

La educación de la valentía
El *Laques* de Platón como modelo de práctica educativa

Eduardo Salcedo Ortiz

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Filosofía
Maestría en Filosofía
Bogotá, D. C.
2014

La educación de la valentía
El *Laques* de Platón como modelo de práctica educativa

Trabajo de grado presentado como
requisito para optar el título de Magister en Filosofía

Eduardo Salcedo Ortiz

Director: Alfonso Flórez

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Filosofía
Maestría en Filosofía
Bogotá, D. C.
2014

*A todos los valientes que se atreven a pensar la realidad
y a actuar de manera coherente en ella*

*Si, por otra parte, digo que el mayor bien para un hombre es precisamente éste,
tener conversaciones cada día acerca de la virtud
y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar
cuando me examinaba a mí mismo y a otros,
y si digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre,
me creeréis aún menos.*

Platón. Apología. 38a.

Agradecimientos

Agradezco a Dios y a María, porque me acompañan en cada momento de mi existencia, incluso en las reflexiones filosóficas que me llevan a vivir diversas crisis. A mi abuela Ana Francisca y a mi abuelo Luis Antonio, sus oraciones me han cuidado en este largo camino, en mis dudas y mis angustias. A toda mi familia, en especial a mi madre María Elena por sus bendiciones. A mi tía Esperanza, cuyo nombre me representa la posibilidad de asumir el camino de la filosofía y el espacio de la autonomía. A Mercedes y a Jader quienes me han apoyado y recibido en su hogar.

Gracias a José Gabriel Cristancho, por invitarme a leer el *Laques*. A Fredy Hernán Prieto, porque con su singular forma de ser me brindó apoyo en mis proyectos académicos. A Henry Alberto Berrío, por pensar en mí como un profesional en el cual se puede confiar. A Alexander Aldana, por su excelente compañía en la academia y en el vino. A Ana María Fajardo, cuya tenacidad, compromiso y amistad son ejemplo de virtud.

Brindo mis más sinceros agradecimientos a los profesores Fernando Cardona, Franco Alirio Vergara y Diego Pineda, por darme la oportunidad de aprender de ellos y de la filosofía. Así mismo, ofrezco un especial agradecimiento al profesor Alfonso Flórez, por orientar mis pasos hacia los griegos y compartir la idea de que en Platón se encuentra la filosofía misma, por aceptar el reto de orientar esta tesis.

A mi amada esposa, por su comprensión y paciencia, por su atenta escucha a mis reflexiones, críticas y desaciertos, porque me ama y la amo, porque complementa mi vida, mi ser. A mi amiga Sara Romero, por aguantar mi carácter y permitirme tener la vivencia de ser un educador, en el sentido pleno de la palabra.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. Acercamiento interpretativo al <i>Laques</i>	16
CAPÍTULO II. La virtud como problema filosófico	34
CAPÍTULO III. La valentía como virtud necesaria para la formación de un hombre virtuoso y un Estado justo	57
CAPÍTULO IV. La educación como práctica que exige la valentía	68
4.1 El reconocimiento de la propia ignorancia.....	85
4.2 La pregunta como recurso pedagógico.....	86
4.3 La corrección de ideas.....	89
4.4 La exigencia personal como compromiso educativo.....	90
A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	93
REFERENCIAS	99

INTRODUCCIÓN

Cualquier definición que se establezca para caracterizar lo que es la Filosofía se relaciona, entre otras cosas, con el contexto en que esta se erige. Sin embargo, ello no quiere decir que la Filosofía sea *algo* relativo acerca de lo cual se puede decir cualquier cosa. En efecto, la Filosofía debe considerarse tanto en su carácter universal y abstracto como en su aspecto particular y concreto. Lo primero puede entenderse desde los criterios generales que exige la reflexión filosófica, como por ejemplo, la problematización de un aspecto trascendente en uno de los campos en los cuales se desenvuelve la Filosofía; lo segundo implica una relación más específica desde donde y para quienes se orienta el pensar filosófico. Ambos aspectos posibilitan un espacio de diálogo para la crítica y el análisis objetivo de la realidad que le es propia a los seres humanos. Así, se puede afirmar que la tarea del filósofo no está limitada al pensar puro –especulativo– sino que busca moverse en el equilibrio entre lo universal y lo particular. En otras palabras, se puede decir que el filósofo está llamado a pensar para sí y a dar a entender dicho pensamiento a otros.

En este respecto se puede afirmar que una de las problemáticas en las que hoy en día se encuentra inserta la reflexión filosófica es que la riqueza intelectual que abunda en el ámbito académico puede estar quedando aislada de la practicidad humana, dando lugar a la separación entre el pensar objetivo y la práctica subjetiva. Prueba de ello es la concepción que tienen muchos estudiantes –¿acaso docentes?– de educación media vocacional o del círculo universitario acerca de la Filosofía, pues consideran que esta es un espacio en donde se enseñan una serie de teorías y se analizan diversos problemas, pero que en última instancia no tienen una mayor incidencia en el mundo de la vida de la persona. Esto podría objetarse con el argumento de que la labor de la Filosofía no trata, en exclusiva, de

manifestaciones fácticas o que tengan necesariamente algún aporte social concreto y medible, puesto que el filósofo se encarga de pensar, no de hacer. No obstante, este pensar tiene que concebirse, de una u otra manera, con una utilidad, de lo contrario la actividad filosófica sería un sinsentido, cuyo único propósito estaría encaminado a caer en el absurdo. Una escena que represente este problema no es difícil de imaginar. Supongamos que un profesor intenta explicar a sus estudiantes las razones por las cuales Sócrates es acusado y condenado a muerte y su respectiva defensa ante tales señalamientos. Cuando el docente conoce a fondo las causas y consecuencias de tales *hechos* y los expone en el contexto en el que este se desarrolla, el discente puede entender mejor que este *acontecimiento* tiene, además del problema filosófico, una relación con la política, con la teología o con la ciencia y, de esta manera, dicha explicación cobra mayor sentido que la simple exposición de una realidad. Sin embargo, si el maestro orienta su cátedra desde el problema mismo, su relevancia solo sería captada, tal vez, por aquellos que se han dedicado a la academia; es un saber que se orienta por el solo deseo de saber, sin que ninguna utilidad práctica se presente (Aristóteles, *Metafísica*, A, 982b).

De manera antagónica encontramos los espacios –reales y virtuales– en donde la opinión común parece tener una validez mayor que la de un estudio crítico y fundamentado que se pronuncia acerca de lo que nos acontece en el mundo en que vivimos. Causa curiosidad que ante los diferentes problemas sociales, éticos o económicos, entre otros, la mayoría de las personas consideran que *saben* el porqué y la solución a dichas dificultades. Sin embargo, al preguntárseles por las razones de peso, estas gentes quedan sin salida y se limitan a dar una simple opinión. En efecto, parece como si el conocimiento estuviese en dos escenarios diferentes, pues por un lado el aspecto teórico se manifiesta de forma crítica y objetiva, pero no es asequible –comprensible– por todos y, por otro, está al alcance de cualquier persona sin que presente un fundamento propio de aquello que afirma. En palabras de Gómez (2007) podemos decir que nos encontramos en una época en donde estriba un

exceso de información, y al mismo tiempo, una falta de formación; un exceso de actividades, de ocupaciones, una merma del sentido de esas actividades. Estamos constantemente agitados por un tipo de preguntas que propiamente nos impiden preguntar. Preguntas que abordan esta u otra cuestión en particular, de carácter informativo. Una vez

que es llenado ese vacío la pregunta se agota, porque en el fondo la pregunta no interrogaba de manera radical, filosófica, y se movía de manera pedante en la erudición de la inmediatez (p. 46).

En este orden de ideas es válido preguntar por la razón que lleva a que dicha divergencia se manifieste en la vida del hombre. Una posible respuesta obedece a la falta de compromiso en lo que respecta a la formación del ser humano en toda su integridad, tanto en su saber teórico como en su conocimiento práctico. Con lo anterior no se pretende demeritar los logros y trabajos que diferentes instituciones de educación básica, media o superior realizan y alcanzan, pero sí insistir en la idea de que toda labor educativa debe propiciar espacios para la reflexión sobre la apertura al conocimiento y la utilidad que este puede representar para la vida del hombre, esto es, que su saber colabore en la formación de su *areté*. Sin embargo, esta reflexión se aleja de lo que se puede considerar como un programa académico a desarrollar, pues lo que se plantea aquí tiene que ver más con una labor por la que cada quien debe responsabilizarse.

La dificultad que comporta un conocimiento y su practicidad se acentúa aún más cuando para comprender el mundo que nos circunda y para actuar de mejor manera en él se considera la pertinencia del estudio de pensadores clásicos como Platón. En efecto, en el contexto anteriormente descrito parece mucho más factible referirse a filósofos contemporáneos que hayan analizado de manera más cercana y clara nuestra realidad para responder de forma más objetiva a los diferentes problemas que se nos presentan. Tal camino no es para nada desdeñable. No obstante, ¿por qué atender a la filosofía de Platón, si su contexto fue diferente al nuestro y sus intenciones quizá muy disímiles a las que una persona hoy en día puede tener? A este respecto habría que decir que no podemos partir de la simple diferencia espacio-temporal entre el Ateniese y nosotros, pues esto implicaría entender la filosofía solo como un evento histórico y no como un pensar que subyace a los problemas fundamentales del hombre, los cuales se mantienen vigentes a lo largo de la historia. Además, el hecho de que el pensamiento filosófico de Platón se exprese solo en diálogos –quizás, exceptuando las cartas– conlleva pensar que esta manera de expresarse es algo más que una opción literaria frente a otras; en efecto, el encaminarse por escribir la

filosofía en diálogos debe verse más como una “decisión fundamental relacionada con la esencia misma de la filosofía” (Flórez, 2011, p. 372).

De esta manera podemos afirmar que Platón nos presenta en toda su obra el escenario en el cual la filosofía se desenvuelve y que el pensamiento debe aprehender y desentrañar. El ágora, la casa, el camino, la cárcel, son espacios directos que se presentan en la obra del Ateniense, pero también están las batallas, las victorias de tragedias, los fenómenos socioculturales, es decir, la historia. Todo ello permite que los diálogos tengan algunas referencias entre sí y que, por lo tanto, cuando nos enfrentamos a la obra de Platón, nos hallemos con un diálogo entre los diálogos. Así mismo, nos encontramos con el hecho de que el fundador de la Academia “nunca habla en primera persona, por lo que, en cierto sentido, al hablar de Platón el intérprete no sabe de qué o de quién habla o tendría que hablar” (Flórez, 2011, p. 369). Todo ello hace que quien analiza el pensar platónico se enfrente a la filosofía misma.

Tales consideraciones permiten que nos preguntemos por el sentido, la validez o la pertinencia de estudiar un diálogo como el *Laques*, toda vez que este está catalogado por varios *scholars* como una obra de la etapa temprana del pensamiento del Ateniense, ya que presenta “extensión breve, estructura dramática sencilla, final aporético, y discusión sobre un tema ético” (García, 1981, p. 445). En efecto, el final, en apariencia aporético, supone una cierta decepción, ya que no tiene sentido discutir acerca de algo que, a fin de cuentas, no va a tener solución. Sin embargo, si atendemos a la invitación de Platón de tomar el diálogo no solo como una expresión del pensamiento sino también como un diálogo entre el Ateniense y el lector, esto lleva a concebir la filosofía como algo que acontece en el momento mismo en que el lector se pone frente a esta obra dialogal. Además, no hay que pasar por alto que

contra lo que puede sugerir una mirada superficial, un diálogo platónico se ofrece como producto de una cuidada elaboración, donde, para decirlo con Leo Strauss, todo detalle cuenta. Empero, para que todo detalle cuente, el lector debe apercibirse de qué cuenta como detalle (Flórez, 2011, p. 377).

Así, si afirmamos que el *Laques* es un diálogo que intenta comprender qué es la *valentía*, este exige, por parte de quienes se acercan a su comprensión, *coraje* para afrontar una discusión acerca de la virtud, más aún cuando la conversación puede tomar un rumbo que, a simple vista, no es el principal, pero que, desde un punto de vista más profundo, resulta esencial: el indagar en el alma propia de cada uno de los que hacen parte del diálogo. En efecto, la virtud en general y la *valentía* en particular se presentan en una relación que exige tanto a los personajes de la conversación como al lector mismo asumir el reto de la comprensión del problema no bajo un intelectualismo puro, sino bajo una filosofía verdadera. En este sentido, la pregunta por la formación de los jóvenes y la propia de quienes participan de la discusión se traslada a quien está asumiendo el rol de intérprete.

En consecuencia, siendo este trabajo una lectura interpretativa de un aspecto de la filosofía de Platón se propone –tanto para analizar como para continuar indagando– pensar el *Laques* como un diálogo que tiene importancia desde la perspectiva educativa. Lo que se pretende mostrar aquí es la relevancia que comprende el educar, toda vez que dicha labor no se da como un simple y arduo adoctrinamiento, sino como un proceso que implica la responsabilidad tanto de quien está al frente de una enseñanza como de aquel que se encuentra dispuesto para la comprensión de aspectos esenciales de su propia vida.

Bajo estos presupuestos se enmarca este trabajo. En él se intentará proceder deductivamente de tal forma que lo singular del mismo sea entendido desde la totalidad del problema. De allí que el acercamiento interpretativo abordado en el primer capítulo sirva de propedéutica para presentar el panorama sobre el cual se desarrolla el análisis. Así mismo, una lectura más detallada del diálogo contempla el problema de la unidad de la virtud (Capítulo II), puesto que es inevitable pensar la *valentía* sin considerar la *areté* en general. En efecto, un hombre virtuoso no lo es por el hecho de realizar una sola acción, sino porque, como Sócrates, ha dedicado su vida a comprender y practicar la virtud como unidad. De esta forma se buscará presentar una relación adecuada entre la virtud de la *valentía* y las virtudes de la justicia y de la prudencia, para lo cual se tomarán los contextos de la guerra y de la paz, logrando con ello que la *valentía* se sitúe en el Estado en una dinámica de lo privado a lo público, lo que implica pensar el valor en relación con la

educación (Capítulo III). Por último, se ha de dedicar un capítulo que aborde en concreto el tema de la educación en el *Laques*, observando, en primer lugar, algunas características generales de lo que implica educar; luego, se propone una división de dicho diálogo desde una perspectiva educativa; y, finalmente, se señalan algunos puntos importantes de la figura de Sócrates como ideal de maestro-discípulo.

Ahora bien, no hay que hacerse vanas esperanzas pensando que lo propuesto aquí es una directriz inquebrantable sobre la cual la filosofía o la educación pueden erigirse, más bien hay que pensar que este ejercicio consiste en poner en práctica la misma filosofía, dialogando, indagando, refutando y sacando conclusiones, más para nuestra alma que para la academia misma. Efectivamente, así como la imagen de Sócrates se propone como modelo a seguir, en cuanto que este se encuentra en una constante búsqueda de la virtud, así mismo nuestra investigación aquí solo es un pequeño paso que nos insta a continuar pensando que “una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre” (*Apología*, 38a) y, por ello, hemos de adquirir el valor para continuar con este noble proceso.

Consideraciones generales

A continuación se aclararán algunos aspectos de orden conceptual y formal que faciliten la lectura de este trabajo. Así, vale la pena precisar que algunos puntos de consideración filosófica no serán tenidos en cuenta en el cuerpo del escrito, toda vez que estos no constituyen la intención principal del autor.

En primer lugar hay que decir que aquí la cuestión socrática no será tratada, dado que se considera que lo importante en este trabajo no es saber si Sócrates experimentó en verdad lo que dice Platón, sino poder destacar la relevancia que tiene como filósofo; además, porque para abordar tal problema deberíamos remitirnos a otros autores como Jenofonte y Aristófanes, lo cual desdibujaría el horizonte sobre el cual se expone esta investigación.

Seguidamente, podemos aclarar que si bien la discusión versa sobre la valentía – ἀνδρεία– no se hará énfasis en tal acepción. El término *andreía* será abordado, en general, como

valentía, lo cual implica no hacer una distinción entre lo que significa una formación para el género masculino y otra para el femenino. En efecto, Laques siempre utiliza el término ἀνδρεία para referirse a la valentía; sin embargo, Sócrates llega a hablar de ἄνθρωπος (186d) (Hobbs, 2006, p. 78). Así, por ser el interés analizar el *Laques* desde una perspectiva educativa, se ha de comprender que lo relevante aquí es la formación humana y no la del género.

En lo que respecta a las diferentes fechas que se mencionan en la presente tesis, por estar situadas antes de Cristo, no se escribirá en ninguna de ellas la abreviatura ‘a. de C.’, ya que se sobreentiende que estamos ubicados en la Antigüedad. Esto permitirá, desde luego, una lectura más dinámica y fluida del texto.

Para las referencias directas al *Laques* no se mencionará el título del diálogo; en cambio, para otros diálogos de Platón se escribirá tanto el título de la obra como la numeración, salvo en el caso de que se sobreentienda que la citación está dada a la obra en mención. En todo caso la numeración crítica de la obra de Platón está dada bajo la edición de la editorial Gredos. Sin embargo, se han tenido en cuenta las obras de Cooper (1997) y de Jowett (1931) para hacer una comparación más clara respecto de algunas ideas que pueden prestarse a confusión en la traducción española. Así mismo, se ha observado la obra de Burnet (1899) para poder comprender algunos términos importantes a la hora de hacer una lectura más detallada del *Laques*. Sin embargo, estas obras solo han servido de apoyo para una comprensión más objetiva del diálogo, por tal razón su referencia está dada tan solo en esta introducción, por lo que no se encontrarán alusiones a ellas en las páginas posteriores.

A razón de esto último vale la pena hacer algunas correcciones que se presentan en la traducción de García (1981) del *Laques*. Las imprecisiones en la edición española serán subrayadas de tal forma que se identifiquen y comparen con las ediciones consultadas.

Línea 195c3

García

Laq: Tal vez es importante, pero no es cierto.

Burnet

NI: Καὶ γὰρ λέγει γέ τι, οὐ μέντοι ἀλεθέζ γε.

Jowett

Nic: Yes, he is saying something, but it is not true.

Cooper

Nicias: Yes, he is saying something, but what he says is not true.

Línea 198c2

García

Sóc: ¿Oyes nuestra proposición, Laques...

Burnet

ΣΩ: Τὰ μὲν ἡμέτερα τοίνυν, ὦ Νικία

Jowett

Soc: That is my view, Nicias.

Cooper

Socrates: You hear what we have to say, Nicias...

Línea 199e12

García

Sóc: Por tanto, no hemos encontrado, Nicias, en qué consiste la virtud.

Burnet

ΣΩ: Οὐκ ἄρα ηὐρήκαμεν, ὦ Νικία, ἀνδρεία ὅτι ἔστι.

Jowett

Soc: Then, Nicias, we have not discovered what corage is.

Cooper

Socrates: Then we have not discovered, Nicias, what corage is.

CAPÍTULO I. Acercamiento interpretativo al *Laques*

La lectura interpretativa que se presenta en este primer capítulo pretende dar algunas razones que pueden considerar al *Laques* una obra de gran trascendencia filosófica a la hora de tratar temas tan importantes como son la valentía, la virtud y la educación, entre otros. Por lo tanto, no se trata de abarcar una comprensión detallada del diálogo, pero sí de analizar algunos aspectos que muestren que el *Laques* es un diálogo que exige la misma atención que debe recibir cualquier obra de Platón, a pesar de ser considerado como un escrito de juventud del Ateniense, ya que comúnmente se le ha catalogado como un diálogo de “extensión breve, estructura dramática sencilla, final aporético, y discusión sobre un tema ético” (García, 1981, p. 445). Para tal fin se propone trabajar sobre cinco aspectos que orienten el análisis interpretativo, a saber, la primera intervención de Lisímaco al inicio del diálogo, la manera como se presenta la introducción de Sócrates dentro de la discusión, una división interpretativa según las intervenciones de Sócrates, los personajes que intervienen en el diálogo y, por último, algunas consideraciones acerca de la fecha dramática en la que este se sitúa.

La mayoría de los diálogos de Platón comienzan con un encuentro casual entre los personajes, algo circunstancial que, tal vez para un lector poco atento, manifiesta sólo una presentación breve y sencilla del tema a tratar. Sin embargo, esta forma de introducir un tema comprende algo más que una escenificación, por lo menos en cuanto a la obra de Platón se refiere (Lledó, 1981, p. 39). El *Laques*, por supuesto, no es la excepción (Warne, 2013, p. 115). Ya desde el inicio mismo del diálogo se puede observar la genialidad de Platón, puesto que la primera intervención de Lisímaco no solo permite que el lector se ubique dentro de la situación dramática, sino que también presenta un panorama general del

tema sobre el cual versará la discusión. Es por esta razón que hay que tener presente que desde el inicio del diálogo se exponen diferentes cuestiones que no carecen de importancia y que, por consiguiente, vale la pena analizar.

En cuanto a la contextualización de la situación, hay que decir que el *Laques* empieza luego de un ejercicio de *hoplomachía* que ha sido observado de manera atenta por Lisímaco y Melesias, padres de los jóvenes Arístides y Tucídides, y por Laques y Nicias, dos generales atenienses, que han sido invitados en calidad de consultores. Este encuentro se da porque los padres de los jóvenes presentes están preocupados por brindar una excelente formación a sus hijos y por recomendación de *alguien* deciden acercarse a esta exhibición de combate hoplita (179d-e). Podría preguntarse acerca de las razones que tuvieron Lisímaco y Melesias para aceptar la invitación de ir a presenciar un ejercicio de esta naturaleza, es decir, por qué se consideraba la *hoplomachía* como práctica para llegar a la excelencia. Si el hoplita se preparaba para alistarse en las filas del ejército, es claro que se preparaba para la lucha. Entonces, ¿qué relación puede establecerse entre un ejercicio exterior –el enfrentamiento bélico– con una práctica interior –la virtud–, teniendo en cuenta que, en una primera impresión, estos dos términos parecen disímiles? Si tomamos en cuenta que el ciudadano ateniense se comprendía mejor a sí mismo en la medida en que participara en la construcción de la *polis*, es decir, en cuanto que realizara alguna actividad que llevara al crecimiento y fortalecimiento de la ciudad –ejerciendo como miembro de un tribunal o sirviendo en el ejército, por ejemplo–; si tomamos en cuenta, además, que en la Antigüedad la guerra era una práctica común, entonces podemos comprender que el ciudadano no solo se situaba como alguien que habitaba un territorio y que tenía unos deberes y derechos para cumplir, sino que se sentía comprometido con el ejercicio mismo de la política, en el sentido amplio del término. De esta forma es válido afirmar que

el concepto de la guerra está profundamente marcado por el desarrollo de la noción de Estado, es decir, por la creación de un marco propiamente político en el interior del cual se ejerce, de manera más o menos autoritaria, la solidaridad social (Garlan, 2003, p. 17).

Desde esta perspectiva, es comprensible que Lisímaco y Melesias opten por considerar el ejercicio hoplita como una práctica que llevaría a la excelencia a Arístides y Tucídides, ya

que con ella sus hijos estarían colaborando en la formación de la ciudad y, tal vez, de esta forma lograrían alguna acción digna de ser puesta como ejemplo para ser narrado a su descendencia. Con respecto a esto último, hay que anotar que la preocupación de Lisímaco y Melesias se acentúa aún más porque manifiestan a Laques y a Nicias que ellos no han logrado ninguna acción hermosa –como las que lograron sus padres– digna de ser relatada a sus hijos, que, por cierto, tienen los mismos nombres de sus abuelos, que hicieron grandes aportes a Atenas, según lo refiere el mismo Lisímaco. Lo que aquí se pone en juego, por tanto, no sólo son las acciones que repercuten en la vida personal, sino también aquellas que puedan ser conmemoradas tanto por la familia como por la ciudad (Hobbs, 2006, p. 84).

Ahora bien, ¿qué puede brindar la *hoplomachía* para la formación individual, para la construcción del ciudadano, incluso, para su quehacer como hombre de familia? Según Garlan (2003), un buen soldado debía poseer y trabajar la tierra, pues se consideraba que esta actividad era una escuela de virtud para el ciudadano porque le permitía adquirir cualidades como la vigilancia, la fuerza y la justicia, las cuales formaban la base del espíritu militar (p. 62). Además,

el buen soldado era también padre de familia, no sólo porque la preocupación por conservar la libertad de sus hijos, podía darle otro motivo más para combatir, sino porque así realizaba plenamente su función como ciudadano; alcanzaba un grado supremo de responsabilidad, tanto a los ojos de los hombres como a los ojos de los dioses, que le predisponía sacrificarse para que la comunidad sobreviviera (Garlan, 2003, p. 63).

Así mismo, es lógico pensar en la consideración de la práctica de la *hoplomachía* como un ejemplo a seguir, ya que para los guerreros era importante tener un espíritu de emulación que les hiciera “aprehender de modo espontáneo cualquier oportunidad de desarrollar las cualidades guerreras; pues eran estas, nadie lo ponía en duda, las que materializaban la libertad del ciudadano y garantizaban la autonomía de la polis” (Garlan, 2003, p. 170).

Según lo anterior, podemos pensar que la práctica hoplita ofrecía a los hijos de Lisímaco y Melesias el equilibrio entre la vida personal y social, convirtiéndose así en un camino

pertinente para su formación. En cuanto a lo social, se puede decir que el hoplita gozaba de la admiración de los demás ciudadanos, en primer lugar porque para pertenecer a la falange hoplita se necesitaba estar por lo menos en la tercera categoría que establecía el censo de la ciudad, mientras que los más desfavorecidos únicamente podían servir en la infantería ligera o como remeros (Garlan, 2003, p. 61); en segundo lugar porque la adquisición de la panoplia no era algo común, pues se necesitaba de una buena condición económica –dado que esta tenía un alto precio y, por lo tanto, no era asequible a cualquier persona–; en tercer y último lugar porque el soldado hoplita era el que se exponía más al peligro en el campo de batalla, pues tenía que enfrentar cuerpo a cuerpo a su enemigo, a diferencia de la caballería y la tropa naval, que, por decirlo así, contaban con un valor agregado en la defensa y en el ataque. Añádase a esto que el hoplita cargaba con un armamento que pesaba aproximadamente unos 25 kilogramos. Dicho equipo constaba de un escudo que medía un metro de diámetro y estaba decorado con algunos signos para reconocerse (como la lambda en los espartanos). La armadura la completaban otras piezas como

cascos de diferentes tipos que podían llevar o no: penachos, protector nasal, protector frontal, cubre nuca y cubre mejillas (*paragnathides*); corazas metálicas (...); grebas, llamadas *cnémidas*, que cubrían las partes anterior y lateral de la pierna entre la rodilla y el tobillo; y, de modo, excepcional (...) botas, camisas ajustadas, cinturones y delantales de cuero (estos últimos para detener las flechas).

En cuanto al armamento ofensivo, estaba formado por una lanza de madera entre 2 y 2,50 m de largo, provista de una punta de hierro o bronce y de un talón (*sauroter*) de bronce, así como de una espada de hoja recta o curva que se utilizaba eventualmente en el cuerpo a cuerpo (Garlan, 2003, p. 86).

Todo esto permite reconocer en el hoplita la expresión de la valentía. Sin embargo, pese a las cualidades que tenía la *hoplomachía*, también se pueden considerar algunos aspectos que la ponen en entredicho. Por ejemplo, el que esta exhibición fuese presentada por un sofista, Estesíleo, puede relacionarse con el hecho de que en aquella época también existía la opción de enlistarse como mercenario, asalariado que no estaba obligado por un sentimiento patriótico o por el honor de su familia (Garlan, 2003, p. 65). No es desconocida

la fuerte crítica que Platón hace en varios de sus diálogos a la labor de los sofistas en Grecia, describiéndolos como mercaderes del conocimiento, prepotentes con respecto a lo que dicen saber y con la habilidad de refutar cualquier proposición, sea falsa o verdadera; así con la aparición del sofista Estesíleo al inicio del diálogo se propone una lectura interpretativa que permita pensar en el contraste entre el *mostrar* y el *conocer* o, si se quiere, entre el *parecer* y el *ser*. Estesíleo se presenta como un sabio en el arte de la *hoplomachía*, realizando una exhibición que, si tenemos en cuenta la caracterización de los sofistas dada por Platón, tal vez tiene como objetivo ganar para sí jóvenes que estén dispuestos a pagar por recibir sus *sabias* enseñanzas.

Sócrates, por su parte, no aparece en la escena que describe la primera intervención de Lisímaco y no está interesado en buscar alumnos o mostrar su vasta experiencia en el arte de la guerra, sino en alcanzar la virtud. A este respecto no hay que olvidar que Sócrates sirvió como hoplita en varios conflictos bélicos que enfrentó la ciudad de Atenas, a saber, en las batallas de Potidea (429), de Delión (424) y de Anfípolis (422), en las que se observa de una manera especial la temperancia, prudencia, firmeza y devoción de Sócrates, según lo expresa el mismo Platón (*Banquete*, 219e-221a; *Laques*, 181b; *Apología*, 28d). Sin embargo, en el diálogo que sostiene Sócrates con Nicias y Laques estos no utilizan tales referencias para analizar en qué consiste la valentía, lo que lleva a pensar que esta, desde la visión filosófica, no reside en lo militar, si bien este es un espacio en el cual se puede hacer evidente tal virtud. Es evidente que Platón quiere dar a entender que la valentía reside en el alma y, por esta razón, es necesario que cuando alguien pretenda ocuparse de la educación del hombre debe ocuparse de la educación del alma. De esta forma se puede pensar que mientras Lisímaco y Melesias tienen la intención de que sus hijos se ejerciten en la *hoplomachía*, mientras Laques y Nicias dan sus consejos sobre si es pertinente seguir o no esta práctica, Sócrates se muestra firme en su posición al analizar la cuestión desde una perspectiva diferente, ya que no se es valiente por el hecho de participar en la guerra, sino lo contrario, se está en la guerra porque se es valiente.

En conclusión, el solo hecho de estar con la armadura hoplita, saber realizar movimientos estratégicos con esta, ser admirado por otros como un experto en esta práctica, no son

criterios suficientes para dar por sentado que este hombre es valiente, mucho menos que pueda enseñar tal virtud a otros, también porque hay que tener en cuenta que una cosa es saber acerca de tal o cual objeto y otra muy diferente saber enseñar esto mismo que se hace.

Todo lo dicho anteriormente es una muestra de que la escenificación dramática del *Laques* presenta, además de una contextualización del diálogo, una serie de problemas que pueden plantearse bajo interrogantes como los siguientes: ¿por qué se considera la *hoplomachía* una actividad que posibilita la formación humana, en concreto, la valentía en los jóvenes?; ¿son conscientes Lisímaco y Melesias de que la educación no puede entenderse solo como una transmisión de conocimientos sino también como una práctica que compromete a la familia y a la comunidad y que, por ende, esta última también tiene una incidencia en la formación de los jóvenes? En efecto, Laques y Nicias actúan como consejeros, pero más allá de ello está la intención de que acompañen este proceso de formación de los muchachos (179e).

Una vez analizada esta primera intervención de Lisímaco, podemos decir que los personajes se encuentran preparados para comenzar la discusión. No obstante, aunque exista un porqué y un para qué, la pregunta sobre el *quién* y el *qué* parece un poco difusa a los ojos de los participantes, por tal razón se hace necesario que Sócrates entre en el diálogo, de tal forma que el derrotero sobre el cual se oriente la discusión no se cambie y se termine por dar como verdadero algo que solo lo era en apariencia. En efecto, la introducción de Lisímaco muestra que la discusión debe versar sobre la educación de los jóvenes Arístides y Tucídides, tomando como ejemplo la práctica de la *hoplomachía* para alcanzar la excelencia y, con ella, el valor *-andreía-*; sin embargo, Sócrates presenta una perspectiva diferente: cuando se entabla una discusión no hay que partir del supuesto de que quienes participan de ella conocen a plenitud lo que se trata de esclarecer, por ello es indispensable que, primeramente, se examine la concepción de quienes pretenden aconsejar en tales temas y, una vez esclarecidas tales concepciones, poder analizar qué se puede hacer con dichos conocimientos. En síntesis, *quienes* están siendo objeto de discusión no son solo los jóvenes Arístides y Tucídides, sino también sus padres y, de manera especial, Laques, Nicias y el mismo Sócrates. Así mismo, Sócrates sostiene que la deliberación no es, en

exclusiva, sobre el combate con armas y, con ello, la valentía, sino *acerca de* si los hijos de Lisímaco y Melesias se harán personas de bien (185a), es decir, sobre la virtud. Porque no hay que olvidar que la preocupación de los padres de Arístides y Tucídides no es que estos no sepan combatir con armas, sino que temen que sus vidas resulten inoficiosas para sí mismos y para la *polis*.

Sócrates se presenta como una figura *problemática*, pues al no compartir la concepción general sin antes analizarla, muestra cierta discordancia que puede no gustar a quienes pretenden conocer, sin mayor esfuerzo, la respuesta a una pregunta tan importante como lo es aquella que versa sobre la educación de los hijos. Sin embargo, no hay que olvidar que Sócrates no entra en vano en el diálogo, ya que son Laques y Nicias quienes proponen a Lisímaco que este haga parte de la discusión que van a tener, argumentando que Sócrates pertenece al mismo *demos* de Lisímaco, que se ha ocupado de las enseñanzas o ejercicios para los jóvenes –prueba de ello es que recomendó a Damón como maestro de música para el hijo de Nicias– y que ha dado tan grandes muestras de valentía en el campo de batalla que si otros se hubieran comportando como él la ciudad no habría caído (180b-181b), por lo que sería extraño que Sócrates, estando presente, no fuera invitado a una discusión acerca de uno de los temas sobre los cuales este ha estado indagando. De esta forma, Platón nos muestra que una discusión sobre la valentía se debe dar con hombres que, de una u otra manera, están relacionados con esta virtud. Los dos generales, Laques y Nicias, y el nuevo invitado, Sócrates, han tenido la experiencia de la batalla, a diferencia de Lisímaco y Melesias y sus hijos, que tan solo pueden mostrar sus credenciales por medio de lo que hicieron sus antepasados. Bajo estos aspectos es plausible comprender el diálogo mismo como una batalla, no bélica, sino intelectual, en donde el trabajo en conjunto es necesario si se quiere obtener la victoria.

Con respecto a esto último podemos observar que en el diálogo hay un ejercicio propio de la *hoplomachía* (Benitez, 2012, p. 63) en cuanto que los partícipes de la discusión se mueven como una falange hoplita (Figura 1). En efecto, la formación de los hoplitas estaba organizada de tal manera que ofrecía una posición adecuada tanto para el ataque como para la defensa ya que

para ser capaces de mantener al enemigo a distancia al extremo de sus lanzas al tiempo que se protegían el flanco derecho de los proyectiles del contrario, los hoplitas tenían necesariamente que combatir en formación cerrada; y como cualquier ruptura del frente de combate significaba al poco una desbandada general, para evitar que apareciera una brecha con demasiada facilidad, era necesario distribuirlos en varias líneas de fondo (cuatro como mínimo, por lo general ocho).

Del mantenimiento de esta bella distribución dependía el éxito de la batalla; de ahí la necesidad de desencadenar las hostilidades en un terreno liso; de llevar y hacer cargar a las tropas conjuntamente; de conseguir que su empuje, como hoy día en una melé de rugby, tuviera lugar armoniosamente en todo el frente a la vez; y, dado que no parecía posible impedir a los combatientes tender hacia la derecha para buscar la protección del escudo vecino, hacer lo posible para que ese movimiento se hiciera sin sobresaltos. Así fue como se presentaron los lacedemonios, en el 418, en el campo de la batalla de Mantinea: «Avanzaron con lentitud, al ritmo de muchos flautistas, cuya presencia entre ellos exige la costumbre, no por razones religiosas, sino para que, marchando al paso avanzaran juntos, sin romper la formación, como hacen gustosos los grandes ejércitos cuando se abordan (Tucídides, v, 70)» (Garlán, 2003, p. 88).



Figura 1. Vaso Chigi de mediados del siglo VII que representa la formación hoplita

De manera análoga podemos leer el *Laques*, pues el enfrentamiento que se da en el diálogo no es tanto entre Laques, Nicias y Sócrates, sino entre estos hombres y la valentía, no en vano Sócrates sostiene que el “razonamiento nos invita a mostrar coraje” (194a), mostrando así que las discrepancias que se han dado entre los argumentos agonísticos de Laques y de Nicias indican que el hombre que quiera ser valiente debe enfrentarse a la valentía misma, pues de nada sirve salir victorioso ante otro hombre o frente a una batalla si no se sabe qué es el valor. Ahora bien, así como en la falange hoplita el movimiento táctico debe hacerse en conjunto con tal de tener un buen ataque y una excelente defensa, así mismo lo propone Sócrates a sus interlocutores “también nosotros resistiremos y persistiremos con firmeza en la encuesta” (194a): el que Sócrates se valga de las fortalezas de los argumentos de Laques y Nicias y el hecho de que estos dos generales estén dispuestos a colaborar con Sócrates en la búsqueda de la valentía, es un claro ejemplo del entrecruzamiento de escudos dentro de la falange hoplita, pues no se puede lograr una victoria sin la compañía del otro, sin que se coordinen los movimiento y se apunte hacia un mismo objetivo, en el caso del *Laques* saber lo que es el valor. Esta relación entre el movimiento de la falange hoplita y las posiciones de los interlocutores en el diálogo puede estar a la base de que se pensaba, no sin razón, que el ejercicio militar contribuía en gran medida a la formación de ciudadano y del Estado, así lo expresa Garlan (2003) al sostener que “la aparición del armamento hoplítico y de una formación de combate, basada en el sentido de la solidaridad y el espíritu de disciplina, se ha relacionado tradicionalmente con el aumento del cuerpo cívico contemporáneo al nacimiento de la polis” (p. 88).

Ahora bien, podemos decir que el *Laques* presenta en su desarrollo elementos importantes que pueden servir para la reflexión filosófica. Tal es el caso del período previo al inicio del diálogo, pues el lector es consciente de que llega en un momento en que ya ha pasado un primer encuentro entre Lisímaco y Melesias, el cual posibilitó la meditación de estos sobre la educación de sus hijos y el diálogo que sostuvieron con Arístides y Tucídides (179b-d); así también la cita entre Lisímaco y Melesias con los generales Laques y Nicias para invitarlos a la exhibición de Estesíleo (178a) es otro aspecto que no se menciona directamente en el diálogo, pero que puede inferirse desde el contexto de la situación dramática; incluso la misma representación de *hoplomachía* no está descrita en el *Laques*.

Puede afirmarse que aspectos como los nombrados son relevantes desde la siguiente perspectiva: la preocupación por la virtud –la valentía en este caso– no es algo que se desarrolle en un espacio teórico, sino más bien en uno práctico y existencial, el estilo de vida que han llevado Lisímaco y Melesias les ha mostrado de manera negativa lo esencial que es para un hombre el ocuparse de sí mismo, lo importante de saber utilizar el tiempo para fortalecer su alma y responder con nobleza a las demandas de la ciudad. Si Platón nos muestra que Lisímaco y Melesias han considerado todo esto, podemos pensar que el problema de la virtud no solo se sitúa en la etapa de la juventud, sino que abarca la formación del hombre en general, sea joven o viejo. Platón mismo muestra en varios de sus diálogos a un Sócrates interesado por el conocimiento y la práctica de la virtud a pesar de ser mucho mayor que otros (*Eutidemo*, 272b-c; *Eutifrón*, 5a-b). Y, de otra manera, también podríamos afirmar, desde el contexto dramático del diálogo, que Lisímaco y Melesias pueden darse por bien servidos si logran que sus hijos obtengan una excelente educación, ya que si su aporte al Estado fue nulo, no lo sería a su familia.

Continuando con la comprensión del *Laques* desde su desarrollo, encontramos que Sócrates tiene una participación *pasiva* al inicio y al final de este y otra *activa* en lo que corresponde a la parte central del mismo. En lo que respecta a su participación pasiva se pueden observar dos momentos: el primero es cuando Sócrates está al margen de la discusión –tal vez atento a la presentación de Estesíleo y al diálogo entre Lisímaco, Nicias y Laques–, interviniendo posteriormente para proponer la manera de proceder en la discusión: que los dos generales hablen primero y, de ser necesario, él hará al final alguna observación si lo considera pertinente (181d); el segundo momento se sitúa en la conclusión del diálogo cuando expresa a Lisímaco que aceptará asistir a su casa el día siguiente, si Dios quiere, para continuar tratando sobre los mismos temas a los que se dedicaron en este encuentro (201c). La intervención central –activa– de Sócrates permite que la discusión no se quede en lo aparente, sino que vaya a lo esencial; por tanto, Sócrates hace caer en cuenta a sus interlocutores de que la discusión “se trata de si [Arístides y Tucídides] se harán personas de bien o lo contrario” (185a), no de la valentía por sí misma y, como se les ha pedido su consejo, habría que mirar si entre ellos hay alguien que conozca sobre el cuidado del alma para que pueda educar a los jóvenes (185e), pues de no ser así, sería más conveniente

buscar a alguien que sea un verdadero educador. Tomando como referente las intervenciones de Sócrates en el *Laques* podemos dividir el diálogo de la siguiente forma:

A. Aparente ausencia de Sócrates en el diálogo.

(*Tranquilidad* de los interlocutores) 178a – 180a.

B. Silencio de Sócrates al ser presentado por Laques.

(Demostración de la valentía en Sócrates por Laques) 180b-181c.

C. Intervención pasiva de Sócrates.

(Propuesta metodológica para la argumentación) 181d.

B'. Silencio de Sócrates para escuchar a Nicias y a Laques.

(Demostración de sabiduría y consejos de Nicias y Laques) 181e-184c.

D. Intervención central de Sócrates en diálogo con Nicias y Laques.

(Confrontación de argumentos) 184d-200d.

C'. Epílogo final de Sócrates.

(Propuesta metodológica para el trabajo posterior) 200e-2001b.

A'. Supuesta visita de Sócrates a la casa de Lisímaco.

(*Tranquilidad* de los interlocutores) 201c.

En la estructura anterior se puede observar un movimiento de avance y repliegue en el diálogo, en donde los interlocutores se enfrentan a la comprensión de la valentía, terminando con una aparente *incertidumbre* que daría al *Laques* el calificativo de aporético, ya que se llega a la conclusión de que la valentía no es lo que inicialmente se pensaba que era, por lo que hay que continuar la búsqueda quizá por otro camino. No obstante, vale la pena recordar que cuando Laques sostiene que la valentía consiste en permanecer firme en el combate, Sócrates le demuestra que también en la huida y la retirada los hombres pueden ser valientes, como ocurre con los lacedemonios (191a-c), por lo tanto el movimiento de avance y repliegue del diálogo puede comprenderse, en su desarrollo, como un ejercicio de valentía, en donde la aprehensión de esta no se da solo desde lo estático y pasivo, sino también desde lo dinámico y activo, es decir, cuando el hombre vuelve objeto de reflexión su propia vida, en vez de mirar la de los otros, esto es un acto verdaderamente valiente. En

efecto, la virtud –y por ende, la valentía– consiste en un avanzar y un retroceder, en un mostrar y un ocultar, en un hacer y un pensar.

En la división que se plantea del diálogo existe una correspondencia paralela entre varios aspectos del mismo. El ingreso de Sócrates, por ejemplo, es paulatino, de hecho no es él quien lo realiza, sino que es presentado por Laques y Nicias a Lisímaco; así mismo, su retirada refleja una gran prudencia, ya que su respuesta la deja en manos de Dios. Una perspectiva que puede ayudar a la reflexión es que el inicio de la valentía puede partir desde lo humano, pero esta debe ser asumida, en última instancia, desde lo divino. De forma análoga sucede con el silencio de Sócrates, dado que permite la contraposición de argumentos, entre Laques y Lisímaco, en primera instancia, y entre Laques y Nicias, en un segundo momento. La primera confrontación posibilita que Lisímaco se enfrente consigo mismo al aceptar en la discusión la participación de Sócrates, ya que una preocupación latente podría estar en su alma, pues sus hijos estarían teniendo ciertos comportamientos que no son propios de un hombre (*andreía*) –y esto puede ser a causa de sus encuentros con Sócrates– por lo que es comprensible que se considere la *hoplomachía* como una actividad varonil que Arístides y Tucídides deben practicar (Rabieh, 2006, pp. 30-31). El segundo encare de argumentos posibilita el enfrentamiento de Laques y Nicias con ellos mismos en un doble sentido: porque hace ver que, aunque los dos sean generales reconocidos, no tienen una concepción unívoca y completa de lo que es la valentía, y, además, porque permite que cada uno se confronte consigo mismo respecto de su propia vida. Esto último es una prueba de lo que advirtió Nicias a Lisímaco al sostener que

si uno se halla muy cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aun si se empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta conseguir que dé explicación de sí mismo, sobre su modo actual de vida y el que ha llevado en su pasado (187e).

Ciertamente, la propuesta inicial de Sócrates (181d) abre la posibilidad para que los dos generales –que se pensaban con la facultad y experiencia para ofrecer consejos sobre la educación de los jóvenes– expongan sus argumentos de manera separada y antagónica. Sin embargo, tales posiciones no se mantienen firmes ante los cuestionamientos de Sócrates, lo

que lleva a que la preocupación de Lisímaco sobre “qué es lo que han de aprender o practicar [Aristides y Tucídides] a fin de hacerse muy excelentes” (179d), sea asumida de forma personal por cada uno de los interlocutores del diálogo. Así, la cuestión quedaría formulada de la siguiente manera: ¿qué es lo que cada uno de nosotros hemos de practicar para hacernos excelentes? La respuesta de Sócrates está cargada de ironía (200e-2001b), toda vez que en su propuesta de buscar a un maestro que los haga mejores no se está refiriendo a otro general, filósofo o sofista, sino a la misma divinidad, por eso ante la invitación que hace Lisímaco a Sócrates a su casa, este deja las cosas en manos de Dios. Sin embargo, hay que hacer esta tarea en común –como la falange hoplita– y no por separado, como se intentó en un primer momento. Así, podríamos decir que la búsqueda de la valentía por el medio humano y en forma individual no ha cumplido con su objetivo, por lo que hay que intentar buscarla desde lo divino y en comunidad, para obtener un resultado más favorable.

Ahora bien, así como Sócrates invita y cuestiona a sus interlocutores, de manera similar lo hace Platón con el lector, dado que el diálogo no solo se da entre los personajes de la obra sino también entre el autor y su intérprete. Bajo esta premisa podemos preguntar qué quiere decir el Ateniense al lector al poner en boca de Sócrates una respuesta indeterminada y plausible como “Lo haré, Lisímaco; iré mañana, si Dios quiere, a tu casa” (201c). Si Sócrates anima a sus compañeros de diálogo a continuar juntos la búsqueda, Platón, por su parte, invita al lector a seguir en su misma vida la batalla por la valentía, por su formación. Esta lectura del diálogo hace que su comprensión abarque los aspectos teóricos del mismo, como su continuo desarrollo en la vida concreta del hombre, así el *Laques* entra en relación con otros diálogos como el *Protágoras*, el *Téages* o el *Menón*, en donde se abordan temas de la virtud, la educación o la enseñanza, entre otros. Además, como la virtud o la educación no es algo que se pueda asir, ni tampoco algo que pueda determinarse por medio de algún manual, la propuesta de Platón está planteada para que su lector, al igual que los personajes del diálogo, se ponga en la marcha de buscar aquello que lo puede hacer excelente o un maestro que se ofrezca a acompañarlo en este camino.

Otros dos aspectos del *Laques* pueden analizarse en este primer acercamiento, a saber, la importancia filosófica que tienen los personajes que entran en escena y la fecha dramática en la cual se sitúa el diálogo. El examen de estos dos aspectos pretende ser algo más que una mera descripción de los personajes, puesto que esta última se puede encontrar más detallada en autoras como Nails (2002) o Zuckert (2009).

En el diálogo puede observarse una tensión entre dos posiciones antagónicas representadas por Laques y Nicias. En efecto, Laques participó en la batalla de Delión en el 424 y en la de Mantinea en el 418 –en esta última encontró la muerte–, de modo que su idea de valentía está dentro de un contexto bélico importante y fuerte. De esta forma se explica su posición ante la presentación de Estesíleo (183d-e), pues, como militar que era, podía observar de manera evidente la diferencia que existe entre una representación de *hoplomachía* –donde quizá el mayor riesgo al que estaba expuesto el sofista era el de hacer el ridículo– y un enfrentamiento real con la armadura de hoplita –donde el guerrero no solo se jugaba su honor sino también su propia vida y con ella la de sus compañeros y la de la ciudad–. Nicias, que también había comandado algunas batallas, era visto como un militar poco avezado en estrategias, cuyo carácter supersticioso y dubitativo lo llevó a importantes triunfos pero, a la vez, lo condujo a grandes derrotas; su carácter pacifista y poco arriesgado, así como su interés por ganar el favor del pueblo (Plutarco, 1959, p. 77), se muestra en el diálogo al no cuestionar ni problematizar la *hoplomachía* como práctica para alcanzar la excelencia, antes bien, exalta las ventajas que trae consigo la realización de tal ejercicio, dejando entrever su deseo de alcanzar el reconocimiento y respeto de Lisímaco y Melesias, sin necesidad de entrar en conflicto de ningún tipo. Empero, la sola confrontación entre la concepción de Laques y la de Nicias no es suficiente para el examen filosófico de la valentía, porque podría caerse en el error de equiparar al valiente con el osado o porque, estando los generales emparentados con la guerra, podría exponerse tan solo una parte de lo que tal virtud comprende. Por tales razones se hace necesario que Sócrates entre en escena, ya que este pretende alcanzar la valentía de forma más completa y esencial. Así se lo hace saber a Laques cuando sostiene que

quería, pues, saber no sólo acerca de los valientes de la infantería, sino también acerca de los de la caballería y de todo género de combatientes, pero, además, de los que son valientes en los peligros del mar y de cuantos lo son frente a las enfermedades, ante la pobreza y ante los asuntos públicos, y aún más, de cuantos son valientes no sólo ante dolores o terrores, sino también ante pasiones o placeres, tanto resistiendo como dándose la vuelta; pues, en efecto, existen, Laques, algunos valientes también en tales situaciones (191d-e).

Sin embargo, la anterior intervención pasa por ser algo más que una aclaración, pues en ella se puede ver la sutil ironía con la cual Sócrates le indica a Laques que la valentía no es exclusiva de quienes han prestado sus servicios a la ciudad combatiendo en la guerra, si bien es en dicho espacio en el que esta virtud se hace patente de una manera bastante evidente; además, porque si se tiene en cuenta que el diálogo gira en torno a la excelencia del alma, sería incorrecto pensar que la vida de un hombre es excelente solo en parte. Todo esto pone de manifiesto que quien tenga la intención de ser virtuoso debe buscar, como Sócrates, el equilibrio en todos los aspectos de su vida. En efecto, en las batallas de Potidea y Delión el filósofo ateniense mostró gran dominio de sí mismo –aventajando incluso a Laques–, actitud que es elogiada por Alcibíades al decir que Sócrates

marchaba «pavoneándose y girando los ojos de lado a lado» observando tranquilamente a amigos y enemigos y haciendo ver a todo el mundo, incluso desde muy lejos, que si alguno tocaba a este hombre, se defendería muy enérgicamente. Por esto se retiraban seguros él y su compañero, pues, por lo general a los que tienen tal disposición en la guerra ni siquiera los tocan y sólo persiguen a los que huyen en desorden (*Banquete*, 221b-c).

La actitud de tranquilidad y defensa enérgica de Sócrates también se observa en su defensa ante los jueces –casi 25 años después del encuentro con Laques y Nicias–. En esta ocasión el filósofo no da muestras de flaqueza ante la amenaza inminente de ser hallado culpable y de ser condenado incluso a la muerte, ya que considera que sus acciones deben estar acordes a la justicia y no al juicio de los hombres. En la *Apología* podemos identificar dos momentos en los que Sócrates mantiene su posición al considerarla justa, sin importar si otros tienen una opinión diferente o, incluso, si con su actitud desafía a los poderosos. El primero de ellos se da cuando Sócrates hizo parte del Consejo y todos los miembros de la

pritanía, excepto él, decidieron, injustamente, juzgar en un solo juicio a los diez generales que no habían recogido a los náufragos del combate naval en las islas Arginusas (*Apología*, 32b-c). El segundo momento retrata la manera como enfrentó a los Treinta tiranos, puesto que desobedeció la orden de traer a León el salamino para darle muerte, porque, según él, el haberlo hecho habría sido algo injusto e impío (*Apología*, 32d). Estas dos referencias están relacionadas, en cierto sentido, con lo que se presenta en el *Laques*, puesto que allí también Sócrates hace ver a Lisímaco que el juicio de la mayoría, si no va acompañado del conocimiento, no tiene validez y que, asimismo, inclinarse por lo que muchos piensan sin hacer un análisis previo del asunto puede ser algo peligroso –máxime si se trata de temas que tienen que ver con el alma humana–; incluso su negativa a la petición de Lisímaco de favorecer uno de los dos argumentos de los generales, así como el hecho de enfrentarlos en el terreno del conocimiento estratégico y, por supuesto, en el valor, hacen ver a un Sócrates desafiante, sobre todo si se tiene en cuenta que era más joven que los otros que estaban presentes, exceptuando a Arístides y Tucídides.

Los tres personajes mencionados –*Laques*, *Nicias* y *Sócrates*– hacen del diálogo una obra digna de admirar en su composición. En efecto, Guthrie (2012) sostiene que

la celosa rivalidad de los generales por conseguir la aprobación de Sócrates, y el continuo pique entre los dos, haciendo gala el uno de su cultura superior y de su familiaridad con Sócrates, mientras el otro dice no «estar acostumbrado a esta clase de cosas», a pesar de estar ansioso de continuar la discusión simplemente porque es un ejemplo de esa obstinada persistencia en la que consiste su propia definición del valor, y «el incremento que experimenta en su ardor combativo» (194a), es uno de los mejores logros de los escritos platónicos, que debe saborearse en la lectura completa del texto (p. 627).

Ahora bien, la intervención de Sócrates en la discusión hace que se piense en la valentía no solo como un enfrentar a otro, sino también como un enfrentarse consigo mismo, ya que el tomar conciencia de la propia existencia y de la finitud de la misma es algo que tiene que asumirse con valor. No en vano el día de su muerte Sócrates afirma que un verdadero filósofo se prepara durante toda su vida para aprender a morir (*Fedón*, 66b-67c).

En este orden de ideas, vale la pena hacer algunas anotaciones con respecto a los otros personajes que aparecen en el diálogo. Arístides y Tucídides, padres de Lisímaco y Melesias, son considerados por estos como unos hombres que hicieron grandes aportes a la sociedad; sin embargo, sus carreras no estuvieron solo llenas de gloria, puesto que ambos fueron condenados al ostracismo (Nails, 2002, p. 48; p. 292), dato que lleva a pensar en la desorientación en la que se encuentran Lisímaco y Melesias por hallar una práctica para que sus hijos alcancen la excelencia, pues es claro que aquellos están pensando la virtud desde acciones concretas y aisladas, y no como un conjunto de elementos que hacen parte de la vida del hombre y que deben manifestarse en todos sus aspectos. Además, no hay que olvidar que Lisímaco y Melesias acusan a sus padres de haberlos dejado holgar a su antojo, mientras ellos se ocupaban de los asuntos de los demás (179d), lo que no parece decoroso para un hombre, pues en esta actitud se hace evidente el desequilibrio en el cual se encontraban Arístides y Tucídides, y parece obvio que un padre no querría que su hijo hiciera grandes cosas por la ciudad, pero no por su familia. Es claro que el servicio a la comunidad –sea en calidad de general, estadista o sofista– ocupa la vida del hombre, tanto así que quien se presta para ello no tiene el tiempo suficiente para asumir discusiones posteriores sobre temas que atañen a su vida, de allí que Sócrates no haya ejercido ningún cargo político (*Apología*, 23c).

Por último, podemos referir algunas observaciones con respecto a la fecha dramática del diálogo. Zucker sitúa al *Laques* en el 423 (2009, p. 9) –posterior a los diálogos *Parménides*, *Protágoras*, *Alcibíades I y II* y *Cármides* (después de la batalla de Potidea), y anterior a *Hippias mayor y Menor*, *Simposio* y *Fedro*–; sin embargo, eruditos como García lo ubican hacia el 420 (1981, p. 447). Lo importante aquí no es tener un punto de vista unívoco sobre la fecha dramática del diálogo, sino entender el sentido de su ubicación. Es claro que Sócrates sirvió en las batallas de Potidea (429), de Delión (424) y de Anfípolis (422). En el *Laques* se puede establecer que si se hace referencia a la participación de Sócrates en la batalla de Delión, es claro que ya había estado en la de Potidea; no se dice nada de la batalla de Anfípolis, pero si se tiene en cuenta que esta ocurrió en el 422, hay que decir que el diálogo se desarrolla en un contexto en el cual los generales y Sócrates se encuentran, por decirlo así, prácticos en el campo de batalla y que, por lo tanto, tienen un conocimiento

propio de lo que implica llevar a cabo la virtud de la valentía, tanto a nivel individual como pensando en el Estado. Ahora bien, no hay que olvidar que la batalla de Delión, además de ser considerada la más sangrienta de toda la Guerra del Peloponeso, tuvo como resultado la derrota de Atenas por parte de Beocia, lo cual puede interpretarse que el diálogo discurre sobre el valor en un momento crítico para la ciudad, puesto que, como el mismo Laques lo refiere, parece ser que muchos de los hombres que participaron de esta contienda no tenían el valor ni para enfrentar al enemigo, ni para defender la ciudad (181b). De allí que la conversación, en el contexto dramático, se desenvuelva en un ambiente de dudas acerca de quién puede ser considerado valiente después de un fracaso como el acontecido en Delión. La exigencia de la valentía está dada también a un pueblo que reclama compromiso de sus conciudadanos con el Estado.

En todo caso, no hay que olvidar que, aunque los esfuerzos para comprender la intención original Platón en su obra o en alguno de sus diálogos o cartas sean dedicados y dignos de un trabajo serio e investigativo, es imposible determinar un sentido unívoco e invariable del pensar filosófico del fundador de la Academia. No existe un único criterio para ubicar dramatólogicamente al *Laques*, mucho menos un único criterio histórico o estilo de escritura que permita ponerlo bajo un referente universal dentro de la obra de Platón, ya que “todos los criterios empleados por los especialistas para ubicarlo [al *Laques*] con mayor precisión son altamente subjetivos” (Guthrie, p, 621).

En conclusión, independientemente de que se piense que el *Laques* es una obra de juventud o madurez del pensamiento de Platón, lo cierto es que la lectura de este diálogo exige valor por parte del lector para asumir con firmeza las confrontaciones que se tratan en él y, de la misma manera, invita a que el intérprete de Platón reflexione sobre su misma existencia. Entender lo que está en juego en el diálogo no es una tarea fácil, toda vez que cuando en filosofía se habla de comprender no se refiere a una mera conceptualización, sino más bien a un ejercicio dialéctico, tomando este término en un sentido amplio.

CAPÍTULO II. La virtud como problema filosófico

El análisis de la virtud presenta una serie de dificultades y matices que se deben tener en cuenta para poder realizar una comprensión interpretativa de la misma. Por tal razón es necesario hacer una delimitación temática que sitúe el problema y que oriente la reflexión filosófica. En este orden de ideas, hay que anotar, en primer lugar, que el examen de la virtud que aquí se pretende hacer no implica su estudio detallado, pues su finalidad no es la comprensión absoluta de aquella desde sus diferentes *partes*, sino lograr un acercamiento interpretativo que enriquezca el debate filosófico acerca de la virtud de la valentía en el *Laques*. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, es importante recordar que al abordar el pensamiento de Platón nos encontramos con el problema de la cuestión socrática y con el reto que exige de antemano la comprensión de su pensamiento, ya que, teniendo en cuenta que todo filósofo debe entenderse desde su contexto y en relación con toda su obra, Platón posee un carácter especial debido a la naturaleza como esta se expresa. En efecto, el uso exclusivo del diálogo –visto como una forma adecuada de manifestar la tensión, la riqueza y el progreso que existe en la filosofía; como discusión que afianza y contrasta al hombre consigo mismo; como descripción y distanciamiento crítico del contexto al cual se pertenece– hace que los diversos temas a los que se aluden allí no sean de fácil aprehensión, por lo que es pertinente tener presente, en cierto sentido, la totalidad del *corpus platonium*, de tal modo que sea útil para el estudio del texto de que nos ocupamos (Zuckert, 2009, p. 7). En otras palabras, aunque nuestro pensamiento se dirige básicamente al *Laques*, no por ello tenemos que dejar de lado otros diálogos que, sin duda alguna, tienen una cercana relación con este, tal como sucede con el *Protágoras*, el *Eutidemo* o, incluso, la *Apología*. En todo caso, en el presente trabajo los demás diálogos –o más bien, las referencias a estos– obtendrán su peso desde la perspectiva del *Laques*. Ahora bien, la

cuestión socrática no será objeto de esta reflexión, toda vez que este estudio no tiene la intención de determinar hasta dónde llega la influencia de Sócrates en Platón o qué tan fieles son las referencias del Ateniense para describir la figura histórica del hijo de Sofronisco.

Así pues, podríamos atender a tres aspectos relevantes que, a pesar de que se expongan metodológicamente por separado, están en relación unos con otros y, por supuesto, con algunos elementos que se mantendrán al margen, por la razón antes explicada. De esta forma el propósito de este capítulo es el de estudiar la virtud desde tres puntos de vista: su *definición*, el problema de su unidad y multiplicidad, y la posibilidad de enseñarla, aprenderla y practicarla, esperando llegar con todo ello a algunas conclusiones de interés filosófico.

El término griego que suele traducirse como ‘virtud’ es ἀρετή, palabra que tiene originariamente el significado de excelencia o perfección, la cual puede predicarse de las personas, de los animales o de las cosas (Guthrie, 2012, p. 261). En efecto, en la *Ilíada* y la *Odisea* el término *areté* se usa “no solo para designar la excelencia humana, sino también la superioridad de los seres no humanos, como la fuerza de los dioses o el valor y la rapidez de los caballos nobles” (Jaeger, 1994, p. 21). De esta forma se puede decir que para un griego la virtud no se refiere a valores morales –por lo menos no de forma exclusiva o directa–, sino a aquello para lo cual resulta ser apropiada de una persona, animal o cosa. Por ejemplo, la virtud de un cuchillo, lo que le es propio, es cortar (Zubiri, 1963, p. 48), así como la de un navío es que pueda transportar objetos y hombres de un lado a otro a una velocidad y seguridad estimadas. En este orden de ideas, también se puede afirmar que

the *aretê* of a HORSE consists in its swiftness of foot, the *arête* of soil in its fertility, the of a WOMAN in her being a good housewife. The *aretê* of a slave in his or her loyalty to a master, the *aretê* of a warrior in his bravery, and so on (*Homer encyclopedia*, 2011, p. 82).

Por tanto, la pregunta por la virtud se orienta no a valores morales o éticos, si bien estos entran en la reflexión, sino a lo que se ajusta a un determinado ser.

Desde la anterior perspectiva resulta coherente que al preguntar por la *areté* del hombre se piense en lo que es propio para su vida, en el sentido de su existencia, es decir, la pregunta se establece en el para qué del ser humano, pues es desde este cuestionamiento que se posibilita el encontrar la esencia del mismo. En el caso de la épica griega, por ejemplo, la *areté* designa “la fuerza y la destreza de los guerreros o de los luchadores, y ante todo el valor heroico considerado no en nuestro sentido de la acción moral y separada de la fuerza, sino íntimamente unido” (Jaeger, 1994, p. 22). En efecto, Aquiles representa el paradigma de héroe que encarna la virtud, tanto por el hecho de ser el más valiente de todos los aqueos como por el manejo de la palabra en el ágora, acciones que se manifiestan gracias a la excelente educación que recibió de Fénix, a la que este hace remembranza al hablar con él cuando la embajada intenta persuadirlo para que regrese a la guerra:

Soy el escolta que te dio Peleo, el anciano conductor de carros, aquel día que te envió desde Fpía ante Agamenón, cuando solo eras un niño ignorante aún del combate, que a todos iguala, y de las asambleas, donde los hombres se hacen sobresalientes. Por eso me despachó contigo, para que te enseñara todo eso, a ser decidor de palabras y autor de hazañas (*Ilíada*, IX, 438-443).

De esta manera podemos decir que lo justo del héroe está en que este pueda conjugar con armonía el manejo de la palabra –sea en el espacio público, sea en el privado– con el enfrentamiento en la batalla. Tal equilibrio se hace patente en la figura de Aquiles, que demuestra ser un hombre apropiado para convocar a los aqueos al ágora y discurrir acerca de la situación que les acontece ante la ira de Febo Apolo (*Ilíada*, I, 54). Pero también, en el mismo sentido, Aquiles es un hombre que hace uso de la palabra para defenderse y enfrentar al rey Agamenón cuando este lo amenaza con quitarle la recompensa (*Ilíada*, I, 150-200) o para demostrar ante sus amigos que su posición sigue firme y que no cesará su cólera ni retornará a la batalla, sino que volverá a su patria (*Ilíada*, IX, 307-429). En contraposición a esto se encuentran las diferentes acciones que lleva a cabo el Pelida en el campo de batalla, teniendo en sus manos la parte más pesada de la guerra (*Ilíada*, I, 65) o persiguiendo y combatiendo a Héctor cerca de las murallas de Troya (*Ilíada*, XXII). Pero la virtud del héroe no es algo que esté dado sin más, ya que en el desenvolvimiento de los

diferentes acontecimientos su *areté* se va configurando y desarrollando. Así, la virtud de Aquiles solo puede llegar a su *plenitud* en el canto XXIV de la *Ilíada*. En efecto, en el diálogo que Aquiles sostiene con Príamo se manifiesta un gran valor tanto por parte del rey de Troya, como por parte del Pelida, mostrando este último de forma más explícita lo que es ser virtuoso, pues aunque puede seguir descargando su ira con el rey o rechazando el rescate, hace lo contrario e incluso mucho más: Aquiles no solo acepta devolver el cuerpo de Héctor a su padre, sino que lo invita a cenar y a dormir cerca de su tienda, llegando a un acuerdo con el rey Príamo de dar once días de luto para la realización de los funerales de tan grande héroe; luego, sus propias manos, aquellas que sostienen la parte más pesada de la guerra, ahora sostienen lo más pesado de la existencia: la muerte; tomando el cuerpo de su enemigo, lo deposita en el carro para que sea llevado a la ciudad y allí sea sepultado con los honores que este merece. Esta actitud es la que puede referenciarse como virtud en el sentido de la acepción tratada por Jaeger (1994) ya que “al lado de la acción estaba la nobleza de espíritu, y solo en la unión de ambas se hallaba el verdadero fin” (p. 24).

Ahora bien, similar actitud se puede encontrar también en Sócrates, pues como hoplita mostró gran destreza y gallardía en el campo de batalla, pero, al mismo tiempo, pudo reconocer la importancia del manejo de la palabra –no al estilo sofístico, sino como aquel que dice la verdad (*Apología*, 17b)– para poder alcanzar la *areté*. Este deseo de buscar la virtud del hombre se presenta en varios de los diálogos de Platón, como se puede observar en el *Alcibíades I* y en el *Laques*. Vistas desde una perspectiva dramatológica estas dos obras muestran cómo la reflexión que allí se aborda está orientada por el sentido de la vida no de un modo general, sino concreto y personal, pues no a otros se refiere el *Alcibíades I* sino al mismo hijo de Clinias y a Sócrates, es decir, a los directos interlocutores del diálogo; así también acontece en el *Laques*, ya que lo que está en juego no solo es la actividad a la que se deben dedicar los jóvenes Arístides y Tucídides para lograr la excelencia, sino, con ellos, la vida de quienes se hacen partícipes de la discusión, incluido el lector. En resumen, los anteriores diálogos muestran que Sócrates ha sido un hombre que ha tratado de llevar a cabo el precepto délfico *conócete a ti mismo*. En efecto, la conversación por sí sola no logra que se alcance la virtud, pero si el hombre dispone de ella para tener diálogos acerca de lo que le es propio y hace de esta un espacio para poder

observar la dirección que su vida ha de tener, entonces es posible que se esté haciendo virtuoso, ya que no se trata de un punto de llegada, sino de un camino a seguir. De no ser así, no habría *areté* en el hombre, pues nunca se cuestionaría sobre el sentido de su vida; de allí que el filósofo piense que “una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre” (*Apología*, 38a). Además, hay que tener en cuenta que tal *examen* se orienta a la vida propia y a la de los otros, es decir, el hombre no solo examina *su* vida, sino también la de los *demás*. Así se lo hace saber Sócrates a sus conciudadanos en el eventual caso de que se le pidiera abandonar su labor:

Yo, atenienses, os aprecio y os quiero, pero voy a obedecer 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 (*Apología*, 29d-30a).

Resulta claro, desde lo anteriormente expuesto, que Sócrates comprende que su labor filosófica consiste en interrogar a otros y a sí mismo, de tal manera que con este ejercicio no solo él sino también sus conciudadanos puedan dirigir sus vidas hacia lo que es mejor: la *areté*.

Pasemos ahora a examinar el segundo aspecto propuesto para el análisis de la virtud, a saber, el problema que comporta su unidad y su multiplicidad. En el diálogo *Protágoras* la cuestión viene a plantearla Sócrates al sofista de Abdera luego de que este ha dado por medio de un mito una exhaustiva explicación sobre cómo se otorgan en los hombres la justicia y el sentido moral, entre otras virtudes. Sócrates le pide a Protágoras que le explique en detalle, “con un razonamiento, si la virtud es una cierta unidad y si son partes

de ella la justicia, la sensatez y la piedad”, o si todas estas son “nombres de algo idéntico que es único” (*Protágoras*, 329 c-d). El sofista responde de forma categórica aseverando que la virtud es una sola y todas estas cosas que se denominan justicia, sensatez o piedad son partes de aquella. Sin embargo, el problema de la unidad de la virtud se traslada a su multiplicidad, dado que esta *cierta* unidad puede serlo de dos maneras: o bien porque se compone de elementos similares –como sucede con el oro– o bien porque se compone de elementos diferentes –como acontece con el rostro, que está compuesto de ojos, nariz, boca y orejas–. Protágoras está absolutamente convencido de que es en este último sentido que la virtud es una. Tal afirmación lleva a pensar, como es lógico, que el hombre no posee la virtud en su totalidad, sin que por ello no sea virtuoso, porque –de la misma manera en que un rostro que carece de ojos no deja de serlo a causa de tal deficiencia–, como Protágoras sostiene, hay “muchos que son valientes pero injustos; o, viceversa, justos, pero no sabios” (*Protágoras*, 329 d-e).

Sin duda alguna, es posible que cuando se observan las acciones de las personas en su actuar real y concreto tal vez pueda parecer que existan hombres que son impíos, pero justos, sin que lo uno afecte a lo otro; como también es posible pensar que alguien sea valiente, pero no sabio, pues puede ocurrir que quien actúe con intrepidez ante ciertas situaciones de la vida, aunque sea catalogado de valiente, no sea tenido por prudente, es decir, que la valentía sería una virtud totalmente independiente de la sabiduría. Así, cada virtud podría ejercerse y manifestarse de forma individual, sin que se afectaran entre sí. Sin embargo, el considerar que las virtudes pueden actuar de forma independiente puede llevar a una contradicción, dado que la piedad podría pensarse no como algo justo sino como algo injusto, y, de la misma manera, la justicia podría no ser algo piadoso sino impío (*Protágoras*, 331b). Protágoras advierte tal dificultad y le responde a Sócrates con inteligencia, pues, en primer lugar, considera que este análisis no resulta nada sencillo “como para conceder que la justicia sea piadosa o la piedad justa, sino que parece que hay algo diferente en esa asimilación” (*Protágoras*, 331c); y, en segundo lugar, también admite que las virtudes se parecen en cierta medida unas a otras, mas no por tal similitud “es justo llamar semejantes a las cosas que tienen algo semejante, ni desemejantes a las que tienen algo diferente, por más que lo semejante sea muy pequeño” (*Protágoras*, 331d). Parece ser,

entonces, que debe existir un elemento común a las virtudes que haga de estas una unidad y posibilite su relación desde la semejanza que presentan. Ahora bien, ¿cómo aprehender y determinar esta unidad y qué argumentos pueden exponerse para sostener tal planteamiento? En primer lugar habría que aclarar que el problema de la multiplicidad de las virtudes se torna difícil en la medida en que su análisis se sitúa desde el actuar concreto y, en este sentido, parece estar aislado de la unidad misma de la vida, por lo que se hace necesario que se observen estas diferencias en cuanto partes de una unidad que se desarrolla e intenta comprender este proceso, es decir, desde la existencia humana.

Anteriormente habíamos afirmado que si tenemos en cuenta la acepción original del término virtud, debemos entender que la *areté* puede comprenderse como aquella excelencia que tiene un ser para poder hacer algo de la mejor manera posible, cualidad que si bien se expresa en una unidad no por ello se admite que tal virtud no se relacione con otras: la virtud del cuchillo es cortar, pero esta excelencia está unida a otras como, por ejemplo, que dicho elemento tenga un mango para poder asirlo, que el material del que está compuesto sea resistente y propio para la utilidad que se le exige; también ocurre lo mismo en el caso de la virtud del caballo, ya que su fuerza y velocidad, si no están acompañadas de una buena disposición para obedecer al auriga, de una excelente visión para cuidarse del camino que transita o del tamaño que debe tener para enfrentar al enemigo, entre otras cosas, no podría ser considerado virtuoso. De manera similar acontece en el ser humano. En efecto, este no es virtuoso tan solo por el hecho de lograr un objetivo concreto en un momento determinado de su existencia, es decir, no se es justo por una única acción que se realice de acuerdo con la justicia, sino porque la vida misma del hombre, en todo su desarrollo, ha estado dirigida hacia tal virtud; tampoco el hombre se considera valiente por tener un solo enfrentamiento fuerte en el campo de batalla o por hacer una demostración de *hoplomachía* –como lo hace Estesíleo en el *Laques*–, sino porque durante toda la vida, en su unidad, el hombre ha estado desarrollando tal o cual virtud. Efectivamente, la pregunta por la valentía que Sócrates presenta en el *Laques* está abordada tomando en cuenta cualquier tipo de enfrentamiento que el hombre pueda tener durante su vida, porque si bien es cierto que es en la guerra donde el valor se muestra de forma más clara, también es cierto que en lo que respecta a los peligros de la mar, a las enfermedades, a la pobreza, a los

asuntos públicos, a las pasiones y a los placeres (191d) se hace necesario el coraje. En este sentido se puede decir que al hombre se le exige –desde la situación que se le presenta– la virtud, y no la virtud, por sí misma, la que se *muestra* ante tales situaciones sin que esta sea requerida. Es así como puede comprenderse que, siendo diversos y múltiples los escenarios de la existencia humana, esta debe manifestarse tanto en la pluralidad y contingencia del mundo como en la unidad de su ser interior.

El hombre, por tanto, se ve en la necesidad de establecer una armonía entre estos dos aspectos, pues este es aquel ser que, por un lado, experimenta e interpreta el mundo desde lo contingente, pero, por otro, también lo construye y configura desde la reflexión objetiva, garantizando una unidad de esta realidad y de su misma vida. No resulta nada fácil llevar a cabo esta labor, pues en lo que respecta a la vida del hombre parece que es habitual en él considerar lo contingente como necesario y lo necesario como contingente. Esto, a pesar de ser irónico, es comprensible si se piensa en que las exigencias inmediatas de lo pasajero hacen que el ser humano se ocupe más fácil y rápidamente de tales cosas, postergando durante su vida lo esencial para sí, a saber, el cuidado de su alma, pues es mucho más difícil y requiere de no poco tiempo. También se puede entender esta actitud humana porque, como sostiene Séneca, se vive como si la vida fuera para siempre, no reparando jamás en la fragilidad que implica lo humano, se teme a todo como mortales que somos, pero lo anhelamos todo como si fuésemos inmortales.

Es por ello que la filosofía, como práctica para poder llegar a la verdad de las cosas y de purificación del alma, ofrece un espacio de reflexión y crítica para la vida misma del ser humano. En dicha reflexión se pone de manifiesto que el cuidado del alma y la contemplación de la verdad son cosas que se deben tener en cuenta en un sentido trascendente y no físico, pues si la filosofía intenta llegar a la esencia de lo que las cosas son, entonces no se debe basar en lo pasajero y contingente, sino en lo que es inmutable y no perecedero. Es decir, quien verdaderamente se dedica a la filosofía ha de comprender que su alma debe estar separada lo más posible del cuerpo. En relación a esto resulta ilustrativa la reflexión que Sócrates hace a Simmias y Cebes sobre qué podrían decirse los filósofos a este respecto. En efecto, ellos sostendrían que

el cuerpo nos procura mil preocupaciones por la alimentación necesaria; y, además, si nos afligen algunas enfermedades, nos impide la caza de la verdad. Nos colma de amores y deseos, de miedos y de fantasmas de todo tipo, y de una enorme trivialidad, de modo que ¡cuán verdadero es el dicho de que en realidad con él no nos es posible meditar nunca nada! Porque, en efecto, guerras, revueltas y batallas ningún otro las origina sino el cuerpo y los deseos de este. Pues a causa de la adquisición de riquezas se originan todas las guerras, y nos vemos forzados a adquirirlas por el cuerpo, siendo esclavos de sus cuidados. Por eso no tenemos tiempo libre para la filosofía, con todas esas cosas tuyas. Pero el colmo de todo es que, si nos queda algún tiempo libre de sus cuidados y nos dedicamos a observar algo, inmiscuyéndose de nuevo en nuestras investigaciones nos causa alboroto y confusión, y nos perturba de tal modo que por él no somos capaces de contemplar la verdad (*Fedón*, 66c-d).

Así, cuando el hombre sabe equilibrar la contingencia de la vida diaria con la esencia y la importancia de su existencia, su virtud se consolida en su mismo ser. Es en este sentido de unidad donde se deben observar y practicar las virtudes, pues si se toma solo lo singular de estas no sería ilógico escuchar a un hombre hablar de la virtud como una sumatoria irregular de factores, pensamientos y acciones que –quizá para él– tienen un *cierto* crecimiento y se encaminan hacia el bien, pero en realidad no sería más que un “juego de sombras” (*Fedón*, 69b), en donde por el hecho de poder mostrar una acción valerosa, justa o piadosa se cree tener en plenitud la *areté*, siendo más bien esta apariencia una visión parcial –¿acaso errada?– de lo que representa su unidad.

Ahora bien, una vez analizada la virtud como unidad que reúne dentro de sí su multiplicidad, aparecen una serie de interrogantes que vale la pena tener presentes para poder entender mejor lo que se quiere decir con *areté* desde el problema planteado. En primer lugar hay que preguntarse por la nominación de tal unidad, en el sentido de que tal definición pueda abarcar de manera adecuada lo que es la *areté*, pues así como la virtud de la *valentía* se puede decir de aquel hombre que enfrenta diferentes riesgos y dificultades durante su vida, o como en la práctica religiosa el debido respeto a la divinidad y el acatamiento de sus directrices suelen considerarse como *piedad*, o como también cuando alguien domina sus placeres y se deja guiar más por su razón que por su cuerpo se le

reconoce como *temperado*, habría que preguntarse cómo se puede llamar a aquel ser humano que –sin que se piense que por ello posee la esencia misma de la excelencia– está en equilibrio en la unidad y la multiplicidad de la virtud, es decir, ¿cómo se calificaría a un hombre que tanto en su interior como en su exterior es virtuoso? Es claro que Sócrates reconoce que toda virtud es tal porque participa de la esencia misma de ella, en cuyo caso resulta que el hombre valiente lo es por la valentía, así como el justo lo es en razón de la justicia, mas no por su contrario, ya que esto es un absurdo (*Fedón*, 69d-e). No obstante, hay quienes piensan que se puede ser virtuoso en alguna cosa pero no en otra; esta última afirmación se da sobre la base de que la virtud es, en exclusiva, múltiple, desde donde el hombre se caracteriza no por su ser, sino por su actuar inmediato y solitario. En efecto, si solo tomamos en cuenta la perspectiva de lo contingente, entonces cualquier persona sería virtuosa, puesto que no existen seres racionales que no puedan referir para sí mismos el haber llevado a cabo una acción digna de ser tomada como ejemplo o, cuando mínimo, de ser alabada. En el *Laques*, verbigracia, Lisímaco y Melesias, si bien lamentan el hecho de que sus padres los dejaran holgar a voluntad cuando eran muchachos, consideran que el que ellos se pregunten por aquello que deben aprender y practicar sus hijos Arístides y Tucídides para poder llegar a hacerse excelentes es algo bueno (179d-e); así mismo acontece en la vida de los seres humanos, puesto que cada hombre puede admitir, sin reparo alguno, que posee algunos vicios, pero, al mismo tiempo, se caracteriza por algunas virtudes que hacen de sí un hombre bueno. En este caso habría que decir que pretender dominar unas ‘virtudes’, pero reconocer que existen otras cosas no virtuosas en la misma vida es como admitir que se domina una virtud por medio de su contrario, lo que no parece algo virtuoso, sino indigno.

Lo inverso a esta posición es, acaso, lo quiere trabajar Platón. Ya en el diálogo *Fedón* se puede observar que Sócrates expone a Simmias la manera como puede darse y no darse dicha unidad de la virtud. He aquí el pasaje que puede ilustrar tal concepción:

Bienaventurado Simmias, quizá no sea ése el cambio correcto en cuanto a la virtud, que se truequen placeres por placeres y pesares por pesares y miedo por miedo, mayores por menores, como monedas, sino que sea sólo una la moneda válida, contra la cual se debe cambiar todo eso, la sabiduría. Y, quizá, comprándose y vendiéndose todas las cosas por

ella y con ella, existan de verdad la valentía, la moderación, la justicia, y, en conjunto, la verdadera virtud, en compañía del saber, tanto si se añaden como si se restan placeres, temores y las demás cosas de tal clase. Y si se apartan del saber y se truecan unas por otras, temo que la virtud resultante no sea sino un juego de sombras, y servil en realidad, y que no tenga nada sano ni verdadero. Acaso lo verdadero, en realidad, sea una cierta purificación de todos esos sentimientos, y también la moderación y la justicia y la valentía, y que la misma sabiduría sea un rito purificador (*Fedón*, 60a-c).

En este orden de ideas habría que sostener que el hombre *virtuoso* es el hombre *sabio* o, de forma más correcta, el hombre que ama, busca y practica, en la medida de lo posible, aquello que es la sabiduría; es decir, que la virtud es, como lo termina sosteniendo Sócrates en el *Protágoras*, una especie de conocimiento, claro está no a la manera como la entiende el sofista de Abdera, es decir, no como una *episteme* que puede ser transmitida, sino como un conocimiento de sí mismo, labor a la que Sócrates dedica toda su vida. Por lo tanto, cuando el hombre se pregunta por el conocimiento, por la verdad en sí misma, se está preguntando por el sentido de su existencia, en cuyo caso tiene razón de ser un cuestionamiento tal como aquel que se pregunta por la mejor forma de *entender* la vida del hombre en su complejidad y completud. La finitud, en efecto, como momento en el cual el hombre se sabe contingente en su corporeidad, manifiesta la pregunta existencial de la unidad de las virtudes. Desde esta perspectiva no solo resultan comprensibles, sino incluso necesarias, las conclusiones abiertas y *aporéticas* de los diálogos platónicos que hablan sobre las virtudes, ya que sería ilógico pensar que la virtud como unidad puede manifestarse en un solo diálogo o en una sola discusión, sin que entre en relación con otras. Sin embargo, es más evidente la discusión que se tiene de la virtud desde la muerte, pues es en este momento en donde el hombre, literalmente, se encuentra con la verdad y conocerá las cosas en sí mismas. El argumento que expresa Sócrates en el *Fedón* es bastante claro al respecto, pues solo el filósofo puede afrontar la muerte con serenidad. Así, pues, sólo el que es un amante de la sabiduría estaría dispuesto y tranquilo a morir, porque ha comprendido que ha llevado una vida virtuosa.

No obstante, en un sentido más amplio se puede decir que el planteamiento de Platón intenta ir más allá de la mera comprensión y práctica de una vida *moral*, ya que todo esto

debe tender hacia una finalidad mayor que oriente la vida del hombre. Si es cierto que un verdadero filósofo desea conocer qué son las cosas en sí mismas, es claro que este únicamente lo sabrá en la medida en que contemple la esencia de estas, lo que se logra no desde una percepción sensible que se obtenga por medio del cuerpo, sino desde la contemplación que el alma haga sobre dichas esencias. Por lo tanto, se hace necesario que el filósofo intente durante toda su vida separar lo más que se pueda el alma del cuerpo y, en este sentido, se presente como un hombre que está dispuesto a morir, toda vez que una vez muerto su alma estará en sí misma y alcanzará la plenitud del conocimiento (*Fedón*, 68c). Sin duda alguna, asumir la muerte –aun bajo el argumento dado anteriormente– requiere de la *areté*, puesto que el hombre que va a partir hacia el Hades debe ser consciente de que su vida ha sido digna de ser vivida, así mismo, la muerte es el momento que confronta al hombre consigo mismo para poder establecer que su templanza, piedad, justicia, valor, entre otras virtudes, han estado en armonía a lo largo de su existencia. Todo esto permite que se piense en la virtud como unidad y, al mismo tiempo, como multiplicidad.

Hasta el momento se ha expuesto que la virtud debe ser comprendida como *areté*, teniendo en cuenta lo que este término griego connota, y que la virtud puede verse como múltiple, en un primer momento, y como unidad, en un segundo momento. Ahora podemos pensar en el problema que comporta su enseñanza, que puede ser abordada bien en un sentido general, bien en uno particular, es decir, pensar en que la virtud puede enseñarse como unidad o como multiplicidad. En este último caso, como es obvio, se sitúa el problema del *Laques* ya que lo que se trata de ver allí, sobre todo al inicio del diálogo, es saber si el ejercicio de la *hoplomachía* es conveniente para que los jóvenes Arístides y Tucídides tengan una vida excelente y, en cierta medida, observar si Estesíleo es el hombre adecuado para enseñar una práctica tal que logre la excelencia. Ahora bien, con respecto a la enseñanza de la virtud en el pensamiento de Platón hay que tener en cuenta que dicho cuestionamiento está abordado de una forma directa en el diálogo *Menón*, por lo que es necesario tener presentes algunas referencias a dicha obra que nos permitan analizar y comprender mejor esta cuestión.

La dificultad que comporta la enseñanza de la virtud queda comprendida en el diálogo mencionado anteriormente en las siguientes preguntas: “¿es enseñable la virtud?, ¿o no es

enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?” (*Menón*, 70a). Tales cuestionamientos pueden analizarse en tres partes. En primer lugar, como una enseñanza de tipo teórico; en segundo lugar, como un aprendizaje de tipo práctico; y en tercero y último lugar, como algo natural que está dado en la vida del hombre. Cada una de estas posiciones conlleva, a su vez, otra serie de inconvenientes, los cuales son abordados a lo largo del diálogo y, por supuesto, en otras obras de Platón.

Como es de esperarse, parece que la mayoría de los interlocutores de Sócrates desean que las respuestas a sus preguntas sean contundentes, claras y objetivas. Menón no es la excepción, pues la pregunta no solo busca encaminar la respuesta por una de las opciones, sino que también exige explicar cómo y por qué dicha respuesta ha sido la más adecuada. Sin embargo, al igual que sucede en el *Laques*, Sócrates no responde de manera categórica, sino que contextualiza a su interlocutor y, por decirlo así, lo prepara para el *combate* que debe afrontar ante el problema que se le presenta. En efecto, lo que dice Sócrates es, en síntesis, no saber de tales cosas, es decir, la pregunta no es si la virtud es enseñable, practicable o natural, sino cómo la entendemos nosotros y qué estamos haciendo para poder ser hombres de virtud, porque, a fin de cuentas, ¿por qué no puede ser la virtud, en cierta medida, una excelente combinación de estas tres opciones que plantea Menón?

Si partimos de la posibilidad de que la virtud es enseñable, dicha actividad podría comprenderse como una instrucción o doctrina que lleve al hombre, inevitablemente, al camino de la excelencia. Ahora bien, si tomamos en cuenta que la virtud puede verse como multiplicidad y como unidad, entonces la pregunta se orienta hacia si, en cierto sentido, se puede enseñar *una* virtud –la valentía, la justicia, la piedad, la templanza– o si se puede enseñar a ser virtuoso –la *areté*, la sabiduría–. Habría que decir que, por lo menos en cuanto a la unidad de la virtud se refiere, esta no puede ser enseñada, pues no se trata de que una persona pueda asir teóricamente un concepto lógico para lograr su excelencia, sino de que la persona misma alcance la excelencia en la medida en que su vida se oriente hacia la comprensión y práctica de la virtud, labor que cada quien debe realizar por sus propios méritos, puesto que nadie puede vivir la vida de otro. Sin embargo, no parece ocurrir lo

mismo cuando se habla de la virtud en sentido particular, puesto que algunos sofistas consideran que pueden hacer virtuosos a los jóvenes. Protágoras, por ejemplo, está totalmente convencido de que la virtud puede ser enseñada, por lo menos en el sentido singular, pues manifiesta a Sócrates que puede hacer de Hipócrates un hombre sabio en política (*Protágoras*, 319a). De manera similar lo cree Menón, al admitir que comparte el parecer de Gorgias con respecto a lo que es la virtud y que, por esto mismo, le es fácil decir en qué consiste. En efecto, la definición de virtud que Menón le ofrece a Sócrates se presenta no solo desde lo particular sino también como algo que no comporta dificultad alguna en su acepción. Para Menón la virtud del hombre consiste

en ser capaz de manejar los asuntos del Estado, y manejándolos, hacer bien por un lado a los amigos, y mal, por el otro, a los enemigos, cuidándose uno mismo de que no le suceda nada de esto último. [...] En cambio, la virtud de la mujer, no es difícil responder que es necesario que ésta administre bien la casa, conservando lo que está en su interior y siendo obediente al marido. Y otra ha de ser la virtud del niño, se trate de varón o mujer, y otra la del anciano, libre o esclavo, según prefieras. Y hay otras muchas virtudes, de manera que no existe problema en decir qué es la virtud. En efecto, según cada una de nuestras ocupaciones y edades, en relación con cada una de nuestras funciones, se presenta en nosotros la virtud, de la misma manera que creo, Sócrates, se presenta también el vicio (*Menón*, 71e-72a).

La anterior definición es plausible si se entiende que, por ejemplo, se puede enseñar a repartir los bienes entre una comunidad y considerar que justicia es dar a cada quien lo que corresponde; también se puede enseñar que cumplir los votos a los dioses es ser piadoso; así mismo, como Laques sostiene, permanecer firme en el campo de batalla, sin duda alguna, es ser valiente, actitud que puede lograrse desde una práctica concreta. No obstante, la particularidad de la situación lleva a que se interpele sobre las diferencias de la misma, porque ¿cómo saber qué es lo que le corresponde a cada quien para decir que se está haciendo justicia?, ¿qué criterios se deben tener para poder decir que la administración de un Estado es la correcta?, ¿cómo saber si un voto que se hace a los dioses no ha sido impuesto o influido por una situación difícil en la cual la persona no ha elegido de forma correcta?, ¿cómo saber que una acción es valiente cuando no conocemos las causas que la

motivaron?, ¿cómo se puede calificar de valiente a aquel que realiza un acto de locura más que de cordura? En efecto, no se puede decir que un guerrero sea valiente porque ha permanecido firme en la batalla cuando ha defendido un régimen tiránico y corrupto, mucho menos si este combatiente sabe que tal gobierno actuaba de manera arbitraria y en contra de los intereses de la comunidad (Hobbs, 2006).

Parece ser que, en lo que concierne a la enseñanza de las virtudes, existen algunos métodos que logran encaminar al hombre hacia tal o cual virtud, pero ello no es garantía para sostener que este ha de ser virtuoso en sí mismo. En otras palabras, tenemos que aceptar que hay prácticas que, gracias a la repetición y a la costumbre, hacen que las personas sean virtuosas, pero no se puede pretender que un hábito sea el que determine la virtud ni en cuanto a su multiplicidad ni en cuanto a su unidad. De esto deriva, quizá, el hecho de que Sócrates no haya tenido discípulos y que, así mismo, no se permita para sí el calificativo de maestro. El mismo Sócrates sostiene que jamás ha sido maestro de alguien (*Apología*, 33a), lo que le ha permitido entablar una relación desinteresada y abierta con quienes ha dialogado durante su vida, actitud que este describe con las siguientes palabras:

Si cuando yo estaba hablando y me ocupada de mis cosas, alguien, joven o viejo, deseaba escucharme, jamás se lo impedí a nadie. Tampoco dialogo cuando recibo dinero y dejo de dialogar si no lo recibo, antes bien, me ofrezco, para que me pregunten, tanto al rico como al pobre, y lo mismo si alguien prefiere responder y escuchar mis preguntas. Si alguno de éstos es luego un hombre honrado o no lo es, no podría yo, en justicia, incurrir en culpa; a ninguno de ellos les ofrecí nunca enseñanza alguna ni les instruí (*Apología*, 33a-b).

En efecto, Sócrates comprende que la *areté* es algo que depende, en gran medida, de cada quien, pero que, no por ello, se puede entender como algo solipsista. La enseñanza de las virtudes, es claro, tiene que empezar con algunas nociones y prácticas, las cuales desde el método socrático son vistas no con una sola dirección –maestro a discípulo– sino en un sentido dialógico: entre interlocutores. En el *Laques* Sócrates abre la discusión al preguntar por los maestros que cada uno ha tenido o por los jóvenes a quienes ellos, como maestros, lograron hacer excelentes, cuestionamiento que pone en aprietos a cada uno de los dialogantes, pues, en relación con la virtud, nadie podría hacerse responsable de la vida del

otro. En efecto, el no poder referir ningún maestro o discípulo –ni en el *Laques* ni en el *Menón*– hace que la labor de la educación se entienda como un ejercicio que implica a todos los que participan de la discusión (186b). En este orden de ideas el cuestionamiento de si la virtud es algo que puede enseñarse parece tener una respuesta clara: la sabiduría que implica la *areté* está lejos de ser una simple y llana episteme, pero cerca de ser una práctica que, en la medida en que se utilice la misma vida, hace del hombre un ser excelente.

Ahora bien, vale la pena preguntarse cuál es la labor de Sócrates –en general del filósofo– para poder *parecer* un maestro que puede *enseñar* la virtud. Para comprender esta función podemos establecer dos referentes que aparecen como antagónicos. El primero de ellos es la posición de Nicias al sostener que las discusiones con Sócrates siempre tienden a ir no sobre las cosas sobre las cuales se proponen inicialmente, sino acerca de la vida de cada uno (188a); el otro es la concepción que Menón *corrobor*a acerca de Sócrates luego de entablar una primera contienda con este. En efecto, Menón llega incluso a reprochar a Sócrates con las siguientes palabras:

Había oído yo, aun antes de encontrarme contigo, que no haces tú otra cosa que problematizarte y problematizar a los demás. Y ahora, según me parece, me estás hechizando, embrujando y hasta encantando por completo al punto que me has reducido a una madeja de confusiones. Y si se me permite hacer una pequeña broma, diría que eres parecidísimo, por tu figura como por lo demás, a ese chato pez marino, el torpedo. También él, en efecto, entorpece al que se le acerca y lo toca, y me parece que tú ahora has producido en mí un resultado semejante. Pues, en verdad, estoy entorpecido de alma y de boca, y no sé qué responderte (*Menón*, 80a-b).

Tanto Nicias como Laques tienen en buen concepto a Sócrates, pero ni Menón ni algunos de sus conocidos concuerdan con aquella estima. Lo que se trata de ver en estas dos concepciones de la labor socrática es que, en cierto sentido, el filósofo tiene como objetivo indagar sobre la vida –la suya propia y la de los demás–, pero esta tarea no se puede realizar sin que se genere conflicto, de allí la confusión y descontento de quienes están dispuestos a aceptar a Sócrates como interlocutor, pues él sabe muy bien que su tarea no consiste en otra cosa sino en “interrogar, examinar y refutar” (*Apología*, 29d), sobre todo en

lo que respecta al cuidado del alma. En síntesis, un buen maestro no es el que transmite conocimiento, sino aquel que sabe preguntar y ayudar a otros a que puedan encontrar el camino que conduce a la verdad, aquel que posee la disposición y la paciencia para acompañar a que su interlocutor pueda acceder, por sí mismo, al conocimiento, sobre todo de su alma. Así se lo hace saber Sócrates a Menón cuando le pregunta: “¿Quieres, pues, ya que estamos de acuerdo en indagar lo que uno no sabe que intentemos en común buscar qué es la virtud?” (*Menón*, 86c). De esta forma, lo que Menón entiende como entorpecer no es otra cosa que ayudar, porque, como el mismo Sócrates sostiene, al problematizar y *entorpecer* al servidor de Menón no se le hizo ningún daño, sino todo lo contrario, un beneficio para poder encontrar una solución al problema planteado (*Menón*, 184b)

Hemos llegado a decir que la virtud puede entenderse como una especie de conocimiento, de sabiduría, que puede enseñarse, en un cierto sentido. Sin embargo, hay que hacer un énfasis especial en lo que respecta a la valentía, ya que es el tema del que se ocupa el *Laques*. En ningún diálogo platónico vamos a encontrar una respuesta última acerca de lo que se está preguntando. En efecto, la conclusión a la que se llega en el *Laques* es que ninguno sabe lo que es el valor y, por lo mismo, sería irrisorio pretender que hombres ignorantes enseñen a los jóvenes Arístides y Tucídides lo que es la *andreía*. Sin embargo, esto no quiere decir que todo el trabajo que se ha realizado haya sido infructífero, pues, por lo menos Lisímaco se ha convencido –gracias a su presencia en la discusión y a los consejos de los dos generales (200c-d)– de que en Sócrates hay un gran *valor* que debe ser tomado en cuenta a la hora de pensar en la educación de los hijos. Aquí, por supuesto, podemos ver que tal vez Lisímaco comprenda que Sócrates es el maestro que estaba buscando –como por decir que no fueron útiles Laques y Nicias y sí lo es Sócrates–, pero, quizá, lo que Platón nos presenta sea algo diferente, ya que Sócrates serviría de ejemplo de educador, porque gracias a sus dotes de análisis, de argumentación, de *instrucción* y, sobre todo, gracias a su gran capacidad para interpelar a sus interlocutores, es que se ha llegado a un punto que propone un trabajo más serio y delicado del que, en primera instancia, se pretendía analizar. En efecto, solo un hombre valiente es capaz de reconocer que es ignorante en lo que ignora, reconocimiento que hace que el hombre tome una decisión, o bien para seguir anclado en su ignorancia o bien para cobrar coraje y dirigirse hacia aquello

que le hace falta: el valor y, con este, la sabiduría. Desde esta perspectiva no resulta en vano el final del *Protágoras*, que a simple vista parece más una burla que un incentivo, ya que en el supuesto de que alguien se pronunciara ante la discusión entre Protágoras y Sócrates esta persona es posible que los recriminara diciendo:

«¡Sois absurdos, Sócrates y Protágoras! Tú, que decías antes que la virtud no es enseñable, te apresuras a intentar demostrar lo contrario a tu tesis, diciendo que todas las cosas son una ciencia, tanto la justicia como la moderación y el valor, de tal modo que parecerá que es enseñable la virtud. Pues si la virtud fuera algo diferente de una ciencia, como ahora intenta decir Protágoras, claro que no podría enseñarse. Ahora, en cambio, si se muestra que es en su conjunto una ciencia, sería extraño que no pudiera enseñarse. Por su parte, Protágoras, que entonces pretendía que se podía enseñar, ahora por el contrario parece que se esfuerza en mostrar que es casi cualquier otra cosa excepto ciencia. Y así, sería mínimamente enseñable» (*Protágoras*, 361b-c).

En el pasaje anterior vale la pena tener en cuenta las expresiones “Tú [Sócrates] te apresuras” y “[Protágoras] parece que se esfuerza”, ya que –sin olvidar que lo que se dice allí es un supuesto– la lectura interpretativa de tales palabras se basa en que esta intervención pretende ser un incentivo para que se continúe en la búsqueda de la virtud. En efecto, Platón muestra que en la figura de Sócrates el recriminar no tiene el sentido de demeritar, sin más, alguna posición, sino que siempre que hay alguna crítica esta se presenta con el ánimo de que quien está en el error se encamine hacia la verdad. Así, por ejemplo, se lo hace saber Sócrates a Laques cuando este último afirma que lo que Nicias dice son puras tonterías: “Entonces aleccionémosle, pero no le insultemos” (195a); también en el *Protágoras*, antes de que se proponga la ironía entre las posiciones iniciales y finales de los interlocutores, Sócrates expresa al sofista que la intención de la discusión no es, como aquel cree, ufanarse de ser mejor que Protágoras, de hacerlo quedar mal ante quienes lo consideran un excelente maestro, sino “examinar qué pasa en lo que respecta a la virtud, y qué es ella en sí misma” (*Protágoras*, 306d). De manera similar lo expone Sócrates en la *Apología*, pues el reproche que dice hacer a sus conciudadanos no tiene otra intención que convencerlos de que no hay labor más noble para la vida de un hombre que la de ocuparse de la virtud (*Apología*, 31b). Así, pues, lo que el supuesto hombre está diciendo con su

intervención a Sócrates y Protágoras es que la virtud exige compromiso, firmeza y apertura, las cuales no deben entenderse como si el que orienta la discusión las tuviera y, por este hecho, las pusiera en el alma del otro, sino que cada quien debe estar dispuesto a aprender tales cosas. Esta actitud es algo vital en lo que se refiere al conocimiento de la virtud, dado que el peso que tiene dicho conocimiento está en quien aprende o, de una manera más precisa, en quien está en la disposición de aprender. Tal es la manera como Sócrates se sitúa en la conversación con Laques y Nicias, pues al ser más joven e inexperto que los dos generales desea escucharlos y aprender de ellos, antes que decir algo en nombre propio (181d). En este sentido, el conocimiento de la virtud, de la valentía, no es un conocimiento sistemático y mecánico que se transmita entre los hombres, sino algo que se aprende, en conjunto, con excelentes compañeros, más que con maestros, sin que se piense que, por el hecho de ser experimentado en tales cuestiones o por tener una edad que inspira cierta confianza, se esté en la posesión plena de lo que es la virtud. A esto último hace referencia Sócrates al final de la discusión con Laques y Nicias, pues considera que

si alguno se burla de nosotros porque, a nuestra edad, pensamos en frecuentar las escuelas, me parece que hay que citarle a Homero, que dijo «No es buena la presencia de la vergüenza en un hombre necesitado». Con que, mandando a paseo al que ponga reparos, tomemos tal empeño en común por nosotros mismos y por los muchachos (201b).

En efecto, la valentía no es algo que requiera de cobardía, de algún reparo inoficioso, sino de una determinación tanto para mantenerse firme en el aprendizaje, como para hacer una retirada que permita continuar la búsqueda de la misma.

En este orden de ideas, ¿por qué no pensar, con cierta osadía, que en el *Protágoras* la misma virtud es la que les está increpando a Sócrates y al sofista que deben seguir en la búsqueda de lo que se propusieron, tratando de esclarecer esa aparente contradicción a la que han llegado? En el *Menón* se llega a afirmar que si la virtud es algo útil, entonces “tiene que ser discernimiento” (88c); así mismo el valor, que pertenece a la virtud, es un cierto conocimiento, pues, como pregunta Sócrates a Menón, “si no fuera discernimiento el valor, sino una especie de temeridad, ¿no es cierto que cuando un hombre es temerario y carece de juicio, recibe daño, mientras que saca provecho, en cambio, cuando tiene juicio?”

(*Menón*, 88b). Mas, ¿qué provecho puede sacarse de una discusión como la que acontece en el *Laques* que, según parece, no ha llegado a ningún lado y que, por el contrario, lo que ha permitido es reconocer que ninguno de los presentes está en la facultad de ser maestro de alguien? Precisamente, porque la filosofía que presenta Platón, sobre todo en lo que respecta a la virtud, no es algo que se inserte dentro de un conocimiento enciclopédico, sino en el conocer propio del alma, el final de tales diálogos debe ser entendido como abierto, más que como aporético, en donde la invitación a la búsqueda e investigación deja el espacio para la práctica misma de la valentía en los diferentes aspectos de la vida del hombre.

De esta forma resulta evidente que la *areté* debe entenderse en el conjunto de las virtudes y no desde la singularidad de cada una de ellas, dado que si el hombre ha buscado alguna virtud –la justicia, por ejemplo–, esta debe ser comprendida en su plenitud, es decir, desde la excelencia; así, si la verdadera justicia es excelente, entonces es claro que debe estar en relación con todo aquello que cabe bajo este calificativo, en cuyo caso tendrá que relacionarse, inevitablemente, con la excelencia en general, es decir, con lo que se ha denominado *areté*. Según Devereux (1992) todas las virtudes, entre ellas la sabiduría, tienen el mismo estatus en relación con la tesis de la unidad, pero el *Laques* nos da una visión un tanto diferente: alguien que es valiente también será moderado, porque el coraje requiere sabiduría, y si uno tiene la sabiduría, debe ser temperado (p. 767).

Habría que decir que cualquier virtud que se tome para poder llegar a ser un hombre virtuoso debe, con absoluta necesidad, seguir a las demás virtudes. Si se pretende saber qué es la temperancia no se puede dejar de lado la piedad, la justicia o el valor, pues ¿cómo ser temperado sin *saber* cuál debe ser la *justa* medida de esta virtud?; si se asume la tarea de entender lo que es la sabiduría, ¿cómo no acercarse a su comprensión sin el *valor* que permita afrontar lo que esta es?, ¿cómo pretender dejar de lado la *prudencia* a sabiendas de que el conocimiento es algo procesual y que debe saber desarrollarse? De allí que el *Laques* se presente como un diálogo que pone de manifiesto la discusión sobre la valentía, pero cuya intención no es definirla ni mucho menos establecerla como único criterio para reconocer que gracias a ella es que el hombre puede ser virtuoso; más bien, este diálogo se

presenta como una invitación, como una propedéutica, para que quien intente conocer lo que es la *andreía* tenga en cuenta que esta no se muestra sin la visión de unidad de la *areté*, lo que también conlleva pensar que para acercarse de manera más objetiva a la comprensión del valor en el *Laques* se hace necesario considerar, en cierto sentido, el entretejido que el Ateniese diseña dentro de su obra, esto es, tener en cuenta el diálogo entre sus diálogos.

En todo caso, hay que decir que el hecho de poder establecer una relación apropiada entre la valentía y las demás virtudes en una cierta unidad tampoco es garantía de que esta sea capturada, por así decirlo; no obstante, un hombre que esté dispuesto a enfrentar la valentía es mucho más noble y valiente que otro en cuya actitud de ocio se manifiesta la esperanza de que algún día su alma será llenada, cual receptáculo, por alguien que dice ser maestro en tal arte, esperanza que, desde luego, es inoficiosa y vana, puesto que ninguna virtud –ni como multiplicidad ni como unidad– puede transmitirse, ya que de ser así sería justo considerar que alguien es virtuoso porque ha podido *comprar* la *areté* a un mercader del conocimiento que le ha garantizado tal beneficio. En otras palabras, es válido pensar que solo es posible *adquirir* la virtud en la medida en que esta se practique fáctica y espiritualmente, esto es, en cuanto se lleven a cabo acciones que simpaticen con dicha concepción; no en vano los griegos de la Antigüedad concebían que en la educación, además de llevar a cabo la práctica y el cultivo de conocimientos y habilidades profesionales, también seguían una serie de mandamientos y normas morales que alimentaban la prudencia para la vida –como el respeto por los extranjeros o la honra a los dioses– para poder decir que alguien tenía *areté* (Jaeger, 1994, p. 19). Así mismo, tales prácticas no tendrían sentido si no se examinaran con plena conciencia, pues lo que aquí está en juego es la vida misma del hombre y esta, desde luego, no puede ser tomada a la ligera, sino con la sutileza y objetividad que la filosofía exige.

Es por esta razón que Sócrates le hace ver a Nicias que la discusión propuesta no es sobre el valor o sobre si los hijos de Lisímaco y Melesias deben ocuparse de la *hoplomachía*, sino acerca del cuidado del alma de cada uno (185c-e), es decir, sobre su *areté*. De esta forma se puede afirmar que la pregunta por la valentía (ἀνδρεία) es el “pretexto” para poder

encaminarse a la excelencia (ἀρετή), pretexto que, no obstante, no resulta ser algo accidental, sino esencial, ya que en la medida en que se comprenda esta virtud en relación con las otras virtudes la unidad de la misma va a establecerse de forma adecuada, consiguiendo así lo que es mejor para el hombre. De esta manera, el ser virtuoso puede entenderse como referido al crecimiento y enriquecimiento del hombre en la virtud misma, pues esta no se comprende como alguna meta a la cual se llega, sino como un camino en el cual se está. De allí que en la discusión sobre los versos de Solón que sostienen Protágoras y Sócrates, este le muestre a aquel que lo que el orador quiso decir en su poema no fue otra cosa sino que

«llegar a ser hombre de bien es, por cierto, difícil de verdad» pero sostenible por un cierto tiempo; pero una vez alcanzado esto, permanecer en esta disposición y «ser hombre de bien», imposible e inhumano, ya que «sólo un dios tendría tal dominio» (*Protágoras*, 344c).

Es lógico pensar, entonces, que la actitud de Sócrates con los generales y los padres de Aristides y Tucídides al final del *Laques* no sea la de servir de maestro, sino la de acompañar y acompañarse de otros en lo que respecta a la búsqueda de la virtud, al cuidado del alma; incluso, por eso mismo termina poniendo tal tarea en manos de Dios y no bajo la voluntad humana, pues sabe muy bien que la virtud en su forma más pura solo le pertenece a los dioses, mientras que a los hombres solo les es lícito *imitarla* de una forma adecuada.

Es en este sentido en el que puede decirse que el hombre es virtuoso, porque está transitando por el sendero de la virtud, en el que le es difícil mantenerse, en este sentido la virtud misma es la filosofía. Si hacemos una analogía con la alegoría de la caverna expuesta en la *República* (514a-517a), resulta inevitable pensar que Protágoras se encuentra en la misma situación en la que están los prisioneros de la *caverna*: engeguado por el mucho tiempo que lleva enseñando tales cosas a los hombres. Así, Sócrates emprende la tarea de conducir a la luz de la verdad al sofista, labor nada fácil si todos creen que Protágoras es un hombre sabio y que no hay nadie como él (*Protágoras*, 317a-c). Así como los prisioneros de aquel antro subterráneo creen que la verdad de las cosas son las sombras, así mismo piensa Protágoras, ya que cree saber lo que es la virtud y que puede enseñarla a otros

hombres. Sócrates lo lleva con sus preguntas a ver la luz del fuego en donde el prisionero intenta acomodarse nuevamente al lugar de donde partió, puesto que Protágoras, en un momento del diálogo, no quiere continuar el diálogo y, al igual que el prisionero liberado de aquella morada subterránea, debe ser obligado a continuar con la discusión (*Protágoras*, 338e). En este sentido puede decirse que el proceso para conocer la virtud hay que verlo en su conjunto. No en vano Sócrates le manifiesta a Protágoras que él está dispuesto a recorrer el camino para poder conocer un poco lo que es la virtud. Por lo tanto, la unidad de la virtud se muestra como un proceso para acceder a ella, en la cual el hombre se va encontrando con una serie de singularidades que su pensamiento debe sintetizar de tal manera que vea toda la escena que se le representa y no solo una parte de ella, pensando que esta parte es la verdad, cuando solo representa una imagen de la misma.

En síntesis, hay que tener presente que el problema que comporta la enseñanza de la virtud está enmarcado en el contexto de la vida misma del hombre, del sentido que esta tiene; es por ello que no puede responderse de modo categórico que esta pueda enseñarse, sin que se repare en qué sentido. Así mismo, su enseñanza tiene que ver en gran medida con el aprendizaje, el cual solo es posible si se pone en práctica la misma virtud, tanto en cuanto multiplicidad como en cuanto unidad y, sobre todo, comprendiendo que la excelencia que ella implica no es la mera adecuación fáctica, sino también una excelencia del alma, que solo puede ser valorada desde la divinidad o, al menos, desde la verdadera filosofía.

CAPÍTULO III. La valentía como virtud necesaria para la formación de un hombre virtuoso y un Estado justo

El objetivo principal de este capítulo es establecer una relación entre la valentía y la justicia, y, así mismo, entre la valentía y la prudencia, para lo cual se tomarán, respectivamente, los contextos de la guerra y de la paz, de tal forma que con ello se logre llegar a una formulación del valor en el Estado que sitúe esta virtud en una dinámica de lo privado hacia lo público y que permita pensar la valentía en relación con la educación. Sin embargo, hay que advertir que, a pesar de que diálogos como la *República*, el *Cármides* o el *Filebo*, sin lugar a dudas, abordan temáticas como las de la justicia y la prudencia, entre otras, estos textos no se tendrán en cuenta para el desarrollo de la cuestión aquí planteada. De ser necesario hacer algunas referencias a dichas obras, se realizarán observaciones puntuales que permitan reforzar las ideas expuestas, logrando así que la discusión central no pierda su dirección.

A partir de lo anterior, podemos decir que cuando se hace referencia al valor es inevitable pensar en el contexto común en donde este se manifiesta: la guerra. Sin embargo, como se precisa en el *Laques*, existen otros espacios en donde el hombre necesita hacer uso de tal virtud (191d), por ejemplo, en la paz. En efecto, el enfrentamiento bélico exige coraje a todo aquel que participa dentro de este, bien sea de una forma indirecta o previa –como por ejemplo, en la estrategia de combate, en la campaña, en el adiestramiento militar– bien de una forma directa –tal como ocurre en el campo de batalla–. Así, es válido pensar que un hombre no solo es valiente en el momento de enfrentarse a su oponente, sino durante todo el tiempo que dure el conflicto. La paz, aunque podría parecer ilógico, también exige valentía, ya que quienes están dispuestos a solucionar las diferencias que se presentan entre

ellos por medio de la diplomacia y el diálogo, deben tener el suficiente valor para sentarse uno frente al otro y, con las garantías del caso, exponer los puntos clave sobre los cuales se presenta la disputa y las respectivas soluciones a la misma.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que toda filosofía está enmarcada, de una manera u otra, dentro del contexto en que esta se desarrolla, entonces hay que tener presente que Platón pensó su obra sin dejar de lado el ambiente bélico que atravesó el territorio griego por más de treinta años: la Guerra del Peloponeso, razón suficiente para decir que el Ateniense consideró las causas de la misma –o por lo menos las razones que originaron algunas de las batallas que se libraron en aquella época, muchas de las cuales están emparentadas con lo político, lo económico o el poder– y que, así mismo, tuvo el valor de pensar su tiempo filosóficamente. El *Alcibíades I*, el *Banquete*, la *Apología*, entre otros diálogos, presentan algunas referencias a batallas que se llevaron a cabo entre Atenas y otras ciudades-estado, indicios de que Platón utiliza la historia para hacer su filosofía y entablar una discusión dialéctica sobre aquello que es esencial en la vida del hombre.

En efecto, Platón no es considerado un historiador, sino un filósofo; por lo tanto, aunque en ocasiones sus escritos refieran hechos y personajes históricos, no por ello se puede decir que su labor sea descriptiva. Antes bien, la historia está al servicio de Platón para que este la interprete y desentrañe lo esencial que subyace a todo ese acervo de acontecimientos que confluyen en un mismo tiempo y espacio. Así, pues, podemos afirmar que las ideas platónicas acerca de la cosmología, la teología, la antropología o la política, son formulaciones que, de una manera u otra, están respondiendo a preguntas fundamentales que, en un sentido general, se había formulado la Grecia antigua.

En efecto, podemos decir que la pregunta por lo justo no es desdeñable, ni mucho menos trivial, ya que es gracias a la justicia que los seres humanos se relacionan entre sí de forma adecuada con el fin de habitar un territorio que les es común, espacio que cuidan y defienden, toda vez que este representa un lugar para la subsistencia y el desarrollo tanto personal como comunitario. En el mito que se relata en el *Protágoras*, el sofista de Abdera refiere la necesidad de tal virtud en los seres humanos: “Zeus, entonces, temió que

sucumbiera toda nuestra raza, y envió a Hermes que trajera a los hombres el sentido moral y la justicia, para que hubiera orden en las ciudades y ligaduras acordes de amistad”, pues de no ser así, “no habría ciudades” (*Protágoras*, 322c-d). Vale la pena aclarar que el sentido de justicia que aquí se menciona tiene la intención de mostrar la relevancia de esta en el ámbito social, no la de exponer una explicación de la génesis de un sistema de gobierno dentro de un Estado o la justificación de su estructuración política, ya que para comprender la relación entre la valentía y la justicia no debe entenderse esta última exclusiva y, sobre todo, esencialmente en el aspecto jurídico o gubernamental, puesto que tales acepciones llevarían a considerar la complejidad de todo el aparato sistémico que esta comporta –sin que por ello se piense que la organización política de un Estado carezca de importancia–, trabajo que se entendería más como un ejercicio descriptivo que filosófico. Lo que aquí se propone es, más bien, pensar en la justicia como una virtud necesaria para el desarrollo de una sociedad y, por ende, del individuo, concepción que justifica en gran medida el hecho de que un verdadero hombre marche con libertad a la guerra para defender su ciudad, pues este no se dirige allí con el fin de obtener algún provecho económico como contraprestación por su *servicio* o para poder vanagloriarse ante otros por sus hazañas en la batalla, sino porque está convencido de que en su lucha está defendiendo algo más que un lugar y unas leyes, está defendiendo todo aquello que le ha permitido cultivar su alma, y así mismo, el futuro de sus hijos. No en vano Sócrates –al que Platón describe como un combatiente ejemplar– alaba los grandes beneficios que las leyes de su ciudad le han otorgado, tales como el darle la vida, una educación tanto para el alma como para el cuerpo y la libertad de elegir si quería ser ciudadano ateniense o, de lo contrario, partir de allí sin que se le hiciera reproche alguno (*Critón*, 50c-52e). No hay que olvidar que, para Sócrates Atenas es algo más que “la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder” (*Apología*, 29d), es el espacio en el que las leyes le permitieron indagar por la virtud y crear un hogar, ¿cómo no defender y permanecer en el lugar que ha brindado las condiciones necesarias para que el hombre se ocupe de lo que es más esencial para su vida? Recordemos que las únicas veces que Sócrates salió de Atenas fueron aquellas en las que se encontraba sirviendo como hoplita y en una ocasión a las fiestas del Istmo (*Critón*, 52b); no se interesó, como otros, por conocer sitios diferentes al que pertenecía, prefiriendo incluso la muerte al destierro (*Apología*, 37c-d).

La valentía que Sócrates mostró en la batalla de Delión sintetiza esta perspectiva de lo justo, pues muestra cómo al defender la ciudad, defiende su propio hogar. Ciertamente, Lisímaco resalta el hecho de que Sócrates sea hijo de su antiguo amigo Sofronisco y, asimismo, el que Sócrates –según los mismos Arístides y Tucídides, respaldando lo dicho por Laques– se haya dedicado a buscar la mejor enseñanza que puede ofrecérseles a los jóvenes; además, hay que tener en cuenta que Laques termina la presentación de Sócrates poniendo como modelo a seguir su actitud en la batalla, pues, según sus propias palabras, “si los demás se hubieran comportado como él, nuestra ciudad se habría mantenido firme y no hubiera sufrido entonces semejante fracaso” (*Laques*, 180c-181b). La comprensión de la valentía aquí abordada, entonces, no es la del hombre osado que pretende realizar grandes hazañas con el fin de lograr un beneficio particular, sino la de aquel que tiene una visión amplia sobre lo que implica ir al combate: arriesgar su propia vida por la del otro. Sócrates se propone aquí como modelo tanto de ciudadano como de guerrero. Lo primero por haber sido una persona en constante búsqueda de la virtud; lo segundo porque, al entender su labor en la ciudad, estuvo dispuesto a dar la vida por ella, ya como hoplita, ya como filósofo. De allí que la valentía sea tenida, en cierto sentido, como una virtud mucho más noble y de admirar que la misma justicia, dado que aquella implica el sacrificio propio por el bienestar de otros (Rabieh, 2006, p. 5).

No obstante, no hay que pensar que el permanecer firme en la batalla, sin más, sea la valentía misma, ya que tal firmeza puede estar bajo las órdenes de algún general que comande la campaña, y este, por supuesto, puede no obrar acorde a la justicia. Por ello Sócrates repara en que afirmar que la valentía es la disposición a “rechazar, firme en su formación, a los enemigos y a no huir” de estos, como Laques sostiene (190e), implica solo una parte de lo que esta es, porque hay que pensar que cuando una posición firme no está conforme a lo justo, se debe *retroceder*, pero no en el sentido de huir por falta de determinación, sino todo lo contrario como un acto de coraje que implica apartarse de aquello que no está en sintonía con la virtud. En efecto, cuando Sócrates comparece ante el tribunal a la edad de setenta años sostiene que en la batalla de Delión mostró firmeza para defender la ciudad, aunque estuvo a punto de morir (*Apología*, 28d-e), así también lo hizo

cuando los Treinta le ordenaron, junto a otros cuatro, traer a León el salamino para darle muerte: salió del Tolo y, poniendo en riesgo su vida al desobedecer tal dictamen, se *retiró* a casa, pues consideraba que de haber obrado de otra manera hubiese cometido una falta contra la justicia (*Apología*, 32d). De esta forma se puede decir que Sócrates es valiente no por el hecho de participar en la confrontación bélica, sino porque está dispuesto a seguir lo que es justo, incluso si dicha elección pone en riesgo su propia existencia, es decir, la valentía no va ligada, necesariamente, al peligro (Hobbs, 2006, p. 93), sino a la justicia.

En este sentido vale la pena considerar que la debacle de Atenas en Delión viene siendo la consecuencia necesaria de un pueblo que carece de valor –más que para enfrentar a un oponente en el campo de batalla– para actuar conforme a la justicia. ¿Cómo podría sucumbir una ciudad cuyos habitantes han dedicado su vida a la búsqueda de la virtud, a perfeccionar cada día sus almas y a considerar que una vida sin examen no vale la pena vivirla? En efecto, bien podemos pensar que el ser un funcionario del aparato político de un Estado es un gran obstáculo para llevar a cabo una labor filosófica como la de Sócrates, él mismo sostiene que por prestar su auxilio al dios al indagar sobre la virtud, no ha tenido tiempo de “realizar ningún asunto de la ciudad digno de citar” (*Apología*, 23c), situación muy diferente en la que se encuentran Laques y Nicias, puesto que por sus múltiples ocupaciones en los asuntos de la guerra –así como estuvieron Arístides y Tucídides, padres de Lisímaco y Melesias, en las demandas del Estado– no tuvieron tiempo para conversar y preguntarse sobre la virtud que debe tener un hombre para que la ciudad sea justa (Zuckert, 2009, p. 13).

Sin embargo, como anteriormente se anotó, la guerra es solo uno de los espacios en los que la valentía se hace presente. En la paz, a pesar de ser contraria a la guerra, el valor también es indispensable. La proposición kantiana de que “no debe considerarse como válido un tratado de paz que se haya ajustado con la reserva mental de ciertos motivos capaces de provocar en el porvenir otra guerra” (Kant, 2003, p. 2) tácitamente está haciendo referencia a la confianza que deben ofrecerse mutuamente los Estados que pretendan llevar a cabo un pacto que respete los acuerdos establecidos. Así como en la formación hoplita el combatiente se sentía seguro de tener un compañero al lado que ejecutara en ataque y

defensa una misma táctica y con un fin común, así también ocurre en lo que respecta a la paz, ya que quienes están en la elaboración de tal acuerdo deben reconocer en el otro la intención de encontrar una solución plausible y justa a la problemática e intereses que están en juego, labor nada fácil dado que en toda lucha siempre han de encontrarse múltiples aspectos y detalles que exigen justificación y aceptación. Se trata, entonces, de tener una apertura al diálogo, a la escucha y, claro está, a la crítica. En efecto, la paz que lograron establecer el general ateniense Nicias y el rey espartano Plistoanacte, en el año 421 (Tucídides, 2007, V, 16), no habría podido llevarse a cabo si la discusión acerca de la solución no se hubiese dado bajo los principios de la razón, entendida esta como prudencia, en el sentido griego que denota esta palabra, es decir, como *phronesis*. Ciertamente, el establecer un criterio para devolver los territorios conquistados durante la guerra, así como también para la liberación de algunos de los prisioneros –acuerdos contemplados en la *Paz de Nicias* (Tucídides, 2007, V, 18)– es algo que comporta un ejercicio racional, más que en un sentido sistemático e irrefutable, como un pensar dialéctico que tiene presente el actuar humano en su ser social.

En efecto, el hecho de no cumplir a cabalidad con lo pactado lleva, de manera inevitable, a la ruptura del acuerdo, tal como aconteció con la *Paz de Nicias* concertada entre Atenas y Esparta (Tucídides, 2007, V, 25). Hay que afirmar, entonces, que la paz exige *prudencia*, tanto en el momento de su elaboración, como en el momento de su cumplimiento, ya que la violación al pacto puede considerarse, acaso, algo más grave que el mismo conflicto bélico, más aún, la pugna se inicia porque se ha transgredido algo que va en contra de la prudencia. A este respecto no hay que olvidar, por ejemplo, que si bien el origen de la guerra de Troya fue el rapto de Helena, está de trasfondo la imprudencia de Paris, pues mientras se encontraba en una visita diplomática en Esparta violó la hospitalidad que el rey Menelao le había ofrecido y –sea por los dioses o por voluntad propia– osó llevarse a la esposa de su *aliado*. Es evidente que Paris no supo utilizar su racionalidad práctica, por decirlo de alguna manera, hasta tal punto de poner en juego no solo su propia vida sino la de toda la ciudad, comprometiendo con sus acciones a otros que no se encontraban en dicha contienda. En efecto, un hombre racional sabe y comprende su posición en lo que respecta a la paz, o por lo menos al tiempo de sosiego que viven las ciudades, y, por lo mismo, es capaz de

comportarse tal y como se lo exige esta profunda convicción. Por tanto, se puede decir que la paz requiere el compromiso racional y práctico, en primer lugar, de quienes la están liderando y, en segundo lugar, de quienes disfrutan de ella. En este sentido la paz se puede contemplar como algo más que una posición pacífica, es firmeza de ánimo, esto es, valentía. La imprudencia de Paris pone de manifiesto su cobardía en el Canto tercero de la *Iliada*, en donde este aparece como un hombre valiente, blandiendo, incluso, dos lanzas, pero al momento de hacer frente a su enemigo Menelao termina huyendo y escondiéndose detrás de sus compañeros (*Iliada*, III, 1-36), acción para nada digna de alabar, sino todo lo contrario, de allí que Héctor lo increpe con las siguientes palabras:

¡Miserable Paris, el de más hermosa figura, mujeriego, seductor! Ojalá no te contaras en el número de los nacidos o hubieses muerto célibe. Yo así lo quisiera y te valdría más que ser la vergüenza y el oprobio de los tuyos. Los melenudos aqueos se ríen de haberte considerado como un bravo campeón por tu gallarda figura, cuando no hay en tu pecho ni fuerza ni valor. Y siendo cual eres, ¿reuniste a tus amigos, surcaste los mares en ligeros buques, visitaste a extranjeros y trajiste de remota tierra una mujer linda, esposa y cuñada de hombres belicosos, que es una gran plaga para tu padre, la ciudad y el pueblo todo, y causa de gozo para los enemigos y de confusión para ti mismo? ¿No esperas a Menelao, caro a Ares? Conocerías de qué varón tienes la floreciente esposa, y no te valdrían la cítara, los dones de Afrodita, la cabellera y la hermosura, cuando rodaras por el polvo. Los troyanos son muy tímidos; pues, si no, ya estarías revestido de una túnica de piedras por los males que les has causado (*Iliada*, III, 39-57).

En efecto, el actuar de Paris se parece al de Estesíleo que expone Platón en el *Laques*, ya que este sofista se presenta como alguien que conoce y practica la *hoplomachía*, pero ha terminado, en otras ocasiones, haciendo el ridículo (184a). De esta forma se argumenta que el valor es en algo más que una simple apariencia o un momento de gloria.

Ahora bien, si se ha dicho que la valentía guarda una relación con la justicia y con la prudencia –pues nadie que considere injusto un Estado estaría en disposición de perder la vida por tal entidad, ni mucho menos una persona que haya cultivado su razón comprendería que una desmedida es una medida–, es pertinente aclarar cómo este valor

pasa de lo privado a lo público, puesto que la prudencia suele entenderse más en el aspecto personal, mientras que la justicia se dirige a lo social. Para tal efecto es imperativo tomar la figura de Sócrates, puesto que tendrá un papel importante a la hora de comprender tal dinámica.

La mayoría de los diálogos de Sócrates transcurren en ambientes privados, en el sentido de que en tales discusiones no hay ningún ejercicio diplomático o estatal de por medio que obligue a los interlocutores a presentar las conclusiones de las conversaciones a consideración de la ciudad. Ciertamente, Sócrates participa de conversaciones en espacios públicos –como el ágora, el gimnasio o algún camino fuera de la población–, pero ello no quiere decir que la discusión pueda ser catalogada como un discurso que va dirigido al pueblo como tal, salvo en el caso de la *Apología*. El *Fedro* transcurre a la rivera del Iliso, debajo de un árbol de plátano, mas en la conversación solo se encuentran Fedro y Sócrates; el *Banquete* se sitúa al siguiente día en que Agatón triunfó con su primera tragedia –evento que congrega a un gran número de personas–, pero Sócrates asiste a la celebración privada en casa del poeta; el *Laques* se presenta luego de la exposición pública de Estesíleo, no obstante en la conversación solo intervienen personas que poseen el carácter y el interés para afrontar una discusión acerca de la valentía; el *Fedón* acontece en la prisión, mas el lugar alberga un momento de gran intimidad, pues junto a Sócrates se encuentran presentes, en una primera escena, su esposa y sus hijos, y, en una escena posterior, sus amigos; incluso en aquellos diálogos en los que se destacan personajes extranjeros, la conversación tiene este mismo carácter de privada: el *Sofista* o el *Protágoras* son ejemplos que ilustran con precisión la anterior aseveración.

En efecto, el hecho de que la discusión tenga esta connotación de privada está bien referenciado en el *Laques*, por ejemplo, en la caracterización que Nicias hace de Sócrates al sostener que

si uno se halla muy cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aun si se empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta conseguir que dé explicación de sí mismo, sobre su modo actual de vida y el que ha llevado en su pasado (187e).

El mismo Sócrates expresa una idea similar cuando le dice a Nicias y a Laques que, si Lisímaco y Melesias les han pedido su consejo, antes de dar sus conceptos sobre la pertinencia de practicar la *hoplomachía* deben demostrarles a los padres de Arístides y Tucídides que ellos poseen la calidad de hacer mejores las almas de los jóvenes (186a), es decir, que la conversación no es sobre el combate con armas, si debe practicarse o no, sino si Nicias, Laques o Sócrates están capacitados para poder llevar a cabo tan importante labor. De esta manera, podemos concluir que el diálogo, en general, tiene como objetivo principal lograr que quienes participan de este se apersonen de la problemática que allí está en juego, de tal forma que, en un futuro, se cumpla con un objetivo secundario: que la apropiación de las ganancias filosóficas que se tienen en el mismo puedan llevarse a otras instancias que colaboren en la formación y educación de quienes comparten un mismo territorio, una misma ciudad, un mismo hogar. En otras palabras, dialogar implica tener un movimiento hacia el interior y otro hacia el exterior, entendiendo que la virtud de este último se logra, en gran parte, si se ha brindado una excelente discusión privada.

Empero, si bien la conversación puede estar enmarcada en un contexto privado, la intención de esta no se agota en dicho espacio, sino que lo trasciende en un doble sentido: primero porque el diálogo sigue abierto, lo que conlleva una disposición para continuar la investigación y que esta, por tanto, se dé sobre la base de las discusiones anteriores, es decir, que las ideas expuestas y analizadas primeramente se referencien en próximos encuentros. En varios diálogos de Platón podemos encontrar algunas referencias a tal idea. En el *Laques*, por ejemplo, Nicias recuerda a Sócrates que en conversaciones anteriores lo había escuchado decir que “cada uno de nosotros es bueno en aquello que es sabio, y malo en aquello que ignora”, idea que puede servir para el análisis de la valentía (194d); el *Protágoras*, de modo similar, se representa como una narración de Sócrates a otros que, casi de manera fortuita, llegan a preguntar por lo que se discutió en el encuentro entre el sofista de Abdera y el filósofo ateniense (*Protágoras*, 309c-310a); en el *Timeo* se referencian ambos aspectos, pues no solo se recuerda que la discusión presente se da sobre la base de lo expuesto el día anterior, sino que también se sintetizan las ideas de aquel encuentro (17a-c). El segundo sentido está tomado en relación con una de las actitudes que

Sócrates tiene con su interlocutor cuando lo somete a la mayéutica, puesto que al examinar el alma del hombre, lo sitúa en un contexto real, es decir, cuida que su compañero de diálogo no se piense en un espacio y tiempo abstractos, sino actuales y concretos, esto es, dentro de la vida pública. Bajo este presupuesto, no sería justo pensar que en el *Laques* la discusión sobre la valentía es vista por Sócrates solo como un simple ejercicio lúdico para la formación del hombre, sino que también tal coraje debe tomarse en cuenta dentro del contexto real en el que vive la ciudad: la guerra. En efecto, cuando Sócrates interpela a Laques sobre la forma de combatir de los lacedemonios –si bien lo hace con la intención de mostrar que la sola permanencia firme en la batalla no es la valentía misma (191a-c)– pone de presente a sus interlocutores la posibilidad de que Atenas, el día de mañana, entre en guerra con Esparta, en cuyo caso la práctica de la *hoplomachía* debe ser asumida con un fin concreto: la defensa de la ciudad, objetivo que no se puede lograr si se tiene la vana confianza de que el ejército enemigo es débil por el hecho de combatir huyendo. Tal menosprecio por la milicia contraria puede ocasionar la derrota de los atenienses, de allí que Sócrates proponga considerar la valentía en todo género y no solo en el de la guerra (191d). De esta manera, es válido pensar que si la ciudad estuviera en conflicto requeriría la disposición de hombres verdaderamente valientes y sensatos, y no de osados y desmedidos que son llamados valerosos solo por el hecho de poner en riesgo sus vidas –tal como sucede con los que bajan a los pozos, que siendo arriesgados son tildados de “valientes”, pero no de sensatos (193c)–, pues poner el destino de la ciudad en estos últimos sería dejar la vida del hombre a la ventura, no a la razón.

En relación con lo anterior, no hay que olvidar que cuando Sócrates tiene la oportunidad de hablar frente a frente con Alcibíades le demuestra a este que, si pretende gobernar a los atenienses, está en un grave error al suponer que es con sus rivales en política con quienes debe luchar, pues si la ciudad entrara en combate, es contra “los reyes lacedemonios y contra los persas” (*Alcibíades I*, 120a) con quienes debería enfrentarse, no contra sus conciudadanos. En dicho diálogo se puede observar cómo Sócrates al cuestionar al joven hijo de Clinias no solo interpela a su alma, sino que pone a aquel hombre en el contexto real que vive, pues le hace ver que por muy orgulloso que se sienta por su ascendencia y

noble familia esta no es nada en comparación con la de los reyes persas o lacedemonios
(*Alcibíades I*, 121b).

CAPÍTULO IV. La educación como práctica que exige la valentía

Hasta el momento se han sostenido las siguientes tesis: 1) la *areté*, como unidad, debe mostrar la concordancia que existe entre las virtudes, lo que permite, a su vez, entenderla como multiplicidad; 2) la valentía es una virtud que está en correlación con la justicia y la prudencia; y 3) tal correlación permite pensar la valentía en la discusión filosófica en una dinámica que va de lo privado a lo público. Este último movimiento se explica si se tiene presente que el hombre es un ser que, en primera instancia, procura el cuidado de sí y, con ello, piensa en los diferentes horizontes y posibilidades que dentro de su mundo circundante le permiten realizarse como persona, llegando a la conclusión de que uno de estos aspectos es el Estado, en el sentido amplio del término. Ahora bien, no resulta suficiente señalar el objetivo al que se pretende *llegar*, también es necesario indicar cuál es el medio o el *methodo*, por decirlo de alguna forma, que se necesita para alcanzar tal fin, que, en nuestro caso, no es otro que la educación vista desde el dialogar socrático, práctica que exige la virtud de la valentía. Para una comprensión más detallada de lo que implica esta última afirmación se propone, en primer lugar, indicar algunos puntos relevantes correspondientes a la educación en general, los cuales, por supuesto, tienen referencia en el *Laques*; en segundo lugar, dividir dicho diálogo en tres partes que permitan la comprensión general de este desde la perspectiva educativa; y, en tercero y último lugar, pensar desde este diálogo la figura de Sócrates como un ideal de maestro-discípulo.

Es claro que cuando se habla de educación hay diversos aspectos que entran a formar parte de ella. Ahora bien, como el objetivo aquí no es hacer un análisis detallado de lo que implica educar, sino pensar tal acción desde la perspectiva del *Laques*, en conformidad con las observaciones anteriores, se plantea desarrollar los siguientes aspectos: 1) la relación

que existe entre teoría y práctica, 2) la correspondencia entre enseñanza y aprendizaje, y 3) la conexión necesaria y recíproca entre programa, método y fin, de tal forma que dicho estudio sirva de directriz para comprender la valentía desde el arte de educar.

En efecto, en relación con el primer punto mencionado anteriormente, podemos decir que una educación excelente es aquella que puede combinar la teoría y la práctica de forma adecuada, puesto que es tan válido saber dar solución a situaciones particulares como conocer el porqué de estas. Aristóteles pudo resumir muy bien este aspecto cuando sostuvo que

si alguien tuviera la teoría careciendo de la experiencia, y conociera lo general, pero desconociera al individuo contenido en ello, errará muchas veces (...) Pero no es menos cierto que pensamos que el saber y el conocer se dan más bien en el arte que en la experiencia y tenemos por más sabios a los hombres de arte que a los de experiencia, como que la sabiduría acompaña a cada uno en mayor grado según (el nivel de) su saber. Y esto porque los unos saben la causa y los otros no. Efectivamente, los hombres de experiencia saben el hecho, pero no el porqué, mientras que los otros conocen el porqué, la causa (*Metafísica*, A 981a).

En este orden de ideas se puede decir que Laques y Nicias aparecen en el diálogo como personas que cuentan con la suficiente experiencia en la guerra para poder dar su opinión acerca de lo que es el valor (Dobbs, 1986, p. 828), pero no son vistos como estrategas que se dediquen a enseñar tales cosas a otros, lo cual no quiere decir que el conocimiento que tengan de tal arte sea inútil, pues de ser así no habrían sido considerados como grandes generales atenienses, ni mucho menos se les habría encomendado el liderazgo de importantes batallas (Nails, 2002, pp. 181, 214). Sin embargo, el hecho de que ellos no se hayan dedicado, como Sócrates, a discutir sobre la educación (180c), los convierte en hombres que no poseen ni el conocimiento ni la experiencia suficientes para mantener una posición clara sobre si debe o no practicarse la *hoplomachía* para lograr la excelencia de los jóvenes Arístides y Tucídides –prueba de ello es la discrepancia que se da entre ambos para aconsejar a Lisímaco y Melesias en este asunto–. De allí que Laques invite a Lisímaco para que convoque a Sócrates a la conversación, pues aquel considera que este reúne la

experiencia tanto en el arte de la guerra como en el de participar en discusiones sobre la educación, lo cual supone en él un cierto conocimiento de lo que implica ser excelente.

No obstante, no hay que pensar que Laques y Nicias desconozcan la importancia de la relación entre teoría y práctica, ya que la crítica del primero sobre la exposición de Estesíleo deja ver cómo el ejercicio de la *hoplomachía* no puede ser tenido como una simple representación, pues, como Laques sostiene, “ninguno de los que se dedican de oficio a estos manejos de armas ha resultado jamás un hombre famoso en la guerra” (183c), lo que permite pensar que el general *sabe* lo esencial que es la práctica en la vida del hombre virtuoso. Empero, la crítica que Laques hace a la exposición del combate con armas llevada a cabo por Estesíleo no debe interpretarse como si la *hoplomachía* no tuviera importancia alguna, de lo contrario Nicias no alabaría las virtudes que esta posee (182a). El problema radica en pensar que la excelencia se puede lograr desde la habilidad expuesta por un sofista, ya que las enseñanzas de estos pueden resultar peligrosas para los jóvenes. A este respecto no hay que olvidar que Sócrates piensa que, a diferencia de los alimentos, “las enseñanzas no se pueden transportar en otra vasija, sino que es necesario, después de entregar su precio, recogerlas en el alma propia, y una vez aprendidas retirarse dañado o beneficiado” (*Protágoras*, 314a-b); por tanto, si se encargara a un sofista que instruyera en la *hoplomachía* a los jóvenes hijos de Lisímaco y Melesias, podrían estar encargando el cuidado del alma a un hombre que no sabe ni practica lo que es el valor, puesto que tiene una vaga teoría de lo que esto es y, así mismo, una práctica muy lábil.

Ahora bien, haciendo eco a las palabras de Aristóteles arriba mencionadas, es posible comprender por qué Platón discurre más sobre la concepción de la valentía que sobre la práctica de la misma. Efectivamente, si de lo que se trata es que el hombre llegue a ser virtuoso –y tal objetivo solo se logra desde la sabiduría, desde el cultivo del alma–, entonces se ha de pensar que dicho fin no debe considerarse, en esencia, desde la mera práctica, sino también desde su aprehensión intelectual, esto es, desde el dominio que el ser humano tiene de su alma y del conocimiento que tiene de sí mismo (Jaeger, 1994, p. 422), actitud que en Sócrates tiene una excelente relación. En efecto, cuando Sócrates pregunta a Laques sobre el valor que se manifiesta en la batalla por parte de aquellos que combaten

huyendo, presenta a los corceles de Eneas y a este como un claro ejemplo de tal práctica (191b). Al traer a colación la figura del héroe troyano, Sócrates está proponiendo un reto a su interlocutor: pensar en lo que implica la *areté* de aquel, puesto que Eneas no solo es conocido por su habilidad para combatir huyendo con los caballos, sino también por su rectitud, bondad y destreza en el combate con armas (*Eneida*, I, 544). Pero, de manera simultánea, tal referencia señala al mismo Sócrates, pues en la batalla de Delión este se *retiraba* –junto con Laques– con gran valor y seguridad (*Banquete*, 221b). Así, se puede afirmar que Sócrates intenta que Laques no solo comprenda la valentía desde la práctica real, sino también desde la aprehensión intelectual, objetivo que se busca desde el ejercicio de la pregunta. Nicias parece entender este interés de Sócrates y, por ello, introduce una idea que este ha expresado en otras ocasiones: que cada quien es bueno en aquello que es sabio y malo en aquello que ignora (194d) –con esta idea no se pretende sostener que Nicias es más objetivo que Laques o que comprende mejor lo que es el valor, sino que apunta a una *concepción* que es común en el pensamiento de Sócrates; además, no hay que olvidar que este general es tenido más bien como un hombre supersticioso y poco arriesgado en los asuntos de la guerra, por lo cual se puede pensar que tal referencia de Nicias responde de manera fiel a lo que caracteriza su personaje, por lo que tal apreciación podría interpretarse como si la respuesta a lo que es el valor ya estuviese dada y, en ese sentido, la investigación a realizar habría llegado a su fin (cfr. Dobbs, 1986, p. 829)–. Ahora bien, el filósofo se *mueve* con Nicias de la misma manera que lo hace con Laques, es decir, preguntando. En este ejercicio su nuevo interlocutor termina afirmando lo que es la virtud en general, cuando en la discusión inicial se estaba preguntando tan solo por una parte de ella: la valentía (199e). Así, parece que Nicias comprende, en cierto sentido, lo que es teóricamente la *areté*, pero no sabe cómo puede interpretarse esta desde la práctica concreta. Por tanto, hay que buscar la adecuada correspondencia entre tener un planteamiento teórico y una puesta en práctica en lo que respecta al coraje. Con todo lo anterior se puede afirmar que la valentía se *presenta* en la vida del hombre en la medida en que este se encamine hacia su *comprensión*, por lo que resulta razonable el consejo socrático de no escoger a ninguno de los que inicialmente parecían conocer lo que es el valor para que haga mejores a los otros (200e), pues conocer lo que esta virtud significa es

una tarea que le corresponde a cada quien, si bien tal búsqueda puede realizarse en conjunto.

En este sentido, tener una actitud de firmeza para continuar en la empresa de ser valiente y saber retroceder cuando no se ha comprendido bien lo que esto implica, es una práctica que subyace a la educación. En efecto, educar comprende la explicación teórica de tal o cual asunto, pero si esta no responde, de alguna manera, a la vida práctica del hombre, tal conocimiento no resulta ser más que una tautología que no posee mayor relevancia. Y viceversa, el ejercicio concreto y bien realizado en la experiencia debe complementarse con la comprensión de aquel desde lo teórico, entendiendo el porqué y las causas esenciales del mismo. Asumir el reto de encontrar el equilibrio entre uno y otro es, sin duda alguna, un ejercicio pedagógico.

En este contexto, consideremos ahora un segundo aspecto de la educación, a saber, la correspondencia entre enseñanza y aprendizaje. Sin reparar en la complejidad que el término *educación* refiere, tomemos en cuenta lo que concierne a esta desde los dos aspectos señalados anteriormente. En primer lugar, hay que decir que al hablar de *enseñanza* se hace referencia, sin duda alguna, al maestro, a aquel que posee un conocimiento y que, por tal razón, puede *otorgarlo* a sus discípulos. El término *aprendizaje*, por el contrario, está más emparentado con el alumno, este último se encuentra en la disposición de recibir el conocimiento de su instructor. Ahora bien, la relación enseñanza-aprendizaje se puede pensar en una sola dirección: desde el maestro hacia el discípulo, es decir, que este está a expensas, en gran parte, de lo que aquel *desea* y pueda enseñarle. Tal concepción parece ser la de Lisímaco y Melesias, pues han convocado a Laques y a Nicias para que los aconsejen sobre si el combate con armas es bueno para la formación de los hijos y, de ser posible, acompañen la educación de los jóvenes Arístides y Tucídides (179e), tanto así que ante la diferencia de opiniones entre Nicias y Laques esperan que Sócrates dirima la disputa apoyando la posición de uno de los generales (184d), lo que significa que Lisímaco y Melesias estarían dispuestos a respetar lo que digan los “expertos” en la materia, sin que ello implique una investigación propia. Sin embargo, se puede decir que Platón piensa que entre la enseñanza y el aprendizaje existe una relación

de co-dependencia. Tan esencial resulta comprender la práctica educativa desde la perspectiva platónica que, sin temor a faltar a la justicia, hay que afirmar que sin esta correlación no puede transcurrir el diálogo.

En el *Laques* los que se muestran dispuestos a aprender son, primeramente, los jóvenes Aristides y Tucídides (179d), que, según las palabras de Lisímaco, están prontos a obedecer las recomendaciones que hombres virtuosos puedan darles sobre la práctica de la *hoplomachía* y, por ello, están presentes en la discusión. También están dispuestos a aprender, desde luego, Lisímaco y Melesias, puesto que aquel manifiesta a Sócrates que puede darle algún consejo sobre el asunto que van a discutir (180d), lo que presupone, medida su vez, que Lisímaco se muestre abierto al aprendizaje del hijo de Sofronisco. Así mismo, manifiestan disposición para aprender Laques, ya que admira la labor de Sócrates y de muy buen grado se dejará examinar por él (189a), Nicias, que se presenta como más cercano a Sócrates que los demás interlocutores, al punto de aceptar, por *consejo* de este, a Damón como maestro de música de su hijo (180d), y, por último, el mismo Sócrates, que muestra su interés para participar en la conversación escuchando a los que considera que tienen más experiencia que él, para así aprender de ellos (181d). Sin embargo, en este mismo contexto en que se enmarca la disposición para el diálogo se deja ver, de igual forma, una de las actividades características del maestro, esto es, la enseñanza. De esta quedan excluidos, desde luego, Lisímaco y Melesias y sus respectivos hijos, no así Laques y Nicias, tampoco Sócrates, pues es claro que estos últimos pueden decir algo más certero acerca de la valentía en comparación con el conocimiento lábil que tienen los otros participantes en la discusión. En efecto, Nicias no deja de lado su concepción acerca de lo que sabe de tal práctica, enumerando sus ventajas y dando su aprobación para que los jóvenes practiquen la *hoplomachía* (182a-d). Laques, que también es un hombre conocedor de lo que implica la guerra, no está tan convencido de que un ejercicio como aquel –sobre todo si es promovido y expuesto por un sofista– deba llevarse a cabo por quienes desean hacerse hombres excelentes. Sócrates, haciendo uso de su *sabiduría* (*Apología*, 23b), no afirma ni lo uno ni lo otro, sino que toma un camino diferente que conlleva pensar la discusión sobre un terreno más firme y apto para los intereses esenciales que se ponen al inicio del diálogo. Dicho camino consiste en que ellos se cuestionen acerca de cuáles han

sido sus maestros y cómo los han hecho excelentes o si ellos han logrado que otros sean personas de mérito reconocido (186b). En síntesis, lo que aporta Sócrates es la posibilidad para que quienes participan de la discusión vuelvan la pregunta hacia ellos mismos, invitación que insta a cumplir con la exhortación délfica de “conócete a ti mismo”, precepto que debe llevarse a cabo durante toda la vida. En efecto, en el diálogo que Sócrates sostiene con Lisímaco, Melesias y Nicias (184e-185e) se puede observar que el preguntar socrático no desvía la conversación, sino que la encauza hacia lo esencial: la educación del alma del hombre.

De esta manera, Sócrates muestra que la relación entre enseñanza y aprendizaje ha de ser correlativa y que dicha correlación está sobre la base de la pregunta, en cuyo caso estos dos aspectos han de plantearse como afines. Así, en lo que respecta a la virtud, se puede decir que un verdadero aprendizaje se da en la medida en que quien comprende se abra a la posibilidad de tener una *actitud para enseñar* a otros aquello que él ya ha entendido y, asimismo, una enseñanza verdadera solo se logra desde la *actitud para aprender*, pues únicamente quien se siente en la necesidad de conocer y practicar la virtud puede explorar los nuevos horizontes y retos que esta exige. Sócrates es un ejemplo claro de esta correlación entre enseñanza y aprendizaje; en efecto, en el *Banquete* llega a expresarle a Agatón su deseo de contarle el discurso que oyó *–aprendió–*, en cierta ocasión, de Diotima, una sacerdotisa de Mantinea, que le *enseñó* sobre las cosas del amor (*Banquete*, 2001d). De esta manera Sócrates es percibido como un hombre que *enseña* en la medida en que ha *aprendido* y así mismo su enseñanza es una forma de seguir aprendiendo. Una actitud similar le expresa Sócrates a Lisímaco cuando sostiene lo siguiente:

También yo intentaré aconsejar lo que pueda, y luego trataré de hacer todo lo que me pidas. Sin embargo, me parece más justo, al ser yo más joven y más inexperto que éstos, escucharles antes qué dicen y aprender de ellos. Y si sé alguna otra cosa al margen de lo que ellos digan, entonces será el momento de explicároslo e intentar convencerlos, a ellos y a ti (181d).

También vale la pena anotar la descripción de un movimiento similar en la Alegoría de la Caverna. El prisionero, al ir observando la realidad que antes le era desconocida, afronta

toda una serie de temores y dificultades hasta llegar a contemplar la idea de Bien, para luego bajar a aquella morada subterránea a la que pertenecía y, una vez allí, buscar disuadir a sus compañeros de que el conocimiento que allí se tiene no es más que aparente y que la verdad de las cosas se da en un sentido diferente al que ellos están habituados a creer. En efecto, la Alegoría de la Caverna es una imagen de lo que es la educación y la falta de esta (*República*, VII, 514a), por lo que se puede decir que aquellos que han tenido la oportunidad de contemplar el Bien tienen la responsabilidad de *llevar* hacia la luz de la verdad a quienes todavía están en las sombras. A este respecto Sócrates dice a Glaucón, interlocutor de este pasaje, que se obrará con justicia con los filósofos al exigirles que se ocupen de los demás (*República*, VII, 520b), exhortándolos de la siguiente manera:

Cada uno a su turno, por consiguiente, debéis descender hacia la morada común de los demás y habituaros a contemplar las tinieblas: pues, una vez habituados, veréis mil veces mejor las cosas de allí y conoceréis cada una de las imágenes y de qué son imágenes, ya que vosotros habréis visto antes la verdad en lo que concierne a las cosas bellas, justas y buenas (*República*, VII, 514a).

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje se da de manera recíproca, pues no solo comprende saber lo que son las cosas, sino también identificar sus imágenes. En el *Laques*, Sócrates es capaz de reconocer que tanto el permanecer firme en la batalla como el ser bueno en aquello que es sabio, y malo en aquello que ignora son imágenes de lo que es la valentía y, por tanto, estas pueden servir de referente para que el alma del hombre indague sobre sí misma y reconozca la verdad que hay en ella. Es gracias a que se puede reconocer la importancia de las imágenes que el pedagogo puede llevar a sus interlocutores por el camino del valor, tanto en el sentido de *areté* como en el de *andreía*; gracias a que se ignora es que se puede estar en el camino de la indagación (cfr. Dobbs, 1986, p. 826).

Con todo lo anterior habría que decir que una verdadera enseñanza que intente establecerse en el alma del hombre es aquella que se abre a la posibilidad de la pregunta, tanto para permanecer firme, como para saber retroceder y afrontar el problema desde otra perspectiva de tal manera que pueda comprenderse de una forma más completa. Por tanto, la relación enseñanza-aprendizaje implica el camino mismo de la filosofía, toda vez que esta ha de

entenderse como una *investigación* que el hombre hace de sí mismo, para lo cual es necesaria la virtud de la valentía.

En consecuencia con lo anterior, hay que decir que no hay que pensar la educación como una acción en la que alguien llena de conceptos la mente de otro, sino como un proceso dialéctico y dialógico que comprende toda la existencia del ser humano. En efecto, según Jaeger (1994), “la educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana, que por su misma evidencia tarda mucho tiempo en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican” (p. 19); por tal razón no ha de entenderse que al hablar aquí de educación se esté trabajando bajo un concepto universal que no admite contradicción alguna y que ya está establecido y organizado. No obstante, ello tampoco significa que educar implique una labor azarosa y abigarrada en donde la improvisación es la que gobierna tal práctica, pues “la educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser” (Jaeger, 1994, p. 19). En este orden de ideas, podemos afirmar que la educación no ha de verse fragmentada o desligada del ambiente en el cual vive el ser humano. Esto fue claro para Sócrates, puesto que siempre estuvo buscando poner la discusión en un contexto real y, al mismo tiempo, preguntando por aquello que se da como verdadero. Lo anterior implica que se piense en la educación desde una conexión necesaria y recíproca entre programa, método y fin, tercer aspecto que pretendemos analizar en lo que queda de esta primera parte de este capítulo.

De esta forma podría preguntarse si es posible establecer en la filosofía de Platón un programa pedagógico que brinde una concepción de lo que es educar. Un cuestionamiento tal ha de inclinarse por un “no”, toda vez que la obra del Ateniense no está compuesta con la estructura temática como la que puede captarse, sin temor a equívocos, en escritos filosóficos posteriores, como ocurre en la obra de Aristóteles, por ejemplo. ¿Cómo podría hablarse de un “programa” educativo cuando, en general, dicha labor contempla la totalidad de la vida y en Platón toda su obra? En efecto, el programa está sobre la base de la existencia humana, pues es en su mundo real –el mundo que le acontece, que experimenta y que interpreta– que el hombre se permite establecer una educación. La valentía, la templanza, la piedad, la retórica, la belleza, el alma, el amor, el conocimiento, el placer,

entre otros, son temas que pueden identificarse en el *corpus platonicum* y que hacen eco al contexto e intereses que se tenían en Grecia antigua, cada uno de los cuales se encuentra en una cierta relación con los otros en la vida del hombre griego.

No obstante, en aquella época existían algunas disciplinas que los griegos consideraban fundamentales para la formación del ciudadano, la música y la gimnasia, por ejemplo, eran tenidas por artes de gran relevancia para una formación excelente del alma y el cuerpo, respectivamente (*República*, 376e). En un pasaje de la *República* se puede observar cómo Sócrates rescata el valor de la música. Veamos el argumento:

La educación musical es de suma importancia a causa de que el ritmo y la armonía son lo que más penetra en el interior del alma y la afecta más vigorosamente, trayendo consigo la gracia, y crea gracia si la persona está debidamente educada, no si no lo está. Además, aquel que ha sido educado musicalmente como se debe es el que percibirá más agudamente las deficiencias y la falta de belleza, tanto en las obras de arte como en las naturales, ante las que su repugnancia estará justificada; alabará las cosas hermosas, regocijándose con ellas y, acogiéndolas en su alma, se nutrirá de ellas hasta convertirse en un hombre de bien. Por el contrario, reprobará las cosas feas –también justificadamente– y las odiará ya desde joven, antes de ser capaz de alcanzar la razón de las cosas; pero, al llegar a la razón, aquel que se haya educado del modo descrito le dará la bienvenida, reconociéndola como algo familiar (401d-402a).

Lo anterior no pretende desconocer la importancia de disciplinas como la retórica, la escritura o, incluso, la misma *hoplomachía*. Con ello más bien se intenta poner de relieve el hecho de que siempre que se observe algún aspecto educativo en la obra de Platón, este va a estar orientado hacia el alma del hombre. Así, por ejemplo, cuando Querofonte expresa a Sócrates lo hermoso que es el rostro y la figura del joven Cármides, el filósofo lo invita a que dialoguen con él para así poder *desnudarle por dentro* y examinar su alma antes que su cuerpo (*Cármides*, 154e). A este respecto se puede decir que cuando Sócrates visitaba los gimnasios de Atenas –en donde se realizaban algunos ejercicios físicos que, como es obvio, exigían la desnudez de quienes participaban en ellos– no lo hacía con la mera intención de admirar los cuerpos de los jóvenes, sino que tenía un objetivo más noble, a saber, indagar

en el alma de estos. En efecto, “existe cierta analogía interna entre el diálogo socrático y el acto de desnudarse para ser examinado por el médico o el gimnasta antes de lanzarse a la arena para el combate” (Jaeger, 1994, p. 411), ya que quien se somete a la interrogación socrática, debe estar dispuesto a quedar al descubierto ante sí mismo y ante los demás, como en el *simposio*, situación difícil para la que pocos estarían en disposición. Una referencia clara respecto a esta idea se presenta en el diálogo que sostienen Protágoras y Sócrates, ya que, en un primer momento, cuando este quiere dialogar con aquel, el sofista desea exponer su saber a la luz de todos (*Protágoras*, 317d), pero una vez ha dialogado con Sócrates, ya no quiere continuar con tal proceder (*Protágoras*, 335b). La preocupación por el alma antes que por el cuerpo también se ve reflejada en la relación que Sócrates sostiene con Alcibíades (cfr. Altman, 2010, pp. 5-7), pues el amor que aquel le manifiesta a este no tiene por fundamento las facultades físicas o las posesiones materiales del bello hijo de Clinias (*Alcibíades I*, 131c-e), ya que el filósofo comprende que, más allá de una tradición académica, un ejercicio de escritura o una manera de interrogarse sobre los problemas del mundo, lo que está en juego no es otra cosa sino el “cuidado de sí” (Gómez, 2007, p. 127).

En todo caso, es válido afirmar que las diferentes disciplinas practicadas deben tener como fin último el fortalecimiento del espíritu, más que el del cuerpo. De esta manera, hemos de considerar que si la música resulta ser de gran importancia para la formación del alma, hay que indagar sobre qué clase de música es la mejor para lograr la *areté*. Al respecto, Sócrates afirma que ha practicado la más alta música: la filosofía (*Fedón*, 61a), sin que ello implique un olvido de otras artes como la poesía. Con todo lo anterior tendríamos que preguntarnos si podría destacarse otro programa pedagógico en el pensamiento de Platón que no sea la filosofía misma. En efecto, el camino de la filosofía se presenta en el *Ateniense* como el programa educativo para que el hombre pueda orientar su vida hacia la excelencia. En este sentido es que se ha de pensar que lo importante aquí no es *qué* se discute, sino *cómo* se discute. Hablar de la belleza, del eros, de la amistad o de las leyes, sin la compañía atenta de la mirada filosófica, colabora poco en lo que respecta a la educación del alma humana.

Ahora bien, se sabe que Sócrates tenía la costumbre de dialogar examinándose a sí mismo y a los demás (*Apología*, 28e), para lo cual se valía de la mayéutica. Este arte de preguntar,

aunque puede parecer simple, comporta todo un ejercicio filosófico que hay que tener en cuenta, puesto que la pregunta se orienta, en la mayoría de los casos, a la comprensión que el alma del hombre tenga sobre lo que se está discutiendo. Así, por ejemplo, en el *Protágoras*, luego de la larga exposición del sofista, Sócrates alaba aquella intervención, pero seguidamente sostiene no estar convencido del todo y pide, no sin cierta ironía, que se le aclare “una pequeña dificultad” (*Protágoras*, 328e), dilucidación que cobija tanto a Protágoras como a Sócrates mismo, incluso más al primero que al segundo, pues aquel se encuentra en la peor de las ignorancias, ya que cree saber con exactitud en qué consiste la unidad de la virtud cuando en verdad lo desconoce en un sentido esencial. Sin la pregunta, el diálogo anteriormente mencionado quedaría, más que finalizado, cerrado, es decir, en este la verdad acerca de la virtud estaría dicha, proceder que no va a acorde con la filosofía de Platón. En efecto, “el diálogo socrático no pretende ejercitar ningún arte lógico de definición sobre problemas éticos, sino que es simplemente el camino, el ‘método’ del logos para llegar a una conducta acertada” (Jaeger, 1994, p. 444). Esto es concebible si se tiene en cuenta que al hablar de la *areté* humana esta no puede pensarse como algo dado, sino como una continua construcción y acercamiento, un permanente ejercicio del alma consigo misma; por ello es importante el contexto en el que se desenvuelve el filosofar, pues es gracias a que podemos situar en un ambiente real las hipótesis o ideas expuestas que la comprensión de tal o cual tema es más clara. En otras palabras, en la medida en que la teoría pueda ser puesta en juego en el seno de la realidad es posible preguntar más acerca de ella, de tal forma que con dicho proceder se observe el desarrollo, las contradicciones y las posibles salidas a las aporías que se planteen en la discusión.

El preguntar socrático, como método para alcanzar la verdad, se observa en repetidas ocasiones en el *Laques* y tal proceder permite que la virtud tenga un desarrollo dentro y fuera del diálogo. En efecto, la intención de Sócrates de examinar primero, para luego indagar si lo que se dijo es cierto o no, es un claro ejemplo de esto (181d); así también ocurre con Lisímaco y Melesias, ya que Sócrates les pregunta si hay que seguir la opinión de la mayoría o la de los expertos (184d-185c), cuestionamiento que tiene una *salida*: que la conversación verse sobre los que son considerados expertos en el tema. De la misma forma Sócrates procede con Laques y Nicias, con el primero para explicarle mejor la

pregunta de tal forma que este la responder mejor (191d); con el segundo para mostrarle que de afirmar que el valor es la ciencia de lo temible y de lo seguro se deriva una consecuencia absurda: considerar que la valentía puede darse sin la sabiduría (196d-e). Por último, al finalizar el diálogo, Sócrates pregunta por qué alguien escogería a alguno de ellos para encargarse de la educación de los muchachos, a sabiendas de haber llegado a la conclusión de que ninguno cuenta con la preparación suficiente para llevar a cabo dicha tarea (200d-e), pregunta que deja abierta la posibilidad para que, si así lo desean los demás, se siga trabajando en conjunto en la comprensión de la valentía. En conclusión, gracias a la pregunta es que el hombre está en la búsqueda de la excelencia, fin al que, sin duda alguna, apunta todo individuo.

Así, pues, nos encontramos con la finalidad que exige tanto el programa como el método: la excelencia del alma humana, objetivo que se logra si el pensamiento del hombre se encamina hacia el bien, tarea a la que queda reducida toda investigación acerca de las virtudes. Sin embargo, el que se exprese de forma simple tal idea no quiere decir que lo sea en la práctica o, incluso, en su misma concepción. En este aspecto no se profundizará, por no ser de nuestro interés indagar sobre la posibilidad de llegar al Bien, sobre la práctica de la virtud, sino establecer que, en lo que respecta a la educación, se hace necesario una recíproca relación entre un programa a seguir (la filosofía), un método que la practique (la mayéutica) y el fin al que se apunte (la *areté*). Más bien, habría que decir que en Platón todo esto se encuentra en constante relación y, por ello, la actitud socrática para poder *ayudar* a otros a encontrar el camino es compleja y requiere de no poco valor ni mucho menos de poca inteligencia. De allí que resulte difícil, por no decir imposible, que se pretenda caracterizar la filosofía, su proceder o su objetivo como un simple programa a cumplir o como una práctica que se puede transmitir como cualquier otro oficio. Por tal razón, quizá, es que Sócrates se niega en repetidas ocasiones a aceptar discípulos, pues comprende que llegar a ser virtuoso no es tanto un punto de llegada como un camino que se sigue. Dicha actividad ha ocupado toda la vida de Sócrates (*Apología*, 23b), por lo que se puede afirmar que la filosofía misma es, en ese sentido, una labor pedagógica. A este respecto podemos pensar que

la verdadera esencia de la educación consiste en poner al hombre en condiciones de alcanzar la verdadera meta de su vida. Se identifica con la aspiración socrática al conocimiento del bien, con la *frónesis*. Y esta aspiración no puede circunscribirse a los pocos años de la llamada cultura superior. Sólo puede alcanzar su fin a lo largo de toda la vida del hombre; de otro modo, no lo alcanza. La cultura en sentido socrático se convierte en la aspiración a una ordenación filosófica consciente de la vida que se propone como meta cumplir el destino espiritual y moral de hombre. El hombre, así concebido, ha nacido para la *paideia* (Jaeger, 1994, p. 450).

Recapitulemos lo expuesto en esta primera parte. Hemos partido de la tesis de que la educación es un ejercicio que exige la virtud de la valentía. Esta idea tiene su sustento, entre otras cosas, en el hecho de que para saber establecer un equilibrio entre lo que respecta a lo teórico y lo que respecta a lo práctico es necesaria una determinación filosófica. Así mismo, no hay que desconocer que el educar debe entenderse como una reciprocidad entre enseñanza y aprendizaje, en cuyo caso la mejor forma de establecer tal relación es desde una actitud de búsqueda por el saber. Por último, hay que pensar que dentro de dicha práctica la relación entre programa, método y fin debe ser correspondiente y complementaria, de lo contrario se caería en formalismos y descripciones sistemáticas vacuas.

Dicho esto podemos continuar con el desarrollo del segundo aspecto a tratar en este capítulo, a saber, contemplar la división del diálogo *desde una perspectiva de educación*. Vale la pena anotar que la estructuración del *Laques* aquí propuesta no trata de hacer énfasis en cada una de las partes que este puede contener, las cuales, desde luego, son relevantes para una comprensión más detallada del mismo. Un análisis de este tipo puede encontrarse en la introducción –como también en las notas al margen del texto– del estudio que hace Jowett (1931) al *Laques*, en donde se describe cada parte del diálogo de acuerdo con la temática que se va desarrollando. Por tal razón aquí solo se presentarán los aspectos que se consideran importantes en relación con la lectura interpretativa propuesta.

En este respecto, el *Laques* puede dividirse en los siguientes tres momentos que describen el proceso educativo: a) la preocupación por la formación de los hijos (178a-181d); b) la

exposición de lo que cada “experto” en el tema piensa con respecto de tal cuestión (181e-200b); y c) la propuesta a seguir por parte de aquel que está más emparentado con la virtud (200c-201c). A continuación se presenta un breve análisis de cada uno de estos aspectos.

a) Si entendemos que la educación es un proceso por medio del cual la persona fortalece, aprende y determina ciertas facultades físicas, intelectuales o morales, entre otras, entonces podemos decir que este proceso no debe estar a la ventura, sino que debe ser metódico. Esto último implica una reflexión previa acerca de lo *que está aconteciendo, por qué ha llegado a ser* de esta manera y *qué se pretende* con una práctica determinada al momento de educar. En otras palabras, la educación implica un análisis de la situación y una posible solución a la problemática presentada. En el *Laques* esta reflexión está sintetizada en la introducción del diálogo (178a-181d), dado que allí no solo se encuentra expresada la preocupación de Lisímaco por su situación particular y la de su amigo Melesias, correspondiente a la formación de sus respectivos hijos, sino también las primeras consideraciones generales que sobre dicha preocupación poseen Laques, Nicias y Sócrates. Con todo ello hay que decir que Platón nos presenta el contexto general en el que se desenvuelve Grecia –la Guerra del Peloponeso–, el lugar en donde acontece la discusión sobre la virtud –entre los jóvenes que necesitan ser examinados y refutados para que se encaminen hacia la *areté*– y una situación personal concreta –la educación de los propios hijos–. El tener tal percepción de la realidad no puede dejar de pensarse como una directriz en lo que respecta a la educación, ya que quien desee poner de presente algún conocimiento no solo debe saber lo que este significa, sino también la relación que tiene con otros aspectos de la vida o, dicho de una forma más clara, se sabe lo que significa un conocimiento cuando se conoce a fondo la relación de este con otros saberes y contextos.

La introducción a la temática de la formación del alma del hombre no es nada fácil, de allí que Platón se tome la tarea de presentar un pretexto para un análisis más profundo, pues la exposición de la *hoplomachía* es el punto inicial de discusión que permite realizar un ejercicio investigativo que se oriente a la búsqueda de la virtud. Si bien el *Laques* es un diálogo cuya temática se centra en gran parte en conocer qué es la valentía –*ἀνδρεία*–, esta tarea tiene mayor relevancia si se piensa en un sentido más amplio: la educación (Rabieh,

2006, p. 29). En efecto, los consejos de los dos generales son concretos y se limitan a responder si los jóvenes deben practicar la *hoplomachía*, pero Sócrates quiere indagar por algo más esencial, pues no se trata de practicar el combate con armas *per se*, sino de analizar lo que corresponde a la excelencia del alma de los hombres, en cuyo caso un ejercicio de tipo físico solo representa una pequeña parte de tal objetivo.

b) La segunda parte del diálogo (181e-200b) deja ver un aspecto diferente en lo que comúnmente puede entenderse por educación: la divergencia y la búsqueda. En primer lugar hay que decir que Platón muestra tácitamente que la dialéctica es el método por el cual se puede alcanzar el conocimiento y la virtud. Las discrepancias entre Laques y Nicias, y los diferentes cuestionamientos de Sócrates a las concepciones de los generales dejan ver que el diálogo es una especie de batalla por alcanzar la virtud, toda vez que esta no es un ente que se pueda asir y transmitir de un ser hacia otro, sino que comprende un ejercicio personal y comunitario en donde cada hombre se enfrenta consigo mismo y se abre a la posibilidad de que su alma sea examinada. Esto parece corresponder con la idea de que el saber se da al interior del hombre mismo, ya que solo quien emprende desde sí mismo la búsqueda de la verdad puede estar más cerca de encontrarla.

En efecto, la disposición de Nicias y Laques, y de Lisímaco y Melesias para que la conversación tome un giro diferente constituye un aspecto de gran importancia desde la perspectiva educativa, pues siendo Sócrates el más avezado en lo que respecta a tales cosas sus interlocutores se dejan orientar para entender mejor lo que implica la valentía. De esta manera es válido afirmar que en la discusión central del *Laques* se presentan los diferentes aspectos involucrados en una práctica educativa: las preguntas, la participación de los interlocutores, la diferencia de opiniones, el querer alcanzar el objetivo propuesto y, por supuesto, la perseverancia para poder lograrlo.

c) Lo anterior lleva a que se piense la educación como un proceso continuo. Así, la última parte del *Laques* (200c-201c) muestra que una verdadera formación, una verdadera investigación, es aquella que se entiende desde el mejoramiento constante, por lo que se hace necesario continuar en la búsqueda de la virtud, de la valentía. Recordemos que en la

Alegoría de la Caverna Platón describe a un hombre que luego de contemplar la Idea de Bien es consciente de que varios de sus antiguos compañeros de la caverna aún conviven entre las sombras y, ante tal situación, siente compasión por ellos y decide retornar al lugar de donde salió para ayudar a quienes aún se encuentran en dicha situación de ignorancia. En este sentido se podría pensar que Sócrates trata de cumplir con una misión como la de la alegoría mencionada, ya que él se sitúa en el intermedio entre lo que es la contemplación del Bien y la visión de las imágenes de la caverna, pues una vez expuestas las diferentes opiniones acerca de la *hoplomachía* y, así mismo, manifestadas las concepciones de lo que es el valor, el cuestionamiento socrático no se hace esperar para ayudar a que sus interlocutores se encaminen hacia la luz de la verdad (cfr. Michellini, s.f. p. 61). En consecuencia, una educación que colabore en la formación del alma humana no es aquella que responsabiliza al maestro de los resultados que el educando obtenga de manera objetiva en torno a los diferentes problemas que le conciernen, sino aquella que, en la libertad, deja tareas prácticas y útiles que propenden por la búsqueda de la *areté*, decisión que cada quien debe tomar y asumir durante su propia vida.

Para terminar el análisis propuesto en este capítulo pasemos a puntualizar los aspectos relevantes de Sócrates como un ideal de maestro-discípulo. Hay que tener en cuenta que anteriormente se había sostenido que la relación entre enseñanza y aprendizaje debería considerarse de manera recíproca y que en Sócrates tal equilibrio se lograba de una manera paradigmática; por lo tanto, podemos considerar algunas características que este posee tanto en calidad de educador, como en calidad de educando.

A partir del análisis de los tres aspectos que comprende el *Laques* desde la perspectiva de la educación, pueden determinarse cuatro aportes fundamentales al diálogo en general respecto a la comprensión de la educación.

4. 1 El reconocimiento de la propia ignorancia

Uno de los problemas más frecuentes que se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de creer que se tiene el conocimiento pleno de las cosas que se van a compartir. Cuando esto acontece, el desenlace parece inevitable: cada quien se retirará de la discusión con la firme convicción de que su posición es la correcta y pensando que si algún error se comete en un futuro es debido a la imprecisión de otros. En pocas palabras, pensar que se tiene la verdad absoluta de todas las cosas y que el conocimiento propio no es susceptible de duda es ya un error craso en lo que respecta a la educación. A esta realidad se le contraponen la actitud socrática de reconocer que se es ignorante y que, por lo tanto, hay que ponerse en camino para aprehender la verdad. Tal actitud debe ser propia tanto del maestro como del discípulo; del primero porque debe ser consciente de que todo proceso de formación en el cual él participe en calidad de orientador es una posibilidad para el propio crecimiento, más aún si se trata de una comprensión acerca de la virtud, toda vez que esta no es algo dado ni mucho menos algo inmediato. El educando, con mayor razón, debe comprender que se encuentra en una situación de aprender y que, por ello mismo, necesita considerar algunas ideas más claras a partir de quienes han tenido la oportunidad y la experiencia de haber recorrido antes un sendero similar. Mas esta actitud no es pasiva, pues no se trata de *verter* el saber de un recipiente a otro, sino de una comprensión interna en el alma del hombre. Cuando Sócrates sostiene que va intentar aconsejar acerca de la educación de los jóvenes, pero expresa que primero desea escuchar a los dos generales, pues poseen mayor experiencia (181d), está poniendo de manifiesto que una actitud de ignorancia es recomendable a la hora de abordar un tema tan complejo y esencial como lo es la valentía. Así mismo, al final del *Laques* Sócrates se presenta como un hombre ignorante que necesita continuar buscando la virtud, pues considera que ninguno está en la capacidad de tomar la educación de los jóvenes Arístides y Tucídides; empero, al mismo tiempo, actúa con sabiduría, pues recomienda llevar a cabo esta búsqueda sin dilación y con valor, pero sobre todo encomendándose, como él, a la voluntad del dios (201c).

No resulta fácil, desde luego, actuar con la ignorancia socrática como estandarte, pues esta no se trata de una completa ausencia de saber, ni tampoco de una consciente ironía que

intenta ridiculizar a quienes desconocen lo que el filósofo comprende. Obedecer al dios antes que a los hombres e ir indagando en su nombre (cfr. *Apología*, 29a-c) es una actividad que requiere de no poco valor, por eso asumir una posición como la de Sócrates en lo que respecta al saber es algo que reclama *areté*.

4.2 La pregunta como recurso pedagógico

En ocasiones suele pensarse que el maestro se ha ganado dicho título porque sabe las diferentes respuestas en lo que respecta a su campo de conocimiento. Sin embargo, en filosofía –y mucho más en la filosofía de Platón–, el filósofo está en la libertad de reconocer su ignorancia y, por ello, cuestionar. Preguntas sencillas como “¿así que, Nicias, por qué no tomáis la palabra uno de los dos?” (181d) sirven para ordenar una discusión; pero también existen preguntas aparentemente simples cuyas respuestas conllevan una serie de consecuencias que el pedagogo debe saber organizar. Así, cuando Sócrates pregunta a Laques “¿qué es el valor?” la respuesta de este es categórica: estar dispuesto a “rechazar, firme en su formación, a los enemigos y a no huir” (190e). Mas de esta definición se derivan una serie de cuestionamientos que Sócrates sabe utilizar para que su interlocutor se vaya confrontando y, de esta forma, comprenda mejor la dificultad que implica concebir la valentía de tal manera.

Ahora bien, la pregunta va acompañada de un argumento o referencia que da solidez y que de alguna forma el interlocutor puede aceptar. Tal proceder se puede observar, por ejemplo, cuando Sócrates cuestiona la posición de firmeza en la batalla como definición del valor. En este caso el filósofo le pregunta a Laques, refiriendo la actitud que tiene Eneas en batalla, pues este también lucha en retirada y, a pesar de ello, es tenido como un hombre valiente, *hecho* que resulta imposible de negar por Laques, que como general debe conocer la historia del héroe. La virtud pedagógica de la pregunta, en este caso, está en que no se sale del contexto en el cual se desenvuelven quienes participan del diálogo, sino que se encamina por algo que ellos conocen. ¿Puede la pregunta apuntar hacia lo esencial aun si esta se refiere a elementos de la vida cotidiana? Por supuesto que sí. La esencia de la pregunta pedagógica no está propiamente en su objeto, sino en su modo de expresarse.

Sócrates habla de Homero, de un comportamiento habitual en las batallas, de la actividad de bajar a los pozos, del lenguaje, de las cosas temibles, pero en cada una de estas preguntas el filósofo tiene presente el punto que quiere discutir, lo que posibilita que la conversación no se desvíe del objetivo principal y que, al contrario, profundice en lo que se está intentando comprender.

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. A este respecto, no hay que olvidar que parte de las acusaciones hechas a Sócrates son a causa de la formulación de una pregunta que Querofonte formula al oráculo de Delfos: ¿hay alguien más sabio que Sócrates? (*Apología*, 21a). En efecto, saber preguntar es algo que solo se logra en la medida en que se indaga en la propia alma, porque solo así es posible ir respondiendo el sentido que tiene la pregunta y, por supuesto, la respuesta.

Es decir, educar no puede ser visto como una simple instrucción por parte del que sabe hacia el que no conoce, sino que tal práctica debe darse entre personas que comparten un mismo espacio y que, por decirlo de una manera, se encuentran en la misma necesidad. A este respecto hay que decir que el concepto de educación –*παιδεία*– encierra un gran número de acepciones, dentro de las cuales sobresalen el cuidado y la crianza que se debe tener con el niño y la *instrucción* o *aleccionamiento* que debe seguir el hombre. No obstante, aunque el término en sí no describa específicamente una práctica socrática, podemos afirmar, desde la filosofía de Platón, que educar implica algo más que definiciones como las anteriores. En efecto, la exhortación (*protreptikós*) y la indagación (*elenchos*), son dos elementos del ejercicio socrático que no pueden dejarse de lado al momento de pensar la educación (Jaeger, 1994, p. 414). La exhortación, en particular, tiene que ver con el llamado que Sócrates hace a sus conciudadanos para que se ocupen de sus almas, más que de cosas materiales (*Apología*, 29d-e). En este sentido es correcto sostener que la enseñanza tiene que ver con conocer o, dicho de una forma más clara, con estar en el camino del conocimiento, esto es, educar comprende el deseo de saber, es decir, la filosofía. En relación con lo anterior, hay que sostener que tal deseo de saber se manifiesta

de una forma adecuada en el arte de preguntarse y de preguntar –es decir, con la indagación–, pues tal *actitud* permite que el hombre tenga un espacio para pensar los diferentes problemas que le son propios; así, una educación verdadera –o lo que es lo mismo, una educación filosófica– debe estar *dispuesta* a enseñar y aprender el hábito de la pregunta, pues es gracias a esta que el hombre aprende a pensar problemas (Gómez, 2007 p. 45) y, por ende, a encontrarles sentido y, por qué no, soluciones pertinentes y positivas.

El *Laques*, y varios diálogos de Platón, son claros en esta práctica. Sócrates es un hombre que pregunta y que, así mismo, sabe preguntar. Con su primera *opinión* respecto a si los jóvenes deben ejercitarse en la *hoplomachía* para ser excelentes cuestiona la petición de Lisímaco acerca de si debe inclinarse por lo que defendió Nicias o por lo que sostuvo Laques: “¿Por qué, Lisímaco? ¿Vas a aceptar lo que apruebe la mayoría de nosotros?” (184d). Ahora bien, ¿por qué una pregunta como la anterior, que en apariencia es sencilla, puede estar enmarcada en el ámbito filosófico? En primer lugar hay que decir que el hecho de que allí se pregunte por un *porqué* hace que el interlocutor se sitúe en una especie de *combate* en donde debe elegir las armas –los argumentos– para hacer frente a la interrogación del filósofo. También se puede añadir que la pregunta está manifestando una actitud crítica ante lo que piensa la mayoría, pues el hecho de que mucha gente piense de determinada manera no significa que tal concepción sea verdadera. Mas la pregunta de Sócrates se traslada, sutilmente, a Melesias, a quien también le cuestiona si él obraría de la misma forma (184d). El preguntar socrático puede tomarse como un ejercicio molesto y quizá inútil, pues cuando se está próximo a tener una respuesta, el cuestionamiento de Sócrates interviene para clarificar la idea. Ante tal incomodidad los participantes del diálogo están en la libertad de abandonar la discusión –como lo hace Ánito en el *Menón*, (95a)–. Sin embargo, no ocurre tal cosa con los interlocutores de Sócrates en el *Laques*, sino todo lo contrario: sus compañeros de diálogo están dispuestos a seguir la conversación para poder comprender qué es el valor. Más aún, el compromiso sigue con posterioridad al diálogo; el mismo Nicias dice que estas cosas las va a consultar con Damón, para poder dar una respuesta más clara de lo que es la valentía (200b).

Bajo esta idea podemos decir que el preguntar exige valor tanto del que está interrogando como del que está respondiendo. Quien interroga una y otra vez, como lo hace Sócrates, ha de saber que es gracias a tal práctica que pone en un brete a su interlocutor, pues esto demuestra que, sea como sea, quien pregunta no está del todo convencido de lo que se está diciendo. Quien responde, al mismo tiempo, sabe que debe pensar las cosas de una forma más clara y objetiva, si es que desea seguir pensando que es verdad aquello que consideraba certero en un primer momento. Por lo tanto, se puede decir que el diálogo socrático presenta la confrontación entre los que participan activamente de la discusión, generando con ello cierta incomodidad en quienes no comprenden el sentido del examen. Así se lo hace saber Laques a Sócrates luego de la interrogación a la que ha sido sometido por parte de este: “Estoy desacostumbrado a diálogos de este tipo. Pero, además, se apodera de mí un cierto ardor por la discusión ante lo tratado, y de verdad me irrito, al no ser como ahora capaz de expresar lo que pienso” (194a-b). Tal ejercicio de interrogación pone de manifiesto tanto la ignorancia de aquellos que se consideraban sabios en alguna disciplina concreta, como la necesidad de Sócrates de encontrar respuestas más sólidas y coherentes en lo que respecta a la virtud.

4.3 La corrección de ideas

En el contexto de la educación suele ser más común que el maestro sea quien se dé a la tarea de corregir los *errores* del aprendiz –sin olvidar que un *error* puede ser tenido como un simple capricho que algún día alguien afirmó y los demás siguieron como verdad inamovible–. No obstante, el alumno también puede estar en capacidad de poder corregir a su instructor. En ambos casos interesa la posición de apertura para comprender lo que se quiere decir y hacer con tales observaciones.

Sócrates, como maestro, sabe muy bien dirimir tales discusiones y corregir a sus compañeros de discusión. A Lisímaco y a Melesias no les reprocha que piensen que se debe seguir la opinión de la mayoría, sino que les pregunta con el ánimo de hacerles ver que si en verdad desean recibir un buen consejo sobre algo, es al *experto* sobre dicho asunto al que deben consultar y no el parecer de la gente (184d-185b). Tampoco actúa con ofensas

ante Laques o Nicias cuando estos no expresan con claridad lo que es el valor, sino que intenta, con explicaciones más amplias y ejemplificadas, aclarar la dificultad en la cual se encuentran tras sostener ciertas posiciones. Más aún, Sócrates puede actuar como alguien que también participa del error, ya que él mismo, en ocasiones, se involucra en la dificultad al poner el equívoco como una producción de la misma discusión en la cual él participa, dejando de lado los señalamientos individuales para situar la labor educativa en el ambiente comunitario. Así se observa en un aparte de la conversación que mantiene con Laques en donde el filósofo sostiene que “también nosotros resistiremos y persistiremos con firmeza en la encuesta, para que el valor mismo no se burle de nosotros, de que no lo hemos buscado valerosamente” (194a).

En contraposición a las correcciones hechas por Sócrates podemos encontrar las actitudes de Laques y de Nicias, en donde cada uno parece responder con cierta violencia ante el otro por no saber explicar en qué consiste la valentía. Laques considera que la afirmación de Nicias de que el valor es una especie de saber carece de validez y, ante tal desacuerdo, llega a decir que Nicias dice tonterías, a lo que Sócrates responde: “Entonces aleccionémosle, pero no le insultemos” (195a); así mismo, Nicias siente una molestia ante la *burla* de Laques porque tampoco él fue capaz de decir en qué consiste el valor, situación que lleva a Nicias a imputar un agravio a Laques, ya que le dice que anda ocupado de los demás y no de sí mismo (200b). Sócrates, por su parte, intenta hacer ver que ninguno de los dos está en posición como para juzgar el conocimiento del otro y, por ello, propone que juntos busquen un maestro que los haga sabios (201a).

4.4 La exigencia personal como compromiso educativo

A pesar de que la lectura del *Laques* puede ser más sencilla que la de otros diálogos, como el *Sofista* o el *Timeo*, ello no quiere decir que lo que allí se discute carezca de valor. En efecto, el mismo Sócrates se dispone a un gran reto: brindar un consejo a personas de mayor edad y experiencia que él en ciertos asuntos, así como también a hombres más jóvenes que, en cierto sentido, reclaman su acompañamiento en la formación personal. Por una parte esto exige que el maestro se sitúe con imparcialidad, pues lograr el objetivo

propuesto requiere de objetividad. Así mismo, como discípulo debe estar en disposición de prestarse para la ayuda, a su manera claro está, en la formación de los jóvenes.

Bien hemos dicho que el final aparentemente aporético del diálogo puede causar una decepción por parte de aquellos que quisieron encontrar en el *Laques* un concepto claro y unívoco de lo que es la valentía. No obstante, aquí se propone pensar la intención de Platón con el intérprete, dado que el diálogo sirve como propedéutica para que el lector comprenda que la labor educativa es algo más que instrucción, que es pregunta, que es un mantenerse firme, pero también un retroceder. Exigir no es sinónimo de intransigencia o superioridad, aquí la exigencia –tal vez la misma excelencia– se entiende como acompañamiento, orientación y propósito, los cuales están a la par de la ayuda del dios.

En efecto, Sócrates no es solo un maestro exigente en la medida en que defiende su posición, sino también porque sabe confrontar a sus interlocutores y no los *suelta* con facilidad, mientras que estos a aquel, sí, quizá porque al ver que Sócrates cumple con lo que ha prometido –no ser capaz de hacer a alguien virtuoso– sus esperanzas por que el filósofo de Atenas escribiera la virtud en el alma de los jóvenes se van desvaneciendo. Por ello, el filósofo muestra que la sabiduría que tiene es la que posibilita el espacio para que el hombre mismo se desarrolle durante toda la vida.

En este sentido se puede decir que Sócrates es tanto maestro como discípulo por su actitud para asumir el diálogo desde ambas posiciones. En efecto, el maestro debe estar dispuesto no solo a la comunicación de conocimientos, sino también a la escucha atenta de la opinión que pueden tener sus interlocutores o alumnos. Esto posibilita que Sócrates identifique cuáles son los errores que se cometen en la argumentación, se percate de los peligros que implica asumir ciertas posiciones, y, por ello, persuade a su compañero de diálogo a que tome el camino adecuado para alcanzar la luz de la verdad. El que Sócrates acepte participar en la discusión, aún si no ha sido invitado de primera mano, el que dedique tiempo a charlas con los jóvenes sobre la excelencia y el que deje la posibilidad abierta para ir a la casa de Lisímaco a seguir discutiendo sobre tales temas, es una prueba de que el compromiso de Sócrates en la enseñanza traspasa una obligación de protocolo. La vida

misma de este filósofo se convierte en un escenario de educación. Así mismo, puede destacarse del actuar socrático su *enseñanza*. Si bien es cierto que este sostiene no haber sido maestro de nadie (*Apología*, 33a), vale la pena aclarar el sentido en el que afirma tal cosa. En efecto, Sócrates no es un profesor al estilo de los sofistas (Jaeger, 1994, p. 439), es decir, no es un técnico que negocie herramientas para alcanzar el conocimiento y la virtud. Su enseñanza radica en algo tan simple como complejo: obedecer al dios, en cuanto que este le manda conocerse a sí mismo. Así, se puede decir que Sócrates *enseña* más que a conocerse, a seguir los preceptos divinos, aquellas esencias puras que hacen de un hombre un verdadero hombre, para que, asimilando tales aspectos en su vida, este pueda alcanzar la *areté* y ser feliz.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Si queremos ser coherentes con lo expuesto en este trabajo, hay que decir que las “conclusiones” que se presentan aquí están dadas en el sentido de una síntesis que tal vez motive la investigación y enriquezca la discusión pedagógica. En efecto, si los diálogos de Platón no se cierran con una conclusión definitiva, sino que se mantienen en continua discusión entre ellos y con quien hace las veces de intérprete, ¿cómo osar *terminar* un estudio sobre el *Laques*? Somos afectados por la genialidad de Platón, ya que este no termina su diálogo, sino que lo continua entablando con nosotros para dejarlo abierto.

El *Laques* nos ha mostrado que la filosofía de Platón no es algo que deba tomarse a la ligera, aún si algunos de sus diálogos son considerados composición temprana del Ateniense, pues para poder construir todo un *sistema* filosófico Platón debe tener en su mente, de forma constante, la totalidad de su obra. Por esta razón no hay que pensar en los diálogos de Platón como una especie de discusiones en las que tan solo se trata de aclarar un cierto problema, sino también como la forma adecuada de hacer filosofía. La estructura dramática, los personajes, el que el diálogo sea narrado o dramatizado, hacen parte de un ejercicio filosófico que tal vez puede verse en pocos pensadores.

Afrontar el reto de tomarse en serio tan solo uno de los diálogos de Platón, como en nuestro caso el *Laques*, es asumir la responsabilidad de dialogar con la historia de Grecia, con Homero, con los poetas, con los políticos, con los artistas, con los sofistas, entre otros. Es decir, el diálogo nos abre al diálogo con la filosofía misma, pues este nos invita a pensar, a investigar y a saber en qué consiste la virtud. De allí que una lectura interpretativa juegue

un papel importante respecto de la comprensión, pues dependiendo de la perspectiva que se tome se pueden ganar aspectos esenciales que ayuden a los intereses propuestos.

Ahora bien, dicha opción de interpretación deja de lado otros puntos de vista, no porque se piense que carecen de importancia, sino porque abarcar y comprender todo es una labor que solo es posible para un dios. En este escrito se propuso observar que el *Laques* es un diálogo que versa sobre algo más que la valentía, a saber, sobre la educación, y bajo tal lectura se quiso mostrar cómo la educación exige la virtud de la valentía, toda vez que esta no es algo exclusivo del campo de batalla, sino que se hace presente en varios momentos de la vida del hombre. Desde allí se pudo contemplar que, de manera análoga, la valentía no puede pensarse lejos de las otras virtudes y que, por ello, un hombre valiente como Sócrates lo es por el hecho mismo de ser virtuoso. Todo lo anterior comporta el problema de la enseñanza de la virtud, pues hay quienes piensan, como los sofistas, que la virtud puede enseñarse, pero otros hombres, como Sócrates, se muestran un poco escépticos ante tales posiciones. La razón de todo ello es que lo que respecta al conocimiento del Bien no es algo que obedezca a un programa para realizar y que se deba evaluar de tal manera que si se alcanza tal o cual logro, se diga que se posee la virtud, ya que esta no está determinada por un objeto, sino por una forma de ser.

Para poder brindar una solución a tal dificultad se propuso optar por la concepción de educación bajo los términos de enseñanza y aprendizaje en donde estos se relacionan con el maestro y el alumno, respectivamente. Sin embargo, no se pretende defender la tesis de que el conocimiento se da como una transmisión del primero hacia el segundo, sino que en la puesta en marcha de tal actividad, tanto el maestro como el discípulo deben encontrarse en un equilibrio entre el saber y la ignorancia, equilibrio que se manifiesta de forma adecuada en la figura de Sócrates, pues este es capaz tanto de reconocer que no sabe, como de explicar lo que sabe a los demás, todo ello desde un proyecto personal que requiere de valor: buscar la *areté*.

Por esta razón se abordó la figura de Sócrates como un ideal. En efecto, el filósofo es aquel que durante toda su vida ha estado indagando en su alma y en el alma de los otros; es aquel

que comprende que su labor no se queda en lo que respecta al cuidado de sí, sino que tiene cierta responsabilidad con la sociedad en la cual vive, es decir, con el Estado y que, bajo este criterio, debe colaborar en la formación de excelentes ciudadanos. Así, también se puede decir que si bien Sócrates ayudó a sus contemporáneos a pensar mejor la cuestión de la educación, de la formación humana, nosotros como filósofos estamos llamados, entre otras cosas, a pensar nuestra realidad.

En este orden de ideas podemos decir que no cabe duda de que al acercarse a la filosofía de Platón al intérprete le es casi que imposible relacionar todas estas importantes reflexiones con la vida cotidiana que lo rodea. En efecto, la preocupación por la educación de los hijos no es algo exclusivo de la Antigüedad, sino que es un tema siempre actual. Prueba de ello es el hecho que a lo largo de la historia diversos pensadores prestaron atención a la educación; grandes pedagogos y eruditos plasmaron sus concepciones acerca de lo que implica enseñar, formar o instruir. Hoy en día –en donde la informática pone a nuestra disposición no solo una gran cantidad de recursos, sino que también nos sitúa frente a una existencia multifuncional e inmediata–, diferentes teorías y modelos pedagógicos se hacen presentes: el constructivismo, el aprendizaje significativo, la pedagogía crítica, son algunos de los principales. La estructuración de la educación ha tenido innumerables cambios, a tal punto que ya no se habla de esta única y exclusivamente como formal, sino también como no formal e informal, concepciones reales que, en cierta medida, han favorecido la apertura de centros de estudio que ofrecen programas de enseñanza *diferentes* de los tradicionales, pero *pertinentes* para el desarrollo personal, técnico o profesional. Leyes, decretos, congresos, pruebas estatales e internacionales, facultades de educación, sistemas de gestión de calidad, entre otros, parecen ser prueba fehaciente del interés que tienen el Estado y los diferentes centros donde se concentra de manera especial el conocimiento por que la educación responda de manera objetiva a las demandas y exigencias de una sociedad *multicultural*. Todo esto –y quizá más aún, toda vez que la educación debe pensarse como un sistema, en el sentido amplio del término, que está a la par del desarrollo humano– pone de manifiesto una realidad que es ineludible: educar es una tarea difícil, entre otras cosas, porque requiere *pensar*, palabra que denota algo más que una acción relacionada con conceptualizar, inferir o crear. Al mismo tiempo, tal dificultad deja ver que lo dicho

anteriormente tan solo es un pequeño referente de lo que implica un proceso de aprendizaje, enseñanza, educación, formación o instrucción.

Ahora bien, la intención aquí no es desglosar todo lo que comprende la educación actual, ya que esto sería una tarea irrealizable, pues, por un lado, resultaría imposible indicar cada uno de los diversos instrumentos dinámicos e intencionales que componen este actuar; y, por otro, porque hoy en día al hablar de educación no se hace referencia a la concepción que se pueda tener de un modelo o práctica universales a los que el hombre debe llegar para considerarse y ser considerado como un ciudadano íntegro o un profesional competente. Tampoco se trata de dilucidar, dentro de todo el aparato educativo, cuáles deben ser los presupuestos o pilares filosóficos o epistemológicos sobre los que debe estar constituido el sistema educativo de un país o cuáles deben ser las condiciones, derroteros y fines que debe tener la educación: el conocimiento de tal aspecto puede estar descrito de forma clara en los estatutos que regulan la práctica educativa dentro de un Estado o en los estudios sistemáticos y positivos de la realidad que es propia a cada ambiente de aprendizaje. En efecto, la Ley 115, con sus respectivos decretos y acuerdos, hace que la educación colombiana tenga un terreno teórico y formal sobre el cual puede establecerse el proceso de enseñanza. Así mismo, se puede decir que la investigación realizada por la Fundación Compartir (2014) permite discutir sobre aspectos económicos, de proyección y de preparación docente, que, sin duda alguna, son relevantes al momento de pensar en la educación. No obstante, y sin demeritar los anteriores aspectos, la intención de este trabajo es que se observe la educación a la luz de la filosofía de Platón expuesta en el diálogo *Laques*, de tal forma que con tal interpretación se pueda tener una mirada diferente de la práctica educativa, en el sentido de verla como un proceso inacabado y, por lo tanto, en continuo crecimiento y búsqueda de la verdad.

Esta forma de proceder en educación es algo que, en cierto sentido, se ha olvidado. El mundo actual nos ofrece respuestas para *todo*, pero poco espacio para la pregunta, y cuando medianamente hay una pregunta formulada, es porque hay una respuesta para ello. Así, hay que decir que quien se atreve o quien tiene el valor de decir las cosas no como la mayoría afirma, sino como son en verdad, o por lo menos con los cuestionamientos que tales

aspectos puedan traer consigo, es catalogado como disidente, revolucionario o sospechoso (Husserl, 1992, p. 105). En el mejor de los casos, el filósofo que cuestiona puede ser tomado como un bufón, cuya reflexión solo es digna de crítica despectiva, ya que su pensar, que trata de desentrañar la esencia de las cosas, es algo inútil que no ofrece respuesta alguna a la vida práctica del hombre (Heidegger, 1989, 19).

Ciertamente, si pensamos la enseñanza como un proceso que se da a lo largo de la vida del hombre, dentro del cual existe un punto intermedio entre conocer e ignorar, entre lo que se pretende y lo que se hace, podemos decir que tal práctica va mucho más allá de un programa académico o de un sistema de valoraciones, característico de la responsabilidad que se ha *impuesto* a las instituciones educativas de carácter formal o informal. Así, resulta interesante observar cómo en muchas aulas de clase el estudiante está presto a *obedecer* la instrucción docente, pero poco a cuestionar –filosóficamente hablando– lo que allí se expone. Nuestra educación, parafraseando a Husserl (1992), está en crisis, y la filosofía socrática se presenta como un *modelo* para orientar la discusión a lo que realmente es importante: la *areté*.

Hace unos meses la Fundación Compartir publicó un estudio serio sobre el problema de la educación colombiana y la posible solución al mismo. En dicho análisis hay una gran variedad de elementos dignos de consideración y trabajo. Las comparaciones y descripciones que se hacen están sobre bases reales y, por tanto, objetivas. Ahora bien, sin que se piense que la intención es el de demeritar tal estudio, podemos poner en claro que la posición de un verdadero educador –al estilo de Sócrates– se da sobre la base del preguntarse por aquello que tiene presente ante sí; esto es, en una eventual puesta en práctica de dicha propuesta, el educador debe ponerla dentro del contexto propio al que pertenece cada comunidad, pues sin el conflicto y la dialéctica que caracterice la práctica educativa, esta sería un equívoco. Así, se puede decir que cuando se piensa en el valor de educar, esta acción implica un acto filosófico, toda vez que “cualquier educador es un filósofo si enseña a plantear problemas, a dejar la duda allí donde muchos hombres creen encontrar algo cierto” (Gómez, 2007, p. 45).

De otra parte, podemos decir que la práctica educativa posee otros elementos que, sin duda, son importantes para su desarrollo. Por ejemplo, no se puede desconocer que dentro del proceso de aprendizaje se debe cumplir con ciertas acciones y formas que regulen la formación del hombre y propendan a ella –la relevancia de esta formalidad podría caracterizarse en el *Laques* en el momento en que Nicias destaca las ventajas que puede traer el arte de la *hoplomachía*–. Sin embargo, en ocasiones se puede caer, ciegamente, en el activismo y el formalismo, haciendo de la educación un ejercicio mecánico y repetitivo que genera descontento, sinsentido y crisis social. De allí que una actitud filosófica como la de Sócrates sea necesaria en el ámbito educativo, pues puede ocurrir que quienes se dediquen a educar tengan el propósito de lograr que sus estudiantes entiendan los contenidos que competen a su conocimiento específico, olvidando el valor de la pregunta que el conocimiento tiene en relación con la vida del hombre.

En el *Laques*, los dos generales, a pesar de sus diferencias, no solo terminan la discusión convencidos de que Sócrates es el maestro que necesitan los muchachos, sino también entienden que respecto de la valentía ellos mismos deben orientar su vida a la comprensión de esta. ¿Estamos nosotros dispuestos al examen del alma para que se nos muestren, de alguna manera, las dificultades pedagógicas latentes en nuestra *propia* práctica educativa? Tal vez debemos correr el *riesgo* de acercarnos a la filosofía de Platón, para que en diálogo con él nuestra alma se cuestione a sí misma y, de esa manera, pensemos en la *areté* al momento de educar.

REFERENCIAS

- Altman, W. (2010). "Laches before Charmides. Fictive Chronology and Platonic Pedagogy". *The electronic Journal of the International Plato Society*, n 10. Recuperado de <http://gramata.univ-paris1.fr/Plato/article95.html> 25 de octubre de 2013.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. (T. Calvo, Trad.). Madrid: Gredos.
- Benitez, E. (2012). "Laques". En: G. A. Press (Ed.). *The Continuum Companion to Plato* (pp. 63-65). London: Continuum.
- Devereux, D. (1992). "The Unity of the Virtues in Plato's Protagoras and Laches". En: *The Philosophical Review* (pp. 765-789)1001(4), Duke University Press.
- Dobbs, D. (1986). "For Lack of Wisdom: Courage and Inquiry in Plato's *Laches*". En: *The Journal of Politics* (pp 825-849), 48, doi:10.2307/2131002.
- Flórez, A. (2011) "La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón". En: *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu* (pp. 369-398)53(156). Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir. Bogotá, D. C.
- García, C. (1981). "Laques. Introducción". En: *Platón. Diálogos I*. Madrid: Gredos.
- Garlan, Y. (2003). *La guerra en la Antigüedad*. (J. M. Parra, Trad.). Madrid: Aldebarán.
- Gómez, R. (2007). *La enseñanza de la filosofía*. Serie filosófica núm. 6. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Guthrie, W. K. C. (2012). *Historia de la filosofía griega II. Los sofistas, Sócrates y el primer Platón*. (J. Rodríguez, Á. Vallejo & A. Medina, Trads.). Madrid: Gredos.
- Heidegger, M. (1989). *Serenidad*. (Y. Zimmermann, Trad.). Barcelona, Odós.

- Hobbs, A. (2006). *Plato and the Hero: Courage, Manliness and Impersonal Good*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Homer Encyclopedia*. (2011). Edited by Margalit Finkelberg. Vol I. Wiley-Blackwell.
- Homero. (1991). *Iliada*. (E. Crespo, Trad.). Madrid: Gredos.
- Husserl, E. (1992). “La filosofía en la crisis de la humanidad europea”. En: *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Jaeger, W. (1994). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. Xirau & W. Rocés, Trads.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Jowett, B. (1931). *The Dialogues of Plato*. Vol I. Laches introduction. London: Oxford University Press.
- Kant, E. (2003). *La paz perpetua*. Biblioteca virtual universal. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf>
- Lledó, E. (1981). “Introducción general”. En: *Platón. Diálogos I*. Madrid: Gredos.
- Martínez, M. (1988). “Introducción y notas”. En: *Platón. Diálogos III*. Madrid: Gredos.
- Michellini, A (s.f). *Plato's Laches*. University of Cincinnati.
- Nails, D. (2002). *The People of Plato: a Prosopography of Plato and Other Socratics*. Indianapolis/Cambridge.
- Plato. (1899). “Laches”. En: I, Burnet (Ed), *Platonis Opera. Tomvs III* (pp. 178-201). Bibliotheca Oxoniensis.
- _____. (1997). “Laches”. En: J. Cooper, (Ed), *Plato Complete Works*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.
- _____. (1931) “Laches”. En: B. Jowett (Ed), *The Dialogues of Plato*. Vol I. (pp. 85-111). London: Oxford University Press.
- Platón. (1981). *Diálogos I*. (J. Calonge, E. Lledó, C. García, Trads.). Madrid: Gredos.
- _____. (1987). *Diálogos II*. (J. Calonge, E. Acosta, F. Olivieri, J. Calvo, Trads.). Madrid: Gredos.
- _____. (1988). *Diálogos III*. (C. García, M. Martínez, E. Lledó, Trads.). Madrid: Gredos.
- _____. (1988). *Diálogos IV*. (C. Eggers, Trads.). Madrid: Gredos.
- _____. (1992). *Diálogos VII*. (J. Zaragoza, P. Gómez Trads.). Madrid: Gredos.
- Plutarco. (1959) *Vidas paralelas*. Vol. III. Barcelona: Iberia.

- Rabieh, L. (2006). *Plato and the Virtue of Courage*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Tucídides. (2007). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. (F. Romero, Trad.). Madrid: Cátedra. Letras Universales.
- Vaso Chigi: recuperado el 21 de junio de 2014.
http://www.pobladores.com/channels/entretenimiento/Historia_del_Arte/area/2/subarea/4
- Virgilio. (2008). *Eneida*. (J. Echave-Sustaeta, Trad.). Barcelona: Biblioteca Clásica Gredos.
- Warne, C. (2013). *Arguing with Socrates: An Introduction to Plato's Shorter Dialogues*. London: Bloomsbury Academy.
- Zubiri, X. (1963). *Cinco lecciones de filosofía*. Madrid: Sociedad de estudios y publicaciones.
- Zuckert, C. (2009). *Plato's Philosophers: The Coherence of the Dialogues*. Chicago: The University of Chicago Press.