

LA RELACIÓN SOCRÁTICA MAESTRO-DISCÍPULO: TRANSMISIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Este libro contiene los resultados del trabajo desarrollado en el marco del Proyecto Santander UCM ‘La relación maestro-discípulo en la antigüedad clásica: transmisión y transformación’ entre diciembre de 2019 y septiembre de 2021. Además, se incluyen las aportaciones de algunos investigadores internacionales invitados al Seminario sobre el mismo tema que tuvo lugar el 6 de septiembre de 2021 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid y dos contribuciones de jóvenes investigadores de nuestra facultad que participaron en una Jornada dedicada a ‘Eros y Fobos en el aula’ en 2018. Tanto las presentaciones como los debates posteriores y las conversaciones informales en torno a una mesa amical nos han reforzado en la confianza del trabajo en equipo y en los frutos del intercambio creativo.

Claudia Marsico abre nuestro volumen explorando el perfil del grupo socrático y su vínculo con el problema de los límites de la transmisión del conocimiento. No importa cuán magnífico haya sido Sócrates, observa Marsico, Terámenes, Alcibíades, Critias y Cármides no aprendieron nada, e incluso Antístenes, Aristipo, Platón y Esquines, que querían ser mejores, tenían aspectos oscuros que no cambiaron positivamente. Entonces, se pregunta la autora: ¿por qué Sócrates es un maestro y qué enseña? Sócrates no legó conocimiento, ni un método, sino que deja una experiencia de auto-conocimiento que abre una relación con otros que están embarcados en el mismo tipo de búsquedas. Sócrates resulta en este marco un catalizador de estos procesos en los que el fracaso, que puede ser un elemento inevitable, no es importante, y lo que cuenta es la exploración más allá del terreno conocido. Los discípulos de Sócrates no son transformados radicalmente por medio de un método, ni de la transmisión de un saber específico, sino del cultivo de una actitud de desasimiento de las ideas corrientes, que redundan en la exploración de dimensiones del yo y del mundo usualmente clausuradas. Pero todo puede que se despeñe en el rechazo, el fracaso y el castigo de quienes interpretan que la falla es deliberada. El maestro socrático no es, concluye la autora, el agente encargado de la transmisión intergeneracional de saber acumulado. Más bien, resulta su contracara y enseña a

mirar entre las grietas que resquebrajan el edificio de la tradición. Desde su perspectiva, el trágico destino de Sócrates se revela como un gaje del oficio de este peculiar tipo de maestro.

En concordancia con estas conclusiones, Javier Aguirre, tras realizar un análisis de las claves que ofrece el *Ion* en este sentido, señala que, desde la óptica platónico-socrática, conocer no consiste en inculcar unas determinadas tesis en alguien, sino suscitar en él una práctica de reflexión y auto-examen. Y así, frente al recurso de la memoria y el interés por la apariencia que definen la actividad de tantas figuras de su tiempo, Sócrates recurre a la reflexión guiada por la búsqueda de la verdad y por el cuidado del alma. En este contexto, concluye, el conocimiento filosófico no se deja apresar en una definición o conjunto fijo de proposiciones. Por eso, los diálogos siempre resultan parcialmente abiertos y aporéticos, obligando al lector a implicarse en la búsqueda, sin que sea menos cierto que ningún diálogo es meramente aporético, en tanto que todos ellos ofrecen modelos positivos para poner en práctica «el diálogo del alma consigo misma».

En esta misma línea, Jonathan Lavilla discute el carácter aporético del *Laques* y el *Gorgias*. Para este autor, como para los autores arriba mencionados, la transmisión del conocimiento no consiste en comunicar de forma llana una serie de tesis, sino en impulsar a alguien a practicar la filosofía por sí mismo. Así, los llamados *diálogos aporéticos* no resultan tan aporéticos, al menos en lo que atañe al lector. Tanto si Sócrates enseña algo positivo a sus interlocutores como si no, y tanto si consigue hacerles cambiar de opinión como si no, Lavilla concluye que, mediante el recurso de la aporía, Platón representa la filosofía de tal manera que, más allá de liberarlo de ciertas tesis erróneas, conduce al lector a inferir por sí mismo muchas tesis positivas y así a poner en marcha la práctica filosófica, de modo que la aporía resulta ser un instrumento didáctico y los diálogos aporéticos, *propedéuticos*.

Ángel Pascual se propone analizar la escena introductoria del *Protágoras* (310a7-314c2) como ilustrativa de los peligros que conllevan algunos discípulos que amenazan a sus maestros. Se pone en evidencia, por una parte, el compromiso de Sócrates con la educación de los jóvenes y, por la otra, ciertos peligros que se anuncian fatales para él. Según nuestro autor, la cuestión no es tanto determinar cómo la corrupción del joven Hipócrates a manos de Protágoras puede ser evitada, sino más bien, si Sócrates será capaz de frenar o esquivar la tendencia destructiva del «Hipócrates» de turno, ante la necesidad de suministrar a la juventud una cierta educación política. Aunque la ciudad va en busca de la sabiduría que le permita llegar a ser más poderosa, concluye Pascual, los hombres en el poder se enemistan con los sabios, los

envidian y los ven como rivales o amenazas para el orden político, porque no están en disposición de verse subordinados a ellos.

David Ebrey abre su capítulo preguntándose cuál era la relación entre Sócrates y sus seguidores, considerando que aquel sostiene no haberles enseñado nada. Se propone examinar las implicancias de dos actitudes en el contexto del *Fedón*: por una parte, el hecho de que Sócrates exhorte positivamente a sus interlocutores a examinar sus argumentos, en vez de tomarlo a él como una autoridad y, por la otra, la admiración que despierta en sus interlocutores por el modo en que reacciona ante sus ideas y argumentos. Para Ebrey el *Fedón* aclara por qué Sócrates no se ve a sí mismo como un maestro que transmite una doctrina sino como un ejemplo de vida que se pone de manifiesto en la acción, en la búsqueda de la verdad, y que es sensible a la manera en que sus argumentos afectan a los interlocutores. Si los examinamos críticamente evitando una convicción prematura, los lectores –concluye el autor– también podemos convertirnos en seguidores de Sócrates.

Partiendo de la base de que Sócrates es un personaje escurridizo y versátil que hay que aprender a observar para descubrir la voz platónica que entrañan los diálogos, Daniel Salgueiro se propone analizar en el *Crátilo* los distintos papeles y tonos de Sócrates. Tras un primer consenso argumentado con Hermógenes, Sócrates se convierte en actor y ejecutor de la ironía platónica, tratando de rebatir a Crátilo a través de la parodia de un saber y un método presuntuosos. Sin embargo, la rica estrategia argumentativa de Sócrates, según el autor, no surte ningún efecto sobre este personaje reservado y testarudo que al final del diálogo se despide de Sócrates convencido de llevar razón (440e). En cuanto a Hermógenes, Salgueiro plantea la hipótesis de que juega el papel de un *alter ego* del receptor del diálogo que parece caer en la trampa socrática, sin que podamos decidir con certeza si llegará a entender que el lenguaje puede representar o no fielmente la realidad, según su grado de corrección, pero jamás puede darse una correspondencia absoluta entre el ser y los nombres.

Beatriz Bossi analiza el procedimiento que sigue Sócrates en el *Teeteto* cuando interpreta que la primera respuesta del personaje homónimo acerca de lo que es el conocimiento, i.e. ‘percepción’, es similar o idéntica a la tesis relativista de Protágoras, la que, a su vez, se puede fundamentar en la doctrina heraclíteica del flujo. La autora entiende que el interrogador usa una estrategia oculta algo tramposa, en cuanto manipula la respuesta de su interlocutor para hacer su crítica. Sin embargo, el resultado es positivo porque el diálogo avanza gracias al motor del desafío, y el desarrollo argumentativo es educativo para el joven interlocutor, quien se hace consciente de su ignorancia y de la necesidad de seguir investigando, de modo que recibe una educación emocional, al

tiempo que el maestro consigue poner sobre el tapete las dificultades que cree que es preciso analizar y superar.

Contra algunas interpretaciones tradicionales, Patricia Marechal se propone mostrar que Aristóteles se preocupó por la enseñanza y que no fue un pedagogo mediocre, sino que desarrolló una teoría consistente y sistemática sobre la enseñanza. Según la autora, Aristóteles reproduce y expande los puntos de vista platónicos acerca de la enseñanza que aparecen al final del *Fedro* y se concentra en el propósito de esta actividad. Más que mera demostración o argumentación, la enseñanza requiere una habilidad específica que, a través de la conversación recíproca entre estudiante y maestro, transforma el alma del estudiante para bien, usando métodos sensibles a las presuposiciones, conocimiento previo, carácter y estado del alma del estudiante. Marechal concluye que la enseñanza, según Aristóteles, tiene una dimensión normativa, puesto que enseñar implica llevar a alguien a darse cuenta de sus habilidades naturales y de su carácter para perfeccionarse a sí mismo.

Ignacio Pajón comienza por señalar que, aunque los cínicos exponían una manera de vivir y de pensar apegada a la práctica, desvinculada de teorizaciones y alejada de toda erudición, no podemos evitar teorizar sobre su filosofía y, en cierto modo, traicionarlos en tal sentido. Más aún cuando se pretende analizar las relaciones de transmisión escolar de contenidos de una filosofía que nunca pretendió ser una escuela. Según el autor, el cínico es un tipo de anti-profesor que enseña actos naturales en vez de convenciones sociales, las que han de ser eliminadas porque nos han forzado a ver, falsamente, el modo 'natural' de comportarse. Así, observa Pajón, la tarea socrática se puede entender como un ejercicio de dialéctica irónica que permita desenmascarar el error oculto tras la apariencia de sabiduría. Pero la forma cínica de ejercer la ironía ridiculizando el argumento artificial o la costumbre absurda busca hacer reír. En conclusión, entre el maestro cínico y su seguidor no media una transmisión de dogmas, tesis o hipótesis, sino la capacidad para producir la refutación y soportar la vergüenza.

Joan Tello examina el uso de ciertos recursos didácticos por parte de humanistas del siglo XVI en obras que contenían máximas, aforismos, dichos sapienciales o adagios que podían ser usados por el maestro para transmitir enseñanzas morales al alumno de forma breve, clara y fácil de recordar. A estos repertorios, Vives añadió su obra, cuyos aforismos, si fueran acogidos de todo corazón dentro del alma de la persona que los lee atentamente, podrían actuar como guardianes y dar protección contra las adversidades de la vida. Si uno permite que la sabiduría oculta en las máximas morales de la antigüedad gobierne sus acciones y pueble sus pensamientos, se asegura un

peregrinaje seguro a través de esta vida terrenal y queda bien pertrechado para desenvolverse en el nuevo escenario que abre el tránsito de la muerte.

Desde una perspectiva intelectual y pragmática, Jorge Burruezo Arcadio acude a algunas reflexiones de Schiller en torno a lo trágico, lo patético y lo sublime para hacernos valorar la utilidad de la tragedia como plataforma desde la cual podamos trabajar con los alumnos de E.S.O. y Bachillerato las dificultades que trae aparejado el miedo a hacer el ridículo.

María Isabel Méndez nos ofrece un interesante resumen del aporte del sabio de la antigüedad a nuestra actividad formadora, que refleja un alto grado de responsabilidad como maestro de virtud, a partir del diálogo de la razón consigo misma y con el mundo. Conocedor de su capacidad y limitaciones naturales, sabe afrontar las circunstancias adversas, es valiente frente la injuria y activo frente al deber, sin quejarse del destino. Dueño del tiempo, conversa sosegadamente, disfrutando del ocio. El ejercicio de la vida plena es la meta de la enseñanza y el aprendizaje que transforma al discípulo en maestro.

En la misma línea, Guillermo Moreno Tirado cierra nuestro volumen con una contribución sobre los problemas de la transferencia en el aula. El autor concluye señalando que la relación «docente/alumno» debiera alcanzar una suerte de amistad en la cual la pericia del docente consista en lograr que el alumno se las arregle sin él, es decir, que la fuerza se equilibre: que el *objeto y causa del deseo de saber* termine siendo el lugar «fuerte» para ambos.

Beatriz Bossi
Primavera de 2022