

CAPÍTULO I

El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática

— *The Socratic Method and the Possibility
of a Socratic Pedagogy.*

Luis Alejandro Murillo Lara
Alejandro Farieta Barrera

Cómo citar en APA — *How to cite in APA*

Murillo Lara, L. A. y Farieta Barrera, A. (2023). El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 17-40). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.01>

Sobre los autores __ *About the authors*

Luis Alejandro Murillo Lara

luis.murillo@uniagustiniana.edu.co

Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. En 2021 realizó una estancia posdoctoral financiada por Minciencias en la Universidad de los Andes. Durante 2014 fue doctorando visitante en el Instituto Jean Nicod en París. Ha sido docente de filosofía en educación básica, media y superior. Los resultados de sus investigaciones sobre ciencia cognitiva, enseñanza de la filosofía y formación de maestros han sido publicados en revistas internacionales de alto impacto y como capítulos de libro. Actualmente es docente de la Licenciatura en Filosofía y editor de la revista Humanitas Hodie, de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación en la Universitaria Agustiniiana. Bogotá - Colombia.

Alejandro Farieta Barrera

R.Farieta-Barrera@sussex.ac.uk

PhD (c) en Educación y Desarrollo Internacional por la Universidad de Sussex, Reino Unido. Magister en Educación por la Universidad de los Andes, Colombia y Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado como coordinador de la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Pedagógica Nacional y director de la Licenciatura en Filosofía de la Uniagustiniana. Su trayectoria académica e investigativa gira en torno a la confluencia entre educación y filosofía, en áreas como política educativa y formación inicial de profesores, pero también en filosofía de la educación, ética y filosofía antigua.

Resumen

La expresión “método socrático” es usada con regularidad en la literatura educativa, donde se discuten sus aplicaciones, virtudes y limitaciones. Sin embargo, no son tantos los esfuerzos que se hacen por precisar la noción misma de método socrático, en especial su relación con lo que sabemos del pensamiento de Sócrates. El objetivo de este capítulo es precisamente especificar este concepto, atendiendo a cuestiones como la posibilidad de convertirlo en un instrumento de enseñanza, su finalidad, los criterios para que un ejercicio pedagógico pueda ser considerado socrático y las condiciones para poder aplicarlo. Este objetivo se perseguirá mediante el rastreo de distintos elementos en algunos diálogos tempranos de Platón, los cuales serán contrastados con consideraciones presentadas por lecturas contemporáneas de los mismos.

Palabras clave: aprendizaje, didáctica, enseñanza, método socrático, pedagogía.

Abstract

The expression “Socratic method” is regularly used in the educational literature, where its applications, virtues and limitations are discussed. However, not so many efforts are made to specify the very notion of Socratic method, especially its relationship with what we know of Socrates’ thought. The aim of this chapter is precisely to specify this notion, addressing issues such as the possibility of turning it into a teaching tool, its purpose, the criteria for a pedagogical exercise to be considered Socratic and the conditions for its application. This objective will be pursued by tracing different elements in some of Plato’s early dialogues, which will be contrasted with considerations presented by contemporary readings of them.

Keywords: learning, didactics, teaching, Socratic method, pedagogy.

Introducción

Una de las principales contribuciones de la filosofía a la enseñanza parece ser lo que se denomina “método socrático”. Sin embargo, precisar en qué consiste y cómo se entiende este método presenta varios desafíos, pues la expresión no se usa de manera unívoca. Con todo, al menos provisionalmente, podría trazarse una distinción entre uso ‘blandos’, o genéricos, del término y otros usos un poco más ‘duros’ o rigurosos. El método socrático, en sentido ‘blando’, se asocia con la mayéutica (‘el arte de la partera’), con el cual se busca alcanzar conocimientos a través de preguntas que el maestro le hace al estudiante (Salazar Bondy, 1967). La primera alusión a la mayéutica como método se hace en *Teeteto*, donde Sócrates compara su método con el de las mujeres que ayudaban a dar a luz. En el uso más blando, se denomina ‘socrático’ simplemente al método de pregunta o interrogativo, es decir, a la dinámica de intercambiar preguntas con los estudiantes en el aula de clase. Por el contrario, los usos más rigurosos tratan de mostrar que el método socrático va más allá del intercambio de preguntas y respuestas (incluso si tiene la intención de alcanzar ciertos conocimientos). De este segundo uso nos ocuparemos *in extenso* más adelante¹.

1 La distinción entre usos ‘blandos’ y ‘rigurosos’ del concepto de “método socrático” puede parecer reminiscente de la distinción de Salazar Bondy (1967) entre la forma “histórica” y la forma “pedagógica actual” de este método. Sin embargo, lo que queremos sugerir es que hay usos del término que no pueden considerarse propiamente socráticos, en lugar de considerarlos adaptaciones históricas o metodológicas.

Algunas veces se habla de ‘método socrático’ o ‘profesor socrático’ por referencia a la manera en que algunos teóricos han usado estos términos (por ejemplo, Nussbaum, 2002). Es decir, en ocasiones ‘socrático’ no tiene que ver directamente con el Sócrates que conocemos, entre otros, a través de los diálogos de Platón (si ha de seguirse a intérpretes como Vlastos (1994), diremos que de los diálogos *tempranos*). Estos usos se refieren, más bien, a interpretaciones hechas por estos autores de aspectos del pensamiento socrático. A este sentido lo podemos llamar ‘derivativo’.

Hablar de “método socrático” en su uso riguroso requiere profundizar en las fuentes que tenemos del Sócrates histórico, que si bien en ningún caso son directas, nos permiten conocer en detalle los matices y la complejidad de este ‘método’. Solo mediante una apreciación menos superficial y más fiel al pensamiento de este filósofo estaremos en posición de saber en qué medida el método socrático puede ser implementado en contextos educativos, de qué manera y cuáles son sus implicaciones.

Con contadas excepciones (Kohan, 2008, 2019; Padilla, 2013), la amplia mayoría de las alusiones al método socrático en el ámbito educativo hacen un uso blando del término. Así, en este manuscrito nos proponemos hacer un análisis de los elementos que configuran el método socrático en el uso riguroso del término, con el ánimo de aclarar las posibilidades que existen de que un método genuinamente socrático se pueda convertir en una herramienta pedagógica en la actualidad.

Análisis del método socrático

Como propone Vlastos (1994), en los diálogos tempranos de Platón, Sócrates no se refiere a su propio proceder con el término de “método”, sino que, más bien, habla de “refutar [*elénkhein*]” y de “refutación [*elénkhos*]” (1994, pp. 1-2). Menos aún, tenemos en dichos diálogos una idea similar a lo que podríamos llamar “mayéutica”. Como anotamos y bien señala Burnyeat (1977), es Platón quien acuña esta idea en un diálogo tardío, el *Teeteto*, el cual fue escrito después de la *República* y las demás obras que

presentan la filosofía platónica en todo su esplendor —*Fedón, Fedro* o *Banquete*—. Esto hace pensar que la mayéutica no se trató de una idea puramente socrática, sino de una interpretación más bien platónica.

En este texto queremos precisar este “proceder socrático” de una manera similar a la propuesta por Vlastos y su análisis del *elenchus* como una estrategia dialéctica propositiva más que destructiva. En principio, compartimos las dos tesis iniciales de Vlastos, según las cuales el *elenchus* es una búsqueda o investigación, y su finalidad es principalmente ética. Ahora bien, queremos abordar esta cuestión en términos de la posibilidad de que alguien distinto al mismo Sócrates *proceda* de un modo *socrático*. De este modo, relacionaremos la refutación socrática con la posibilidad de su aprendizaje y, por lo tanto, con la acusación de “corromper a la juventud” y con la existencia de un grupo de aparentes discípulos que se hacían llamar a sí mismos “socráticos”.

De un modo general, una pregunta que podemos tomar como punto de partida es la siguiente: ¿están acaso los *seguidores* de Sócrates, simplemente imitándolo, pero no están procediendo de la misma manera, *i. e.*, “socráticamente”? ¿Qué es lo genuinamente socrático en el “proceder socrático” para que quien actúe de esta manera pueda ser llamado un *socrático* —en todo el sentido de la palabra— y no un imitador?

En un primer momento de este análisis, nos centraremos en la acusación de corrupción hacia Sócrates para señalar cómo este termina mostrando que hay “algo” en el “ser corrupto” o “haber sido corrompido” que no se puede aprender; más aún, que —según Sócrates— no se puede ignorar. De aquí, mostraremos la conexión que hay entre el proceder socrático y la finalidad de vivir “de la mejor manera posible”.

Comúnmente se reconoce la existencia de otros discípulos de Sócrates —no solamente Platón, sino también otros, como Antístentes el cínico, Aristipo el hedonista, Esquines, Fedón, Simón, etc.— (Marisco, 2013-2014). Si se acepta que Sócrates tuvo discípulos, debe afirmarse que estos “aprendieron” algo de Sócrates, lo que implicaría, por otra parte, que efectivamente Sócrates sí enseñó. De este modo, si queremos ser caritativos con Sócrates, quien afirma taxativamente que nunca enseñó nada, tendremos que hacer una aclaración inicial con respecto a distintos

tipos de “enseñanza” y “aprendizaje”. En un primer momento, veremos esta distinción y la manera como Sócrates concibe la enseñanza y el aprendizaje para poder defenderse de la acusación. Posteriormente veremos cómo, si bien Sócrates no “transmite” conocimiento, sus enseñanzas se reflejan, más bien, de una manera “actitudinal”. Por último, dadas las características y el propósito que tiene el proceder socrático, concluiremos haciendo la distinción entre un uso *éticamente comprometido* y un empleo no comprometido éticamente del procedimiento socrático.

Corrompiendo a la juventud

La principal razón que da Sócrates para defenderse de la acusación de corromper a los jóvenes es expuesta brevemente en estas líneas:

— ¿Hay alguien que prefiera recibir daño de los que están con él a recibir ayuda? Contesta, amigo. Pues la ley ordena responder. ¿Hay alguien que quiera recibir daño?

— No, sin duda

— Ea, pues. ¿Me traes aquí en la idea de que corrompo a los jóvenes y los hago peores voluntaria o involuntariamente?

— Voluntariamente, sin duda [...].

— [...] he llegado a tal grado de ignorancia, que desconozco, incluso, que si llego a hacer malvado a alguien de los que están a mi lado corro peligro de recibir daño de él y este mal tan grande lo hago voluntariamente, según tú dices? Esto no te lo creo yo, Meleto, y pienso que ningún otro hombre. En efecto, o no los corrompo, o si los corrompo, lo hago involuntariamente, de manera que tú en uno u otro caso mientes (Platón, Apo. 25d1-26a1).

Esta parte final del interrogatorio a Meleto por parte de Sócrates muestra un punto clave para entender una de las tesis más reconocidas de la filosofía socrática: el intelectualismo moral. En primer lugar, corromper a otro implica “mal-educarlo”. Sócrates no está reconociendo —al menos en este pasaje— que no *eduque*; simplemente está admitiendo que no lo puede hacer mal, porque hacer tal cosa implicaría un “grado de ignorancia” que a Sócrates le parece inconcebible. Queremos

resaltar este “grado de ignorancia [*amathía*]” al que se refiere Sócrates, puesto que, pese a que él se reconoce como ignorante —*i. e.*, “no sabio”, no puede llegar a semejante nivel porque parece imposible de alcanzar. La conclusión, a modo de *reductio ad absurdum*, es que la premisa de la que está partiendo Meleto es falsa: Sócrates no corrompe voluntariamente a los jóvenes porque nadie puede hacerlo voluntariamente.

No obstante, la imposibilidad de alcanzar tal “grado de ignorancia” implica, a su vez, que hay “algo” —pongámoslo en estos términos por ahora— que nadie puede *no saber*: “nadie puede no saber que convertir a otro en malvado tendrá como efecto que las acciones malvadas de esta caigan sobre uno mismo”. Independientemente de lo verosímil de este argumento socrático —y dejando de lado por ahora si lo que concluye es el caso—, nos interesa señalar que, de resultar cierta, hace parte de un tipo de “afirmaciones” que no se pueden enseñar ni aprender, porque todas las personas las conocen y nadie *puede* ser tan ignorante.

Sin embargo, la conclusión de Sócrates resulta paradójica: si nadie *corrompe voluntariamente* a los jóvenes, ¿por qué se han corrompido? Toda la acusación parte de este hecho que resulta sumamente importante en el proceso de Sócrates: a él se le está culpando de haber echado a perder a ciertos jóvenes. Platón nunca los menciona, pero podemos suponer, a partir del testimonio de Jenofonte, que se trata de personajes como Alcibiades y Critias, de quienes este último autor afirma que “hicieron muchísimo daño a la ciudad. Pues Critias fue el más ladrón y violento de cuantos ocuparon el poder en la oligarquía, y Alcibiades, por su parte, fue el más disoluto e insolente de los personajes de la democracia” (*Mem.*, I, 2, 12). Si a esto le sumamos la fama que Sócrates adquirió luego de la comedia *Las Nubes* de Aristófanes, en cuya parte final Estrepsiades es golpeado por su hijo Fidípides luego de haber recibido lecciones de Sócrates (*Nu.* 1321-1390), no es de extrañarse que se vea a Sócrates como el corruptor de la juventud. Sin embargo, si no es culpa de Sócrates que los jóvenes se corrompan, ¿cómo han llegado a este estado?

Sócrates, en la versión platónica de la *Apología*, intenta explicar qué sucede con estos jóvenes: ellos *imitan* el proceder socrático, pero no es que Sócrates los haya educado:

[...] los jóvenes que me siguen por voluntad propia [...] se complacen en escuchar a la gente que someto a examen, y ellos mismos *me imitan* a menudo e intentan examinar a otros, encontrándose, supongo, con una inmensa cantidad de personas que creen saber algo, cuando en realidad saben poco o nada (Platón, *Apo.*, 23c1-6).

Queremos resaltar la expresión con la que Sócrates se refiere a sus “seguidores”: en sentido estricto, no son discípulos, sino más bien imitadores. Hacen lo que el mismo Sócrates hace en sus conversaciones y refutan a otros, pero Sócrates parece admitir que el proceder de sus imitadores y el suyo propio son disímiles.

En términos muy similares a los de Platón aparecen estos “imitadores” en los *Recuerdos* de Jenofonte: “Aun así, nunca se las dio de maestro en estas materias, pero poniendo en evidencia su manera de ser hizo nacer en sus discípulos la esperanza de que imitándole llegarían a ser como él” (Jenofonte, *Mem.* I, 2, 3). Jenofonte va un poco más allá, al afirmar que estos “imitadores” querían llegar a ser como Sócrates.

El punto interesante aquí es el siguiente: Sócrates tiene una serie de “seguidores” que lo “persiguen” para donde él vaya. Se trata de una especie de *groupies* que persiguen a Sócrates a donde quiera que él vaya. Son “seguidores” de este en cuanto —cada vez que Sócrates hace un espectáculo— ellos quieren estar allí para poder observar la situación; mejor aún, poder repetir lo que él hace con sus desconcertados interlocutores. Así, tal como afirma Platón en la *Apología*, cuando alguien es examinado por estos imitadores, “se enfadan conmigo en lugar de con ellos mismos” (*Apo.*, 23d), tal como sucede cuando Sócrates examina a alguien, y se hace “enemigo” de este.

Entre los “seguidores” de Sócrates no solamente habría que contar a estos imitadores. También estarían aquellos que simplemente le escucharon, y acerca de los cuales, insiste Sócrates en su defensa, nunca recibió pago por hablar con ellos (*Apo.*, 19d7-8). Quizás la fuente más

reconocida sobre los “socráticos” es Diógenes Laercio, quien hace un listado más o menos extenso de estos personajes e intenta mostrar, al menos con cuatro escuelas, su “herencia socrática”: Aristipo y los hedonistas, Antístenes y los cínicos, Euclides de Megara y los erísticos y, por su puesto, Platón y los académicos.

El primero mencionado por Diógenes Laercio es Aristipo, de quien además afirma que “fue el primero de los socráticos que lo hizo por una paga, y que envió dinero a su maestro. Así, en cierta ocasión en que le envió veinte minas y las recibió de vuelta, diciendo Sócrates que la divinidad no le permitía aceptarlas” (D. L., II, 65). De este modo, en la *Apología*, cuando Sócrates se defiende de las “primeras acusaciones” — generadas a partir de la comedia de Aristófanes—, afirma lo siguiente:

Yo jamás he sido maestro de nadie, pero si alguien, joven o viejo, deseaba escucharme mientras hablaba y llevaba a cabo mis asuntos, nunca se lo he impedido. Tampoco me he prestado a conversar solo si obtenía dinero, y si no, no; antes bien, me presto por igual a que tanto el pobre como el rico me formulen preguntas, ya que, quien así lo desee, escuche lo que yo contesto. De estos, tanto si alguno se hace hombre de provecho como si no, en justicia yo ya no asumo la responsabilidad, en tanto que a ningún le prometí jamás lección alguna ni le enseñé (*Apo.*, 33a8-b5).

Seguramente Aristipo, Antístenes, Jenofonte y otros “socráticos” menos activos fueron “oyentes” de Sócrates; tal vez haya que incluir entre estos a Platón y, tal como lo menciona Jenofonte, también a Crítias y Alcibíades. Así, la acusación de corrupción parece hacer a Sócrates responsable por lo que hagan sus oyentes. Empero, como él lo afirma, dado que no quiso educar, no se le puede culpar de haber echado a perder a estos personajes. Sobre estos, afirma Jenofonte,

si cometieron algún delito, ¿ha de culpar de ello el acusador a Sócrates? ¿No le parece al acusador que es digno de elogio el hecho de que siendo jóvenes, cuando es lógico que fueran más insensatos e intemperantes, Sócrates los hiciera discretos? (*Mem.* I, 2, 25).

Lo que enseña Sócrates

A pesar de que Sócrates niegue recurrentemente que fuera “maestro” o que “enseñara”, sí tiene una inquietud constante por que sus “oyentes” se preocupen por su propia vida. Este, seguramente, sí era un punto que podríamos rastrear en casi todos los registros que se conservan del Sócrates histórico y que resulta fundamental en el discurso de defensa de Sócrates transmitido por Platón. Allí afirma lo siguiente:

Si, en efecto, como dije, me dejais libre con esta condición [de no filosofar], yo os diría: “yo, atenienses, os aprecio y os quiero, pero voy a seguir al dios más que a vosotros y mientras aliente y sea capaz, es seguro que no dejaré de filosofar, *de exhortaros* y de *hacer manifestaciones* al que de vosotros vaya encontrando, diciéndole lo que acostumbro: ‘Mi buen amigo, siendo ateniense de la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y los mayores honores, y, en cambio *no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible?*’”. Y si alguno de vosotros discute y dice que se preocupa, no pienso dejarlo al momento y marcharme, sino que le voy a interrogar, a examinar y a refutar, y, si me parece que no ha adquirido la virtud y dice que sí, le reprocharé que tiene en menos lo digno de más y tiene en mucho lo que vale poco (Platón, *Apo.* 29b1-30a2, énfasis en el original).

Este pasaje, tan sumamente citado y estudiado, muestra dos puntos conectados en los que nos queremos centrar y que son claves para el argumento que estamos defendiendo. Sócrates está admitiendo que su quehacer y su proceder —al cual no solamente llama *refutar*, también lo denomina *filosofar*— implica además *exhortar* (*parakeléuomai*) y *hacer manifestaciones* (*endeiknymi*). Sin embargo, Sócrates reconoce que, pese a la familiaridad de los términos, él en sentido estricto no *enseña* estas cosas, sino que *muestra a otros* que lo más importante es la preocupación por alcanzar lo mejor de sí mismos, y los *exhorta* a que actúen de conformidad con esto. No obstante, en sentido estricto Sócrates no puede “enseñar” estas cosas: él ha mostrado, en su breve diálogo

con Meleto, que nadie es —ni puede ser— tan ignorante como para hacer que otros sean malos; pero esto se debe, en buena medida, a que nadie puede “lograr”, por sus propios medios, que otro se corrompa y se haga un malvado, sin que este otro actúe y sea él mismo responsable de su maldad.

Ahora bien, y este es el centro de la defensa socrática, así como no se le puede a otro “enseñar a ser malvado”, tampoco se le puede “enseñar a ser bueno”, sin que de por medio haya una responsabilidad con la consecución de la bondad por parte del alumno. En esta medida, la enseñanza presenta un elemento, tal como lo está entendiendo Sócrates, que no depende del maestro, sino del alumno. Así, en cuestiones morales, el maestro no puede perseguir un mal fin; este no podría buscar “voluntariamente” algo malo para su alumno. Si, por casualidad, el alumno se corrompiera, no fue por algo que el maestro introdujera con sus enseñanzas.

Este punto es importante resaltarlo: hay algo en el ámbito moral que no se puede “enseñar”; nada garantiza que, por más información de tipo ético que se le dé a una persona, esta vaya a actuar correctamente. Sócrates parece ser consciente de este hecho, y su intelectualismo no va tan lejos como para aceptar que ser bueno o malo es algo que se le puede “enseñar” a alguien, como si fuera una mera transmisión de conocimiento. Sin embargo, hay algo que Sócrates reconoce que sí se puede hacer, pero no por medio de la enseñanza, sino de la *ostentación* y de la *manifestación* (*endeiknymi*). El pasaje que acabamos de señalar muestra la conexión tan explícita que hay entre este tipo de *manifestación* y el proceder socrático. La esperanza de Sócrates no es en la *enseñanza* de lo ético, sino más bien en la *manifestación* de lo éticamente bueno y la *refutación* de lo reprochable. Este es, principalmente, el papel de la refutación y de todo el proceder socrático, pero lo que queremos mostrar ahora es que el método de la refutación carece de sentido si no va acompañado, a su vez, de una *manifestación* de lo bueno.

Así pues, saber cómo alcanzar la vida que ha de vivirse y cómo ser “virtuoso” es algo que no se enseña, si por enseñar lo entendemos en un

sentido meramente epistémico-proposicional. Sócrates no cree ni está defendiendo —como sí lo hace Protágoras en su diálogo homónimo— que la virtud sea enseñable (*Prt.* 319b). De hecho, el surgimiento de esta cuestión en aquel diálogo, posterior a la *Apología*, nos da a entender que Sócrates no creía que la virtud fuera enseñable —tal vez haya que hablar de Platón, en este caso—. Sin embargo, aun cuando Sócrates —o Platón— hayan creído en algún momento de su desarrollo académico que la virtud no era “enseñable”, Platón comprendió algo desde la escritura de la *Apología*: que, aun si la virtud no es enseñable, no por eso no puede ser *exhibible* (*endeiktós*), o el vicio *reprochable* (*oneidistós*).

La actitud de Sócrates de exhortar y reprochar y, al mismo tiempo, exhibir la virtud está estrechamente ligada con el “proceder socrático”. Si alguno de estos tres elementos no se muestra en medio de dicho proceder, no se podría denominar auténticamente *socrático*. Este es seguramente el caso de los erísticos, a quienes Sócrates reprochaba fuertemente, como cuenta Diógenes Laercio: “Viendo a Euclides que tomaba muy en serio los razonamientos erísticos, le dijo ‘Euclides, podrás servirte de ellos con los sofistas, pero de ningún modo con las personas’. Pues pensaba que era inútil la argumentación palabrera, según indica Platón en el *Eutidemo*” (D. L., 30).

Pareciera que, por lo menos en lo que respecta a los erísticos, Sócrates intentó marcar una diferencia entre su propia manera de refutar y la de ellos. De acuerdo con lo que hemos intentado señalar, los erísticos no serían auténticamente socráticos, pues estos solamente se han fijado en la refutación *palabrera* del proceder socrático, pero no en su finalidad: la consecución de la vida buena. De aquí también los reproches que el mismo Sócrates hiciera a sus oyentes, de quienes afirma Jenofonte:

Tan pronto como creyeron ser superiores a los políticos dirigentes de la ciudad, ya no se acercaron más a Sócrates, porque, aparte de que no le tenían simpatía, cada vez que se acercaban a él les molestaba que les examinara de los errores que cometía. Se dedicaron a la política, que era la razón por la que habían acudido a Sócrates (*Mem.*, I, 2, 47).

Si esta anécdota de Jenofonte es cierta, Sócrates se habría vuelto insoportable incluso para aquellos que una vez fueron sus oyentes, quienes habrían ido a oírlo, pensando en que “llegarían a ser capacitadísimos en el arte de hablar y de obrar” (*Mem.*, I, 2, 15). Supongamos este caso como ejemplo y que existe, o existió, un “proceder socrático”, que era transmitido y seguido por los seguidores auténticamente llamados “socráticos”. En consecuencia, lo importante no es solamente el método, o la *dialéctica socrática*; hay, en medio del proceder socrático un interés práctico por una vida bien llevada. El objetivo del proceder socrático no se determina simplemente por la manera persuasiva de elaborar discursos o por lo contundente de una tesis o una refutación; se determina, más bien, por cómo la reflexión, la interrogación, la refutación y la crítica sirven como elementos para orientar la acción. Justamente ese compromiso por alcanzar la “vida virtuosa” es fundamental en el proceder socrático, y es lo que sus alumnos transmitirán, no solamente por Platón, sino también los cínicos y hedonistas. En efecto, las distinciones entre estas escuelas están más puestas en términos de “cuáles son los medios para alcanzar la vida buena”, que respecto a “cuál es el fin”. Sócrates ha determinado el fin, y la discusión entre los socráticos es solamente sobre los medios.

Este fin está en el centro de lo que Pierre Hadot ha llamado la “vida filosófica”: se trata de una transformación existencial de la vida, más allá de unos “contenidos” que se quedarían en el ámbito puramente discursivo. Sobre Sócrates, y su disputa con los sofistas, afirma Hadot que “Filosofar ya no es, como lo pretenden los sofistas, adquirir un saber o un saber hacer, una *sophia*, sino que es cuestionarse a sí mismo porque se tendrá el sentimiento de no ser lo que se debería serf (Hadot, 1995/1998, p.42).

Para Hadot, esto resuelve también el problema de la “ignorancia” socrática, porque la ignorancia fundamental no está al nivel del discurso. Los sofistas poseían esta capacidad discursiva y decían enseñarla. Políticos como Alcibiades o Crítics, por más discursos que pronunciaran, representaban o *exhibían* otra cosa. A los erísticos no les interesaba nada

más allá del discurso. Es más, podríamos ir un poco más lejos: a los erísticos les interesaba ganar la discusión, pero el problema que vería Sócrates con ellos era que después de esta *victoria* no les interesaba nada. Un triunfo en terrenos puramente conceptuales, solo por el interés de este, no solo deja de ser interesante, sino que además rompe con el compromiso de Sócrates de “vivir de la mejor manera posible”. Al respecto, la posición de Hadot parece ser, más bien, esperanzadora:

[...] después de haber dialogado con Sócrates, su interlocutor ya no sabe en lo absoluto por qué actúa. Toma conciencia de las contradicciones de su discurso y de sus propias contradicciones internas. Duda de sí mismo. Llega, al igual que Sócrates, a saber que no sabe nada. Pero, al hacerlo, se distancia con respecto a sí mismo, se desdobra, una parte de sí mismo identificándose en lo sucesivo con Sócrates en el acuerdo mutuo que este último exige de su interlocutor en cada etapa de la discusión. En él se lleva a cabo así una conciencia de sí; se cuestiona a él mismo (Hadot, 1995/1998, p.41).

Pero ¿podríamos llegar a la misma conclusión de Hadot teniendo en cuenta solamente el desconcierto de un interlocutor después de ser interrogado por Sócrates? El diálogo socrático tiene un efecto, pero este no es claramente visible; es más, Sócrates no podría afirmar que *sabe* que ha influenciado a su interlocutor—pues esto iría en contra de su profesión de ignorancia—. Más aún, quienes imitan a Sócrates buscan conseguir este efecto. No obstante, ¿cómo podría Sócrates, a partir de una influencia prácticamente invisible, concluir que ha logrado su objetivo? Aquí el asunto se hace más complejo: ¿cómo podría afirmar Sócrates que ha logrado, efectivamente, que su interlocutor se preocupe por hacer de su vida algo mejor?

Bien podría afirmarse, entonces, que el método socrático podría hacer caer al interlocutor en un estado depresivo. (Son muchos los usos que se le ha buscado dar al método socrático, incluso más allá del ámbito educativo: también ha sido utilizado para tratar la depresión; véase Braun *et al.*, 2015). ¿Podríamos decir entonces que un uso terapéutico del método socrático es realmente “socrático”? En cierto sentido, una

interpretación como la que propone Hadot (1995/1998) parece apoyar el uso terapéutico: “la filosofía parece ser una terapéutica de las preocupaciones, de las angustias y de la desgracia humana” (p.117).

Es notorio que la relación entre filosofía y terapia haya sido cuestionada por Foucault, para quien la terapéutica tiene más bien un carácter normalizador, un ejercicio de poder (2002, p. 320). Si seguimos esta lectura, habría algo presuntamente perverso en el método socrático, pues se trataría, primero, de “enfermar” al interlocutor, para luego ofrecerle la cura. Tal vez esta lectura sea injusta con Sócrates. Pero ¿cómo salvarlo de semejante crítica? La clave, para volver a Foucault, sería lograr desarticular el ejercicio de poder que supone esta interpretación. Se debería ver al interlocutor de Sócrates como alguien que ya trae esta preocupación por la virtud —podríamos decir, esta condición patológica—.

¿Es posible una “pedagogía socrática”?

La comprensión del método socrático como un ejercicio de preguntas y respuestas que conduce a dar a luz conocimientos parece basarse en el que es casi un lugar común, que se ha utilizado no solo como ejemplo por antonomasia de la mayéutica, sino también de la *anamnesis*, o teoría de la reminiscencia. En la segunda mitad del *Menón* (80a-86e), Sócrates hace que un esclavo logre una demostración geométrica. Se trata precisamente de un ejercicio manipulado por el interrogador, en el cual Sócrates ya parece conocer las respuestas y culmina con un conocimiento positivo. Jacques Rancière (2007), por ejemplo, utiliza este pasaje en sus críticas al socratismo como evidencia de que Sócrates es un maestro *sabio* (más que uno *emancipador*). No obstante, convertir este pasaje en la piedra de toque del método socrático corre el riesgo de quedarse con una visión parcial y casi empobrecida este—y exige hacer caso omiso no solo del resto del *Menón*, sino de la *Apología*, el *Laques*, etc. —. En este sentido, nos separamos de cualquier interpretación del método socrático (de su objetivo, procedimiento y alcance) que considere que un pasaje o diálogo específico sean suficientes para capturar lo esencial de

este método (por ejemplo, Padilla, 2013). En nuestra opinión, una perspectiva adecuada solo se alcanza si se tienen en cuenta varios diálogos a la vez (y no solo de la obra platónica, sino también otros registros que se conservan de Sócrates, como los de Jenofonte o, aunque posteriores, bastante confiables, como los de Diógenes Laercio).

El maestro socrático

Algo en la lectura de Rancière se asemeja a la interpretación terapéutica mencionada en el apartado anterior. De acuerdo con Rancière (2007), el maestro *explicador* —el que *sabe* y posee un conocimiento que imparte a sus estudiantes— necesariamente convierte en inferiores a sus alumnos: “siempre habrá una distancia que de antemano separará al maestro del alumno, y este siempre sentirá la necesidad de otro maestro, otras explicaciones suplementarias, para llegar más lejos” (p.38).

En este grupo de ‘maestros explicadores’, Rancière incluye a Sócrates, pero de una manera injusta, pues no se ha tomado en serio la profesión de ignorancia del filósofo griego. Para Rancière, al igual que en la crítica de Foucault, el método socrático consistiría en embrutecer para luego ofrecer el conocimiento —la cura—. Ambas lecturas suponen de antemano que Sócrates está ya curado o que es sabio. Como hemos argumentado, Sócrates no admitiría ninguna de las dos.

Podríamos incluso afirmar que la aceptación de Sócrates de su condena es la admisión de que hay algo “enfermo” en él, de que hay algo que no se ha curado, incluso cuando reconoce durante todo su proceso que no ha cometido injusticia alguna. ¿Por qué acepta entonces su castigo? La clave para responder a esta pregunta puede encontrarse en el diálogo *Gorgias*, donde Sócrates, como en otras ocasiones (*Prt.* 313a-314c), hace una analogía entre la salud y la justicia, y la enfermedad y la injusticia. De acuerdo con Sócrates, recibir un castigo por cometer una injusticia es como recibir una medicina para una enfermedad (*Grg.* 479a); por lo cual, afirma este filósofo, cometer una injusticia y no pagar por esto es peor que pagar por ello, pues implicaría continuar enfermo. Dice en este diálogo, hablando con Polo, que

Tú considerabas feliz a Arquelao, aunque había cometido los mayores delitos, porque no sufría ningún castigo. Por el contrario, creía yo que si Arquelao o cualquier otro hombre comete injusticia y no sufre el castigo, le corresponde ser el más desgraciado de los hombres, y que siempre el que comete injusticia es más desgraciado que el que la sufre, y el que no recibe el castigo de su culpa más que el que lo recibe. ¿No es esto lo que decía yo? (Grg. 480d-e)

Sócrates cree que no ha cometido injusticia, pero —si es sincera su profesión de ignorancia— siempre va a tener un margen de duda al respecto. En caso de que sea así, lo mejor para él es aceptar el castigo que los jueces le han impuesto en su juicio.

De manera análoga, si tomamos como sincera la profesión de ignorancia de Sócrates, encontramos un punto fundamental de lo que podríamos considerar el método socrático genuino: esta ignorancia necesariamente debe ser compartida con su interlocutor. De continuar con esta analogía —y para evitar también la anterior interpretación foucaultiana— la ignorancia la podríamos tomar como una suerte de enfermedad, aunque no es Sócrates quien ha enfermado al interlocutor. Lo que sucede es que es una *enfermedad* compartida tanto por Sócrates como por su interlocutor. En este caso, no tendríamos un ejercicio de poder de parte de Sócrates sobre su interlocutor; por el contrario, así como con Menón en el diálogo homónimo, lo que tenemos es una preocupación compartida. Una vez esta preocupación se manifiesta como algo en común, puede genuinamente empezar un ejercicio ya no de poder, sino cooperativo. Como afirma Sócrates en ese diálogo, “no es que no teniendo yo problemas (*aporíai*), problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo totalmente problematizado, también hago que lo estén los demás” (*Men.* 80d). Esta preocupación, este estado compartido de *aporía*, de “sin salida”, conduce a Sócrates y a su interlocutor a buscar conocimiento. Esta preocupación común, necesariamente compartida, es, al mismo tiempo, una de carácter ético.

El método socrático

Ahora bien, Kohan (2016) considera que el método socrático está estrechamente ligado con la misión de Sócrates de darle sentido a lo dicho por el oráculo (que ningún ser humano es más sabio que él). Esto implica necesariamente interrogar a otros². Sin embargo, como subraya este autor y como hemos venido señalando, esto quiere decir que, si Sócrates les enseña algo a los jóvenes, lo hace ‘por accidente’ —no es su propósito enseñar nada—. Sócrates supone en su búsqueda (de hecho, previamente a esta) que no sabe nada; precisamente su confesión de ignorancia hace paradójico lo dicho por el oráculo³. Como se recordará, el primer resultado de su interrogar a sus interlocutores es descubrir que ellos tampoco saben, pese a que creen saber. Aquí, es fundamental tener en cuenta que, si bien las interpelaciones de Sócrates a sus interlocutores tienen forma de pregunta, su efecto es refutatorio, un *elenchos*. El método socrático incluye preguntas *solo* en un nivel superficial y, como ahondaremos más adelante, antes de buscar el fin positivo de que dar a luz conocimientos, su primer objetivo es negativo: destruir la pretensión de saber⁴. Como también observa Kohan (2016), las implicaciones

2 Es controvertible la afirmación de Kohan (2016, p. 304), según la cual Sócrates intentaba también probar lo dicho por el oráculo. Es inverosímil que Platón afirmara que Sócrates dudara de la veracidad del oráculo. En esta medida, la búsqueda de Sócrates buscaba comprender más que refutar al oráculo.

3 Algunas veces se discute si Sócrates tiene una opinión propia con respecto a los temas sobre los cuales interroga a sus interlocutores (Rancière (2007), por ejemplo, parece suponerlo, mientras que Posada (2011) presupone que es requisito del método que no la tenga). Esta parece no ser la pregunta acertada, sino, más bien, si —en caso de tener una— la opinión de Sócrates es relevante para refutar a su interlocutor. La respuesta, en este caso, sería negativa, en particular, porque las premisas de la reducción al absurdo suelen ser premisas que se introducen *porque* el interlocutor las acepta.

4 Vale la pena anotar que el *elenchos* puede analizarse en términos de las estrategias utilizadas para refutar. Quizás la estrategia privilegiada, como observa Posada González (2011, p. 18), sea la reducción al absurdo, mediante la cual Sócrates les muestra a sus interlocutores que las afirmaciones que sostienen conducen a contradicción (lo cual implica que algunas de estas, pese a que se tenían como verdaderas, *deben* ser falsas y no pueden constituir conocimiento).

de la postura socrática para los profesores no son menores: además de que los maestros buscan enseñar, hay que preguntarse hasta qué punto pretenden saber, sin hablar del sentido y finalidad de las preguntas que hacen a sus estudiantes. Aplicar el método socrático parece requerir una renuncia no solo a la pretensión de saber, sino al propósito de enseñar epistémico-proposicional⁵.

Como hemos venido subrayando, interrogar y refutar a otros no son para Sócrates fines en sí mismos, ni tienen como único objetivo satisfacer una búsqueda individual. Como lo señala elocuentemente en la *Apología*, Sócrates considera que su deber es cuidar y preocuparse de la verdad y de sus almas. He aquí la parte positiva del método socrático: al colapsar su pretensión de saber, el interlocutor de Sócrates tratará de alcanzar la verdad y de cuidar de su alma. No obstante, más que el surgimiento de conocimientos positivos, el método socrático busca que las personas desarrollen una nueva relación con el conocimiento y consigo mismos —de creer que saben a buscar el saber— (véanse también Kohan, 2016, p. 312 y; Posada Gonzáles, 2011, p. 17, quien habla de “socavar las certidumbres cotidianas y dar lugar al asombro filosófico”). Si hay algo educativo en el método socrático es esta dinámica de deconstrucción y construcción de una nueva relación. Como señala Nicias en el *Laques*, el diálogo con Sócrates siempre tiene que ver “nosotros mismos y la manera en que vivimos” (*La.*, 188d).

Lo anterior problematiza aún más la posibilidad de aplicar el método socrático como estrategia de enseñanza: lo que buscan este tipo de estrategias, en general, es que el estudiante adquiera conocimientos positivos. Esto puede implicar, incidentalmente, la destrucción de creencias falsas preexistentes. Empero, esta es una similitud superficial con el *elenchos* socrático, pues en este proceder la destrucción de la pretensión de saber no es incidental, sino *esencial*. Adicionalmente, hay un problema que podríamos llamar ‘de orden lógico’: lo que se aprende mediante el

5 Como anota, Kohan (2019, p. 314), aquí vale la pena resaltar la interpretación foucaultiana, según la cual Sócrates rechaza la concepción tradicional de la docencia para imponer una visión radicalmente distinta.

método socrático no se ubica al nivel de los conocimientos, sino en el nivel de nuestro saber acerca de nuestros conocimientos (*metaconocimiento*, si se nos permite la expresión).

Sin embargo, la dificultad más dramática de considerar el método socrático como un recurso pedagógico o didáctico es el que parece ser el objetivo ético de dicho método. Supongamos que quisiéramos aplicar el método socrático para enseñar, digamos, fisiología (no se trata de un ejemplo ficticio, como mostrará una rápida búsqueda en Internet): ¿cuál es la búsqueda ética esencial de este ejercicio?, ¿es un objetivo del ejercicio cuidar del alma de los estudiantes y hacer que cuiden de esta? Difícilmente.

Una posible réplica es que, en términos de pedagogía y didáctica, se podría adoptar parcialmente el método socrático. En otras palabras, se puede asumir lo que permita extender su aplicación (la pregunta, dar a luz ideas). No obstante, suprimir la finalidad del método socrático implica, sin duda, una mutilación.

Sin embargo, incluso una comprensión ‘blanda’ del método socrático parece capturar algo con justicia, que evidentemente hace parte de comprensiones más profundas de este y que ha sido señalado en incontables ocasiones a lo largo de la historia. A diferencia del ejercicio individual interno que proponen pensadores de la modernidad (e incluso del medioevo) —como ese monólogo íntimo que encontramos, por ejemplo, en las *Meditaciones metafísicas* de Descartes—, el método socrático implica no solo un ejercicio con otros (un *diálogo*), sino uno público. Tal vez, esto le dé una luz de esperanza a la idea de adoptar el método socrático como una estrategia para la educación formal contemporánea. Hay que resaltar, en todo caso, la radicalidad de esta implicación: no hay tal cosa como el conocimiento alcanzado de manera individual, en aislamiento.

Conclusiones

Recordemos la diferencia que trazamos entre comprensiones ‘blandas’ y comprensiones ‘rigurosas’ del método socrático. Mostramos que las lecturas blandas del método son muy poco socráticas (aunque fácilmente aplicables en contextos educativos formales), mientras que las versiones genuinamente socráticas no son tan fácilmente aplicables en dichos contextos.

Inicialmente, al relacionar el método socrático con la posibilidad de su aprendizaje, analizamos la defensa de Sócrates ante la acusación de corromper a la juventud y la existencia “discípulos” de Sócrates. En esta defensa, el filósofo griego señala que corromper voluntariamente implica un “grado de ignorancia” imposible de alcanzar (i. e., no saber que hacerlo conllevaría a que las acciones malvadas del alumno recaigan sobre el maestro)⁶. La razón por la que estos jóvenes se corrompen (pese a que nadie los ha corrompido voluntariamente) parece ser que tratan de imitar el proceder socrático —sin lograr replicarlo realmente—.

¿Qué hace falta para que el proceder de estos imitadores sea propiamente socrático? Aunque Sócrates niegue que haya sido “maestro” o que haya “enseñado” algo, expresa una inquietud constante por que sus “oyentes” se preocupen por su propia vida. Sócrates les *muestra* que eso es lo más importante y los *exhorta* a que actúen de conformidad con ello; así, *manifiesta* lo éticamente bueno y *refuta* lo reprochable. En síntesis, el método socrático no se trata solamente del procedimiento, sino que es inseparable del objetivo de alcanzar una vida bien llevada.

Por esto, la adopción del método socrático como estrategia para la educación formal podría basarse, a lo sumo, en la idea de que este procedimiento implica una conversación pública; no obstante, para empezar,

6 En este sentido, subrayamos que para Sócrates habría un elemento de la enseñanza que no depende del maestro, sino del alumno: del mismo modo en que no se le puede a otro “enseñar a ser malvado”, tampoco se le puede “enseñar a ser bueno”, sin que de por medio haya un compromiso con la consecución de la bondad por parte del alumno.

esta tesis conlleva a abandonar otra: que el conocimiento lo pueden alcanzar individuos aislados. Sin embargo, al menos cuatro razones nos hacen dudar de la posibilidad de adoptar un método auténticamente socrático como estrategia de enseñanza. Por un lado, el método socrático implica abandonar la pretensión de saber, mientras que el ejercicio de la docencia está asociado con enseñar, que supondría una pretensión de saber. Por otro lado, mientras que este método busca que las personas desarrollen una nueva relación con el conocimiento y consigo mismos, más que el surgimiento de conocimientos positivos, las estrategias de enseñanza buscan precisamente esto último. Además, lo que se aprende mediante el método socrático no se ubica al nivel de los conocimientos, sino del ‘metaconocimiento’. Por último, para el método socrático es esencial su objetivo ético. Adoptar el método sin este objetivo equivaldría a convertirse en el tipo de ‘imitador’ al que Sócrates rechazaba haberle enseñado algo.

Referencias

- Aristófanes (2007). Las nubes. En L. M. Macía (Trad.), *Las nubes. Las avispas. La paz. Los pájaros*. Gredos.
- Braun, J. D., et al. (2015). Therapist use of Socratic questioning predicts session-to-session symptom change in cognitive therapy for depression. *Behavior Research and Therapy*, 70, 32-37. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.05.004>.
- Burnyeat, M. (1977). Socratic Midwifery, Platonic Inspiration. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 24, 7-16. <https://doi.org/10.1111/j.2041-5370.1977.tb00363.x>.
- Diógenes Laercio (2007). *Vidas de los filósofos ilustres*. Alianza.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (1984/2006). La filosofía como forma de vida. En J. Palacio. (Trad), *Ejercicios espirituales y filosofía como forma de vida* (pp. 235-250). Siruela.
- Hadot, P. (1995/1998). *Qué es la filosofía antigua*. Fondo de Cultura Económica.

- Jenofonte (1993). Recuerdos de Sócrates. En J. Zaragoza (Trad.), *Recuerdos de Sócrates: Banquete, Apología de Sócrates*. Gredos.
- Kohan, W. (2016). Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. En A. Cerletti (Ed.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 303-317). Eudeba.
- Kohan, W. (2019). Sócrates, notas filosóficas sobre la enseñanza. En G. Valera y P. Flores (Eds.), *El arte de enseñar* (pp. 9-37). Ediciones del Solar.
- Marisco, C. (Ed. y Trad.). (2013). *Los filósofos socráticos* (2^{da} edición). Losada.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 289-303.
- Padilla, M. (2003). La naturaleza del método socrático-platónico. *Tópicos. Revista de Filosofía*, 35-46.
- Platón. (1981a). Apología de Sócrates. En J. Calonge (Trad.), *Diálogos I*. Gredos.
- Platón. (1981b). Láques. En J. Calonge (Trad.), *Diálogos I*. Gredos.
- Platón. (1981c). Protágoras. En C. García (Trad.), *Diálogos I*. Gredos.
- Platón. (1983a) Menón. En F. J. Olivieri (Trad.), *Diálogos II*. Gredos.
- Platón. (1983a). Górgias. En J. Calonge (Trad.). *Diálogos II*. Gredos.
- Posada González, M. (2011) La pregunta y el asombro filosóficos. En L. Cárdenas y C. Restrepo (Eds.), *Didácticas de la filosofía Vol. 1* (pp. 11-22). Editorial San Pablo.
- Rancière, J. (2007). *El Maestro Ignorante. Cinco Lecciones sobre la Emancipación Intelectual*. Libros del Zorzal.
- Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Editorial Universo.
- Vlastos, G. (1994). The Socratic Elenchus: method is all. En M. Burnyeat (Ed.), *Socratic studies* (pp. 1-37). Cambridge University Press.