los sofistas pretendan saber y luego dañen a los que los frecuentan? Además, ¿se atreven a pedir un pago por ello? Protágoras ha recibido mucho dinero, más que Fidias. La situación resulta más

³⁴ En cierto modo, se evoca la búsqueda de expertos que es narrada en la *Apología* y que no alcanzó un resultado positivo, especialmente respecto de los temas relativos a la buena conducción del alma.

³⁵ El texto refleja un paralelismo bastante claro con el inicio del *Protágoras* (311bc), cuando Sócrates hace ver a Hipócrates que uno consigue los saberes propios de una especialidad si se pone en manos de maestros competentes en la misma.

paradójica al recordar que no pasa desapercibido a la gente si una persona sabe o no sabe; por ejemplo, si un zapatero recibe zapatos viejos y luego los deja en peor estado, en menos de 30 días el hecho ya sería conocido, y nadie acudiría a él. ¿Cómo no ha pasado lo mismo con Protágoras durante más de 40 años y ante toda Grecia? No parece lógico pensar, como se intuye desde las palabras de Ánito, que ni Protágoras ni otros sofistas engañen y arruinen a los jóvenes sin que la gente se haya dado cuenta de ello, a no ser que consideremos a los sofistas como locos, a pesar de que para algunos serían los más sabios (91c-92a)³⁶.

La locura, replica Ánito, está sobre todo en los jóvenes que pagan a los sofistas, en los familiares de aquellos y, sobre todo, en las ciudades que les permiten acceso libre. Sócrates muestra sorpresa ante este desprecio, y pregunta a Ánito si algún sofista le ha hecho daño. Ánito responde que nunca los ha frecuentado, por lo que, deduce Sócrates, no tiene ninguna experiencia directa de ellos. ¿Cómo entonces, los condena con tanta decisión? Quizá, añade Sócrates, su interlocutor sea un adivino (92ac).

Frente a estas críticas, Sócrates intenta evidenciar lo que está buscando: no desea saber quiénes podrían arruinar a Menón, sino quiénes podrían ayudarle en la adquisición de la virtud. Ánito pregunta a Sócrates por qué no ha dado una respuesta, y Sócrates le responde con lo dicho anteriormente: suponía que los sofistas eran maestros en ese tema, pero ahora parece que no lo son (si se consideran válidas las críticas de Ánito), por lo que toca a éste indicar quiénes podrían enseñar a Menón (92ce).

Ánito responde con seguridad: «cualquiera de los atenienses bellos y buenos» que encuentre Menón podría ayudarle a ser un hombre, si le hace caso (92e). Esta respuesta permite iniciar un nuevo camino de reflexiones: ¿habrían llegado esos atenienses a ser bellos y buenos, si nadie les hubiera enseñado? ¿Y cómo podrían enseñar a otros algo que no hubieran aprendido? (92e-93a). Ánito declara que esos atenienses habrían aprendido de sus antecesores, personas buenas y be-

³⁶ En estas líneas se hace evidente un aspecto clave en toda educación: que existan resultados. La famosa frase de que nadie enseña si nadie aprende simplemente pone en evidencia que una genuina acción educativa alcanza buenos resultados, mientras que una acción educativa equivocada o falsa se hace manifiesta ante el hecho de que el «educando» no ha conseguido ningún beneficio (es decir, no ha avanzado hacia la verdad).

llas, por lo que se coloca en una perspectiva en la que la virtud sería algo transmisible de generación en generación (93a).

Sócrates centra su atención en este punto: no discute que hayan existido o que existan buenos políticos en Atenas, sino que su pregunta gira en torno a si han existido o no buenos maestros respecto de la propia virtud; en otras palabras, se trata de averiguar si la virtud sea o no sea enseñable. Esta pregunta se relaciona con otra: si los hombres buenos del pasado o del presente han sabido cómo transmitir la virtud, o si la virtud sería algo que no se puede ni transmitir ni adquirir (93ab). La argumentación avanza desde algunos casos paradigmáticos de políticos reconocidos por sus cualidades: ¿educaron bien a sus hijos en lo referente a la virtud?

El primer político presentado es Temístocles. Fue un hombre honrado, que podría ser un excelente maestro de virtud (si hubiera querido, matiza Ánito, quizá para prevenirse de una posible confutación socrática, 93c)³⁷. Sócrates se sorprende: ¿es que Temístocles no habría querido transmitir a su hijo, movido por la envidia, esa virtud que poseía? Lo extraño es que ofreció a ese hijo, Cleofante, la posibilidad de una buena educación como jinete, en lo que alcanzó gran destreza, señal de que ese hijo tenía una buena naturaleza (hoy diríamos, buenas aptitudes). En cambio, no hay informaciones que indiquen que ese mismo Cleofante hubiera llegado a ser un hombre de bien. Este interrogatorio lleva a concluir (si se aceptan las premisas: Temístocles era bueno, quería a su hijo, y su hijo estaba dotado de un buen natural) que la virtud no sería enseñable, pues de serlo Temístocles la habría comunicado, con buenos resultados, al hijo, precisamente porque deseaba ayudarlo a perfeccionarse (93ce). Un análisis semejante se hace respecto de la educación dada por Aristides a su hijo Lisímaco, la que ofreció Pericles a sus hijos, Páralo y Jántipo, y la de Tucídides respecto de los suyos, Estéfano y Melesias (94ae).

El elemento común de estos casos salta a la vista: padres honrados y reconocidos por su virtud escogieron para sus hijos buenos maestros (y bien pagados, algunos de ellos) respecto de algunas habilidades (música, gimnasia, equitación, lucha); en cambio, no supieron en-

³⁷ Aunque se trata de un breve inciso, tiene importancia para nuestro tema. Conocer o vivir la virtud (luego el texto distinguirá entre ambas cosas) haría a las personas capaces de transmitirla si así lo desearan. Hace falta, por lo tanto, un acto de voluntad en el proceso que permite educar a otros. Tal acto de voluntad se basa en la benevolencia hacia quien es enseñado, como notará inmediatamente Sócrates al responder a Ánito en 93cd.

contrar la manera de que alguien en Atenas (ni ellos mismos) les enseñase la virtud³⁸. La conclusión a la que llega Sócrates es la misma que ya había insinuado ante Menón: la virtud no sería enseñable. Por eso se comprende la protesta de Ánito, que reprocha a Sócrates por hablar mal de otros y le advierte que tenga cuidado de seguir haciéndolo en Atenas (94e-95a).

Tras el enfado de Ánito y su retirada, Sócrates reinicia su diálogo con Menón. Dejada de lado la ciudad de Atenas, sobre la que no ha sido posible encontrar un hombre reconocido capaz de enseñar a otros la virtud, la mirada se dirige a Larisa, la ciudad de Menón. En ella hay hombres buenos y bellos. ¿Se ofrecen y se reconocen como maestros de la virtud a los jóvenes? Menón evidencia que no hay claridad sobre este punto: a veces esos hombres dicen que la virtud es enseñable, y otras que no. De lo anterior Sócrates se permite concluir que no serían maestros respecto de un argumento sobre el que no se ponen de acuerdo (95ab, cf. 96b)³⁹. Respecto de los sofistas, ¿qué puede decir Menón, son maestros de virtud según ellos mismos dicen? La respuesta de Menón es compleja. Por un lado, declara que Gorgias no presume de enseñar eso (la virtud), sino sólo la habilidad para hablar, y esta sinceridad es causa de que lo admire. Por otro lado, no está seguro de que los sofistas sean o no sean maestros de virtud, pues a veces piensa que sí y otras que no (95bc).

Ni en Atenas, por lo tanto, ni en Larisa, parece posible encontrar ciudadanos prestigiosos (hombres buenos y bellos) que hayan enseñado la virtud o que tengan la certeza de que se pueda enseñar. Para dar más «dramatismo» a la situación, Sócrates evoca el testimonio de un poeta, Teognis, al señalar una extraña contradicción en sus versos. Por un lado afirma que uno puede aprender cosas buenas de los buenos (y así hablaría de la virtud como de algo enseñable); por otro, indica que

³⁸ Una temática parecida, aplicada en este caso a los gobernados, aparece en *Gorgias* 515b-517c. Allí se recuerda cómo algunos gobernantes, reconocidos como buenos (Pericles, Temístocles, Cimón y Milcíades) no lograron mejorar a sus conciudadanos, sino que los habrían empeorado.

³⁹ El verbo griego usado para indicar este ponerse de acuerdo es *homologeín*. Se trata de un verbo clave para que pueda existir un diálogo entre dos o más personas, y también para que haya claridad interior a la hora de pensar uno consigo mismo. Sobre esta idea en Platón, cf. F. PASCUAL, *Educación y comunicación en Platón*, 281-282.

si fuera posible forjar el pensamiento en otro, no habría nunca malos hijos de buenos padres (95d-96a)⁴⁰.

Ante este panorama, Sócrates se dispone a concluir lo referente a la enseñabilidad de la virtud. No existe ningún otro asunto (podríamos decir, ningún ámbito del saber humano) en el que quienes se declaran maestros luego no sólo no sean reconocidos y aceptados por los demás, sino que incluso sean vistos como desconocedores e ineptos respecto del tema en cuestión; al decir lo anterior, se intuye que los sofistas serían personas así: aunque se declaran maestros, no son acogidos como tales. A la vez, respecto de la virtud, los que son vistos como hombres bellos y buenos a veces piensan que es enseñable y otras que no. Con esa confusión dentro de sí, no pueden ser considerados maestros de la virtud. Entonces, si ni los sofistas (los que se autodeclaran maestros de virtud) ni los hombres bellos y buenos son maestros sobre la virtud, ¿quién lo será? Y si no hay maestros, tampoco habrá discípulos. Por lo tanto, al hablar sobre la virtud estaríamos ante un ámbito del saber en el que no hay maestros ni discípulos, por lo que no sería enseñable: queda así destruida la hipótesis, aceptada anteriormente, de la enseñabilidad de la virtud (96ac), por lo que tampoco sería un conocimiento. El asentimiento de Menón es condicional: en efecto, no parecería enseñable, «si es que hemos investigado correctamente» (96d), lo cual es comprensible dentro del marco hipotético en el que se desarrollan varios argumentos de esta parte.

Queda, sin embargo, un punto de perplejidad que expone Menón y que permite el inicio del desarrollo de una nueva hipótesis: si la conclusión anterior fuese válida, no se comprende que «puedan no existir hombres de bien», y cuál sea el «modo en que se pueden haber formado los que existen» (96d).

El inicio de la respuesta socrática resulta de especial interés para nuestro trabajo. Por un lado, no sin un deje de ironía, Sócrates lamenta que quizá él y su amigo no son hombre de valor, y que no han recibido una conveniente educación de sus maestros (Pródico y Gorgias, respectivamente). En otras palabras, llegar a la conclusión a la que han

⁴⁰ Caer en contradicción muestra, en los Diálogos de Platón, un estado de falta de claridad y, en el fondo, de cierto desconocimiento del tema sobre el que se produce tal fenómeno. Las contradicciones han de ser superadas, y sólo desde su superación es posible alcanzar la *homología* que recordamos antes al aludir al verbo *homologeîn*. Sobre el tema de la contradicción en Platón, acerca del cual se podrían citar numerosos pasajes, cf. S. SCOLNICOV, *Plato's Metaphysics of Education*, Routledge, London-New York 1988, 15.

llegado, con las contradicciones que implica, podría ser debido al hecho de no haber contado con un buen guía (un buen maestro) sobre estos temas. ¿Qué hacer, entonces? Queda un camino que resulta clave en el pensamiento de Platón: «Así que más que de cualquier otra cosa, tenemos que ocuparnos de nosotros mismos y buscar a aquel que, de una manera u otra, nos haga mejores» (96d)⁴¹.

Tras este breve inciso, encontramos un clásico vuelco en el desarrollo del diálogo, pues Sócrates, al mirar el camino recorrido, reconoce que no han advertido que la gente puede realizar acciones correctas no sólo con ayuda del conocimiento: existiría otra guía que podría explicar cómo sea posible la formación de hombres de bien (96de). Menón muestra su sorpresa, y Sócrates tiene que ir hacia atrás y encontrar una bifurcación en la que la respuesta dada no habría sido la correcta. En efecto, habían admitido correctamente que los hombres de bien son útiles, pero se habrían equivocado al decir que no es posible guiar bien a otros sin ser un conocedor, un sabio (96e-97a). El ejemplo que sirve para ilustrar esto es sencillo y resulta familiar para Menón. Uno que sepa cómo llevar a otro a Larisa, desde su saber (conocimiento) podrá ayudar de modo eficaz; pero puede ocurrir que alguien carente de conocimiento pero dotado de una simple opinión verdadera, también podría guiar correctamente a otros. En otras palabras, respecto al hecho de guiar a otros, se encontrarían en igual condición tanto quien tiene conocimiento (*epistème*) como quien tiene opinión verdadera (*orthé dóxa*), pues ambas disposiciones serían suficientes para orientar a la acción según el resultado deseado (97ac)⁴².

Sócrates considera que sería necesario tener esto presente al investigar sobre el modo de ser de la virtud, cuando antes habían abordado el tema desde la idea de que sólo con discernimiento (con conocimiento) sería posible una conducción correcta en las acciones; ahora ha quedado claro que también una opinión verdadera puede ser útil y benéfica (97bc).

⁴¹ En *Fedón* 77e-78a, ante la angustia que sienten sus amigos ante la idea de perder en poco tiempo al único guía en el camino hacia la verdad, Sócrates les invita a seguir la búsqueda, entre griegos o bárbaros, de alguien que pueda ofrecer algo de luz. Esa búsqueda es la tarea más importante en la que uno pueda involucrarse, sin ahorrar ni tiempo ni dinero en la misma.

⁴² La distinción entre *epistème* y *orthé dóxa* recuerda la que aparece en el *Teeteto* de Platón entre *epistème* y *alethés dóxa*, al subrayar allí la necesidad de distinguir entre ambas nociones.

Existiría, sin embargo, una diferencia entre ciencia y opinión verdadera (y es Menón quien propone la idea): en el primer caso uno acertaría siempre, mientras que en el segundo caso, a veces las cosas saldrían bien y otras veces no. Como Sócrates insiste en que, respecto de la acción, tener conocimiento (ciencia) o tener simplemente opinión verdadera vale lo mismo, Menón da su aquiescencia, no sin antes mostrar su admiración por el hecho de que es mucho más apreciado el conocimiento que la recta opinión, por lo que habría que explicar dónde radica la diferencia entre ambos (97cd).

Es entonces cuando Sócrates introduce un ejemplo sorprendente. Se trataría de prestar atención a las estatuas de Dédalo (tal vez no existen en la patria de Menón, Tesalia). Según la creencia popular, esas estatuas huirían si no estuvieran sujetas, mientras que permanecerían en su lugar mientras se encontrasen atadas. Una cosa (o un esclavo) adquiere (o muestra) su valor cuando está sujeto, mientras que sería sin valor aquello que uno deja vagar libremente (97de). Lo anterior se aplica a las opiniones verdaderas: son de valor si permanecen quietas (y entonces pueden ayudar a producir bienes). El problema radica en que, precisamente por ser opiniones, no son estables y «escapan» del alma. Sólo llegarían a la estabilidad si estuvieran atadas por un razonamiento sobre la causa (el texto dice *aitías logismoí*, 98a), es decir, desde la reminiscencia sobre la que se había hablado antes (97e-98a)⁴³.

La intervención socrática ilustra otros aspectos que sirven para remarcar la diferencia entre ciencia y opinión, dentro de los límites de un hablar a través de hipótesis que caracteriza esta segunda parte y que es recordado nuevamente aquí. Desde la idea del razonamiento causal queda clara la superioridad del conocimiento (ciencia) sobre la recta opinión, una de las pocas afirmaciones sobre las que Sócrates puede estar seguro (98ab)⁴⁴. Así, Sócrates cree poder confirmar su

⁴³ Con este breve inciso el diálogo alcanza a explicitar mejor lo que sea la *anámnesis*: este término no se limita simplemente a evocar una existencia previa en la que habrían sido alcanzados ciertos conocimientos, sino que indica un camino intelectual interior que va desde niveles insuficientes de saber hacia una ciencia más completa, gracias a la búsqueda de la causa. Este pasaje refleja uno de los modos más propios del trabajo filosófico, modo que Aristóteles hará plenamente suyo en la *Metafísica*.

⁴⁴ Es interesante subrayar esto: el Sócrates que no conoce lo que es la virtud, como tantas otras cosas, si tiene claro, según Platón, que son diferentes ciencia y recta opinión. En cierto sentido, el proyecto socrático-platónico se construye como esfuerzo por invitar a los hombres a pasar del estadio de ignorancia hacia el de conocimiento, superando también una espe-

punto de vista, ante la aquiescencia de Menón: respecto de la acción, tanto la opinión verdadera como la ciencia producen resultados igualmente buenos.

Con este enriquecimiento de perspectivas, llega el momento de hacer un resumen del camino realizado. Si, como se dijo antes (en 87de), quien es bueno es también útil, entonces podríamos admitir que en los Estados es posible que existan hombres buenos y útiles no sólo porque posean conocimiento, sino también porque tengan opiniones rectas (98bd). Ambas situaciones (conocimiento y recta opinión) no se dan por naturaleza, por lo que los buenos no lo serían naturalmente. Si la virtud fuese discernimiento (conocimiento), sería enseñable, lo cual implicaría que hubiese maestros de la misma. Al constatarse que tales maestros de virtud no existen, la virtud no sería ni enseñable ni discernimiento, aunque quedaría en pie que se trata de algo bueno y útil, lo cual sólo sería posible si situamos a la virtud cerca de la opinión verdadera, una idea apenas insinuada, pero que se desprende de lo ofrecido en esta recapitulación (98c-99a) y que se aplicará de modo explícito a los políticos unas líneas más adelante (99bc).

Además, la conclusión va un poco más lejos: por un lado se dice que «el conocimiento no podrá ser guía del obrar político»; por otro, que hombres como Temístocles y los demás no gobernaban desde el conocimiento, y por eso no podían lograr que otros fueran como ellos, puesto que, se sobrentiende, no podían enseñar. La alternativa que permanece, entonces, es que esos políticos actuaban desde una buena opinión, en la cual no diferirían en nada respecto de los adivinos y los vates, que ofrecen muchas verdades sin saber lo que dicen (99ad)⁴⁵.

Tras una breve alusión a Ánito, que quizá podría enojarse ante las palabras de Sócrates sobre los políticos, llegamos a los párrafos finales. Sócrates indica, con un condicional que recuerda que nos encontramos en el ámbito de lo hipotético, que si se ha indagado y razonado bien, «la virtud no se daría ni por naturaleza ni sería enseñable, sino que resultaría un don divino, sin que aquellos que la reciban lo sepan» (99e-100a).

cie de situación «intermedia» que consistiría precisamente en haber alcanzado una recta opinión.

⁴⁵ Platón aborda el tema del arte adivinatoria en diversos lugares, y de un modo más específico en el *Ion*. A través de la parte irracional del alma, por ejemplo cuando duerme, el adivino puede recibir de la divinidad alguna información verdadera, pero sin alcanzar el conocimiento propio del sabio (cf. *Timeo* 71d-72a).

Habría una excepción que pondría en entredicho lo apenas afirmado: que hubiera entre los políticos alguien capaz de comunicar su arte, de conseguir que otros llegasen a convertirse también en políticos (100a). Una persona así, un político con ciencia, sería como una especie de Tiresias entre los muertos; es decir, respecto de la virtud, sería «como una realidad entre las sombras» (100a)⁴⁶.

De este modo, la conclusión deja abierto un ulterior camino de búsqueda. Por un lado, parecería que la virtud (estamos en un contexto hipotético) llega a quien la posee como un don divino. Por otro, y esto pone en discusión diversos momentos del recorrido de la segunda parte, no llegaremos a saber las respuestas a las preguntas sobre el modo de adquirir la virtud mientras no busquemos primero «qué es la virtud en sí y por sí» (100b). Sólo desde una definición correcta de virtud (el camino de los razonamientos elaborados en la primera parte) será posible ver cómo la virtud se da entre los hombres.

Sócrates se despide, pues ha llegado la hora para que parta. Invita a su amigo Menón para que convenza a Ánito de forma que se serene. Si lo consigue, «habrás hecho también un servicio a los atenienses» (100c).

4. Algunas reflexiones conclusivas

Han sido numerosos los puntos abordados a lo largo de los análisis que acabamos de concluir, y llega el momento de buscar una visión sintética de los mismos respecto del tema de la educación humana.

Un gran número de Diálogos platónicos parte desde una serie de preguntas que implican, por un lado, un deseo de saber (posible sólo si uno reconoce la propia ignorancia respecto de algún argumento); por otro, una actitud de escucha para alcanzar algo de luz sobre el asunto en cuestión. El *Menón* se coloca perfectamente en esta perspectiva, pues el tema abordado se refiere a los caminos que permitan adquirir la virtud, entre los que se menciona explícitamente el camino de la enseñanza.

⁴⁶ En cierto modo, queda anticipado lo que será uno de los núcleos de la famosa alegoría de la caverna (*República* 514a-517a). Un conocedor en un mundo de opiniones, aunque sean verdaderas, destaca de modo particular, y permitiría, si fuese reconocido y acogido por sus conciudadanos, un profundo cambio político en la ciudad (en el Estado).

Desde el inicio de la obra se evidencian diversos aspectos presentes en toda investigación, entre los que dos tienen un especial relieve: la necesidad de conocer lo que sea algo para saber cómo es; y la dificultad de responder si uno carece de conocimientos suficientes sobre la virtud y no consigue identificar a alguien que pueda ser buen maestro sobre la misma.

Quedan así ensamblados dos puntales para cualquier relación educativa: conocer y transmitir. Ambos están interconectados: uno no puede transmitir sin conocer, y uno no puede conocer muchos temas sin antes haberlos recibido de quienes los transmiten. En otras palabras, sin maestros resulta problemático alcanzar ciertos saberes, aunque sean posibles otras vías de conocimiento (anámnesis, inspiración, reflexión hipotética); y sin tales saberes, ¿cómo es posible iniciar un camino educativo, cómo se puede transmitir algo? La relación entre saber algo y la enseñabilidad de ese algo resulta clave para entender cualquier relación educativa y cualquier diálogo entre los hombres. Además, como hay saberes que exigen una mayor dedicación, se comprende que sobre los mismos existen especialistas, algunos de los cuales más destacados y reconocidos, por lo que la búsqueda de un aprendizaje sobre sus competencias implica recurrir a ellos para conseguir un buen progreso en el camino del saber⁴⁷.

Sin embargo, hay ocasiones, evocadas por Menón desde su experiencia personal, en las que uno puede suponer que conoce un argumento y empieza a hablar sin tener un conocimiento justo, adecuado, sobre el mismo. Esta idea, que vimos en los primeros momentos del diálogo, está en relación con lo que se dice hacia el final respecto de las opiniones verdaderas, desde las cuales es posible ofrecer a otros informaciones útiles y provechosas en vistas a la acción. La situación es más problemática cuando uno cree saber sin saber, es decir, desde el error y con ignorancia acerca de su propio no conocimiento; esa situación conlleva un doble daño, el propio del mismo desconocimiento, y el convertirse en «comunicador» o «educador» sobre algo que no corresponde a la verdad⁴⁸.

⁴⁷ Este es uno de los temas que se afronta, con especial intensidad, en el *Cármides*, al definir la *sophrosyne* en relación con la capacidad de distinguir entre quien sabe y quien no sabe para poder guiarse correctamente en los múltiples asuntos de la vida humana.

⁴⁸ Una idea que aparece en otros Diálogos platónicos evidencia que el mayor mal para un hombre radica en su ignorancia y en su falta de reconocimiento de la misma. Por lo mismo, la «terapia» más provechosa para el hombre consiste en curar este tipo de ignorancia. En-

La investigación acerca de definiciones sobre la virtud pone ante los interlocutores la pregunta acerca de qué maestros puedan enseñarla, lo cual lleva a la búsqueda de los mismos sin un resultado satisfactorio. Ni los sofistas, que se declaran capaces de enseñarlo todo, ni los ciudadanos más reconocidos por sus habilidades públicas (por su virtud) son aceptables en calidad de maestros, por lo que el diálogo llega a una situación de perplejidad respecto a la pregunta acerca de si existe una vía adquisitiva de la virtud a partir de la enseñanza. Esta perplejidad quedaría superada si el camino de los razonamientos desvelase alguna insuficiencia o si se descubriera a algún hombre capaz de enseñar, desde sus conocimientos, lo que sea la virtud. Al mismo tiempo, para evitar situaciones de parálisis en la búsqueda, se hace necesario evitar falacias engañosas (como la introducida por Menón al inicio de la segunda parte del diálogo) que mueven más a la pereza que a la sana actitud del auténtico investigador.

Junto a la búsqueda de una definición válida y de maestros en la virtud, el *Menón* deja, aquí y allá, algunas reflexiones sobre aspectos «categoriales» y empíricos que se dan en las conversaciones humanas. Uno se refiere a la conveniencia de usar ejemplos aclaratorios a la hora de exponer un argumento, desde el criterio de recurrir a aquello que sea más conocido para avanzar hacia lo que sea menos conocido⁴⁹, de forma que el discurso esté adaptado de la mejor manera posible al interlocutor.

Un segundo aspecto empírico surge desde la necesidad de compartir un mismo lenguaje, de tener acceso a un idioma común (algo necesario para el «experimento» que se lleva a cabo con el servidor).

Un tercer aspecto radica en las actitudes de quien formula preguntas, que pueden ser erísticas (y entonces merecerían respuestas adaptadas a tal situación) o sinceras, como las que formula un amigo (ese sería el caso en el que se encuentran Sócrates y Menón); este

tre otros textos, pueden recordarse los siguientes: *Gorgias* 477b, *Hippias menor* 372e, *Lisis* 218a, *Banquete* 204a, *República* 515c, 609bc, *Sofista* 228d, *Político* 302ab, *Timeo* 86b, 88b, *Carta VII* 336b, *Leyes* 688e, 689a, 691d, 732ab, 863cd, 886b.

⁴⁹ La idea está presente, en cierta manera, en la *República* (368d-369b), con la propuesta de recurrir a letras más grandes para poder luego descifrar letras más pequeñas. También Aristóteles hizo suyo este criterio pedagógico (cf. por ejemplo, *Analíticos primeros* II 16, 64b30-33; II 23, 68b35-37; *Analíticos segundos* I 1, 71a1-b8; I 2, 71b29-72b4; *Tópicos* VI 1, 139b13-15; VI 4, 141a26-b5 y 141b36-142a9; VIII 1, 156a4-6, 3, 159a8-12 y 4, 159b8-15; *Ética nicomáquea* I 4, 1095a30-b14; *Física* I 1, 184a16-26; *Metafísica* V 11, 1018b30-34; VII 3, 1029b3-13; X 3, 1054a26-29; *Acerca del alma* II 2, 413a11-13.

último aspecto resulta de especial importancia para una buena exposición, y exige una no pequeña dosis de experiencia en quien se propone abordar cualquier argumento, especialmente si se trata de temas de mayor envergadura⁵⁰. Si por parte de quien pregunta hace falta una actitud de amistad, resulta de especial importancia la acogida positiva, basada en el amor (el deseo del bien) de quien puede enseñar, como se subrayó (problemáticamente) respecto de quienes como padres insignes habrían buscado lo mejor para sus hijos sin haber podido ofrecer, paradójicamente, la transmisión de lo más importante: la que se refiere a cómo llegar a ser virtuosos. En otras palabras, una sana relación educativa requiere una sintonía afectiva desde los dos lados: de quien habla (enseña, comunica), y de quien escucha (aprende, recibe).

No bastan, sin embargo, los anteriores requisitos, pues se necesita, por parte del oyente (discípulo) una actitud sanamente crítica, una suficiente atención para controlar los argumentos o la corrección en un camino argumentativo, algo que Sócrates pidió explícitamente a Menón (para comprobar la corrección del experimento con el esclavo), y que también encontramos en otros Diálogos.

Hemos subrayado la importancia de encontrar maestros y de establecer una buena relación comunicativa con los mismos, pero los caminos hacia el conocimiento son variados, y Platón recuerda en no pocos momentos la existencia de otras posibles vías hacia el saber. En el *Menón*, junto a la alusión a la reminiscencia (en un sentido inicialmente mitológico), se alude a la inspiración divina (que podría ofrecer opiniones no fundadas), a la búsqueda de las causas (para alcanzar conocimientos más firmes en los que se consigue la estabilidad propia de la ciencia), y al esfuerzo de analizar diversas hipótesis (algo que domina en la segunda parte a la hora de considerar la presunta enseñabilidad de la virtud o su condición de ser algo adquirido de modo natural)⁵¹.

⁵⁰ Este punto fue asumido plenamente en uno de los textos de san Agustín, *De catechizandis rudibus* (cf. F. PASCUAL, «Empirismo retórico en *La catequesis de los principiantes* de san Agustín», *Alpha Omega* 12 (2009), 57-80).

⁵¹ En cierto modo, es fácil relacionar lo dicho en nuestro diálogo con los cuatro caminos hacia el saber que son enumerados por Simmias en el *Fedón* (85cd): la enseñanza, el descubrimiento por parte de uno mismo, el análisis de la opción mejor (hipotética), y la revelación divina. A este diálogo dediqué el siguiente estudio: «Educación y comunicación en el *Fedón* de Platón», *Alpha Omega* 8 (2005), 33-63.

El texto no deja de lado otros aspectos, como el de tener una buena naturaleza (buenas aptitudes), en vistas a lograr mejores resultados a través de la enseñanza. Es obvio, ayer como hoy, que no todos llegan a tener cualidades suficientes para ciertos aprendizajes, y que algunos destacan sobre los demás. Aunque la idea queda simplemente esbozada en el *Menón*, adquiere una mayor relevancia en obras como el *Fedro* y la *República*. Asimismo, se subraya la «dependencia» que puede darse entre un maestro y su discípulo respecto de contenidos concretos, como cabría esperarse que ocurriese entre Gorgias y Menón, si bien después de una buena experiencia educativa el discípulo goza de una mayor autonomía que le permite no limitarse a repetir lo que haya podido aprender de otro.

A través de diversas pinceladas, el *Menón* ofrece una serie de reflexiones sobre el tema educativo precisamente desde preguntas que tocan uno de los ámbitos más importantes en la transmisión de los saberes humanos: el que se refiere a la virtud. De este modo, y sin ofrecer una conclusión que permita una despedida satisfactoria, Platón nos ha presentado el diálogo entre dos hombres que han dedicado parte de su tiempo (otra condición irrenunciable para que pueda darse un saludable encuentro comunicativo) a la búsqueda de la naturaleza y del origen de la virtud. Esa búsqueda sigue en pie en el mundo contemporáneo, abierta a quienes, tras las huellas de Sócrates y de uno de sus más destacados discípulos, Platón, no renuncian al deseo de alcanzar la verdad que permite una adecuada dirección en las decisiones de cada día. Sólo en esa verdad es posible establecer relaciones comunicativas sanas y fecundas, que ayuden a guiar rectamente la propia vida y a ofrecer ayuda a quienes viven a nuestro lado.

Summary: Plato's *Meno* offers important elements of his educational theory. This article begins with a brief introduction to this work, and then presents an analysis of several ideas that appear throughout it, with a special emphasis on those dealing directly or indirectly with the central theme of education and human communication. The article concludes with a summary of the work's main arguments.

Sommario: Il *Menone* offre importanti riflessioni sulla teoria educativa di Platone, e a queste è dedicato il presente lavoro. Dopo aver delineato una breve introduzione all'opera, varie idee che appaiono nel corso delle discussioni vengono analizzate, con particolare attenzione a quelle che toccano direttamente o indirettamente, tematiche su educazione e comunicazione. Infine, si sviluppa una sintesi dei principali argomenti considerati.

Key Words: Plato, *Meno*, dialogue, education.

Parole chiave: Platone, *Menone*, dialogo, educazione.