



LA TENSIÓN FORMATIVA EN EL *ALCIBÍADES I* (103A-119A)¹

Formative Tension in the First Alcibiades (103a-119a)

Eduardo Salcedo Ortiz²

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo hacer una lectura interpretativa del diálogo *Alcibiades I* (103a-119a) en la perspectiva de la formación, entendida esta desde lo planteado por Bustamante (2019) como una relación del sujeto con el saber (formador) y una transferencia de trabajo de este hacia el otro (formante) (pp. 36-37). En ese sentido, se puede entender que en la parte referida del diálogo existen, por lo menos, tres tensiones que posibilitan la formación, a saber: 1) tensión existencial, la cual refiere la *historia* de ambos personajes; 2) tensión dialogal, que deja entrever las concordancias y disonancias que acontecen en la conversación; y, por último, 3) una tensión intelectual, en la cual la ignorancia constituye una condición fundamental para que se produzca o no un efecto formativo. Como epílogo de tal lectura, se pretende señalar algunas características propias del ejercicio formativo descrito en el diálogo platónico y que están en relación con la filosofía como forma de vida.

Palabras clave: formación, tensión, diálogo, vida.

ABSTRACT

This paper seeks to make an interpretative reading of the First Alcibiades dialogue (103a-119a) in the perspective of formation, understood by Bustamante (2019) as a relationship of the subject to knowle-

1 Este artículo surge de los desarrollos que adelanta su autor en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis Filosofía y enseñanza de la filosofía. Concretamente, el artículo es producto de la indagación hecha en el seminario doctoral Filosofía y su enseñanza en el marco de la filosofía como forma de vida, orientado por el doctor Maximiliano Prada durante el semestre 2021-1.

2 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Énfasis Filosofía y enseñanza de la filosofía.

dge (trainer) and a transfer of work from the subject to the other (trainee) (pp. 36-37). In this sense, it can be understood there are at least three tensions that make training possible in the dialogue namely: 1) existential tension, which refers to the story of both characters; 2) dialogical tension, which allows to see the consistencies and dissonances in the conversation; and finally, 3) an intellectual tension, in which ignorance is a fundamental condition for a formative effect to occur or not. As an epilogue of such reading, we intended to point out some characteristics of the formative exercise described in the Platonic dialog and that are related to philosophy as a way of life.

Keywords: formation, tension, dialog, life.

FORMACIÓN Y TRANSFERENCIA DE TRABAJO

La educación se ha entendido de múltiples maneras: como transmisión de un contenido (Basabe y Cols, 2007, p. 126, citado por Antelo, 2011, p. 20), como un “asunto de control” (Biesta, 2016, p. 120), como el conjunto de prácticas educativas de las instituciones dentro de la denominación de *curriculum* (Noguera, 2012, p. 252) o, para seguir la línea de Comenio, como una manera de perfeccionar el género humano (Zuluaga, 2007, p. 109).

Ahora bien, llegar a una definición de educación sobre la cual todos estemos de acuerdo es una tarea imposible, toda vez que el desarrollo de esta a lo largo de la historia se ha dado desde el devenir mismo de las prácticas que comprenden procesos de enseñanza y aprendizaje, mediados por un sinnúmero de elementos que la constituyen. Piénsese, por ejemplo, que la educación responde a fines más o menos determinados: en la Grecia clásica los sofistas aparecieron como maestros de retórica que, desde su perspectiva, brindaban un camino para el quehacer político (Jaeger, 2016, p. 266); en la época medieval se propendía más a una educación de tipo clerical o religiosa, aunque también, desde luego, era una forma de hacerse a la cultura (Marrou, 1985, p. 429). Mucho más ilustrativa resulta la perspectiva actual en que la educación responde a los fines del mercado y la entiende como una capitalización del conocimiento (Simons y Masschelein, 2013, p. 94).

Todas estas acepciones del educar tienen su sentido y valía. Desde luego, también es comprensible la relación que hoy por hoy se da entre la educación y el sistema normativo que la regula (leyes, decretos, modelos pedagógicos, criterios de evaluación, entre otros). La regulación de la educación hace que esta atienda a fines preestablecidos, *a priori*, lo que ha traído como consecuencia que el maestro ponga en riesgo su relación con el saber que le es propio de su disciplina y, así mismo, se olvide de su ser pedagógico para alcanzar las metas que la normatividad vigente le demanda. En otras palabras, se corre el riesgo de entender y practicar la educación desde un ejercicio de instrumentalización. En efecto, obtener una

puntuación alta en exámenes nacionales como las Pruebas Saber o internacionales como las Pruebas PISA ha hecho que el docente se oriente más por estos parámetros que por los propios del saber disciplinar o pedagógico. Cuando se reflexiona, por ejemplo, acerca de los factores que agrupan estándares que se exponen en un área como Lengua Castellana (Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación) (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 29) que rigen, en gran medida, las prácticas pedagógicas, en contraposición con ejercicios de lectura y escritura más libres, como lo deja ver Skliar (2012): “se afirma la escritura, pero se oculta quizá lo más interesante, eso es, que no hay ninguna razón para escribir” (p. 21), pues, para Skliar,

El cuerpo lee. Por obligación: acto de injusticia contra cierto tipo de escritura, la más honesta, la más sentida. Por deseo: laberinto, encrucijada, océano entre dos o más mares. Dicho como orden: en tono imperativo: habrá un lector menos. Por decisión: buscar lo inhallable, encontrando lo inestimable. (p. 29)

No se trata de satanizar el sistema educativo en cuanto tal, sino de señalar el peligro que corre la educación si se deja de lado la relación del sujeto con el saber. En resumidas cuentas, la educación, en cuanto considera “objetivos, metodología, misión, recursos, ambiente, aprestamiento”, está con arreglo a fines (Bustamante, 2019, p. 32), lo cual no es innoble, pero sí diferente —mas no excluyente— del acto formativo. Por eso, Bustamante prefiere hablar en educación de la diada “*enseñante/estudiante* para indicar la especificidad que caracteriza a los actores del *acto educativo*” y de “la pareja *formador/formante* cuando, *a posteriori*, se verifique el efecto formativo” (p. 11).

La formación, entonces, no responde a fines preestablecidos —no trata de llegar a una meta determinada por unas estructuras previas, es decir, no se limita por “propósitos” definitivos e inamovibles, sino que está abierta a lo que el saber mismo proponga, inquiera o impele al sujeto que la aborda—. En efecto, la relación que allí se constituye es de otro tipo. En primer lugar, en la formación “el formador tiene una relación necesaria con el saber, no puede dejar de buscarlo; es decir: sabe. Y también sabe que no sabe, razón por la cual investiga” (p. 44). Este presupuesto es fundamental para entender la relación que el formador establece con el formante, pues aquel no tributa al capricho de este, sino al saber mismo. Así las cosas, ¿qué “debe” hacer el formador con su formante? La pregunta es capciosa, pues se respondería que, *mutatis mutandis*, no debe hacer otra cosa que lo que hace en su relación con el saber, es decir, buscarlo. No obstante, hay que matizar esta respuesta.

El formador está, principalmente, en una relación con el saber: lo desea, lo busca. Ahora bien, en ese sentido, la relación entre el formador y el formante no es una relación en la cual el primero busca satisfacer las demandas del segundo, no es una relación en la que haya transmisión de conocimientos, una facilitación de las cosas, sino, más bien, una apertura a la participación en la pesquisa o, en palabras de Bustamante (2019), una transferencia de trabajo:

La formación no es exclusivamente, ni principalmente, asunto de contenidos (algo que se comunica) o de métodos explícitos (la manera de comunicarlos); es, más bien, un lazo entre sujetos (algo que se metacomunica, para decirlo en términos de Verón) (...) no sin hablar de contenidos, no sin unos métodos. Mientras informar transfiere *datos*, formar transfiere *trabajo*. Queda claro que el deseo de saber se asume *en virtud de una relación* (la transferencia) [...] (p. 37).

Ahora bien, al aterrizar tal punto de vista de la formación en el *Alcibíades I*, se obtendría una relación como la siguiente:

Educación (no ocurre en el diálogo)		Formación (ocurre en el diálogo)	
Enseñante	¿?	Formador	Sócrates
Estudiante	Alcibíades	Formante	¿Alcibíades?
Acción	Transmitir un saber: leer, escribir, tocar la cítara y luchar (106e).	Acción	Transmitir trabajo: diálogo, búsqueda y cuidado de sí.
Tributo	A otros (honores)	Tributo	Al dios (al saber)

No podría hablarse de que Sócrates sea enseñante de Alcibíades, pues en el diálogo aquel no tiene un sistema, una norma que regule la conversación —salvo la voluntad del dios—, un criterio de evaluación o un plan de mejoramiento para los desaciertos de su interlocutor. No hay contenidos para transmitir; Sócrates no intenta educar a Alcibíades. Pero en el plano de la formación, la comprensión es diferente: Sócrates es un formador en la medida en que está comprometido, eróticamente, con el hijo de Clinias; además, tiene una relación fuerte con el saber que le es imposible dejar de lado. Alcibíades por su parte, por lo menos en lo que respecta al diálogo, actúa en calidad de formante: participa del ejercicio socrático, se expone a las preguntas de su interlocutor y este, desde luego, no desperdicia oportunidad alguna para que su amado *trabaje* en pos de la búsqueda de sí mismo, de su cuidado propio.

Ahora bien, es cierto que la formación, según lo plantea Bustamante (2019), solo puede ser verificada *a posteriori* (p. 11). En todo caso, el interés de este escrito

no es tal verificación, sino comprender las tensiones que se dan en el diálogo y que pueden ser condiciones que posibiliten la formación.

TENSIONES

TENSIÓN EXISTENCIAL: EL DEVENIR DE ALCIBÍADES Y LA CONVERSIÓN DE SÓCRATES

El *Alcibiades I* es un diálogo actuado en el que la conversación de los interlocutores se da de forma directa; no es narrado por alguien que vivenció un encuentro entre Sócrates y otro conciudadano (como, por ejemplo, ocurre en el *Banquete*). Así, lo que dicen Sócrates y Alcibíades ha de tomarse, desde la actuación misma del diálogo, como una evidencia del carácter de cada uno³.

En dicho diálogo, Platón presenta a un Alcibíades joven, de unos 20 años de edad (Zaragoza, 1992, p. 18), que apenas ha iniciado su entrenamiento militar (Nails, 2002, p. 11) y que ha aprendido “a leer y escribir, a tocar la cítara y a luchar” (*Alcibiades I*, 106e), aspectos que corresponden, en términos generales, a lo que se enseñaba en dicha época. Según Marrou (1985):

en la época clásica, la escuela donde se aprende a leer, escribir y cantar ha entrado ya a formar parte de las costumbres: el niño frecuenta no dos, sino tres maestros: al lado del paidotriba y del citarista figura el γραμματιστής, “el que enseña las letras”. (p. 66)

Empero, el hecho de que Alcibíades haya recibido una educación de este tipo no es razón suficiente para que este posea el autodomínio, la euritmia o la armonía que, en cierto sentido, se busca con la educación musical (Marrou, 1985, p. 65). La vida del joven Alcibíades está orientada, según lo expresa Sócrates, por otros principios: la altanería, la ostentación de los recursos que tiene y la sobresaliente belleza física, todo esto respaldado por la alcurnia que este posee (*Alcibiades I*, 104a-b).

Así, la figura de Alcibíades es la de un joven apresurado por dar consejos a los atenienses, aparentemente abierto al diálogo sin ningún problema, pero acostumbrado al dominio sobre otros (104a-c), con una ambición por el poder y el honor (105b-c), un retrato psicológico que muestra la μεγαλοφροσύνη [orgullo, altivez]

3 Juan Zaragoza (1992, p. 9ss), en su introducción al *Alcibiades I*, expone el valor de su autenticidad, tanto de quienes apoyan como de aquellos que descartan que haya sido escrito por Platón. Además, es importante considerar que el tema del diálogo en Platón presenta una manera de ser fundamental en su filosofía y, a su vez, invita al lector a un ejercicio hermenéutico en el que “la primera palabra cuenta, como cuenta la última” (Flórez, 2011, p. 378).

y la *πλεονεξία* [codicia, ambición] del hijo de Clinias (Durán, 1991, p. 114). Esta forma de ser de Alcibíades es tan patente que Sócrates le dice:

Yo creo que si algún dios te dijera: “Alcibíades, ¿prefieres seguir viviendo con lo que ahora tienes o morir al punto si no puedes conseguir nada más?”, estoy seguro de que preferirías la muerte (...) Y si de nuevo el mismo dios te dijera que debes reinar en Europa, pero que no se te permitiría pasar a Asia ni emprender allí actividades, creo que no estarías dispuesto a vivir en estas condiciones sin poder saturar, por así decirlo, a toda la humanidad con tu nombre y tu poder. (105a-c)

En síntesis, el diálogo presenta a un Alcibíades digno del contexto: educado en las materias básicas; con ideales nobles, pero con poca formación para llevarlos a cabo; y acomodado a sus caprichos de joven, características que, en cierta medida, se verán reflejadas en su carrera política y militar. De allí que la preocupación final de Sócrates (135e) —tal vez referenciando la influencia de la sociedad en el carácter del joven— no sea infundada.

Hasta el momento, si se considera tan solo la manera de ser de Alcibíades, no hay mayor preocupación en el hijo de Clinias. De hecho, lo que hay es una condescendencia de sus otros enamorados hacia él. La tensión empieza a ser evidente cuando entra en escena la figura de Sócrates; por eso es importante resaltar algunas características fundamentales del filósofo ateniense.

No resulta necesario indicar datos básicos del hijo de Sofronisco y Fenareta. Interesa, más bien, lo que Platón apenas presenta en dicho diálogo y que sirve para escudriñar la personalidad de Sócrates. En primer lugar, si se tiene en cuenta el año probable del nacimiento de Sócrates —hacia el 469 a. de C., según Nails (2002, p. 263)—, para el momento del encuentro con Alcibíades, aquel habría tenido unos cuarenta años. Esto arroja una manera de comprender la vida del filósofo, toda vez que, si se atienden dichas fechas y se considera que Sócrates murió en el 399 a. de C., este vivió la mitad de su vida dedicado a la filosofía (*Apología*, 36b-c). No obstante, la dedicación filosófica de Sócrates tiene un carácter especial: es una preocupación por la *ἀρετή*. El mismo Sócrates, en su defensa, afirma lo siguiente:

Voy por todas partes sin hacer otra cosa que intentar persuadirlos, a jóvenes y viejos, a no ocuparos ni de los cuerpos ni de los bienes antes que del alma ni con tanto afán, a fin de que ésta sea lo mejor posible, diciéndolos: “No sale de las riquezas la virtud para los hombres, sino de la virtud, las riquezas y todos los otros bienes, tanto privados como públicos”. (*Apología*, 29b)

Lo anteriormente descrito conlleva pensar no “el inicio” de dicha actividad socrática, rastreo que resulta imposible, mas sí considerar un elemento fundamental que insta a Sócrates a la actividad filosófica: el oráculo que la Pitia dio en Delfos a su amigo Querofonte y a partir del cual el filósofo empieza una indagación particular (*Apología*, 21a). En efecto, “el oráculo puede entenderse como el ‘elemento seminal’ en la génesis de la toma de conciencia socrática sobre su misión” (Luri, 1998, p. 97): indagar el significado propio del oráculo, trabajo que “modificará por completo su vida y ante el cual no se amilánará, a pesar de las dificultades que van surgiendo en su camino” (p. 98). Es con esta actitud que Sócrates se encuentra con Alcibíades, es decir, con la actitud de un hombre que está dispuesto a sacrificarlo todo en pos de la verdad. De no ser así, no se podría comprender que Sócrates intente mostrar a Alcibíades el error en el cual se encuentra y que, así mismo, esté dispuesto a acompañarlo en su formación, para lograr el mayor bien posible para él y para la ciudad.

Una segunda característica de Sócrates en el *Alcibíades I* es que este cuenta con la compañía de un *δαίμόνιον* —según cuenta él mismo en la *Apología* (32d), esta divinidad lo acompaña desde pequeño—. Esta figura resulta fundamental en la comprensión de la actitud socrática, pues regula su actuar con respecto a su amado, ya que no solo ha impedido que Sócrates se acerque a hablar con él (103a), sino que también está presente, por decirlo así, en la conversación que ambos sostienen. En efecto, Sócrates refiere dicha divinidad y enfatiza que la labor que pretende llevar a cabo está bajo su venia⁴:

Mientras tú eras bastante joven, antes de que te desbordaran tantas esperanzas, en mi opinión el dios no me permitía que te hablara para evitar que lo hiciera inútilmente. Ahora me ha dejado en libertad porque ya estás dispuesto a escucharme. (105e)

No resulta casual tal mención a la divinidad, pues el asunto del diálogo no es algo de poca monta: se está tratando de la vida misma de Alcibíades. Algo tan importante como la formación de la persona, algo tan esencial como el cuidar del alma de uno mismo ha de tomarse con la atención que esto requiere. Así, si el alma es divina (*Fedro*, 245c), su cuidado debe estar bajo el querer del dios. Otra referencia en un contexto similar se encuentra en el diálogo *Laques*. Al final de este, después de que

4 En 124a-b, Sócrates enfatiza en la importancia de hacer caso a la máxima délfica “conócete a ti mismo”; y en 135d insiste en que la tarea a realizar no es por iniciativa humana —no es porque Sócrates lo requiera—, sino por el querer divino.

Sócrates ha dialogado con los generales Laques y Nicias sobre la educación que deben seguir los hijos de Melesias y Lisímaco, después de una larga disputa cuya conclusión es que hay que seguir en dicha búsqueda (201a), el padre de uno de los muchachos invita a Sócrates a su casa para seguir con la discusión el siguiente día, de tal manera que sus hijos y él mismo aprendan de Sócrates. Más aún, la invitación tiene una afirmación que puede pasar desapercibida, pero que en este análisis recobra importancia: Lisímaco no solo invita a Sócrates, sino que le pide que no evite ir a su casa. La respuesta de Sócrates, que podría parecer algo accidental, tiene un carácter fundamental en el contexto de la discusión: “Lo haré, Lisímaco; iré mañana, si Dios quiere, a tu casa” (201c).

En otras palabras, Sócrates comprende que la petición del padre no es innoble, pero es consciente de que el cuidado del alma, si bien es un asunto al que debe atender cada uno, debe estar acompañado por el dios: “la praxis socrática no debe obedecer exclusivamente a motivaciones estrictamente racionales. El impulso que pone en marcha la *zétesis* no es un hijo de la razón, aunque el llevarlo hacia adelante implique un esfuerzo racional de búsqueda de coherencia” (Luri, 1998, pp. 126-127).

Por último, se ha de mencionar que el aspecto físico de Sócrates⁵ no era el más propicio para llamar la atención de los jóvenes, pues su figura estaba alejada del ideal de belleza que comúnmente se tenía en aquella época, cuando el culto al cuerpo representaba la realización de su existencia, la expresión de su personalidad (Marrou, 1985, p. 68):

Socrates went about barefoot and unwashed; had bulging eyes that darted sideways and enabled him, like a crab, to see not only what was straight ahead, but what was on the sides as well; a flatish upturned nose with wide-open nostrils that sniffed all around; large fleshy lips like an ass; an arrogant expression; and an intimidating swagger. (Nails, 2002, p. 264)

A esta naturaleza del filósofo ateniense cabe añadir el “cuidado” que este daba a sus posesiones. En la *Apología* él mismo reconoce que: “no parece humano que yo tenga descuidados todos mis asuntos y que, durante tantos años, soporte que mis bienes familiares estén en abandono” (*Apología*, 31b); más aún, la poca preocupación por su apariencia es algo que, según lo describe en el *Fedón* (64d), no va a acorde con la forma de vida de un verdadero filósofo.

5 En varios de los diálogos se pueden encontrar tales descripciones, entre estos, *Simposio*, 215a-c y *Teeteto*, 143e.

Con estas descripciones, resulta comprensible por qué un encuentro anterior entre Alcibíades y Sócrates hubiese sido inútil, pues las diferencias son tan explícitas que, de primera mano, no habría oportunidad para el diálogo. Es por eso que Sócrates, al entender la voluntad del dios, permaneció durante un tiempo a distancia de Alcibíades y buscó que dicha tensión no se rompiera, sino que pudiera estar en la armonía precisa para entablar un acercamiento inicial.

La contrastación entre Alcibíades y Sócrates, en esta primera descripción, es evidente: mientras el primero está ocupado de cosas externas y pasajeras, el segundo ha optado por una comprensión de la vida en relación con la *ἀρετή*. La tensión que allí se entreteje es un escenario que tiene la posibilidad de potenciarse o desvirtuarse en aras a la formación. En efecto, las diferencias notorias entre la persona de Alcibíades y la de Sócrates pueden ser elementos para la dispersión del diálogo o acicate para la conversación, para arrostrar las dificultades del proyecto de vida del joven hijo de Clinias y de seguir con el mandato divino delfico “conócete a ti mismo” (124a). Sin embargo, esta primera tensión es un asunto de la nula escenografía que la pluma de Platón nos presenta con su singular forma de hacer filosofía. En efecto, la situación está, pero de manera silenciosa: los personajes se encuentran, como dos enamorados, con una incomodidad que no es fácil de asumir, pero que están dispuestos a enfrentar.

TENSIÓN DIALOGAL: DE LO APARENTEMENTE FÁCIL A LO VERDADERAMENTE COMPLEJO

Suele ser una idea común, aunque en cierta medida errada, que cuando se entra en el terreno del diálogo hay un total ambiente de benevolencia, de escucha atenta, de apertura a los argumentos del otro. El diálogo es un asunto diferente, pues en este confluyen existencias, comprensiones del mundo, temores, certezas, dudas, silencios, que no siempre resultan amenos. En su mismo discurrir, el diálogo es algo que va y viene, que atraviesa por los avatares circunstanciales, pero que puede orientarse y aprovecharse para tener un conocimiento más preciso del saber particular del que allí se trata.

Podría decirse que el *Alcibíades I* comienza con el silencio; el mismo Sócrates así se lo hace saber a su interlocutor: “a lo largo de tantos años ni siquiera te dirigí la palabra” (103a). Sin embargo, Platón señala que durante varios años el filósofo ateniense estuvo siguiendo los pasos de Alcibíades, prueba de lo cual es que Sócrates suele presentarse donde aquel se encuentra (104d). Ahora bien, este silencio se rompe por parte de Sócrates, tras la venia del dios, y Alcibíades hace eco a tal ruptura cuando afirma, tal vez con cierto aire de estar a la altura de Sócrates, que él también había pensado entablar conversación con Sócrates, mas este tomó la delantera (104d). En estas primeras líneas, el diálogo no genera mayor incomodidad,

pero en la medida en que la conversación va transcurriendo por asuntos propios de la vida misma, la tensión dialogal se hace más fuerte.

A este respecto, vale la pena traer a colación una interpretación bajtiniana. En *Problemas de la poética de Dostoyevski* (2005), Bajtín comprende el diálogo socrático desde dos términos⁶ fundamentales: *σύγκρισις*, entendida como “una confrontación de diversos puntos de vista sobre un objeto determinado” (p. 162), y *ἀνάκρισις* como

los modos de provocar el discurso en el interlocutor, de hacerlo expresar su opinión manifestándola plenamente. Sócrates fue un maestro de la anácrisis, sabía hacer *hablar* a la gente, hacer que ésta expresara por medio de la palabra sus opiniones, aunque vagas no por eso menos obstinadas y preconcebidas. Iluminándolas con la palabra y des-enmascarando de este modo su falsedad o parcialidad, Sócrates sabía sacar a la luz las verdades comunes. La anácrisis es la provocación de la palabra por la palabra. (...) La síncri-sis y la anácrisis dialogizan el pensamiento, lo exteriorizan convirtiéndolo en *réplica*, lo inician en la comunicación dialógica entre la gente. (p. 162)

En esta doble manera de preguntar es que Sócrates se sitúa en el diálogo con Alcibíades y le solicita un pequeño favor: responder preguntas, a lo cual Alcibíades accede (106b). No obstante, en la configuración existencial de cada uno, las preguntas de Sócrates y las de Alcibíades —y la forma como estas se asumen— no son las mismas. En primer lugar, porque, para aquel, la pregunta constituye una forma de vida; mientras que para este preguntar resulta algo accidental y, como él mismo lo afirma, parece fácil:

Empero, poco a poco Alcibíades va siendo consciente de que no puede responder a las preguntas de Sócrates, o por lo menos no con la claridad que quisiera: “Desde luego, no sé” (108c); “Es que, en realidad, no puedo” (108e); “Pues aun considerándolo no consigo darme cuenta” (109a); “¡Por Zeus! Sócrates: en efecto, no puedo responder” (110c); “Tal vez no contesté adecuadamente...” (110d); “Es que no sé si sería capaz, Sócrates de desarrollarlo [el argumento] ante ti” (114b); son algunas de las respuestas que refutan la afirmación del hijo de Clinias en cuanto que responder las preguntas resulta algo fácil. La turbación es tal que Alcibíades

6 Síncri-sis (*σύγκρισις*) puede traducirse como la sumatoria, combinación de varios puntos de vista; la anácrisis (*ἀνάκρισις*) referencia el interrogatorio, la interpelación. A estas dos también se puede añadir una tercera que es la diácrisis (*διάκρισις*) que se puede entender como la separación.

quiere callar y dejar que Sócrates hable solo (114e), pero este no permite tal cosa, pues no está tributando a los caprichos de su amado, sino cumpliendo la voluntad del dios. La tensión de este interrogatorio es tal que Alcibíades dice: “¡Por los dioses, Sócrates! Ya no sé ni lo que digo, y en verdad me da la impresión de que me encuentro en una situación absurda, pues al contestarte, unas veces pienso una cosa y otras veces otra” (116e).

A pesar de tales respuestas, Sócrates no baja la guardia, todo lo contrario: tensa la discusión, pues, si en verdad se trata de propiciar condiciones para la formación de Alcibíades, entonces no le facilitará la comprensión del asunto, sino que lo impelerá para que *trabaje* en pos de la búsqueda de la verdad: “[...] voy a prescindir de tus preámbulos discursivos y te seguiré preguntando” (114a). Si se tratara de buscar una definición unívoca y aceptarla sin más, se podría recurrir a un sofista — Hippias, por ejemplo, se ufana de saber la respuesta al cuestionamiento que Sócrates le hace sobre qué es lo bello: “yo podría enseñarte a responder preguntas, incluso mucho más difíciles que esta” (*Hippias mayor*, 287b)—, pero lo que desea Sócrates es ocuparse de sí mismo —y, con ello, que su interlocutor también se comprometa en esta labor—. Es por esto que el ejercicio de la pregunta tiene un valor fundamental, porque no se sabe la respuesta y es esa inquietud la que motiva la búsqueda. En el diálogo *Menón*, cuando su interlocutor lo interpela por andar confundiendo a la gente, Sócrates responde: “no es que no teniendo yo problemas, problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo totalmente problematizado, también hago que lo estén los demás” (180c).

El diálogo, entonces, se desarrolla como un ejercicio activo de los interlocutores, en el que el formador posibilita la transferencia de trabajo al poner “en escena —y el otro lo percibe— una falta” (Bustamante, p. 36). En el caso del diálogo aquí tratado, Sócrates, por medio del ejercicio de la pregunta, hace que Alcibíades tome consciencia de su condición existencial:

En este sentido, se puede decir que Sócrates tiene la cualidad, más que de saber hablar, de saber preguntar, puesto que una respuesta solo tiene sentido si la pregunta lo tiene. Casi que podríamos decir que es la pregunta la que guía la discusión, la que orienta la vida del ser humano (Salcedo, 2016, p. 162).

TENSIÓN INTELECTIVA: IGNORANCIA SABIDA E IGNORANCIA IGNORADA

Cuando Sócrates se pone en la búsqueda de lo que quiere decir el oráculo, tras haber indagado con varios de sus conciudadanos, llega a la siguiente conclusión:

Es probable, atenienses, que el dios sea en realidad sabio y que, en este oráculo, diga que la sabiduría humana es digna de poco o de nada. Y parece que éste habla de Sócrates —se sirve de mi nombre poniéndome como ejemplo—, como si dijera: “es el más sabio, el que, de entre vosotros, hombres, conoce, como Sócrates, que en verdad es digno de nada respecto a la sabiduría”. (*Apología*, 23a-b)

A lo largo de su vida, Sócrates reconoce que su sabiduría es poca o, por lo menos, no es como otros piensan que es. Cuando Menón le pregunta acerca de la virtud esperando encontrar una respuesta categórica a su interrogante, aquel responde: “También yo, Menón, me encuentro en este caso: comparto la pobreza de mis conciudadanos en este asunto y me reprocho el no tener por completo ningún conocimiento sobre la virtud” (*Menón*, 71b). No obstante, el filósofo ateniense sabe sobre los asuntos del amor (*Banquete*, 177d), conocimiento que permitiría pensar por qué se atreve a “conducir” a Alcibíades, pues «sólo se puede ser formador, a condición de no saberlo todo, pero hay que saber algo. Sin esto no hay transferencia ni, por tanto, formación” (Bustamante, pp. 35-36).

Es en este sentido que Sócrates tiene una ignorancia sabida, es decir, es consciente de sus limitaciones, sobre todo en lo que respecta al conocimiento de sí, pues este no es algo que se logre con una técnica a la que se aplique cualquier ciudadano; de ser así, bastaría con ponerse en contacto con aquel que dice saberla y enseñarla, tal y como le solicita a Alcibíades que se lo refiera: “¿Y quién es ese maestro? Para que me presentes también a mí como discípulo” (109d).

Empero, el joven Alcibíades aún no está en la condición de formante, esto es, no está en la disposición de trabajar en pos del saber, porque considera que ya lo tiene, como él mismo afirma en un inicio: sabe sobre algo mucho mejor que los demás atenienses y, por ende, puede darles consejos (106d). Alcibíades, por tanto, no tiene esa *carencia* que le permita encontrar la fuerza personal para resolver algo (Bustamante, 2019, p. 37). A las primeras preguntas de Sócrates responde con confianza, conoce la *Ilíada* y la *Odisea* (112b), pero se muestra renuente a admitir su ignorancia, tiene, para decirlo en una expresión, una ignorancia ignorada, la peor de todas, que Sócrates mismo le señala: “tienes en tu mente intentar una empresa loca, querido amigo, la de enseñar lo que no sabes después de haberte desentendido de aprender” (113c).

La tensión aquí se teje entre aquel que es consciente de su ignorancia y aquel que no lo es. ¿Cómo, en el ámbito de lo pedagógico, se puede hacer para que el “prisionero de la caverna” entienda que las sombras no son más que un reflejo de un objeto ulterior? Una posible respuesta estaría en el ámbito de la formación, es decir, en donde el formador no pierda el vínculo de su relación con el saber, pues es esta la que posibilitará alternativas de transferencia de trabajo. En efecto,

esta transferencia es posible porque el formador pone en escena —y el otro lo percibe— una *falta*, no en el sentido de *ignorancia crasa*, sino como *ignorancia docta*, en el sentido de Nicolás de Cusa. Si bien introduce un “contenido curricular” y no puede dejar de aplicar una “metodología”, lo más importante es aquello que lo hace buscar, porque no lo tiene... y eso no se puede recomendar ni se puede fingir. (Bustamante, 2019, p. 36)

En la *Apología*, Sócrates cuenta cómo es este asunto:

Se añade a esto [a la enemistad que se ha ganado por indagar], que los jóvenes que me acompañan espontáneamente —los que disponen de más tiempo, los hijos de los más ricos— se divierten oyéndome examinar a los hombres y, con frecuencia, me imitan e intentan examinar a otros, y, naturalmente, encuentran, creo yo, gran cantidad de hombres que creen saber algo pero que saben poco o nada. (23c)

Sócrates no enseña nada, no tributa a sus allegados, no accede a los caprichos, tan solo hace su trabajo: seguir la indicación del dios y, con un trabajo tan digno, es de esperar que algunos se sientan motivados a participar de esta labor.

EPÍLOGO

La lectura interpretativa del *Alcibíades I* (103a-119a) ha estado sobre la base de tres tensiones: existencial, dialógica e intelectual. Ahora bien, tales tensiones no son incidentales, sino que hacen parte del quehacer filosófico y, en cierto sentido, de la enseñanza de la filosofía. Si es cierto que el filósofo se considera un amante del saber, una persona que se sitúa en una constante búsqueda del conocimiento de sí, entonces, resulta ineludible pensar que tales tensiones tienen que asumirse en la vida misma, pues este trabajo no es algo que se logre en un momento sin más, sino que es todo un proceso que conlleva atención y disposición. En ese sentido, ser filósofo constituye una manera de ser en el mundo.

El ejercicio filosófico, desde luego, se puede llevar a cabo en soledad, cuando la persona se encuentra consigo misma, con sus pensamientos, sus preguntas, sus crisis, sus apuestas epistemológicas, entre otras. Pero también, e incluso mucho más interesante, filosofar implica encontrarse con el otro, para tener *otra* mirada, para proponer lo comprendido, para “jugársela” por una manera de ser. En esta última *praxis* se encuentra el *Alcibíades I*, pues Sócrates entra a dialogar con su amado, arrostra la existencia propia y la de su interlocutor, y lo hace desde una relación no

normativa, sino libre. De allí que se rescate en dicho encuentro la formación más que la educación.

Ahora, si bien es cierto que la educación y la formación son diferentes, empero, hay puntos de encuentro entre estas. Educar no es sinónimo de formar, ni viceversa, pero educar y formar encuentran en el saber un punto de referencia para su labor: educar transfiere conocimientos, mientras formar transfiere trabajo, que, desde luego, es un ejercicio que está en pos del saber⁷ (Bustamante, 2019, p. 37).

Pero el filósofo, hoy en día, no se sitúa en el campo de lo meramente formativo, sino que se abre (y está impelido a ello por las condiciones sociales y materiales en las cuales vive) a otros escenarios de su quehacer filosófico. Uno de estos escenarios es la educación, de allí que esta resulte fundamental no solo como una profesión que se realiza, sino como una práctica propia del vivir del filósofo, como una forma de vida.

Educar, sin duda alguna, es una labor difícil; lo es si se piensa desde lo pedagógico, pero también si se considera desde lo normativo; lo es, mucho más, si abrimos el ejercicio educativo al ser mismo de la persona, es decir, si se toma este *trabajo* no como una acción meramente lucrativa, sino, *mutatis mutandis*, como una labor divina. No menos innoble resulta el formar, pues es un *trabajo* que, en principio, la persona misma asume desde su deseo de saber; formar implica dejarse afectar por el conocimiento, aceptar las vicisitudes de la existencia misma y de la comprensión de un objeto, sea cual sea este, y un filósofo que se sitúe en el campo de la educación sabe que esta práctica también lo afecta, lo reta en el saber pedagógico, lo confronta con una realidad diferente y lo insta a la investigación.

En efecto, cuando se está en el campo de la educación —bien sea en el aula de clase o en otro espacio— parece que esta se entiende más con los contenidos que con la existencia misma, pues preguntar por la historia del otro o por la propia puede interpretarse como un “accidente salido de la norma”. Pero, más allá del preguntar —como si se tratara de una encuesta—, el asunto es si dentro de la práctica educativa somos conscientes de que los estudiantes (nuestros estudiantes) —los atentos o díscolos, que vienen a clase o que faltan— tienen una relación con su ser propio, que tienen una historia que no dejan a la entrada de la institución y que luego de pasar unas horas frente a la cátedra recogen como si nada. En este sentido,

7 Podría pensarse que trabajar en pos del saber es un “fin en sí mismo” y que, por tanto, en la formación también hay fines. En efecto, la formación, se diría, tiene como fin “formar-se”; empero, no es esta clase de fines a los que se hace referencia aquí, sino a aquellos que se establecen como metas inamovibles, pensadas desde la instrumentalización del saber, fines que restringen la libertad del pensar, la autonomía del sujeto, que están al servicio de una educación netamente bancaria y que responde a las demandas del mercado. En la formación, los fines los pone el mismo sujeto, en la medida en que establece una relación con el saber, pues lo desea.

si el filósofo tiene una forma de vida que se ubica en el escenario de la educación no puede hacer caso omiso a preguntas que inquietan por nuestra historia misma, por el saber propio de nuestra labor en cuanto que esta, nos guste o no, ha afectado nuestra vida. Somos tan pedagogos en el aula como fuera de ella: en el hogar, con los hijos, en las relaciones de pareja, con los padres, con la familia, con los amigos y con los demás conciudadanos, y si tal consideración incomoda de tal manera que la apartamos de nuestra mirada, entonces, lo que llamamos filosofar, así como educación, no resulta ser más que un eufemismo para parecer que se tiene un trabajo noble, cuando en verdad, no es más que una costumbre repetitiva que no se compromete con la educación, ni mucho menos con la formación.

Pensar unas preguntas de este tipo genera tensión, en el sentido de que debemos establecer una armonía entre la existencia misma y la labor propia de la pedagogía y, por supuesto, la relación con el saber disciplinar que cada uno tiene. ¿No se siente, en ciertos respectos, tensión existencial cuando la persona se pregunta si sus estudios universitarios le proporcionan una manera de ser en el mundo? ¿Acaso no entra en crisis quien se cuestiona si su *trabajo* resulta un trabajo que le da sentido a su vida?

Con todo y ello, las respuestas a inquietudes de este tipo pueden resultar más fundamentales si se piensan o se discuten desde otras miradas; de allí la importancia del diálogo. Hoy en día se habla mucho de aceptar la diferencia, de ponerse en los zapatos del otro, de debatir con argumentos y no con falacias, de actuar con aplomo y considerar las mejores opciones para la vida. Sin embargo, ¿qué tan cierto es eso en la vida de uno mismo? El diálogo es algo difícil porque implica responder a cosas que uno no sabe —y que posiblemente no está dispuesto a admitir que no sabe—, porque desestabiliza un campo epistemológico o existencial. De allí que también el filósofo, el docente, pueda preguntarse si está dispuesto, en la vida propia, a escuchar el argumento de aquel que habla desde el otro parecer (piénsese, por ejemplo, desde la posición política que cada quien tiene, si se da a la tarea de escuchar sobre tal o cual tema, qué piensa la otra perspectiva, o si tan solo hace eco de lo que considera como justo en su nicho).

En el ámbito de las relaciones parentales es muy común ver cómo los padres se enorgullecen de los logros académicos de sus hijos, pero también es evidente que, en ocasiones, aquellos no se muestran tan abiertos cuando estos interpelan el actuar de sus progenitores o criadores. Más aún, en el ámbito de la escuela, ¿un maestro está abierto a escuchar lo que verdaderamente piensan los estudiantes de sus prácticas?, ¿está dispuesto —como Alcibíades al inicio de las preguntas de Sócrates— a considerar, en una tensión dialogal, otras formas de enseñanza de colegas que apuestan por una educación alternativa?

Sócrates nos invita a pensar nuestra vida filosófica (y nosotros extendemos esta invitación a pensar nuestra vida pedagógica) a la luz del reconocimiento de nuestras

limitaciones. No es fácil, pues, tal vez, como lo expone Séneca, lleguemos a darnos cuenta de que, en realidad, “no tenemos un tiempo escaso, sino que perdemos mucho”. La sistemática que nos exigen los contratos y la normatividad que rige la educación —el sistema de calificación, los procesos administrativos— nos ahoga en un mar de datos que va resquebrajando poco a poco nuestra relación con el saber; pero, si en verdad se ha optado por una forma de vida que implique la filosofía, y por una forma de vida filosófica que se abre a la educación, entonces, depende de cada quien dejar que dicha relación se diluya o se fortalezca. No es algo fácil, sino difícil, requiere *trabajo* que, en absoluto, otro hará por uno.

REFERENCIAS

- Antelo, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar?. En: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.
- Bajtín, M. (2005). *Los problemas de la poética de Dostoievski* (Tatiana Bubnova, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro (Carlos Ernesto Noguera, trad.). *Revista Pedagogía y Saberes*, 44, pp. 119-129. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Editorial Aula de Humanidades.
- Durán, M. A. (1991). Alcibiades según Platón. *Habis*, 22. Universidad de Sevilla.
- Flórez, A. (2011). La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 53(156), pp. 369-398. Universidad de San Buenaventura.
- Jaeger, W. (2016). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (J. Xirau y W. Rocés, trads.). Fondo de Cultura Económica.
- Luri, G. (1998). *El proceso de Sócrates*. Editorial Trotta.
- Marrou, H. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad* (Yago Barja de Quirota, trad.). Akal-Universitaria.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Nails, D. (2002). *The People of Plato: a Prosopography of Plato and Other Socratics*. Indianapolis/Cambridge.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.

- Platón. (1981). *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias menor, Hippias mayor, Laques, Protágoras* (J. Calonge, E. Lledó y C. García, trads.). Gredos.
- Platón. (1983). Menón. En: *Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo* (F. J. Olivieri, trad.). Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro* (C. García, M. Martínez y E. Lledó, trads.). Gredos.
- Platón. (1992). *Diálogos. VII. Dudosos, apócrifos y cartas* (J. Zaragoza y P. Gómez, trads.). Gredos.
- Salcedo, E. (2016). *La educación de la valentía. El Laques de Platón como modelo de práctica educativa*.
- Simons, M y Masschelein, J. (2013). “Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad”: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje (Carlos Ernesto Noguera, trad.). *Revista Pedagogía y Saberes*, 38, pp. 93-102. Universidad Pedagógica Nacional.
- Skliar, C. (2012). *La escritura. De la pronunciación a la travesía*. Asolectura.
- Zaragoza, J. (1992). Introducción [Al Alcibíades I]. En: Platón. *Diálogos. VII. Dudosos, apócrifos y cartas* (J. Zaragoza y P. Gómez, trads.). Gredos.
- Zuluaga, O. (2007). Otra vez Comenio. *Revista de educación y pedagogía*, XIX (47), enero-abril. Universidad de Antioquia.