



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN FILOSOFÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS

EL FILÓSOFO EN SU PATRIA

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN FILOSOFÍA

PRESENTA
PAOLA MINERVA CHAPA MONTES

TUTOR
DRA. MARÍA DEL CARMEN TRUEBA ATIENZA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÉXICO, D.F., JUNIO DE 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

EL FILÓSOFO EN SU PATRIA

¿Y no es también probable, e incluso necesario a partir de lo ya dicho, que ni los hombres sin educación ni experiencia de la verdad puedan gobernar adecuadamente alguna vez el Estado, ni tampoco aquellos a los que se permita pasar todo su tiempo en el estudio, los primeros por no tener a la vista en la vida la única meta a que es necesario apuntar al hacer cuanto se hace privada o públicamente, los segundos por no querer actuar, considerándose como si ya en vida estuviesen residiendo en la Isla de los Bienaventurados?

La República, 519 c

INTRODUCCIÓN

La figura del filósofo siempre ha sido conflictiva desde el punto de vista del lugar que ocupa en la sociedad. Debido a su manifiesta y defendida inutilidad, el hombre que se da a conocer como pensador es normalmente despreciado y, en ocasiones, incluso ridiculizado.¹ Que ése es el sello distintivo en la vida de estos hombres, nos queda claro desde que aquella incisiva mujer hiciera mofa de la actividad inquisitiva de Tales, confundiendo la más honesta excentricidad con la simple y llana falta de juicio. Desde entonces y para siempre, la necesidad de dar fe y constancia de que la absoluta -y por lo tanto, positiva- inutilidad de la actividad filosófica es, precisamente, lo que confiere valor y honorabilidad a la vida a ella dedicada; la necesidad de enfatizar que el ocio filosófico no es dañino en sí mismo;² la necesidad, en fin, de justificar la presencia de hombres perfectamente inútiles en una sociedad que no los comprende y de la cual obtienen ellos el sustento para su actividad improductiva, *i.e.*, los filósofos, esta necesidad se vuelve, además, una obligación, de tanto en tanto, para esta subespecie humana.³ El problema de la relación entre el filósofo y la sociedad en la que se inscribe ha sido evidenciado y enfrentado probablemente por todos aquellos que han aceptado escuchar la voz de su demonio.⁴

Que esta relación se ha manifestado como esencialmente problemática, pues, es una declaración rayana en el cliché y, sin que haya perdido un ápice de importancia la reflexión sobre mi relación con los otros, tratando de hacerme asequible y comprensible la perspectiva de los otros, la acuciosidad de esa reflexión decididamente no es sorprendente, desde que el filósofo se sabe a sí mismo tal.

¹ Para fines estilísticos, con “hombres” me refiero al género, abarcando tanto varones como mujeres.

² Al pensar en este tema, me viene a la mente aquel proverbio: “la ociosidad es la madre de todos los vicios”; entiendo la dificultad de distinguir, como simple espectador externo, entre la actividad de pensar y la inactividad. Por encima de dicha dificultad, sin embargo, insisto en defender que existe tal diferencia.

³ Nussbaum presenta una interpretación de las escuelas filosóficas helenísticas organizada, precisamente, a partir de los distintos modos de abordar este problema, tomando como punto de partida la pregunta “¿qué derecho tiene uno [*i.e.*, quien se dedica a la filosofía como “ociosa y libre expresión”] a vivir en el mundo feliz que puede expresarse libremente mientras exista el otro mundo [*i.e.*, el del analfabetismo, la pobreza, el hambre y la enfermedad] y uno sea parte de él?”. En general, su respuesta es que el derecho se lo gana el filósofo al comprometerse en un sentido social y político. Vid. Nussbaum, Martha C. *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Traducción de Miguel Candel. Paidós. Barcelona, 2003.

⁴ Vid. Platón. *Apología*, 28 e ss.

La reflexión de la que hablo es evidente en los pocos textos que conservamos de Heráclito, en los diálogos platónicos, en las biografías que los helenistas hacían de sus maestros, y así podríamos continuar la lista hasta llegar a los grandes hombres de ésta, nuestra época, hombres que, con toda seguridad, no tuvieron el camino regalado.⁵

Mucho menos obvia me parece la reflexión sobre la relación entre el filósofo y su comunidad, en la que el filósofo se cuestiona a sí mismo si su propia perspectiva da mejor cuenta de la realidad que la perspectiva de quienes le rodean. No por decir que es menos obvia pretendo implicar que no existe. Naturalmente, la pregunta por la esencia de la actividad filosófica ha sido encarada, y tenemos desde el modo de enfrentarla del Sócrates platónico,⁶ donde filosofar es prepararse para la muerte, hasta la filosofía como forma de vida, de acuerdo con Pierre Hadot. El carácter radical de esas maneras de concebir a la filosofía, sin embargo, me sugiere el peligro de olvidar que quien enfrenta el problema, con angustia o con resignación, con la esperanza de remediarlo o con la astucia para sortearlo, ése, en cada caso, es un hombre en circunstancias concretas, un hombre que enfrenta la esencialidad de su *biós* -como lo llama Aristóteles (*Met.* 1004 b 22)- a partir de maneras muy específicas que bien podrá abstraer, pero nunca podrá ignorar.⁷

Es en ese juego dialéctico que va de la comprensión de la esencia a la comprensión de las circunstancias propias que busco inscribir la reflexión que ofrezco.⁸ Me interesa, primordialmente, considerar lo que implica ese “prepararse para”, comprender cómo es que se vive esa “forma de vida” a los que recién aludí. Y, al escudriñar ese “vivir preparándose para”, donde el filósofo pueda criticarse a sí mismo con más severidad que a nadie, pretendo comprender un aspecto particular, a saber, la formación académica del filósofo -no en un sentido restringido a la matriculación universitaria, sino en uno más amplio, que iré precisando en el curso de este ensayo-, en relación con su formación filosófica.

Que los mencionados son dos tipos de formación claramente distinguibles, no es una tesis novedosa quizá desde los tiempos de la Grecia Clásica.⁹ Quizá se piense incluso que enfatizar nuevamente esa distinción resultaría excesivamente ocioso -y, por lo tanto, un vicio- puesto que ya se ha hablado suficientemente de la filosofía como una vocación humana, y del *ethos* del filósofo, en

⁵ Para ampliar esta idea, me parece que basta con tener en mente las numerosas migraciones de intelectuales en épocas en las que sus países han tenido gobiernos radicales, *v.gr.*, la llegada a México de intelectuales españoles durante la guerra civil española, como Eduardo Nicol, Adolfo Sánchez Vázquez, José Gaos y Wenceslao Roces.

⁶ Que, a decir de Taylor, coincide en lo general con la del Sócrates histórico. Vid. Taylor, Alfred E. *Biografía platónica de Sócrates*, en *Varia socrática*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas, col. Cuadernos, no. 53. México, 1990.

⁷ En el pasaje citado, Aristóteles acepta que la Filosofía y la Sofística son semejantes, pero sólo desde el punto de vista intelectual; desde el punto de vista del “tipo de vida que uno elige llevar”, son claramente diferentes. Tomás Calvo (Aristóteles, *Metafísica*. Gredos/RBA Coleccionables, Barcelona, 2003) traduce *biós* como “tipo de vida elegido”, lo mismo que Joe Sachs (Aristotle, *Metaphysics*. Green Lion Press, Santa Fe, New Mexico, 2002): “the choice of a way of life”.

⁸ Como es consecuente, mi reflexión está inspirada por mis circunstancias. Pero no tema el lector toparse aquí con una narración autobiográfica. Mi interés aquí es mostrar la importancia que percibo en la reflexión sobre las circunstancias que, en cada caso, sean las propias, tal como a continuación señalo.

⁹ Marrou ofrece una excelente exposición sobre las principales características de la educación intelectual -hoy diríamos académica o curricular- en la Grecia Antigua, y su diferencia respecto de educarse con alguna comunidad filosófica. Vid. Marrou, H. I., *A history of education in antiquity*. The University of Wisconsin Press. Wisconsin, 1956. Vid. especialmente el capítulo V *The pedagogical revolution of the early sophists*.

contraposición con el ejercicio profesional asociado al estudio de la “historia de las doctrinas filosóficas”, como se le llama en algunos planes de estudio de bachillerato en México.

Acepto y asumo esa distinción entre la formación filosófica y la formación académica, y solicito a mi lector que se coloque en ella como punto de partida¹⁰. Y puestos ahí, podemos entonces lanzar la pregunta que motiva este escrito: ¿qué hacemos con esta distinción?, ¿cómo nos enfrentamos a ella? ¿Partidarios de qué tipo de formación estamos dispuestos a declararnos? Con frecuencia he encontrado que se sucumbe ante la tentación de no plantearse esa pregunta, dando por obvia la elección sin mayor argumento que el de la distinción ya aceptada. Es decir, si se ha señalado que ser un simple profesional de la filosofía dista inconmensurablemente de ser un filósofo, por supuesto uno se declara filósofo por vocación, filósofo mucho antes y mucho más allá de su paso curricular por una escuela.¹¹ Seamos francos, sin embargo, respecto de las implicaciones de dicha postura.¹² Si aceptáramos que en la vida del filósofo no hace mella la formación académica, tendríamos que preguntarnos si estamos dispuestos a sostener también que ha carecido de sentido someterlo a ella y, más aún, que carece de importancia que permanezca involucrado con ella.

Quiero precisar dos puntos del planteamiento anterior. En primer lugar, me interesa señalar que no estoy preguntando si la formación académica repercute en que alguien tenga vocación filosófica, o en que adquiera las facultades para ello necesarias. Valgámonos, por un momento, de las nociones clásicas de acto y potencia para entender que yo estoy preguntando por el papel que desempeña la formación académica en aras de que el filósofo en potencia desarrolle o realice -por así decirlo- sus facultades filosóficas; se trata de preguntarnos si la formalidad del currículo académico (en la formación y en la profesión) es realmente importante -y en qué sentido- para la manifestación concreta, para la vida que sólo se puede saber filosófica al ser vivida, es decir, en acto.

En segundo lugar, respecto a las implicaciones de las posibles respuestas que se den, concédaseme el favor de no pensar que mi preocupación consiste en saber en qué habrá de emplearse el licenciado en Filosofía. Ciertamente esa es una cuestión que salta a la vista, puesto que, si se sostiene que la formación curricular académica, en el fondo, no guarda relación intrínseca con el hecho de que las posibilidades del filósofo se realicen, en el caso que nos compete, la consecuencia honesta es que, por ejemplo, la educación universitaria vinculada a la filosofía debe ser eliminada, con el efecto, por un lado, de que no haya más hombres con vocación filosófica ocupando aulas universitarias, ni se expidan más documentos acreditando profesionales en Filosofía; por otro lado, y no habiendo cabida para la profesionalización de la ocupación del filósofo, no habría tampoco dónde ejercer como profesional. Es

¹⁰ Naturalmente, no creo estar en condiciones de decir gran cosa en las siguientes páginas a quien, contrario a mi postura inicial, se asuma a sí mismo como un cabal filósofo debido únicamente a la conclusión de sus estudios profesionales.

¹¹ Hadot, por ejemplo, sostiene que su nacer filosófico acaeció rondando su adolescencia, al descubrirse inmerso en el mundo: “creo que soy filósofo desde entonces, si se entiende por filosofía aquella conciencia de la existencia, del ser-en-el-mundo. Por aquel entonces no sabía cómo formular lo que sentía...”. Vid. Hadot, Pierre. *La filosofía como forma de vida*. Traducción de María Cucurella Miquel. Alpha Decay. Barcelona, 2009. p. 25.

¹² Apelo a la franqueza en el reconocimiento de las implicaciones de la postura de pensamiento que uno sostenga, en una línea semejante a la que se aprecia en Cioran, quien arremete contra el modo sólo profesional de pretenderse filósofo: “El ejercicio filosófico no es fecundo, sólo honorable. Se es siempre impunemente filósofo: un oficio sin destino que llena de pensamientos voluminosos las horas neutras y vacantes”. Vid. Cioran, E.M. *Adiós a la filosofía y otros textos*. Alianza Editorial. Libro de bolsillo, Filosofía. Madrid, 1980. Pág. 128.

decir, si aceptamos la disociación entre la vida filosófica y la profesión filosófica, tendremos que aceptar también que la labor docente es irrelevante en la vida del filósofo. Aunque esto significa dejar sin empleos a los profesionales, no es el mercado laboral lo que me ocupa, sino propiamente la labor que lleve a cabo el hombre formado en filosofía -una de cuyas manifestaciones es el compromiso de mostrar a otros el camino que se ha vivido al seguir la vocación.¹³ Es, precisamente, por el sentido de estas consecuencias que señalo que mi reflexión se aboca al problema clásico de la relación del filósofo con su comunidad no tanto desde la perspectiva del modo en el que la comunidad percibe al filósofo, cuanto del modo en el que éste se percibe en ella.

Puesto todo lo anterior, me gustaría establecer tentativamente mi postura: como ya he dicho, la distinción entre la formación filosófica y la académica -con sus respectivas formas de vida- me parece legítima; no así su disociación. Por el contrario, sostengo que la segunda es parte de la primera, y no sólo una parte importante, sino incluso fundamental. Al mismo tiempo, la formación filosófica -que, presuntamente, se manifestará en el modo de vivir del hombre así formado- no puede agotarse en la formalidad de la formación académica, precisamente porque es sólo formal; la formación filosófica necesita una comprensión integral de las condiciones concretas -además de las formales- en las que se desenvolverá la vida del hombre formado filosóficamente.

Para defender lo anterior, presento a continuación un análisis de las condiciones formales de la educación concreta que puede recibir un hombre que se forma profesionalmente en la licenciatura en Filosofía en México,¹⁴ con la intención de mostrar que, aunque en el discurso este sistema señala como finalidad la formación integral de hombres que puedan enfrentar y mejorar las condiciones concretas en las que viven, el diseño mismo del sistema carece de integralidad. Para sustentar la falta de integralidad de este sistema, la estrategia que sigo es comparar el carácter sistemático del caso concreto mexicano respecto del carácter sistemático de un caso paradigmático. Para el caso, elegí el sistema educativo socrático descrito en *La República* de Platón. Quiero enfatizar que mi investigación no tiene tanto que ver con la verosimilitud o la viabilidad efectiva de dicho sistema educativo; ni siquiera busco debatir posibles interpretaciones de los textos platónicos -lo cual no significa que no muestre y argumente, en el capítulo 1, la interpretación que utilizo. Me interesa, llanamente, utilizar el paradigma de sistema educativo, precisamente porque dicho paradigma asume la sistematicidad como *conditio sine qua non* que permite fluir de un aspecto humano a otro (de la educación de la sensibilidad a la educación del intelecto), contrastando severamente con el tipo de educación que ha prosperado y de la que somos herederos, partícipes y, posiblemente, cultores. Me interesa el desarrollo del problema más que su solución; las preguntas que Platón pone en boca de Sócrates más que las respuestas; me interesa reflexionar sobre el modo en el que esas preguntas llegan a mí. Szlezák escribe: "... ante los dramas de

¹³ Como ejemplo de la preocupación filosófica por desenvolverse en comunidad, vid. Benítez, Laura. *La filosofía, los filósofos y el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM*. 70° Aniversario. Diánoia. México, 2010, vol.55, n.64, pp. 201-230. En este artículo, Benítez reseña el desarrollo institucional del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM y destaca que el fundamento de sus orígenes es, precisamente, la preocupación por tener comunidad filosófica y no sólo profesionales de la filosofía que se desempeñaran de modo aislado; aparejado al desarrollo institucional, hay un desarrollo en la reflexión del modo de entender a la comunidad: desde un espacio físico donde compartir los resultados de las reflexiones individuales hasta un trabajo colegiado donde prime el espíritu de equipo.

¹⁴ La formación profesional en filosofía, en México, abarca, al menos, 19 años de estudio: 12 años de educación básica (preescolar, educación primaria, educación secundaria), 3 años de educación media superior y 4 años de licenciatura.

Platón tenemos que reaccionar no sólo con nuestra inteligencia analítica, sino con todo nuestro ser.”¹⁵
 En este sentido, me es importante acercarme a la presentación platónica del problema de la educación del filósofo porque me interesa entender de qué manera ese problema es mi problema, el problema de mi educación y de mi modo de enfrentar la vida.¹⁶

El análisis comparativo entre la formalidad del sistema educativo mexicano y la formalidad del sistema educativo socrático expuesto en *La República* está estructurado en dos capítulos:

- a) El primer capítulo está destinado a mostrar en qué sentido la propuesta educativa socrático es un sistema. Para ello, expongo brevemente los elementos que integran el sistema: educación musical, educación gimnástica, educación matemática, educación dialéctica y trabajo en la *polis*. El énfasis de este capítulo no está tanto en los elementos por separado cuanto en las relaciones entre ellos: lo que me interesa es identificar los axiomas y principios que dan unidad al sistema. Como veremos, el principio de organización al interior de cada elemento y de las relaciones entre elementos es el principio de simplicidad. Este principio, en las distintas etapas del proceso educativo -en efecto, una de las conclusiones es que el movimiento que tiene el sistema educativo socrático es el del proceso, con estricto orden en sus etapas-, se manifiesta con distintos resultados: procura una tendencia a la gracia y la elegancia en el niño educado; cimienta hábitos de convivencia y de cuidado propios en el adolescente; fortalece el hábito intelectual para identificar y replicar paradigmas; permite, de manera reflexiva, comprender el propio paradigma. Con el análisis del paradigma, lo que obtengo es un modelo de análisis para organizar los elementos de mi análisis del sistema educativo mexicano.
- b) El segundo capítulo está destinado a mostrar en qué sentido el sistema educativo mexicano puede ser considerado sistemático, al tiempo que muestro las dificultades que el diseño de dicho sistema manifiesta para comprender la integración y la finalidad de sus distintos elementos. Esta segunda parte, debo insistir, aunque aborda un sistema educativo concreto –el de México, con énfasis en la educación que puede recibir alguien que desea formarse en filosofía-, se centra en la formalidad del sistema -no en las condiciones materiales (recursos presupuestarios, dimensiones del sistema, instituciones administrativas, etcétera)-, la cual está plasmada, fundamentalmente, en el aparato legal mexicano (sin que esto signifique que ofrezco un análisis desde el punto de vista jurídico); del conjunto de normas y disposiciones, he tomado únicamente las que se refieren a los objetivos últimos del sistema educativo mexicano (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, leyes generales y federales que definen los aspectos artístico y literario, de cultura física y de educación académica), debido a que son los elementos más permanentes del sistema, y son los que hacen referencia directamente al modo en el que el sistema educativo mexicano debe contribuir al beneficio del Estado mexicano.

¹⁵ Szlezák, Thomas A. *Leer a Platón*. Alianza Editorial. Madrid, 1997, p. 20.

¹⁶ Otra forma de entender el principal criterio por el que elegí como paradigma el sistema educativo de *La República* es porque asume que la educación es una situación que se da en la *polis*, entre hombres e instituciones, con la intención de organizar la propia *polis* –a diferencia del planteamiento rousseauiano cuya finalidad es educar un individuo.

Para este análisis, ensayo dos posturas de contraste entre el paradigma y nuestras condiciones concretas. En la primera, comparo puntualmente cada una de las características de ambos sistemas –axiomas, criterios de funcionamiento, partes o etapas educativas y finalidades de los sistemas-; quizá nos sorprenda encontrar que, de hecho, el sistema educativo mexicano, en cuanto sistema, podría considerarse análogo al sistema educativo socrático expuesto en *La República*, en el sentido de que presenta todas las características encontradas en éste: axiomas, criterios y partes educativas bien identificables; sin embargo, característica por característica, lo que veremos es que el sistema del paradigma socrático de *La República* resulta mucho más explícito y concreto que el sistema educativo mexicano, en cuanto a las condiciones que se tienen que cumplir para que el sistema funcione según su diseño. En la segunda postura, me centro en los objetivos de la educación universitaria del sistema educativo mexicano –dado que en este nivel encontramos oficialmente la formación filosófica en México- ; al final veremos que ésta, en su diseño, en realidad asume el funcionamiento de todo el sistema educativo mexicano previo –asunto que, como habremos visto, es cuestionable.

Como conclusión general de este ensayo, podemos anticipar que, mientras el carácter político del sistema educativo expuesto por Sócrates en la República es evidente, en tanto que es claro el modo en el que cada etapa educativa debe contribuir al bienestar de la *polis*, para el caso del sistema educativo mexicano, en cambio, el sistema no garantiza que el individuo cuente con todos los elementos necesarios para contribuir al bienestar del Estado, lo cual nos deja a nosotros –individuos- la responsabilidad de desarrollarlos, si nos reconocemos como aspirantes a una formación filosófica que integre armónicamente todas nuestras facultades.

Finalmente, antes de comenzar con el ensayo, quisiera advertir al lector sobre una de las lecciones que me han parecido más importantes de la exposición socrática de *La República*: no podemos olvidar la diferencia ontológica entre un paradigma y cualquier sistema concreto, así tenga un buen diseño y funcione de acuerdo con él; no es sensato pensarnos a nosotros mismos –hombres en circunstancia- como si quisiéramos vivir en el descarnado paradigma. No existe tal cosa como El Filósofo Paradigmático. Lo que existe, en cada caso, es un filósofo que triunfa de la ausencia de perfección para acercarse lo más posible a ella; un filósofo que busca formarse a sí mismo, con plena conciencia de que ésa es tarea suya; un filósofo.

CAPÍTULO 1: EL FILÓSOFO EN LA IDEALIDAD DEL PARADIGMA. EL SISTEMA EDUCATIVO SOCRÁTICO EXPUESTO EN *LA REPÚBLICA*

1.1. PRELIMINARES PARA LA COMPRENSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DE *LA REPÚBLICA* PLATÓNICA

De la lectura de *La República*, me interesa en este ensayo la figura del hombre con alma de oro que habrá de gobernar la *polis* justa porque me preocupa entender el nexo entre el filósofo y la educación académica por la que atraviesa; y es, precisamente, este hombre aquel a quien se le ha educado toda su vida para ser lo que es. Para entender en qué consiste su educación, recordemos lo que el Sócrates de *La República* nos dice de él, y lo que se espera lograr mediante su proceso educativo.

Lo primero que notamos en este hombre es el criterio de distinción respecto de otros hombres, a saber: su alma de oro. Debemos tener presente que, naturalmente, se trata de una metáfora, y debemos también detenernos a pensar un poco de qué se trata la metáfora y por qué se vuelve útil o importante para Sócrates y sus acompañantes, al deliberar sobre los elementos teóricos de los que constará la *polis* justa.

Recordemos que esta caracterización como hombre “con alma de oro” aparece en un mito *ad hoc* que Sócrates postula para justificar los muy diferentes estilos de vida que llevarán los habitantes de la *polis* edificada. Se trata, como dice el propio Sócrates, de una “mentira noble y persuasiva” (414 b ss) para explicar algo que, en el fondo, no tiene explicación: que los hombres son diferentes por naturaleza.¹⁷ Este principio antropológico se presenta con fuerza de axioma durante el proceso de elección de los elementos de la *polis* justa, lo cual puede leerse a partir del hecho dramático de que todos los dialogantes parecen asentir con convicción cuando Sócrates lo enuncia –o, al menos, nadie objeta tal principio (370 b)–. Incluso más temprano en el diálogo, cuando Trasímaco presenta su tesis sobre la justicia, diciendo que lo justo es “lo que conviene al más fuerte” (338 c ss), asoma ya esa asunción respecto de la diferencia natural entre los hombres, aunque el *quid* de la diferencia no sea entendida de la misma manera en uno y otro momentos. En tanto que axioma, este principio resulta evidente e innegable en la indagación sobre la naturaleza del hombre; pero, más importante aún, es un irrefragable punto de partida en la comprensión de la misma. No obstante que tanto Sócrates como el

¹⁷ El mismo reconocimiento de que es una situación cuya explicación escapa a los alcances de la razón humana puede leerse en las *Meditaciones*, de Marco Aurelio. En el libro I, Marco Aurelio hace un recuento de todas las personas a las que considera que les debe alguna enseñanza importante: maestros, amigos, a su hermano, a su padre (entiéndase, el emperador Adriano, su padre adoptivo). Pero, finalmente, acepta que la condición para que todas esas personas convergieran en su vida y para que él mismo tuviera la suficiente disposición de ánimo para aprender las cosas valiosas que aprendió, es el favor de los dioses. Marco Aurelio. *Meditaciones*. Traducción de Miguel Dolç. Debate editorial. Madrid, 2000, L I.17.

resto de los dialogantes consideran que no hay causa ulterior de la diferencia por naturaleza, se muestran muy al tanto de sus implicaciones metafísico-antropológicas, por llamarlas de alguna manera.

El supuesto antropológico -que impacta directamente en las decisiones de organización política- de que los hombres son distintos por naturaleza viene con un corolario a partir del cual Sócrates distingue tres grandes grupos o tipos de hombres, según las actividades que desempeñen:¹⁸ aquellos que tienen alguna actividad productiva (artes y oficios) o mercantil, *i.e.*, que contribuyen directamente a la adquisición de bienes materiales en la *polis*; aquellos que se dedican a vigilar y sostener el buen orden en la *polis*, *i.e.*, los guerreros; y aquellos cuyo cuidado del buen orden de la *polis* no se da en la guerra, sino en la legislación y aplicación de leyes, *i.e.*, los guardianes gobernantes. Estos tres tipos de hombres corresponden, en el mito fundacional que establecieron los edificadores de la *polis*, a hombres con metales mezclados en sus almas: bronce y hierro; plata; y oro, respectivamente. Que tengan metales en el alma, está dicho ya, es una metáfora. Lo que no es ni metáfora ni mentira, sino que se manifiesta claramente para los dialogantes, es la diferencia en las aptitudes y en los intereses de los hombres. Almas metalizadas o no, lo cierto es que hay hombres con aptitudes e intereses por producir riquezas, hombres cuyo afán se concentra en alcanzar la gloria y los honores de quienes vencen en la guerra, y hombres cuyo principal interés es el conocimiento de lo bueno y del Bien.

Ese supuesto antropológico es reflejo, por así decir, de un supuesto metafísico complejo, tradicionalmente conocido como la tripartición del alma platónica, en el que conviene que nos detengamos aunque sea un poco. En primer lugar, me parece pertinente enfatizar lo obvio: que existe el alma y que tiene afecciones o padecimientos, como el afán de conocimiento. Este énfasis deja de parecer trivial si consideramos que, en una “sociedad” de “hombres” inánimes, no hay necesidad de gobierno ni de organizaciones políticas que cuiden el buen orden, pues no habiendo ni contento ni descontento anímicos, basta con vigilar que las máquinas perfectas -que es a lo que se reduce un hombre sin alma- sigan funcionando con regularidad mecánica, de modo que, en vez de médicos y legisladores (los dos oficios dedicados a sanar hombres en la *polis* justa), a esta sociedad le bastarían relojeros.

Es en el alma, precisamente, donde, de acuerdo con el mito, radica la razón de las diferencias entre hombres, según la clasificación derivada del metal que el dios mezcló. Esta clasificación, como sabemos, es el fundamento de la organización política en los tres grandes estratos. Dicha estratificación nos ilumina el camino en la comprensión de la tripartición del alma cuando recordamos la estrategia metodológica que Sócrates emplea para la búsqueda del hombre justo, a saber: mirar lo que está escrito en el hombre, donde esté escrito con letras mucho más grandes, *i.e.*, en la *polis* (368 d). Se trata de establecer una analogía entre la naturaleza del individuo y la de la *polis*. Esta estrategia socrática nos deja a nosotros, lectores, con la tarea de meditar en qué consiste la analogía en cada caso y para cada aspecto de la naturaleza humana por el que se indaga en el diálogo. Si perdemos de vista el criterio metodológico establecido por Sócrates, lo que tenemos es una *polis* conformada por entes con almas de bronce o hierro, de plata, y de oro, de los cuales difícilmente podríamos explicar cómo es que,

¹⁸ El corolario de la tesis consiste en la relación directa entre la naturaleza que se posee y la actividad que se desempeña, de acuerdo con las capacidades que se derivan de la naturaleza. Este principio se anuncia en 370 b ss, pero su aplicación se aprecia a lo largo de todo el proceso de distribución del trabajo (370 b – 414 b).

siendo de naturalezas tan diferentes, forman todos una sola sociedad, y no tres distintas.¹⁹ Si consideramos, en cambio, que la *polis* es una imagen amplificada del individuo, lo que tenemos es, justamente, la exposición de la heterogeneidad en la unidad del alma, según la cual, todo individuo tiene un alma susceptible de verse afectada por el afán de riquezas, por el afán de honor, y por el afán de conocimiento, haciendo énfasis en la conjunción; es decir, el alma de cada individuo está integrada por las tres partes señaladas, y las tres participan en el individuo, las tres se manifiestan. Podríamos, entonces, entender el mito en el sentido de que, si es bronce o hierro lo que el dios ha puesto en mi alma, tenderé espontáneamente a ocuparme en producir bienes materiales; no significa, creo yo, que de manera absoluta evitaré el conocimiento -propio de las almas de oro- sino que el conocimiento que haya de buscar lo supeditaré a la adquisición de bienes materiales.²⁰ Que mi alma tenga bronce significa que, por decirlo de algún modo, las distintas partes de mi alma son organizadas con miras a satisfacer el afán de riquezas; no debemos entender que las otras partes no existan. Y, si hemos de ser estrictos, decir que son tres partes las que componen el alma es inexacto; más adecuado es decir que el alma de todo hombre manifiesta tres aspectos generales; que en algunos hombres predomina uno de ellos, y en algunos otros predomina otro, sin que el aspecto predominante excluya a los subordinados.²¹ Sólo si entendemos la tripartición del alma como imagen de la heterogeneidad en la unidad comienza a cobrar sentido la analogía socrática entre el individuo y la *polis*.

También es importante que tengamos presente que esta metáfora está puesta en el contexto de una *polis* cuya vida sigue el rumbo que señala la naturaleza, *i.e.*, donde los hombres con alma de bronce efectivamente se dedican a producir riquezas, sin intervenir en la legislación de la *polis*, mientras que los hombres con alma de oro se concentran en gobernar, sin distraerse con la práctica de oficios. Sin embargo, dado que se trata de una ilustración de la naturaleza humana, me parece lícito hacer el esfuerzo de pensar dicha naturaleza en otro contexto, uno que no sea ideal. Si estoy entendiendo la metáfora, lo que tendríamos en una *polis* cuya vida no se apegara a lo señalado por la naturaleza, es la posibilidad de que algún individuo con alma de bronce se empleara en actividades gubernamentales, y lo haría no con la intención de propiciar el bienestar de la polis, sino de aumentar su riqueza particular; es decir, tendríamos a un hombre que tomaría decisiones políticas con criterios mercantiles, que trataría a su *polis* como si fuera una empresa privada, porque es el aspecto mercantil de su alma el que predominaría, subordinando al político. Mirada de cerca la metáfora, este hipotético contexto no ideal no es nada extravagante. De los metales mezclados en las almas, los más abundantes son el bronce y el

¹⁹ Sobre la importancia de atender a la estrategia metodológica que propone Sócrates para alcanzar una comprensión integral del problema de la justicia tanto desde la perspectiva cívica como desde la personal, vid. Vargas, Alberto. *Tres partes del alma en La República*. Diánoia. México, 1991. Vol. 37, no. 37, pp. 37-47.

²⁰ Me parece que una buena caracterización de este tipo de almas la ofrece Cicerón, quien señala que nunca ha tenido por buenas las riquezas ni las casa opulentas ni el poder porque observa que quienes los poseen siguen deseando aumentarlos. Cicerón observa que ese deseo no se sacia. Cicero, M. Tullius. *Paradoxa Stoicorum*. Traducción de Julio Pimentel Álvarez. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorvm Graecorum et Romanorum Mexicana. México, 2000. I, 6.

²¹ Que más que “partes” del alma se trata de aspectos o “géneros”, se puede apreciar en *Rep.* 436 a: “S: En cambio, resulta difícil darse cuenta si en todos los casos actuamos por medio de un mismo género, o bien si, por ser tres los géneros, en un caso obramos por medio de uno de ellos, en otro por medio de otro. Por ejemplo: por medio de uno de estos géneros que hay en nosotros aprendemos, por medio de otro somos fogosos y, a su vez, por el tercero deseamos los placeres relativos a la alimentación, a la procreación y todos los similares a ellos. ¿O es acaso por medio del alma íntegra que procedemos en cada uno de esos casos, cuando nos ponemos en acción?”

hierro, de manera que, en una *polis* donde el gobierno estuviera a merced de las mayorías, lo más probable es que gobernarán hombres que vieran la vida política como un medio para enriquecerse.

Volvamos a la metáfora en condiciones ideales. Además de la superioridad cuantitativa del bronce y el hierro con respecto a la plata y al oro, sucede también que estos últimos son metales cuya utilidad no es directamente apreciable –su aplicación era predominantemente simbólica: de ornato en ropa, accesorios o edificaciones, como manifestación de riqueza; o bien, como unidad de medida comercial- y, sin embargo, su valor no es cuestionable. Lo propio sucede en la *polis* justa, donde las labores de guerreros y guardianes gobernantes no aparecen en la *polis* sana –aquella de la que Glaucón dice que es propia de cerdos (372 ss)-, sino en la que está ya febril e inflamada por los lujos y, como consecuencia, es posible trabajar en actividades que no produzcan ningún bien material. En este sentido, la presencia de guerreros y gobernantes es materialmente inútil –porque no produce de manera directa- y, sin embargo, en aras del buen orden de la *polis*, la labor de un individuo con alma de oro es más valiosa que la de uno con alma de bronce. Ello no obstante, para que el hombre con alma de oro desarrolle su actividad, le es imprescindible la existencia de varios hombres de bronce –tantos cuantos se requieran para satisfacer con creces las necesidades materiales-; es decir que, sin importar cuán valiosos se puedan pensar los hombres con alma de oro, sería absurdo buscar que todos los habitantes de la *polis* fueran dorados, pues la *polis* sería materialmente insostenible; el orden establecido por Sócrates implica cooperación entre los tres estratos de habitantes. Así como es inconcebible una *polis* cuyos habitantes sean todos filósofos, así también debemos entender que no hay individuo puramente intelectual; lo que nos dice el método analógico propuesto por Sócrates es que, en ambos casos –para la *polis* y para el individuo- es imprescindible la heterogeneidad unificada.

De acuerdo con esta metáfora, pues, la tarea del gobernante áureo consiste en propiciar que se mantenga el orden por estratos de la *polis*, *i.e.*, se trata de que conozca y cuide la naturaleza humana. Para lograr este cometido, Sócrates tiene en mente un hombre con características bien específicas, que va precisando conforme clarifica la organización por estratos en la *polis*. Comencemos con la consideración de que el hombre con alma de oro es un guardián; el grupo de los guardianes de la *polis* justa abarca dos de los tres estratos: los guerreros y los gobernantes; los hombres con alma de oro pertenecen al último estrato, *i.e.*, son guardianes gobernantes. Para ser guardián de la *polis*, se requiere ser fuerte, ágil, resistente, disciplinado y, principalmente, valiente, porque se guarda a la *polis* del enemigo; pero también se requiere ser apacible y dulce, porque se guarda a la *polis* para el amigo (375 c). La diferencia entre el estrato de los guardianes guerreros y el de los guardianes gobernantes estriba en la facultad para distinguir entre enemigos y amigos, propia tan sólo de los gobernantes. Sólo podemos comprender la diferencia si tenemos el cuidado de no confundir la facultad especial de los guardianes gobernantes con la tesis sobre la justicia que defiende Polemarco –en su interpretación del poeta Simónides- al inicio de la velada. Al ser cuestionado sobre la naturaleza de la justicia, el hijo de Céfalo sostiene que ésta consiste en beneficiar al amigo y perjudicar al enemigo (332 d, 334 d).

Es sutil, pero fundamental, la disensión entre la tesis de Polemarco y la facultad que Sócrates estima que distingue a los hombres con alma de oro. Destacan, al menos, dos aspectos esenciales que nos permiten distinguir sendas tesis. En primer lugar, si bien es cierto que ambas tesis toman como punto de partida la separación entre amigos y enemigos, el fundamento de la distinción no es el mismo

para Polemarco que para el hombre con alma de oro. Para el primero, amigo es aquel al que se ama, y se le ama, presumiblemente, por considerarlo bueno, aunque es aceptada por el propio Polemarco la posibilidad de que esa apreciación sea errada, dando como consecuencia que no es la bondad de la persona la razón por la que se le considera amigo, sino el sólo hecho de amarle; es decir, el fundamento de la teoría sobre la justicia que sostiene Polemarco es una pasión; es, en otras palabras, una comprensión visceral y afectiva sobre la justicia y la amistad. Para el hombre con alma de oro, el fundamento que le permite distinguir entre amigos y enemigos no se refiere al afecto que le inspire determinada persona, sino a la consideración de lo que es bueno para su *polis*, *i.e.*, lo que es bueno para la *polis*, eso es amigo, y enemigo será lo que perjudique a la *polis*. Que no se trata de afectos personales, lo podemos colegir del planteamiento sobre el estilo de vida que deberán observar los guerreros, que les prohíbe tener familia privada, para evitar que desarrollen preferencias y apegos emocionales particulares (416 a ss). El fundamento de la comprensión sobre la amistad que Sócrates reclama para el hombre con alma de oro no elimina el ámbito afectivo, pero lo supedita a un ámbito intelectual: la reflexión sobre lo que es bueno para la *polis*.

El segundo aspecto que distingue radicalmente la comprensión que tiene Polemarco en torno a la distinción entre amigos y enemigos, respecto de la comprensión del hombre con alma de oro consiste en la reacción frente al enemigo: para aquél, lo justo es perjudicarlo; para éste, en cambio, basta con guardarse de él. Es decir, la comprensión visceral y afectiva que tiene Polemarco implica, naturalmente, una reacción visceral; la comprensión del hombre con alma de oro es esencialmente pacífica -que no pacifista-, pues la guerra tiene como finalidad última la conservación de la *polis*, y no un afán expansionista en sí mismo.

Recapitemos, pues. Del hombre con alma de oro se espera que sea fuerte y ágil, es decir, que tenga un cuerpo en buenas condiciones. Se espera también que sea resistente y disciplinado; estas condiciones, en un sentido, apuntan también a caracterizar al cuerpo; sin embargo, la resistencia y, primordialmente, la disciplina, sólo son posibles en el cuerpo si tienen su raíz en el alma, lo cual se vuelve claro si pensamos en que resistencia y disciplina son necesarias para no huir de las condiciones difíciles o desagradables, que son, precisamente, las que rodean la vida austera a la que están sometidos los guardianes; lo más común sería que, al sentir dolor corporal, se huyera de él, y los guardianes, en cambio, resisten. Por último, se espera del hombre con alma de oro que sea valiente y pacífico a la vez y, como hemos visto, saber en qué sentido es apropiado ser valiente y en qué sentido es apropiado ser pacífico, depende de distinguir entre amigos y enemigos, lo que a su vez depende, en última instancia, de ser capaz de distinguir entre lo bueno y lo malo, en el contexto de la *polis*, *i.e.*, de que sea prudente. Ser valiente y pacífico a la vez, es una característica eminentemente del alma, pero no de cualquier alma, sino de aquella que sabe enfrentar sus pasiones con serenidad, de aquella cuyos afectos se dirigen -quizá por disciplina- hacia lo bueno, de aquella que -como vimos- orienta sus movimientos afectivos en la dirección que señala el ámbito intelectual desde la perspectiva de la prudencia.

El hombre con alma de oro está pensado por Sócrates como aquel cuya alma tripartita está paradigmáticamente íntegra: tiene emociones y afecciones, pero correctamente ordenadas por el intelecto con miras a procurar lo que es bueno para la *polis* y para sí mismo; en virtud de esta

integridad de su alma, el hombre dorado se manifiesta como un hombre fuerte, ágil, resistente, disciplinado, valiente, apacible, dulce, pacífico y prudente.²²

Como he señalado ya, la tesis metafísica de la tripartición del alma no ha de entenderse como si el alma, en efecto, tuviera tres partes separadas; menos aún como si tuviéramos almas esencialmente diferentes unos hombres de otros. Pero, al mismo tiempo, esta tesis permite comprender que, siendo esencialmente iguales nuestras almas, tienen, sin embargo, manifestaciones tan disímiles. Las tres metafóricas partes se presentan en total plenitud de sus facultades, precisamente, en un ideal de hombre: el hombre con alma de oro. Necesitamos considerar, además de la perfecta unidad entre las tres partes del alma, la unidad entre alma y cuerpo.²³ Si bien es cierto que el planteamiento socrático parece sugerir una separación entre estos aspectos, puesto que se distinguen facultades para el uno y para la otra, una lectura más atenta nos permite ver que dicha separación no es posible, ni siquiera teóricamente, puesto que: a) hay facultades que claramente involucran tanto al alma como al cuerpo, como la resistencia y la disciplina, según quedó dicho en párrafos anteriores; y b) la educación del alma, que atraviesa los tres ámbitos que Sócrates distingue, atraviesa también al cuerpo; es decir, lo que sucede en el cuerpo afecta al alma, y viceversa. Este último punto se aclarará en el apartado siguiente.

²² Para un análisis sobre los rasgos distintivos de los filósofos en *La República*, vid. García Máynez, Eduardo. *Sobre las características de los filósofos y el conocimiento de la idea del Bien (República, Libro VI)*. Diánoia. México, 1983. Vol. 29, no. 29, pp. 1-23.

²³ Sobre la discusión del alma entendida como una cierta armonía, vid. Platón, *Fedón*, 86 a ss.

1.2. EL SENTIDO GENERAL DE LA EDUCACIÓN COMO ADQUISICIÓN DE HÁBITOS

Para comprender el sentido general del sistema educativo que describe Sócrates, es menester que tengamos presente el principio metafísico sobre la tripartición del alma y la diferencia por naturaleza entre los hombres, que revisamos en el apartado anterior. Este principio concentra dos factores: que hay una naturaleza en el hombre, y que tal naturaleza se manifiesta en su hacer. ¿Qué significa dicha naturaleza? En un sentido muy obvio, tendríamos que decir que esta naturaleza es lo constante en el hombre, en tanto el individuo que él es; que esto constante es tal dado que el hacer del hombre está supeditado o subordinado a su naturaleza, sin que su hacer pueda excederla o transformarla. En este sentido obvio, tendríamos que decir que la naturaleza de cada hombre es no sólo lo que lo distingue de otros hombres, sino que lo distingue porque es lo que lo limita, lo que establece qué puede hacer en la *polis*.²⁴ En este sentido obvio, tendríamos también que preguntarnos: si la naturaleza del hombre establece los límites de su hacer, sin que su hacer pueda transformarla, entonces ¿cuál es el sentido de la educación?, más aún ¿es realmente posible educar a un hombre?, o, simplemente, ¿qué significa educar a un hombre?

En un sentido menos claro, sin embargo, que el hombre tenga naturaleza que se manifiesta en su hacer significa que el hacer del individuo lo va completando (idealmente, diríamos que lo va perfeccionando, aunque también puede terminar por corromperle). La naturaleza del hombre, al tiempo que establece los límites de su hacer, ofrece posibilidades. No se trata aquí de una simple decisión optimista de cambio de perspectiva para la interpretación de la naturaleza humana en el diálogo platónico. Se trata, antes bien, de no simplificar la comprensión del hombre hasta el punto ridículo de considerarlo semejante a un programa computacional que actúa con estricto apego a instrucciones cuyo origen y sentido le son ajenos. Si la naturaleza del hombre lo determinara de manera absoluta, no habría necesidad de establecer ordenanzas para la vida política pues, o bien los hombres se comportarían ordenadamente, siguiendo su programa preestablecido, o bien, siguiendo dicho programa, no habría modo de promover algún orden, según sea que el diseño de los programas coincidan o no con las ordenanzas políticas.

Considerando, en cambio, que la naturaleza del individuo le da posibilidades a su hacer, entendemos no sólo que haya normas de convivencia, sino también que la educación sea factible y necesaria. Es factible en tanto las posibilidades de hacer del individuo se vuelven realidad mediante el hacer mismo, *v.gr.*, viviendo en la comunidad es como el hombre aprende a convivir con los que le son comunes. Es necesaria la educación en tanto que llevar a la realidad alguna de las posibilidades implica, en gran medida, hacer a un lado las otras posibilidades, *v.gr.*, dedicar la vida a ser deportista implica no dedicarla a ser comerciante. Y dado que, al dejar unas posibilidades por otras, corremos el riesgo de ser, digamos, un deportista mediocre en lugar de un comerciante exitoso, se hace necesario

²⁴ Dos breves apuntes son pertinentes aquí. El primero es que el hacer limitado del individuo en la *polis* significa aquí que ha de desempeñarse en lo mejor que él es capaz de hacer, porque se trata de una *polis* ordenada; naturalmente, en circunstancias no ideales, a veces sólo se nos permite dedicarnos a algo que ni nos interesa, ni para lo cual somos hábiles o, peor aún, se nos permite dedicarnos a lo que sea de nuestro agrado aunque carezcamos totalmente de aptitud para ello. El segundo apunte consiste en que, en el análisis socrático sobre la naturaleza del hombre, no se considera la posibilidad de que el hombre manifieste su naturaleza en un hacer en absoluta soledad; la naturaleza del hombre incluye estar entre hombres.

poner sumo cuidado tanto en la elección como en la ejecución de la posibilidad mediante la cual se ha de manifestar la naturaleza de este individuo.²⁵

La elección y la ejecución de las distintas posibilidades para nuestro hacer constituyen los dos grandes procesos implicados en lo que, en el contexto de *La República*, Sócrates parece entender por educación. El primer proceso sólo es posible si, de antemano, se conocen todas las posibilidades que ofrece la naturaleza de cierto individuo, al tiempo que se sabe con precisión cuál o cuáles de entre todas las posibilidades resultarán las más apropiadas para el hacer de este individuo en cuestión. El segundo proceso reclama el conocimiento del modo preciso y óptimo de cultivar la posibilidad elegida, de tal manera que ni se pierda entre las otras ni se malogre por falta de cuidado. En este punto, me parece que Sócrates entiende la naturaleza del hombre -como se irá clarificando a lo largo de esta primera parte- con mayor semejanza a la semilla de una planta que al diseño de una máquina (por más compleja que se piense). De acuerdo con esta imagen, el cultivo de la posibilidad elegida significa alimentarla adecuadamente -*i.e.*, con el tipo de comida y en la cantidad y periodicidad adecuadas-, procurar que sus circunstancias sean tan favorables cuanto se pueda -que tenga suficiente tierra, que la maceta se coloque donde da el sol, etcétera- y alejar de ella las “malas hierbas”.

Como se ve, llevar a cabo esos dos grandes procesos requiere de un delicado conocimiento de la naturaleza humana que involucra tanto conocer las generalidades como reconocer esas generalidades en los casos particulares²⁶. Es claro también el carácter político (en sentido clásico) de estos procesos, puesto que el individuo no es capaz de realizar ninguno de los dos si no es en la comunidad. El primer proceso implicaría juzgarse a sí mismo aun antes de haber desarrollado el juicio; el segundo, implicaría que dicho individuo es autosuficiente en un sentido absoluto, lo cual es claramente refutado por la experiencia. Estos procesos reclaman, pues, que alguien atienda al individuo para conocer su naturaleza y tomar la posibilidad más afín a dicha naturaleza, según que el individuo en cuestión vaya mostrando sus aptitudes.

El juego entre estos dos procesos resulta paradójico en la medida en la que, al parecer, el segundo se da como consecuencia del primero -el hacer sigue al ser- pero, por otro lado, el primer proceso requiere que algo del segundo esté ya sucediendo -puesto que la naturaleza del individuo, el ser, se manifiesta en el hacer.

Cómo se resuelve esa paradoja, o si es que se resuelve, no es tanto lo que me ocupa aquí. Pero es importante tenerla presente, dado que estos problemas sobre la naturaleza del hombre son los que tienen en mente los legisladores primeros de la *polis* justa -*i.e.*, Sócrates y Glaucón, y, en menor

²⁵ En su comentario a *La República*, Westerwick sostiene que esta obra aborda dos grandes cuestiones: la justicia a la ciudad desde el punto de vista de las instituciones; y el mejor modo de lograr que la razón perfeccione al hombre en tanto que ciudadano; esto es, que tanto la pregunta por la justicia como la pregunta por la educación son aspectos de la pregunta general por la *civitas*. Vid. Westerwick, Carolus. *De Republica Platonis. Commentatione philologica*. Monasterii Guestfalalorum. Universidad de Illinois. Chicago, 1887. Pp 1,2. La perspectiva de Westerwick permite apreciar por qué es especialmente importante la institución educativa para los filósofos.

²⁶ Por esta razón, a mi entender, la educación de los hombres en la *polis* justa está a cargo de los hombres mayores, puesto que conocer los casos particulares, y saber cómo se relacionarán en diversas circunstancias, sólo es posible a partir de la experiencia, que requiere tiempo (aunque el paso del tiempo, naturalmente, no es condición suficiente).

medida, Adimanto. Además, entender que el cultivo de la naturaleza tiene esos dos grandes procesos prevendrá de imputar a uno lo que quizá competa al otro, pues el sistema educativo al que se ceñirán los futuros gobernantes de la *polis* justa no ofrece hacer un gobernante de cualquier hombre, sino que, de un hombre cuya naturaleza lo incline a amar la justicia y su *polis*, hará un gobernante justo.

Es, pues, en el segundo proceso que centraré este análisis. Líneas arriba, veíamos que, si el hombre fuera una planta, el segundo proceso abarcaría tres aspectos: alimentarlo, procurarle circunstancias favorables a su desarrollo, y evitar lo que anticipemos que será dañino. Estos tres aspectos los veremos aparecer en las distintas etapas del sistema educativo que describe Sócrates (musical, gimnástica, matemática-dialéctica y práctica).

Para este punto, la analogía entre la planta y el hombre nos queda muy corta, porque la planta exige que, para toda su vida, haya alguien que le procure los tres aspectos señalados.²⁷ Del hombre educado, en cambio, se espera que algún día sea él quien esté en condiciones de saber y proveer para otros²⁸ -para los suyos- lo que es bueno para sus naturalezas. Su educación comienza en manos de otro hombre -de un hombre con la experiencia de la que él mismo carece-, y se le educa con miras a que, llegado el momento, no dependa ya de otro para acercarse a lo benéfico y alejarse de lo perjudicial.

Según entiendo el discurso socrático, la educación, por tanto, está pensada como lo que prepara al hombre para ser lo que es. El paso que nos lleva de un individuo que depende de otro a un hombre autárquico -capaz de procurarse a sí mismo los tres aspectos que hemos destacado- es, justamente, el proceso educativo. Como trataré de hacer ver en adelante, este paso que nos lleva de un momento de la vida de un hombre a otro, es un puente tejido de hábitos.

Lo que nos obliga a diferenciar a un hombre de una máquina es que el hombre tiene una naturaleza que requiere ser cultivada. Lo que nos permite distinguir a este hombre en cultivo de una simple planta es que el cultivo de aquél tiene la finalidad de que comience a cultivarse a sí mismo. Cultivar a alguien comprende, cuando menos, tres aspectos básicos -darle lo necesario (alimento, vestido, refugio), procurarle circunstancias benéficas, y alejarle lo perjudicial-; cultivar a alguien con miras a que ese individuo llegue a ser capaz de su propio cultivo es provocar que este individuo siga buscando para sí lo que es benéfico y que lo haga con total independencia. En este sentido, el hábito es la pieza angular en la práctica educativa, porque sólo mediante el hábito se hace posible que el hombre que ya no está bajo la dirección de nadie más que de él mismo, siga procurándose lo que se le ha procurado hasta entonces. Aquí, el énfasis hemos de ponerlo en este continuar cultivándose a sí mismo mediante los hábitos. Es decir, el hábito no es una cualidad que se obtenga de una vez y para siempre, sino que exige esfuerzo para conservarse. Que no se trata de una ecuación simple de estímulo-respuesta, donde el hombre queda condicionado a buscar los estímulos que hasta entonces ha tenido, queda manifiesto al considerar que el hábito es tal cuando la actividad a la que se refiere provoca disfrute.

²⁷ Sobre la comprensión del alma del hombre como un tipo superior de planta, vid. *Timeo* 90 a.

²⁸ No se trata, por supuesto, de que un sólo hombre, materialmente provea de alimento, vestido y habitación a todo un pueblo. Se trata de que este hombre ayude a su pueblo a cuidar de sí mismo, mediante una buena organización.

En su comentario a La República, Averroes dice, al hablar del gobernante de la *polis* justa:

En general, el hombre [que sea gobernante] se distinguirá en todas las virtudes intelectuales y éticas, y disfrutará liderar de acuerdo con la norma de aquellas virtudes, sobre cualquier otra.²⁹

De acuerdo con la comprensión de Averroes, a la cual me adhiero, el gobernante disfruta el comportamiento que se apega a las virtudes. Es decir, hay un factor anímico primordial en su comportamiento, que nos habla de una complejidad que no puede darse ni en las máquinas ni en las plantas.³⁰

La naturaleza del hábito es magistralmente explorada por García Olvera. A continuación, presento las líneas generales de sus observaciones al respecto. El hábito -nos dice García Olvera- es un tener que se adquiere en el hacer; dicho tener transforma nuestro ser, y se manifiesta nuevamente en nuestro hacer; es hábito el hacer del alfarero que trabaja el barro con las manos, y ese hacer transforma sus manos: la piel se curte, las manos se engruesan; es hábito el hacer del guitarrista, y se manifiesta en sus manos, de piel delicada y dedos finos.

Este nuevo ser adquirido se manifiesta en el hacer, lo vuelve fácil, *i.e.*, el hábito se manifiesta en nuestro hacer, que es un hacer con habilidad. Tener la habilidad para hacer algo significa que, lo que producimos en el hacer, queda bien hecho, y nuestra actividad de hacer, se torna fácil. El que es hábil alfarero, hace vasijas bien hechas, y lo hace con facilidad; el que es hábil violinista, manipula bien su instrumento, y lo hace con gracia.

El hombre tiene hábitos tanto de su hacer como de su padecer: se hace hábil para producir cosas, para dirigir empresas; pero también puede hacerse hábil para recibir insultos y golpes, para ser maltratado y vilipendiado; el hombre se hace hábil para correr, pero también puede hacerse hábil para permanecer encadenado.

Del hombre que es hábil en su hacer, nos dice García Olvera:

... tiene el dominio de su ser completo, cuerpo y alma, en la actividad en la cual es hábil: domina sus nervios, sus músculos y también sus pensamientos, sus creencias, sus dudas, sus opiniones y sus conocimientos; por eso para él esa actividad es fácil. Además tiene el dominio sobre la materia con la que trabaja, materiales y herramientas e instrumentos. Conoce teórica y

²⁹ Averroes. *Averroes' commentary on Plato's Republic*. (Rosenthal, Erwin tr.). Cambridge University Press. Cambridge, 1969. p. 115. La traducción del inglés al español es mía. Algunas advertencias sobre la influencia de la cultura musulmana en el análisis que presenta Averroes pueden verse en López Farjeat, Luis Xavier. *Algunas observaciones sobre la educación poético-musical en la Exposición de la "República" de Platón de Averroes*. Diánoia. México, 2004. Vol. 49, no. 52, pp 99-109.

³⁰ La complejidad comienza a vislumbrarse si pensamos que, según Averroes, el gobernante involucra tanto conocimientos como práctica y disfrute. Se trata de la unidad de las tres partes del alma platónica que, tradicionalmente, se conciben como disociadas.

prácticamente la materia..., sabe cómo tratarla y como trabajarla... El flautista conoce los sonidos y conoce a la flauta.³¹

Huelga decir que, así como el hombre puede habituarse a -y disfrutar de- lo que le beneficia (ya sea por acción o por pasión), así también se habitúa a lo que le perjudica. La labor educativa estriba, precisamente, en conseguir que el hombre disfrute aquello que permite que su naturaleza llegue a plenitud. La importancia del disfrute en la conservación de los hábitos beneficiosos es tenida en cuenta por Sócrates en su exploración de la naturaleza filosófica del hombre con alma de oro (486 c ss):

Sócrates: Pero pienso que tampoco dejarás de lado lo siguiente.

Glaucón: ¿Qué cosa?

S: Si aprende fácilmente o con dificultad. ¿O esperas que alguna vez alguien puede querer como es debido lo que hace, si al hacerlo se mortifica y penosamente alcanza magros resultados?

G: No.

S: Y si no pudiera retener nada de lo que aprendió, olvidándose de todo, ¿sería posible que no quedara vacío de conocimientos?

G: No sería posible.

S: Y si trabajara en vano, ¿no piensas que necesariamente terminará por odiarse a sí mismo y a semejante trabajo?

G: ¡Claro!

El nexo entre el disfrute y la conservación del hábito, aunque fundamental, no es obvio. En el argumento del pasaje citado, lo que Sócrates dice a Glaucón, estrictamente, es que si determinada actividad no se lleva a cabo con cierta facilidad, entonces ésta se torna odiosa, de lo cual no se deduce necesariamente que, si la actividad se ejecuta con facilidad, entonces no resultará odiosa. Sin embargo, tampoco es el caso que el argumento de Sócrates plantee que sólo es posible un único caso, razón por la cual es lícito explorar los escenarios posibles.

Puede suceder que se tenga alguna aptitud para cierta actividad y que, ello no obstante, la actividad resulte odiosa. Sería el caso del que, por alguna razón, adquirió algún entrenamiento militar, pero no por ello disfruta participar en la guerra. También puede suceder que se tenga facilidad para ejecutar la actividad y que la actividad no resulte odiosa, pero tampoco grata, sino relativamente indiferente, como el que puede andar en bicicleta, sin que esta facultad le sea relevante anímicamente. Este caso tiene, además, dos variantes: que la actividad en cuestión no se practique con regularidad; y que se practique, no por agrado, pero quizá por necesidad. Por último, tenemos el escenario posible en el que, teniendo la facilidad para realizar determinada actividad, ésta no resulte odiosa ni indiferente, sino grata.

Contar con los escenarios lógicos posibles puede parecer irrelevante y, quizá incluso, se pueda objetar su pertinencia. Pienso, sin embargo, que puede sernos útil por la siguiente razón. Sócrates sugiere que es imposible que, no resultando fácil la ejecución de cierta actividad, dicha actividad no

³¹ García Olvera, José Franciso. *La Estética como disciplina filosófica de conocimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. México, 2011. P. 80. La exposición completa sobre la naturaleza del hábito sigue, en líneas generales, esta obra del autor (pp 47, 48, 79-82), pero también puede consultarse, del mismo autor, *El producto del diseño y la obra de arte*. Universidad Autónoma Metropolitana. México, 2000. Pp 133, 134.

resulte odiosa. Empero, uno puede imaginarse escenarios en los que el supuesto de Sócrates no se sostuviera. Uno puede imaginarse, por ejemplo, el caso de alguien que disfruta enormemente sus partidos domingeros de fútbol y, claramente, no cuenta ni con las condiciones físicas ni con el dominio técnico necesarios para ser seleccionado nacional. Uno tendría que decir, entonces, que el discurso de Sócrates es falaz, y que Glaucón es un incauto que da por buenos los argumentos que no lo son -cosa de no poca monta, si consideramos que se trata del diseño del paradigma de la *polis* justa. Esta objeción, sin embargo, se descubre ilícita cuando atendemos a los matices del discurso socrático. Sócrates no descarta la posibilidad del escenario en el que alguien disfrute la práctica deportiva informal, así como tampoco descarta los otros escenarios posibles arriba trazados. La dimensión retórica del argumento -que podemos leer en los matices dramáticos a partir de las expresiones que Sócrates emplea (“querer como es debido”, “mortificarse”, “lograr magros resultados”)- sugiere que todas esas otras posibilidades son irrelevantes porque son mediocres. El único escenario que interesa a Sócrates es aquel en el que algún hombre es apto para alguna actividad y, además, ama esa actividad, pues sólo así podrá retenerla, aprenderla, y lograr resultados plenos.

La conjugación de facilidad y agrado en actividades que requieren esfuerzo es importante porque ninguna de las dos condiciones es absoluta, sino que ambas implican la perspectiva de sus opuestos. Me explico: la facilidad o aptitud física para, digamos, practicar algún deporte, se acrecienta y afina con la práctica; se puede tener una tendencia natural, pero su máxima potencia no se manifiesta de inmediato, sino paulatina y gradualmente (y con importantes variaciones entre individuos). En este mismo contexto, el agrado o disfrute no es obvio, pues lo que se manifiesta, en el caso de la práctica deportiva, es más bien malestar físico (cansancio, dolor).

Esa remota posibilidad -que es una entre muchas otras- en la que la facilidad se toca con el agrado, es la que da lugar a los grandes atletas, a los grandes músicos, científicos, etcétera, que aman su trabajo como es debido y logran superar las dificultades (o, al menos, ésta es la opinión de Sócrates).

Que sea sólo una posibilidad entre muchas otras nos ayuda a entender por qué esos grandes músicos, atletas, científicos, etcétera, no constituyen ni lejanamente la mayor parte de los hombres. Oro y plata son, simplemente, menos abundantes que bronce y hierro.³²

La adquisición de hábitos beneficiosos es, pues, la clave en la formación del hombre con alma de oro.

³² Esto no significa que las demás actividades no requieran algún entrenamiento (digamos, el zapatero, el herrero, etcétera); significa que, según la exposición socrática, las actividades más importantes para la conducción de la *polis* sólo pueden ser realizadas con perfección por unos pocos.

1.3. EDUCACIÓN MUSICAL³³

Las ideas sobre la influencia que ejerce la música en el alma constituyen, muy probablemente, el tema más estudiado de La República; la literatura al respecto es basta, y las líneas generales de la crítica del Sócrates de La República a los poetas son, quizá, el tópico más frecuente en este contexto.

Hay dos aspectos que, legítimamente según me parece, podemos considerar como representativos de los estudios en el tema, a saber: la denuncia socrática de los poetas como mentirosos, y el defecto de la poesía como imitación que se aleja de la verdad en tres grados. Veamos las líneas generales de ambos aspectos.

El argumento que Sócrates esgrime para limitar la acción de los poetas (Libro III, preponderantemente), está sustentado en el contenido literario, *i.e.*, en los discursos que el poeta construye y canta. Los temas poéticos que son tajantemente censurados por Sócrates son aquellos que retratan a la divinidad como seres con facultades y características humanas en cuanto especie, pero sobre humanas en cuanto intensidad. Me explico: la mezcla de sentimientos que experimenta Aquiles a la muerte de su amado Patroclo es algo que, analizado, podemos reconocer en nosotros mismos: podemos identificar, al menos, ira y tristeza. Ira, como la que cualquiera de nosotros experimenta al darse cuenta de que se ha cometido una afrenta severa en su contra; tristeza, como cuando un ser querido deja de estar con nosotros; esa mezcla de sentimientos, como cuando vemos el rumbo de nuestra vida violentamente truncado, alterado por factores que escapan a nuestro control. Pero difícilmente las ideas y sentimientos de hombres comunes cobijan actos con consecuencias tan abismales como lo que Homero cuenta de la ira de Aquiles.³⁴ La ira y la tristeza son, pues, esencialmente compartidas por los hombres, aunque el modo que tenemos de enfrentar dichos sentimientos no sea como el de Aquiles.

Lo que Sócrates reprocha al poeta es que atribuya a la divinidad no sólo las características tenidas por virtuosas o excelentes, sino también -y quizá, sobre todo, debido al efecto dramático- los rasgos que denuncian un carácter vicioso. El apetito sexual con miras al placer, y no a la reproducción, es algo propiamente humano; pero, con poesía, se crea la concupiscencia divina, aquella tan intensa e incontenible como ninguna, aquella que se desborda antes de llegar a la cámara nupcial; un apetito así es uno de los rasgos más conocidos del padre olímpico, y no habrá hombre capaz de reprocharle semejante comportamiento. Con poesía, se muestra que usar la astucia para el engaño es divino y, por tanto, loable. Además de lo anterior, Sócrates reprocha al poeta que, con sus cantos, impute grandes males a la divinidad: guerras, engaños, furia, venganzas.

³³ Aunque Sócrates asume que, junto al canto, se da el juego, mi exposición de la primera etapa educativa se restringe a los aspectos de la composición musical porque sobre el juego no observo que Sócrates presente un desarrollo teórico sobre los criterios que deben regularlo. Ello no obstante, debemos tener presente que, así como la educación musical predomina en la primera infancia pero no se limita a ella, así también el juego nace en esta etapa educativa pero es un elemento educativo que se seguirá utilizando por lo menos durante la segunda etapa, *i.e.*, la gimnástica.

³⁴ Digo aquí “difícilmente” y “hombres comunes” porque me parecen acotaciones importantes. La historia nos dice que sí es posible que las ideas humanas tengan grandes repercusiones, pero esos hombres no aparecen con frecuencia, ni en abundancia. Pienso, por ejemplo, en Alejandro Magno, o en Hitler.

Pero todo ello es mentira, dirá Sócrates, porque lo divino es bueno, y de lo bueno nada malo puede provenir (379 a ss). La consecuencia lógica del argumento socrático es clara: los poetas mienten al decir que los dioses tienen vicios y que son causa de los males de los hombres.

En cuanto al segundo aspecto de la crítica de Sócrates a los poetas -su lejanía de la verdad en tercer grado- (Libro X), el argumento puede comprenderse, básicamente, a partir de la imagen de la línea dividida, considerada ésta como un modelo que organiza los estados epistémicos. En ese contexto, Sócrates coloca la labor de los poetas en el estrato más bajo de la línea, en la conjetura (*eikasía*), de donde el poema resulta sólo una imagen (*eikōn*) de lo que es y, en tanto imagen, apunta Sócrates, ni siquiera refleja lo que es, sino tan sólo lo que parece. La poesía no ofrece, por tanto, el ser de las cosas de las que habla, sino que es imitación de la imitación (*mimēsis*). Y el poeta, como buen imitador, es capaz de engañar, de hacer creer que lo que muestra es lo que es. Además, dado que el poeta es capaz de imitar potencialmente todo lo que así decida, violenta el axioma social sobre el cual se erige la *polis*, a saber: que cada habitante se dedique a una sola actividad, pues nadie puede desarrollar su máxima habilidad en más de una cosa. El poeta que puede imitar todo, que puede ofrecer la apariencia de saber todo, ofrece la ilusión de ser un experto en todo y, por tanto, no lo es en nada.

El segundo aspecto del argumento es más severo que el primero. Si al principio de la indagación sobre el modo de educar a los gobernantes de la *polis*, a Sócrates le parece que es suficiente con restringir la labor poética, al final de la velada (Libro X), el arte de imitar es, finalmente, expulsado de la *polis* justa.

La razón por la cual es importante para Sócrates dedicarle tanta atención en particular a este tema -razón perfectamente identificada y puntualmente señalada en el análisis clásico que hace Jaeger³⁵- es porque la música es, de hecho, quizá el factor educativo más importante de la época, en lo que a la moral se refiere. Ciertamente que la élite se educaba también en los gimnasios, pero a la música toda la población tenía acceso -y a los gimnasios, no. Y esta razón se muestra importante fundamentalmente por dos motivos: en primer lugar, lo ya dicho, que es la herramienta educativa política (en sentido griego, no castellano) por excelencia, por ser accesible a todos los habitantes de la *polis*; en segundo lugar, que es un mecanismo educativo que llega muy temprano en la vida del niño, y permanece a lo largo de toda su vida política.³⁶ Para este punto, el lector habrá notado que he equiparado sin justificación alguna música con poesía; éste es un aspecto técnico que requiere

³⁵ Vid. Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Traducción de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica, Sección Filosofía. México. Segunda edición, 1962. Particularmente Libro primero, capítulo III Homero el educador, y Libro tercero, capítulo IX, sección III. El valor educativo de la poesía. En su análisis, Jaeger destaca el vínculo estrecho entre ética y estética.

³⁶ Tácito cuestiona fuertemente que la poesía tenga alguna utilidad duradera; en boca de su personaje Marco Apro, sugiere que esos cantos y versos en los que Materno decide consumir toda su vida no tienen dignidad alguna ni utilidad; producen placer breve y consiguen elogios inanes e infructuosos. Tacitus, Cornelius. *Dialogus de oratoribus*. Traducción de Antonio Roberto Heredia. Universidad Nacional Autónoma de México, Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. México, 1987. IX, 1.

explicación.³⁷ Pero, antes de ello, hay dos observaciones generales que considero importantes, relacionadas con los dos aspectos de la crítica socrática hasta aquí expuesta.³⁸

La primera observación es sobre el reclamo al poeta por mentir. La mentira parece ser tenida por reprobable en el contexto de la educación del gobernante -y de los habitantes de la *polis*, en general-; el carácter identificado como necesario para el gobernante, en tanto hombre con alma de oro, incluye el amor a la verdad, pues esa inclinación lo lleva a buscar la sabiduría, *i.e.*, lo torna filósofo. Sin embargo, la mentira tiene una función terapéutica reconocida por Sócrates en varios momentos de la indagación.³⁹ El primer momento que identifiqué, en el que Sócrates muestra que el papel de la mentira es mucho más complejo de lo que a primera vista nos pueda parecer, lo ubico en la propia advertencia sobre la limitación a los contenidos discursivos de los poemas. Sócrates dice, en efecto, que los poetas mienten; pero dice también que, aunque dijeran la verdad -que los dioses tienen vicios, que son causa de los males de los hombres-, esas enseñanzas que sugieren que es admisible comportarse iracundos, vengativos, concupiscentes, etcétera, no son pertinentes en el contexto de la *polis* justa cuyo paradigma edifican, porque de lo que se trata es de lograr que todos los habitantes se comporten de modo ordenado, según su propia naturaleza. Especialmente en el caso de los gobernantes, es importante que no se les someta a ejemplos que sugieran que embriagarse hasta perder el sentido es un comportamiento admisible. La consigna socrática puede leerse, más que en la prohibición de las mentiras, en el uso político de ellas: si los dioses fueran de hecho así como los muestran los poetas, entonces éstos tendrían que mentir, para mostrar sólo sus virtudes y ocultar sus defectos (378 a).

La utilidad de la mentira política, “noble”, puede apreciarse, de manera explícita, por lo menos en dos ocasiones más, la más importante de las cuales es, quizá, la que sirve para sostener el buen orden de la *polis*: la mentira de los metales en el alma. En esta ocasión, Sócrates sugiere que hay algo que, o bien no se puede decir, o bien no se puede entender; si lo primero, puede ser o bien por una imposibilidad absoluta, *i.e.*, porque sea algo imposible de llevar al discurso, o bien, porque sea algo que no deba decirse; si lo segundo, puede ser o bien porque se trata de un conocimiento inaccesible para el alma humana, o bien, porque para entenderlo se requiere cierto tipo de educación intelectual (quizá sólo los hombres con alma de oro ya educados logren tener acceso a la verdad que subyace al mito de los metales en el alma).

En la siguiente ocasión en la que Sócrates habla de la utilidad de las mentiras, dice que sólo están permitidas, por ejemplo, al médico que, buscando la salud de su paciente, le miente. Un dato relevante de este pasaje (ca 389 b) es que el médico y el legislador son presentados por Sócrates como análogos; uno y otro buscan la salud: el primero, la salud del individuo; el segundo, la de la *polis*. La analogía es importante debido a que los métodos del médico para procurar la salud son permitidos también al legislador, en aras de lo mismo; *v.gr.*, si el médico tiene que amputar un miembro para

³⁷ Vid. *Infra*. Nota 40.

³⁸ En realidad, se trata, más bien, de una sola observación constituida por dos aspectos.

³⁹ Sobre las mentiras permisibles entendidas como drogas con efectos saludables, vid. García Máynez, Eduardo. *Sobre la educación de los Guardianes (Politeia, Libro III)*. Diánoia. México, 1981. Vol. 27, no. 27, pp. 1-17.

mantener la salud del resto del cuerpo, el legislador tiene la misma licencia bajo la misma consigna. La mentira es, pues, una artimaña admisible si se usa con miras a la salud.

La segunda observación que considero pertinente se refiere a la lejanía en tres grados de la verdad, de la que adolece la poesía, porque se construye con alegorías -con imágenes. Al respecto, Sócrates señala que el problema es que los niños no distinguen entre lo alegórico y lo real, entre imágenes y originales (378 e; también 598 d). Y esta incapacidad, Sócrates la hace extensiva a la mayoría de los hombres, a esa mayoría de la cual se puede hablar en términos de “muchedumbre” (a una mayoría cualitativa, no cuantitativa), que son como niños; en el contexto de la apreciación de la música, podemos rastrear varios pasajes donde aparece dicha comparación. Aquí, no es explícito ni contundente si la equiparación de la muchedumbre con los niños se refiere a la falta de educación -corregible en el caso de los niños, puesto que están en una etapa de desarrollo, caso perdido para la muchedumbre-, o a una carencia fundamental, a una imposibilidad de origen (recordemos que las diferencias por naturaleza se consideran originales). Tampoco es claro si se trata de una incapacidad propiamente intelectual -i.e., una imposibilidad de efectuar el cálculo que nos haga manifiesta la analogía-, o bien, de alguna otra facultad del alma, digamos, de una incapacidad de moderar los apetitos. Sin pretender resolver estas cuestiones, podemos colegir que la denuncia de Sócrates sobre el carácter meramente imitativo de la poesía no es, con toda propiedad, un defecto de la poesía, cuanto un defecto de quien la aprecia, por no ser capaz de entenderla como imagen, por no saber de qué es imagen la imagen, por no poder hacer el tránsito del escaño más bajo de la línea dividida a los segmentos superiores.

Ahora bien, todo lo anterior cobra sentido en el contexto de la indagación por el modo de educar al gobernante porque, al parecer, la imitación es, precisamente, la primera herramienta educativa que Sócrates identifica. En el apartado segundo de este capítulo, se habló del sentido general de la educación como adquisición de hábitos, y la imitación se hace presente como una herramienta política para inculcar hábitos beneficiosos.

En la *polis* justa, la educación musical, puerta de entrada al camino escarpado que lleva a la visión del sol, es educación poética, educación mimética -y a continuación hablemos de las precisiones técnicas que nos llevan a equiparar música y poesía⁴⁰-, en varios sentidos. Quizá el elemento más fácilmente identificable es, tal como hemos repasado, el relacionado con el contenido discursivo de los poemas. Hacia el final de la velada, Sócrates juzga que, incluso los hombres maduros y sensatos (entre los cuales se cuenta a sí y a sus dialogantes) pueden caer presas del hechizo (*kēlēsis*, 601 b) que provoca el arte del poeta,⁴¹ y sufren la tentación de considerar que les es lícito comportarse como

⁴⁰ En el *Greek-English Lexicon* de Liddell & Scott, en la entrada para *mousiké*, leemos: cualquier arte presidida por las Musas, en especial, música o poesía lírica; generalmente arte, letras, habilidad (any art over which the Muses presided, esp. music or lyric poetry; generally, art, letters, accomplishment). De acuerdo con este mismo lexicon, *mousikōs* -adverbio- tiene la acepción de armoniosamente, convenientemente o ajustadamente (harmoniously, suitably). Jaeger, por su parte, destaca que *mousiké* “... no abarca sólo lo referente al tono y al ritmo, sino también -y según la acentuación platónica incluso en primer término-, la palabra hablada, el logos.” Jaeger, op. cit., p. 604.

⁴¹ La exhortación a los griegos paganos que hace Clemente comienza con una breve remembranza de las fábulas griegas en las que se habla de personajes que domestican a las fieras con su canto e incluso dominan los ciclos de la naturaleza; como

aquellos héroes de tragedia que son presentados por el poeta como seres divinos y, por tanto, honorables; es decir, Sócrates reconoce incluso en él mismo una cierta tendencia a imitar aquellas imágenes que le han hechizado el alma. La poesía, cuya naturaleza involucra la imitación, es peligrosa en la *polis* porque es engañadora; pero es útil para educar porque, además, es seductora: provoca seguirla, provoca imitarla.⁴²

El contenido discursivo no es el único elemento que Sócrates considera en su análisis. El discurso es uno de los tres elementos que Sócrates identifica como componentes de la melodía (*melós* es el ensamble de tres cosas: de *lógos*, *harmonía* y *rhythmós*, 398 b, infra pág. 33). De acuerdo con el lexicón de Liddell y Scott, *melós* es la música que está hecha para acomodarse a un texto. Sócrates dice, precisamente, que armonía y ritmo deben acompañar al discurso (398 b). El discurso es parte de la melodía en tanto señala el rumbo en que deben componerse ritmo y armonía; el texto que está pensado para ser ensamblado a ritmo y armonía es el *aoidē*, el canto (cfr. 398 c). El *aoidós* es el que canta, el poeta. Por eso, la poesía, entre las técnicas de las Musas, es la más propiamente musical.

De los tres elementos identificados, insistamos, Sócrates reconoce primacía al discurso, en el sentido de que es el elemento que orienta la composición. Debido a esta primacía, quizá, es que es el elemento respecto del cual se señalan las primeras y más importantes pautas de composición que serán permitidas en la *polis* justa. La siguiente tabla esquematiza las normas generales que corresponden a los discursos:⁴³

ejemplo de ello, Clemente menciona a Orfeo. Clemente de Alejandría. *Protréptico*. Traducción de Ma. Consolación Isart Hernández. Biblioteca clásica Gredos. Madrid, 1994. I,3.

⁴² Ovidio narra cómo Orfeo, con su canto, logró seducir a Tántalo hasta el punto de que le devolvió a Eurídice; incluso el imparable Sísifo, al escuchar a Orfeo, detuvo su tarea y se sentó sobre su roca a escuchar. Ovidio, P. *Metamorphoseon*. Traducción de Rubén Bonifaz. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana. México, 2008. X, 40-48.

⁴³ G. Reale identifica, a este mismo respecto, más bien quince reglas de composición. Si se comparan aquéllas con las que aquí presento, puede observarse, sin embargo, que son las mismas. La diferencia entre la presentación de Reale y la que aquí ofrezco puede deberse a la finalidad: a mi parecer, Reale sólo busca enlistar la totalidad de reglas concretas –sin mayor análisis– mientras que a mí me interesa encontrar el criterio general que me permita entender el sentido de las reglas; por esta razón, yo presento reglas asociadas según su finalidad. Por ejemplo, la norma 3 de la Tabla 1 corresponde con las reglas 5 y 6 que él identifica; yo he referido, de manera general, la consigna de que la poesía no debe provocar temor a la muerte, mientras que Reale retoma como regla 5) el no narrar cosas terribles a propósito del Hades y como 6) no referirse al Hades con expresiones que infundan temor. Vid. Reale, Giovanni. Platón. *En búsqueda de la sabiduría secreta*. Herder. Barcelona, 2001. pp. 159 y 160.

Normas de composición de los mitos establecidas por Sócrates, en *Rep*, II y III

Norma	Finalidad
1. Representar al dios como es realmente, <i>i.e.</i> , bueno por sí; no representarlo como causa de males. 379 a ss	Que los niños así educados sepan que han de: a) honrar a los dioses, b) honrar a sus padres, y c) valorar la amistad entre sí. 386 a ss
2. No cantar que los dioses son mudadizos, ni de forma ni de carácter, porque la naturaleza del dios es ser simple. 380 d ss	
3. Que no se digan cosas que hagan temer la muerte. 386 b	Que se críen valientes (ni temor ni demasiada compasión).
4. Omitir quejas y lamentos por parte de: a) varones de alta consideración, b) mujeres valiosas, y c) dioses. 387 d ss	Que sean pacíficos, no de carácter explosivo.
5. Que no provoquen risa ni otra reacción violenta. 388 e 5 ss	
6. Que no mientan. 389 b ss	Las mentiras están reservadas para los gobernantes, y sólo en beneficio de la <i>polis</i> .
7. Que no representen a los dioses como presas de los efectos de bebida, comida o placer sexual. 389 e ss	Propiciar el buen criterio (el control de sí) en los jóvenes, entendido en dos sentidos: a) obedecer a los que gobiernan, y b) gobernar uno mismo los placeres que conciernen a las bebidas, a las comidas y al sexo.
8. No mostrar a los dioses como sobornables por ofrendas, regalos, etc. 390 ss	Que los varones que están educando para ser gobernantes no sean sobornables ni apegados a las riquezas, ni a lo material en general.

Tabla 1

Si comenzamos el análisis de lo más evidente a lo menos evidente, las normas 7 y 8 pueden considerarse ambas como relacionadas con el buen criterio, en tanto que, en general, tienen la finalidad de evitar que los jóvenes educandos desarrollen apego a cualquier cosa material: riquezas, comida, bebida, e incluso afectos que tengan como manifestación algún apego corporal, como cuando Sócrates hace referencia al deseo de ofrendar su cabello al cuerpo inánime de Patroclo, actitud que amonesta no por el amor que Aquiles manifiesta a Patroclo, sino porque la ofrenda sería hecha al cadáver, no al hombre, dando cuenta del apego que Aquiles tenía al cuerpo de aquél (391 b).

Las normas 4 y 5 podemos agruparlas en la ecuanimidad, en tanto que lo que Sócrates apunta, en ambos casos, es la necesidad de que los gobernantes sean capaces de mantenerse en sí; los gobernantes no deben perderse ni en las desventuras ni en las ridiculeces, sino que ambas han de enfrentarlas con apacibilidad, con gentileza y calma. De este modo, el carácter apacible que se busca con las normas 4 y 5 contrasta con el carácter valiente que se busca con la norma 3; recordemos, sin

embargo, que ser tanto valiente como pacífico constituye la aparente contradicción que se reconoce como necesaria en el alma de los hombres con alma de oro (375 c, supra 0. Preliminares).

Además, la apacibilidad y la calma que se buscan con las normas 4 y 5 pueden ser entendidas como casos concretos del autogobierno -que es uno de los dos matices que identificamos del buen criterio- pues, en efecto, ser esclavo de un sufrimiento es no ser dueño de sí mismo.

La norma 6 puede entenderse como una extensión de la norma 1, en tanto que se trata de plasmar las cosas como son. Estas normas presentan, sin embargo, una complejidad peculiar: aunque el hombre con alma de oro debe ser educado para amar la verdad, le es lícito mentir si reconoce en la mentira un beneficio para la *polis*. Quizá la pista para comprender esta tensión esté en lo que significa “lo que es” de las cosas; recordemos que, en el contexto de *La República* -y, particularmente, en el contexto de la imagen de la línea dividida-, el ser de las cosas no es el que se manifiesta sensiblemente. Amar la verdad implica el esfuerzo por encontrarla, pues no es algo que esté a la vista. Dado que la mentira es lícita sólo con miras al bien de la *polis*, amar la verdad se manifiesta, de manera concreta, en el amor a la *polis*; una de las manifestaciones de la verdad es el beneficio a la *polis*. Una mentira que cuida el buen orden de la *polis* es, visto desde una perspectiva superior,⁴⁴ una verdad.

¿Cómo entender este juego entre verdad y mentira, sin que la verdad quede relativizada a la perspectiva del que la mienta? La analogía entre legislador y médico proporciona ayuda para ilustrar el asunto: el médico que diagnostica algún mal intestinal, digamos, puede prescribir al paciente la prohibición de bebidas alcohólicas; si el paciente se muestra renuente, el médico podría mentir diciendo que el consumo de alcohol pone en peligro su vida; así, aunque el médico sepa que lo que está diciendo es una clara exageración, sabe también que si el paciente no deja de consumir alcohol, su vida no será una buena vida; en última instancia, lo que busca el médico es conservar el buen orden de su paciente y, así, lo que aparece en un primer plano como una mentira, resulta una verdad superior. Si el buen orden de la *polis* es lo que debe interesar a gobernantes y legisladores, legislarán que los poetas canten que los dioses son buenos, mesurados, etcétera; pero, si acaso los dioses no lo fueran, lo bueno para la *polis* es mentir cantando que sí lo son, que es lo que Sócrates establece (378 a).

Hay, además, otra precisión que establece Sócrates respecto de las mentiras: hay que distinguir entre las mentiras que se dicen a los otros con miras a cuidar el buen orden de las *polis* y las verdaderas mentiras, que consisten en permitirse a sí mismo alojar ignorancia en el alma (382 b 5); esto segundo es lo que debe evitar el hombre con alma de oro, y no tanto las mentiras que se nos ofrecen a los sentidos.

Las normas 1 y 2, tal como lo sugiero con la tabla, tienen la finalidad de reconocer lo bueno y honorable: los dioses, los padres y la amistad entre conciudadanos. Estas tres cosas, en realidad, no son sino tres manifestaciones del buen orden de la *polis*. Dado que la norma 6 la hemos reconocido como otra cara de la norma 1, tenemos que el amor a los dioses, a los padres, a los amigos de la *polis* y a la verdad, se traducen todos en el cuidado de la *polis*.

⁴⁴ Si nos imaginamos la línea dividida como una línea con sentido vertical y dirección ascendente según nos aproximemos a la verdad, la perspectiva científica resulta superior a la perspectiva de la mera conjetura.

En conjunto, las ocho normas que Sócrates y Adimanto establecen como directrices de los contenidos discursivos de los mitos que se usarán para educar a los futuros gobernantes tienen la finalidad de ensamblar en las almas doradas la valentía y la apacibilidad, *i.e.*, lograr almas con buen criterio y control de sí, en una unidad que se traduce en el amor al buen orden de la *polis*. La idea socrática parece ser que hace falta tener carácter dulce para vivir en orden, y fiero, para saber defender una vida así.

Ahora bien, este orden implica mantenimiento: ser uno consigo mismo; mostrar que los dioses no son mudadizos; honrar a los padres.⁴⁵ Mantenerse en el orden es, pues, ser uno, ser simple. La finalidad de la educación musical en los primeros años de vida de los hombres con alma de oro es que su alma se habitúe a estar en sí, a no permitir que lo externo lo altere. Sócrates dice a este respecto (381 a 5):

¿Y no es el alma más vigorosa y más sabia la que menos puede ser perturbada o modificada por cualquier factor externo?

La educación musical como primera etapa del sistema educativo busca que el alma sea vigorosa y sabia, esto es, lo más parecido al alma perfecta del dios, que es un alma simple.

Para este punto, enfrentamos una nueva dificultad. Las normas que hemos visto son de aplicación general; todos los poetas deben observarlas y, por tanto, todos los habitantes de la *polis* se educarán bajo ellas. Esto nos haría pensar que todos deberían tener un alma que tienda a ser dorada; sin embargo, el orden de la *polis* implica que ello no ocurre. Nos toca preguntar por qué.

La respuesta que busco ensayar aquí es simple: porque el significado discursivo de los poemas se comprende hasta que se tiene cierta edad y cierta experiencia; no se trata aquí de precisar esa edad, pero basta con decir que los discursos no se comprenden cuando se es muy joven. Por ejemplo, resulta inverosímil que un pequeño -de dos o tres años- sea capaz de comprender la fuerza de ciertas pasiones, como la concupiscencia que experimenta Zeus. El *leitmotiv* de la educación musical, sin embargo, es que debe implantarse desde los más tiernos años de los que habrán de ser gobernantes. En algunos pasajes, Sócrates se refiere a los jóvenes (*néos*) (*v.gr.*, 383 c); pero también habla con insistencia de niños (*paidíon*) (377 b 5; 378 e; 381 e; 386 a). Incluso, Sócrates dice que (377 c 4):

...persuadiremos a las nodrizas y las madres a que cuenten a los niños los mitos que hemos admitido...

y también (378 e):

El niño no es capaz de discernir lo que es alegórico de lo que no lo es, y las impresiones que a esa edad reciben suelen ser las más difíciles de borrar y las que menos pueden ser cambiadas.

⁴⁵ El honor a los padres lo interpreto aquí -a partir de la acepción de *timāō* como prerrogativa del rey, hegemonía- como el honor al pasado, a lo que ha sido como ha sido; es lo que, en español, llamaríamos tradición. Honrar a los padres es un modo de conservar la tradición, de saber que el orden presente no es sólo presente, sino que es el orden de antaño y el que ha de heredarse a generaciones futuras; es un orden que debe permanecer en el cambio.

Por ese motivo, tal vez, debe ponerse el máximo cuidado en los primeros relatos que los niños oyen, de modo que escuchen los mitos más bellos que se hayan compuesto en vista a la excelencia.

A partir de los pasajes anteriores, es claro que la educación musical, no obstante que está diseñada a partir de normas sobre los contenidos discursivos, comienza con canciones de cuna, cuando el discurso aún no es del todo inteligible para el niño. ¿Cómo, entonces, lograr que el hábito de amar el orden penetre en el alma de los niños y la moldee? La respuesta socrática apunta a los otros elementos de los cantos: ritmo y armonía.

Al finalizar el análisis de las normas de composición para los discursos, Sócrates expone lo que corresponde a la imitación (393 c), censurándola, fundamentalmente porque provoca una variedad tal en los ritmos y en las armonías de la composición, que rompe con la finalidad de las normas expuestas, *i.e.*, con la simplicidad. El paradigma de la imitación que Sócrates censura es, por supuesto, Homero; en palabras de A. Dain:

Lo que distingue las diferentes partes de la poesía homérica es la agilidad del estilo, lograda gracias a la variedad del movimiento. Lo más sorprendente a este respecto, y sobre todo en la *Iliada*, es la soltura y la flexibilidad del movimiento, sin efecto de ruptura, no menos que su fluidez, su variedad. [...] Todas las formas del movimiento se encuentran aquí, desde el movimiento agitado de las escenas de batallas o de los discursos patéticos, hasta un abandono más lento, y a veces bastante pesado, de ciertos relatos.⁴⁶

Esta simplicidad que se busca en la composición de discursos se convierte ahora en norma para elegir armonías y ritmos.⁴⁷ En lo que hace a las armonías, Sócrates descarta las lidias por “quejumbrosas”; las jonias y también algunas lidias por ser aptas para la embriaguez; y deja la doria y la frigia (399 a), porque, de algún modo, las reconoce como aptas para los moderados y los valientes (399 c). En cuanto a los ritmos, no dice gran cosa, sino que hay que buscar los apropiados buscando que sigan la norma fundamental del discurso: la simplicidad. (400 d). Tratemos de dirimir qué ritmos son los que se ajustan al precepto socrático.

De acuerdo con M. Lenchantin de Gubernatis,⁴⁸ tanto la versificación sin más como el ritmo melódico están basados en las relaciones cuantitativas de las sílabas alternantes y en la acentuación, que se analizan en estructuras básicas conocidas como pies métricos. Sócrates sólo menciona algunos

⁴⁶ Dain, A. *Curso de estilística griega*. En *Introducción a la estilística griega*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de estudios clásicos. México, 1995. Pp 54, 55. Es peculiar, a este respecto, que la fluidez del movimiento de la frase es, desde el punto de vista socrático-platónico, lo que provoca que Homero sea inadecuado para la *polis*; mientras que, desde el punto de vista estilístico, es precisamente el movimiento lo que Dain elogia. A este mismo respecto, vid. Longino. *Sobre lo sublime*. Biblioteca clásica Gredos. Madrid, 1979. IX, 7. En este texto, Longino elogia en Homero el vigor mostrado en la *Iliada* —a diferencia de la *Odisea*—, la abundancia y el cambio repentino de pasiones, la abundancia de imágenes y la constante exaltación de ánimo que provoca su poesía.

⁴⁷ Lenchantin de Gubernatis nos explica que “En la poesía dramática, la estructura estrófica se complica mucho en relación con el ritmo del acompañamiento musical y de la danza. / El poeta, que también era compositor, creaba música y palabra.” Lenchantin de Gubernatis, M. *Manual de prosodia y métrica griega*. Traducción de Pedro Tapia. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2001. P. 39.

⁴⁸ Idem. P. 9.

(enoplio, dáctilo, heroico, yambo y troqueo, 400 b ss), sin señalar de manera específica el más adecuado, silencio dado el cual, nos toca elegir. Mi elección se decanta por el enoplio –que es un verso de 12 tiempos-, fundamentalmente porque:

- a) Sócrates ha sostenido que ritmo y armonía se ajustan al texto (400 d);
- b) para el caso de las armonías, Sócrates privilegia aquellas que son aptas para la guerra –la doria y la frigia- porque son las asociadas al carácter valiente;
- c) el enoplio es el ritmo de danza para soldados,

Por lo que resulta verosímil que el enoplio se considerara como el ritmo apropiado para educar a las almas de oro. De este modo, estaríamos observando el principio de simplicidad que hemos reconocido a partir de las ocho normas de composición para discursos, puesto que nos ajustaríamos a un mismo criterio tanto para armonía como para ritmo. Según las normas descritas por Sócrates, en la *polis* justa estará permitido que las nodrizas canten a los niños cualquier canción que esté estructurada en enoplios de armonía doria o frigia, y que cumpla con las ocho normas discursivas arriba exploradas.

Después de este análisis, me parece lícito considerar que la principal dificultad en la comprensión de la educación musical dentro del sistema educativo de La República estriba, precisamente, en que es el punto de partida de dicho sistema, y que las almas de oro se inician en ella desde muy jóvenes -entre más jóvenes, mejor. Hay que preguntarnos con mucho cuidado qué de la música es aquello con lo que se educa a los futuros gobernantes, siendo niños de cuna. Hemos visto que hay normas de composición para los discursos que son claramente ideales de comportamiento a los que los jóvenes deben aspirar porque los reconozcan como comportamientos bellos; es decir, llegados a jóvenes, ya deben estar habituados a buscar la belleza y los valores de comportamiento asociados a ella.

El hábito de buscar la belleza se imprime en las almas de oro mediante la música, sí, pero no por los discursos -cuyo sentido no es lo primero que se entiende y, por tanto, no es lo primero a lo que se accede-, sino por los otros elementos del canto: ritmo y armonía. Si bien Sócrates deja en claro que la jerarquía para la composición consiste en que el discurso marca la pauta para elegir armonía y ritmo, para la apreciación y el hábito musicales el orden parece ser el inverso: los niños se habitúan a la simplicidad y la belleza mediante la armonía y el ritmo y, ya mayores, serán capaces de reconocer esa misma simplicidad y belleza en el discurso.

Podemos concluir este apartado con la siguiente idea: la educación musical, en este primer momento del sistema educativo de la *polis* justa, consiste en habituar a las almas a lo simple y lo bello, no de manera discursiva ni analítica, sino meramente sensible, *i.e.*, mediante el orden plasmado en los sonidos. Lo primero que se educa en las almas de los niños áureos no es el intelecto, sino la parte sensible, a partir de lo cual buscarán la belleza aun sin saber en qué consiste. Sócrates reconoce que el enorme poder educativo de la poesía -que es, a un tiempo, el enorme riesgo- es su capacidad de seducción; la poesía es imitación, y provoca, precisamente, el impulso de imitarla. Que el niño con alma de oro se habitúe a lo simple y a lo bello mediante música tendrá la consecuencia, según espera

Sócrates, de que imite lo simple y bello, y de que ese hábito permanezca en él a lo largo de su vida. Un alma musical, en este sentido, es un alma con *euschēmosúnē*: elegancia y nobleza (400 e).⁴⁹

Hasta aquí podemos considerar que tenemos una buena aproximación a la idea de la educación musical entendida como formación de hábitos buenos en la sensibilidad de los niños, hábitos que los orientan a amar la belleza, el orden y la simplicidad. Su importancia en el sistema, como necesario punto de partida de toda educación, sólo se clarificará conforme avancemos en el análisis.

⁴⁹ Conrado Eggers, en la edición de Gredos, traduce *euschēmosúnē* como “gracia”; el término presenta, sin embargo, la dificultad de tener acepciones que corresponden tanto al aspecto meramente físico como al comportamiento de las personas, *i.e.*, significa tanto de apariencia elegante como de comportamiento decente. Me parece que el inglés “gentleness” da cuenta de la ambivalencia; el castellano “caballerosidad”, sin embargo, no la sugiere con suficiencia. Quizá valga traducirlo con una perífrasis; me parece que “elegancia y nobleza” es lo más adecuado.

1.4. EDUCACIÓN GIMNÁSTICA

Mediante la educación musical se ha allanado el alma del individuo para hacerlo un individuo elegante y noble, *i.e.*, bello por fuera y por dentro. Debemos notar con cuidado, sin embargo, que lo que Sócrates ha logrado es solo el preámbulo de tal hombre, solo su tendencia a lo bello, entendido como orden y simplicidad. La educación mediante música es la educación de la sensibilidad anímica. El siguiente punto a dilucidar es el modo en el que dicha tendencia ha de manifestarse, hay que pasar de la mera disposición (*kataskueē*) a la vida en la polis.

Si no es desencaminada mi comprensión del sentido general de la educación como adquisición de hábitos beneficiosos, de tal modo que el hombre educado llegue a ser capaz de procurarse a sí mismo aquello a lo cual tiende según se le ha educado mediante música, la gimnasia podría ser, precisamente, el modo en el que el joven se habitúe a procurarse las condiciones a las que tiende: orden y simplicidad en su vida. Esta hipótesis se respalda en la comprensión antropológica que Sócrates manifiesta, de acuerdo con la cual, entre cuerpo y alma en el individuo, el alma impera en orden a la perfección de éste (403 d):

No creo que, aun cuando el cuerpo esté en condiciones óptimas, su perfección beneficie al alma; pero en el caso inverso un alma buena, por medio de su excelencia, hará que el cuerpo sea lo mejor posible.

Si el cuerpo sigue al alma, las pautas de comportamiento para el cuerpo seguirán a las pautas para el alma: orden y simplicidad en lo que al cuerpo atañe para que éste sea lo mejor posible.⁵⁰ Lo que al cuerpo atañe, en la exposición socrática, está organizado en dos grandes aspectos: lo que se debe hacer para que el cuerpo se mantenga bien, y lo que se debe hacer cuando el cuerpo enferma, *i.e.*, gimnasia y medicina. Entre una y otra disciplina se encuentran las prescripciones sobre la dieta. Jaeger explica que el asunto de la dieta -y de la higiene, que es lo que hoy entenderíamos como medicina preventiva- oscilaba entre ser práctica del gimnástico y del médico, al menos hasta antes de que la medicina alcanzara un estatus científico reconocido.⁵¹

Ejercicios, dieta y tratamiento médico es la trilogía que engloba los cuidados para el cuerpo. Desde el planteamiento inicial hecho por Sócrates, la gimnasia es reconocida como contraparte de la música. Sin embargo, al igual que en ésta, Sócrates plantea modificaciones al régimen que observa en su época, trasladando el enfoque del cuerpo hacia el alma: los ejercicios no deben ser diseñados pensando en fortalecer el cuerpo, sino en fortalecer el alma (410 b 5). Que el énfasis no esté en el cuerpo, empero, no significa que no sea importante su cuidado. De hecho, dado que el hombre con alma de oro se educa entre los guardianes, es claro que el cuerpo debe ser resistente.

⁵⁰ Kapp explica este mismo asunto apelando a cuestiones metafísicas: el alma, según su naturaleza, está en movimiento; adquirir disciplina es uno de los movimientos propios del alma, más que del cuerpo; el origen del movimiento es el alma; por lo tanto, primero se disciplina con música, para tener una voluntad bella que tienda a lo bueno y, a continuación, con gimnasia, que no hace más que provocar que los movimientos del cuerpo sigan a los del alma. Vid. Kapp, Alexander. *Platonis re gymnastica*. Hammonae, in libreria H. Schulz. Universidad de Illinois, Chicago, 1878. Pp 6-8.

⁵¹ Jaeger, op. cit., pp 783-829.

Si recordamos las condiciones de vida que corresponden a los guardianes, vemos que su principal refugio es su propio cuerpo, pues viven en tiendas en las que apenas se guarecen de los cambios en el estado del tiempo. Dado que los guardianes están destinados a un régimen de austeridad muy severo, a Sócrates le resulta importante encontrar el modo de lograr que los cambios en el clima y en las condiciones materiales no alteren el orden del alma, no modifiquen la tendencia del alma que se logró mediante la educación musical, *i.e.*, que impere el orden y la simplicidad internos por encima de las condiciones externas cambiantes.

Dado que las alteraciones en el entorno no pueden evitarse a voluntad -los cambios en el clima en el curso de las estaciones del año, las tormentas, las sequías, etcétera-, la estrategia socrática es mantener las condiciones lo menos cambiantes posible; nuevamente, se trata del principio de simplicidad, plasmado ahora en la combinación de dieta y ejercicios (*i.e.*, gimnasia) (404 e 5):

La variedad [en la música] produce intemperancia en un caso [en el alma], en el otro [en el cuerpo] enfermedad; en cambio la simplicidad en la música genera moderación en el alma, y la simplicidad en la gimnasia confiere salud al cuerpo.

Los estudios de Jaeger respecto a las prescripciones médicas sobre la dieta pueden darnos luces sobre la particularidad de la estrategia socrática.⁵² Jaeger refiere que muchos médicos prescribían un cambio de dieta con el cambio de estación: comidas líquidas en estaciones calurosas, comidas sólidas en estaciones frías. Sócrates indica, en cambio, que hay que mantener a los guardianes siempre con la comida más simple de preparar y conseguir: carne asada.⁵³

Un análisis crítico muy severo a las prescripciones médico-dietéticas basadas en el contraste entre las estaciones y lo que debe ser ingerido lo encontramos en *De la medicina antigua*,⁵⁴ cuyo autor no vacila al juzgar como tontas estas pseudo prescripciones, arguyendo que si al paciente común -que es quien debe interesar al médico- se le dice que coma lo caliente, de inmediato el paciente se preguntará en qué alimento, concretamente, se encuentra esa abstracción de “lo” caliente (46, 26). Según esta obra, la técnica médica debe encargarse de encontrar la mezcla y atemperancia entre los alimentos.⁵⁵ Esta atemperancia, mezcla inconsútil como la que sucede entre el vino y el agua, da lugar a lo que este médico entiende por alimentos simples (*hólon kai haplós* 46, 17). La simplicidad aquí está entendida como equilibrio entre la constitución del hombre y la constitución de los alimentos que ingiere. Se trata de encontrar alimentos que no resulten excesivos para el individuo, en ningún sentido: ni demasiado abundantes ni demasiado escasos; ni demasiado salados ni demasiado dulces ni insípidos; ni demasiado sólidos ni demasiado acuosos (40, 5). Según este autor, la técnica médica la posee aquel que es capaz de encontrar el equilibrio entre la facultad o el poder (*dúnamis*) de los alimentos y del

⁵² *idem*.

⁵³ En este punto, es interesante que Sócrates retome las narraciones homéricas como buen modelo, a diferencia de lo que sucedía en la educación musical. Esta situación refuerza la tesis de que Sócrates sí reconoce el valor educativo de la poesía en general, y de Homero en particular.

⁵⁴ Hipócrates, *De la medicina antigua*. Trad. Conrado Eggers Lan. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. México, 1984.

⁵⁵ Conservo la traducción de Eggers del término *kekrēména*, como atemperado (por encima de otras posibles traducciones, *v.gr.*, mezcla, compuesto), porque me parece que sugiere un nexo con la finalidad que Sócrates busca en las almas: templarlas.

paciente; la única medida -nos dice- es la que da la sensibilidad del cuerpo del individuo (*sōmatos tēn aísthesin* 41, 22); no hay, como puede colegirse, medida universal. La única sugerencia general a este respecto consiste en que al enfermo se le ha de prescribir bajo el criterio de un régimen de restricciones: alimentos menos fuertes que al hombre sano, y en menor cantidad (39, 15).

Según entiendo la exposición de Sócrates, el principio hipocrático de máxima simplicidad que busca armonía entre los alimentos y el individuo para superar lo cambiante del entorno es el óptimo para educar guardianes, aunque Sócrates lo lleva al extremo porque, mientras la medicina hipocrática parte del reconocimiento de las diferencias entre individuos, el régimen que Sócrates propone busca disminuir cuanto se pueda no sólo las diferencias externas provocadas por el clima y las condiciones del entorno sino también las diferencias entre individuos.

Me parece que el fundamento de la estrategia socrática es educar a los futuros guardianes para que tengan la máxima independencia posible respecto de las condiciones externas. Sólo de este modo es posible tener control de sí, pues si el guardián se habitúa a cambiar con las condiciones externas, cuando el exterior no pueda proveer lo que el guardián busque, el guardián se enfermará. La finalidad de las disposiciones socráticas es, pues, que el hombre aprenda a mantenerse en un régimen de vida saludable, a no cambiar con los cambios externos.

Por otra parte, hay que destacar nuevamente que lo que busca Sócrates no es la salud del cuerpo como fin en sí mismo, sino con miras a que el alma se mantenga saludable. Si bien apuntábamos que, para Sócrates, el alma prima sobre el cuerpo en cuanto a perfección, en cuanto a corrupción parece ser que los estímulos que recibe el cuerpo, si no son ordenados y sujetos a normas, corrompen el alma: dejarse hechizar demasiado por los sonidos dulces de la flauta, torna al hombre pusilánime; refocilarse en festines opíparos y ocuparse en exceso de ejercitar el cuerpo, lo tornan orgulloso y violento (411 b 5 ss). Esta advertencia nos permite ver por qué para Sócrates es importante que la educación equilibre música y gimnasia: se busca educar al alma para que no sea ni demasiado dulce ni demasiado violenta. En ningún caso, la salud del cuerpo debe ser la principal ocupación del hombre que Sócrates está educando.

Hasta aquí hemos visto fundamentalmente lo que corresponde a dieta y ejercicios. Que no es el cuidado del cuerpo lo que interesa mientras se cuida de él, podemos observarlo también en el modelo de medicina que interesa a Sócrates, y que es entendido en analogía con el modelo de legislador. A Sócrates le interesa que quede claro que la función del médico no es conservar la vida *per se*, sino la vida que es útil a la *polis*. La medicina tiene la función de restablecer la salud; es decir, para que la medicina tenga sentido, la condición predominante en el hombre debe ser la salud, no la enfermedad. El médico que Sócrates admite en su diseño de *polis* no es el que cuida a los enfermos, sino el que cuida a los sanos, como Asclepio: el buen médico para la *polis* justa es el que sabe ayudar a los hombres a tener una vida ordenada y, como resultado, saludable (407 d).⁵⁶

⁵⁶ Este mismo criterio es el que Sócrates esgrime en su exposición sobre la eugenesia.

En el contexto del sistema educativo socrático, el cuidado del cuerpo es una extensión del cuidado del alma. Al parecer, las indicaciones socráticas a este respecto apuntan a lograr un modo de vida: un cuerpo ordenado, para una vida política ordenada, porque la *polis* no está formada por almas, sino por hombres. Mientras la educación musical dispone al individuo para amar íntimamente el orden y la simplicidad, la educación gimnástica -entendida como la conjunción de ejercicios, dieta y medicina- lo lleva a propiciar dicho orden y simplicidad en su vida: a procurarse lo bueno y alejarse de lo que no le beneficia, dando como resultado una vida saludable. Pero tanto música como gimnasia, por separado, educan individuos; es, en realidad, la combinación lo que hace que el hombre sea político: el guardián se educa con música y con gimnasia para defender y cuidar a la *polis*, no para sus intereses individuales.

Además de enfatizar la necesidad de que música y gimnasia se acompañen, nos falta dilucidar por qué Sócrates estipula que el orden estricto es música antes que gimnasia, para entender lo cual, quizá ayude recordar las condiciones en las que los guardianes deben vivir: austeridad, sin propiedad privada, alimentos simples. Además, los guardianes se enfrentan a los rigores de la guerra y, en tiempos de paz, a los rigores del entrenamiento. ¿Qué es lo que los mueve a mantenerse en esas condiciones? Si ellos son los que saben pelear y usar armas, ¿por qué no hay subversiones? La respuesta, desde una interpretación sistemática y gradual de la educación que han recibido, es porque aman el orden; antes de habituarse a buscar un orden, llamémosle externo, los guardianes fueron educados para amar un orden interno. Desde mi punto de vista, no hay modo de explicar que los guardianes, teniendo la fuerza militar, se mantengan en orden -con todas las prohibiciones a que están sujetos- si omitimos el factor de la educación musical previa. La convergencia de un alma plateada -o de un alma dorada- y de la educación musical más la educación gimnástica tiene la consecuencia de que los hombres busquen procurarse a sí mismos las condiciones de orden y simplicidad que reconocen como bellas.

Hay que estar alerta, sin embargo, de que no es cuestión de que los hombres plateados y educados sepan en qué consiste dicho orden, o que entiendan por qué éste es el orden que conviene a la *polis* para conservarla justa y saludable; la educación de los guardianes no está en el ámbito intelectual, sino que apenas equilibra la sensibilidad con el *thymos*. Es una cuestión más bien de sentir agrado: conservan ese modo de vida, sin buscar otro, porque es el que aman.

A este *thymos*, Gosling lo identifica como el “elemento enérgico” del alma.⁵⁷ En su interpretación, Gosling advierte diversos matices apropiados para *thymos* en La República, dependiendo del contexto en el que se emplea: cualidad agresiva (como la de los perros), ira contra uno mismo; valentía (como característica que debe destacar en la clase militar); amor por los honores (en una *polis* timocrática, donde el *thymos* es agresión y crueldad hacia los empleados). En su opinión, el sentido que unifica todos los matices del término es algo así como un impulso para defender un ideal de virilidad que se admira; es claro que esta interpretación requiere pensar un *thymos* adulto, porque la ira

⁵⁷ Vid. Gosling, J. C. B. *Platón*. Traducción de Ana Isabel Stellino. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filosóficas. México, 2008. Capítulo III Admiración por la virilidad, pp. 59-72. Sigo aquí las líneas generales de la interpretación conceptual de Gosling sobre el término *thymos*, pero no su interpretación histórica de los motivos de Platón para proponer determinado ideal de virilidad (motivos cuya discusión, por lo demás, exceden el tema que me interesa en este estudio).

incipiente que Sócrates reconoce en los niños pequeños y en las bestias, naturalmente, no implica ningún ideal de virilidad. Gosling enfatiza dos asuntos en su comprensión del *thymos*: en primer lugar, la existencia de un ideal de virilidad, esto es, un modelo de lo que significa ser hombre; para Gosling, el *thymos* no es un impulso irascible sin rumbo, sino que un *thymos* desarrollado se distingue de uno incipiente, precisamente, porque el hombre con *thymos* posee ideas bien definidas sobre cómo debe conducirse. En segundo lugar, Gosling destaca el impulso para defender esas ideas y perseguirlas, esto es, para buscar comportarse de acuerdo con el ideal de hombre que ha asimilado, aun sin cuestionar la legitimidad de su ideal. Este segundo aspecto que Gosling señala nos permite distinguir el *thymos* de una simple apetencia: no se trata, por llamarlo de algún modo, de un “deseo pasivo”, sino de la determinación de concentrar sus esfuerzos en obtener lo que representa su ideal.⁵⁸

Coincido con la interpretación de Gosling en el punto álgido: el ideal de virilidad que defiende y busca el hombre con *thymos* no es producto del análisis racional de lo que es bueno en sí mismo; es un ideal adquirido, defendido, pero no justificado:

... la persona que posee ideas definidas sobre la conducta que se espera de un verdadero hombre; tiene un ideal, al que llega a admirar, pero para el cual no puede ofrecer una defensa razonada, y este ideal domina su conducta. Su pregunta primordial es ‘¿qué debe hacer un *hombre* (sic) en estas circunstancias?’... el hombre filotímico es quien acepta un código moral que es más o menos correcto, y lo acepta de buena voluntad pero sin ser capaz de dar una justificación racional.⁵⁹

Bajo esta interpretación, se trasluce el carácter sistemático de la educación que propone Sócrates: dado que los hombres susceptibles de convertirse en guardianes de la *polis* justa tenderán fuertemente a defender un modelo de virilidad aun sin cuestionarlo, vale más que se les inculque profundamente un modelo de virilidad que sea completamente acorde con el orden que se busca para la *polis*. En el apartado 2. EDUCACIÓN MUSICAL, enfatice la educación en los primeros años de vida, cuando el niño en realidad no se apropia del contenido discursivo de los cantos. Pero la educación musical no se termina cuando empieza la gimnástica, sino que se conserva a lo largo de toda la vida. El contenido discursivo cobra importancia conforme el niño crece, porque las normas de conducta que Sócrates permite que sean cantadas se convertirán en el ideal que el adolescente que se educa para guardián buscará procurarse. Sólo con una educación musical previa, mediante poemas cuidadosamente depurados de discursos potencialmente perjudiciales para la *polis* justa, se entiende que el muchacho que se educa para guardián se entregue a las fatigas del entrenamiento sin centrar su atención en el cuidado de su cuerpo ni en los honores olímpicos (465 e).⁶⁰

⁵⁸ La comprensión de Gosling no implica que haya un modelo de virilidad determinado, sino que se defenderá el modelo que se considere adecuado. Marrou explica cómo, alrededor del siglo IV a.C., el ideal de hombre educado pasa del modelo militarizado a un modelo más bien atlético que busca el honor en los torneos y, posteriormente, al modelo de hombre intelectual. Vid. Marrou, op. Cit., Capítulo IV The “old” athenian education.

⁵⁹ Gosling, op. cit. p 62.

⁶⁰ Al hablar de la relación entre la educación musical y la gimnástica, Montesquieu rescata que, en efecto, la educación musical, en la Grecia Clásica, tenía la función de menguar la ferocidad, posibilitando así que el espíritu fuera educable. Pero añade, además, que “...de todos los placeres de los sentidos, no hay ninguno que menos corrompa el alma. Nos causa rubor leer en Plutarco lo que dice de los tebanos: que para dulcificar hasta la afeminación las costumbres de la gente, dictaron

Música y gimnasia procuran hombres políticos amantes del orden. Pero esto no basta para que sean hombres que comprendan los principios que subyacen a dicho orden. Los guardianes plateados son capaces de seguir, sin cuestionar, un orden preestablecido; pero no son capaces de replicar dicho orden ni de conducir a otros hombres a él, justo porque no son capaces de dar cuenta del orden que siguen y, por tanto, no son capaces de persuadir a otros de que dicho orden es mejor que otros posibles, ni son capaces de conservar ese orden por encima de los cambios en el tiempo. Al parecer, ésta es la limitante que los separa de los hombres con alma de oro -del dialéctico, en particular (534 b)-, aunque hasta ahora hayan tenido la misma educación.

1.5. EDUCACIÓN MATEMÁTICA

La tercera etapa del sistema educativo de la *polis* justa está consagrado a lo que podemos llamar el hábito matemático del alma. Esta etapa, a su vez, se presenta en dos amplias fases; la primera de ellas se integra por lo que Sócrates y Glaucón dan en llamar pensamiento discursivo; la segunda, por el pensamiento dialéctico. En la exposición de esta tercera etapa es que aparece la conocida alegoría de La Caverna, así como la imagen de la Línea Dividida. En un sentido amplio, la caracterización de la educación matemática reclama la referencia a la analogía entre ambas imágenes, ejercicio que de suyo exige un estudio aparte. Vamos a limitarnos al esfuerzo de identificar la generalidad de esta tercera etapa, para lo cual sirve que tengamos presente las disciplinas particulares que la componen.

En primer lugar, Sócrates habla del estudio en torno a los números.⁶¹ Según entiendo el pasaje, no se trata tanto de un entrenamiento aritmético, cuanto de una apreciación de las relaciones entre los números; se trata, no de sumar el cinco concreto que se manifiesta en este grupo de dátiles secos más el diez de los dátiles secos de aquella otra cesta y preguntar al tendero cuántos dracmas debo por mi consumo. No del uso concreto del número con el que nos movemos entre las cosas del mundo, insisto, sino de aquello que me permite entender qué significa sumar estos con los otros, qué significa que los frutos de aquí valgan tantos dineros de allá -siendo frutos y dineros de naturaleza perfectamente distinta. Lo que describe Sócrates en este pasaje -identificado como la doctrina de los números ideales- resulta mucho más semejante a lo que conocemos como teoría de números que a una habilidad aritmética concreta y, aunque ambas tengan aplicaciones prácticas, ésta se revela inmediatamente más limitada en alcances respecto de aquélla, pues mientras la teoría de números permite entender la estructura de las operaciones aritméticas (la función por la que es posible la suma, la sustracción, etcétera), y permite establecer definiciones respecto de lo que significa obtener un número determinado a partir de un cálculo determinado, la aritmética, en cambio, tan solo permite al tendero calcular lo que ha de cobrar por sus mercaderías.⁶² Sócrates enfatiza, de hecho, que el estudio del cálculo al que se

⁶¹ Branis (Vid. Branis, Christophilus Julius. *De Numero Platonis*. Academiae Harvardianae. Harvard College Library. Massachussets, 1851) destaca tres asuntos para entender la exposición platónica sobre el número: el número desde el punto de vista de *ratio*; el número desde el punto de vista de *verba*, que designan oscuramente al número; y la conveniencia entre ambas (Vid. Introducción, pág. 1). En el capítulo I, Branis sostiene que, para cuidar la salud de la república, el gobernante debe conocer, entre otras cosas, los periodos de fertilidad y esterilidad tanto del alma como del cuerpo; del hecho de que el gobernante se apegue a estos periodos depende que la ciudad esté incólume, pues previene el deterioro de las almas de los hombres libres; conocer los periodos es el conocimiento del número desde la perspectiva de la *ratio*. En el capítulo II, Branis apunta que el conocimiento de los números desde el punto de vista de *verba* se refiere a la posibilidad de operarlos (aritmética y geometría). En el capítulo III, Branis sugiere que Platón entiende el devenir de las cosas humanas -i.e., la historia- en periodos, lo cual concilia las perspectivas explicadas en los capítulos previos. Esta comprensión de Branis también tiene una justificación dramática: la exposición sobre los números aparece entre la edificación de la *polis* egregia y las formas menores o depravadas de repúblicas; esto es, la diferencia entre la primera y las segundas es, precisamente, el conocimiento de la naturaleza del número.

⁶² Al mismo tiempo, sin embargo, estoy al tanto de que es exagerado sostener que Sócrates habla de una teoría de números en el sentido que desarrollaron Russell y Whitehead. Sin pretender que Sócrates apunta a una comprensión de los números como entes existentes en cuanto abstracción racional objetiva, esto es, en cuanto entes separados completamente de las cosas del mundo, me interesa enfatizar que no es el uso inmediato de la técnica aritmética lo que interesa a Sócrates. Para una comprensión de la noción platónica de número que no defiende esta separación extrema, pero que explica, al mismo tiempo, su distinción de los objetos sensibles, vid. Marino, Antonio. *Introducción*, en Aristóteles, *Física*. Traducción de Ute Schmidt. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorvm et Romanorvm Mexicana. México, 2001: "En conclusión, la noción de *arithmos* de Platón nos permite ver que el número, en cuanto multitud de unidades, siempre es

aboque el joven con alma de oro no debe acercarlo a las prácticas mercantes, sino a las del estratega: calcular no las ganancias de las ventas, sino las probabilidades de ocurrencia de los riesgos en la guerra; no el modo de incrementar las utilidades privadas, sino el modo de controlar los factores de riesgo: cuántos soldados, de qué fuerza y en qué circunstancia representan la defensa de la *polis* (525 b).

Aun con la consideración de que no se trata del estudio de, por resumirlo en una expresión simple, los múltiples cinco con los que contamos múltiples cosas, sino del cinco en cuanto cinco y, aún más, del número en cuanto número, resulta inquietante el modo en el que Sócrates deriva la bondad calculadora del estratega del estudio del cálculo, bajo la única premisa de que (522 C):

... todo arte y toda ciencia deben participar de ello [de lo que concierne al número y al cálculo].

Puede considerarse que Sócrates alude aquí a la distinción entre los llamados “números matemáticos” y los “números ideales”, siendo estos últimos a los que, presuntamente, se refiere Sócrates. En mi opinión, sin negar la utilidad de etiquetar este problema con un nombre que nos permita identificarlo, llamarlos “números ideales” para distinguirlos de los matemáticos aporta poco - quizá nada- a la comprensión de su naturaleza, pues no es claro en sí mismo que el estratega estudie la esencia del número, y que en esto se distinga del uso que el comerciante hace de los números.⁶³

Que los estudios matemáticos resultan útiles para todas las actividades de una *polis*, me parece claro, manifiesto y algo que pocos tendrán interés en refutar. La importancia de las técnicas matemáticas como herramientas de apoyo para las decisiones sobre la organización de un Estado es, quizá incluso más en nuestros días, una idea que los propios matemáticos defienden. Hablando de estadística moderna, por ejemplo, Hand afirma lo siguiente:

Ningún aspecto de la vida moderna está fuera del alcance de la estadística. La medicina moderna se basa en la estadística: por ejemplo, los estudios de control aleatorio han sido descritos como ‘una de las herramientas más sencillas, poderosas y revolucionarias de la investigación’. Entender los procesos por medio de los cuales las epidemias se diseminan evita que éstas diezmen a la población. La efectividad de un gobierno depende del análisis estadístico cuidadoso de los datos que describen a la economía y a la sociedad. Quizá ésta sea la razón para insistir en que todos aquellos que están en el gobierno deben tomar obligatoriamente cursos de estadística. Los agricultores, los especialistas en alimentos y los supermercados, todos usan implícitamente la estadística para decidir qué es lo que van a cultivar, cómo lo procesarán y la

pensado a partir de una mónada que sirve de parámetro para el acto de contar. Siempre contamos multitudes de algo. El uso de los números como algo ‘separado’ de las cosas es una consecuencia de su uso ‘técnico’ por parte de los matemáticos,* quienes investigan sus propiedades sin esforzarse por dar razón de su relación con las cosas, o suponen que las estructuras numéricas y geométricas son las ‘verdaderas’ que subyacen en las cosas. Platón no sugiere, como los pitagóricos, que las propiedades de las cosas se originen en los números porque, a diferencia de ellos, no los concibe como ‘raíces’ de las cosas. Sin embargo, la doctrina platónica de la línea dividida sí sugiere que la clarificación de las relaciones entre las cosas se lleva a cabo mediante la elucidación de las estructuras aritméticas y geométricas exhibidas por los *eide*. Platón difiere de los pitagóricos porque no confunde la aritmética con la ontología, pero se asemeja a ellos porque el proceso de contar es el puente entre lo sensible y lo inteligible.” pp XXXI, XXXII.

*Marino se refiere aquí a los propios matemáticos antiguos.

⁶³ Para una aproximación al problema desde la perspectiva de los números ideales, puede verse Reale, op. cit. Capítulo VIII. *Una significativa cifra emblemática de la escuela de Platón.*

forma en que lo empacarán y distribuirán. Los hidrólogos deciden qué tan alto deben construir las defensas contra las inundaciones analizando las estadísticas meteorológicas. Los ingenieros que arman los sistemas de cómputo utilizan las estadísticas de confiabilidad para garantizar que los sistemas no se caigan. Los sistemas de control de tráfico aéreo están contruidos sobre complejos modelos estadísticos que trabajan en tiempo real.⁶⁴

La propuesta de Hand puede resultarnos ilustrativa por el fuerte contraste entre su percepción de la importancia de que los gobernantes estén entrenados en el uso de herramientas matemáticas, y la percepción socrática al respecto. La idea de Hand parece ser la siguiente: no hay actividad que no se vea favorecida si su ejecutante domina algunas herramientas matemáticas. En un sentido muy práctico, me parece que tiene razón: conviene que la mujer que hace tortillas sepa un poco de aritmética para poder organizar la información sobre las cantidades de materia prima que requiere para producir lo que se le demanda, para poder decidir cuánto tiene que cobrar por el producto que ofrece, etcétera, pues de ello depende el que pueda seguir ofreciendo tortillas en buenas condiciones. Si hablamos del equipo de ingeniería encargado de construir represas, los conocimientos y habilidades matemáticos que requieren se nos revelan de inmediato más complejos e importantes que los del tortillero, en el sentido en el que un error de cálculo en el proceso de hacer tortillas puede dejar sin tortillas a la colonia y sin ganancias al tortillero, pero un error de cálculo en el proceso de construir la represa puede traducirse en una inundación que ponga en riesgo la vida de todos los habitantes de varias colonias.

Que las matemáticas son importantes y útiles para resolver problemas que ponen en riesgo el funcionamiento de la cotidianidad, no está en cuestión, y me parece que el propio Sócrates lo acepta. Que las matemáticas no son ni la habilidad de contar tortillas ni la habilidad de construir presas, sino una facultad intelectual más amplia y abstracta que podríamos describir como la habilidad de ordenar, analizar, comprender y utilizar información para resolver problemas, me parece que tanto Hand como Sócrates -es decir, tanto el matemático contemporáneo como el filósofo preocupado por los asuntos públicos- lo aceptarían. Es a este punto, sin embargo, donde me parece que Sócrates busca llevar nuestra atención para decir que, si bien es cierta y manifiesta la utilidad práctica de las herramientas matemáticas, no es por esta utilidad que el filósofo debe estudiarlas. La dificultad de comprender la postura socrática puedo resumirla del siguiente modo: Sócrates, al igual que los intelectuales de su época -i.e., sus dialogantes- y de la nuestra -v.gr., el estadístico Hand-, sabe que las actividades cotidianas que permiten el sustento material de la *polis* justa se perfeccionan con la aplicación de conocimientos matemáticos; la labor del hombre con alma de oro es buscar la permanencia de la *polis* justa y, en este sentido, la labor del hombre con alma de oro se beneficia también del conocimiento

⁶⁴ Hand, David J., *Statistics, a Very Short Introduction*. Oxford University Press. Oxford, 2008. Chapter 1 Surrounded by statistics, p. 2. “No aspect of modern life is untouched by it [by modern statistics]. Modern medicine is built on statistics: for example, the randomized controlled trial has been described as ‘one of the simplest, most powerful, and revolutionary tools of research’. Understanding the process by which plagues spread prevent them from deimating humanity. Effective government hinges on careful statistical analysis of data describing the economy and society: perhaps that is an argument for insisting that all those in government should take mandatory statistics courses. Farmers, food technologists, and supermarkets all implicitly use statistics to decide what to grow, how to process it, and how to package and distribute it. Hydrologists decide how high to build flood defences by analysing meteorological statistics. Engineers building computer systems use the statistics of reliability to ensure that they do not crash too often. Air traffic control systems are built on complex statistical models, working in real time.” El subrayado en la traducción y la traducción son míos. David Hand es miembro de la Academia Británica; ha ganado numerosos premios y ha trabajado como consultor tanto para la iniciativa privada como para el gobierno británico; ha sido presidente de la Real Sociedad de Estadística en dos ocasiones.

matemático; pero Sócrates afirma que el conocimiento matemático al que él se refiere no es el que sirve para perfeccionar la agricultura, el comercio, la navegación, etcétera (525 a-c); no es la matemática práctica la que necesita dominar el hombre cuya actividad práctica da cohesión al movimiento que mantiene viva la *polis* justa. El hombre con alma de oro se prepara, mediante estudios prácticos, para llevar a la vida práctica un conocimiento que no es práctico: el estudio matemático no es sobre las cosas que cambian, que se generan y corrompen, que son sensibles y que están en la inmediatez.

La segunda disciplina expuesta por Sócrates es la geometría, para caracterizar la cual, los dialogantes hacen énfasis en que, al igual que en el caso del número, el estudio de las figuras no se trata de ésta ni aquella figura -o, para ser más literales, ni de ésta ni de aquella porción delimitada de tierra-, sino “de lo que siempre es” (527 B ss). Algo que no debemos perder de vista es que Sócrates y Glaucón siguen hablando de estudios que son útiles para el jefe militar quien es un hombre de acción y cuya labor más importante es el cuidado del orden de la *polis*. Sin embargo, la finalidad de este estudio no es, paradójicamente, tanto el hacer cuanto el conocer.

Sobre la tercera disciplina, la exposición es más bien breve, porque se trata de un estudio que en realidad, ni Sócrates ni Glaucón conocen: el estudio de los sólidos (528 B). La pregunta obligada para nosotros es por qué, siendo un estudio que en realidad no existe (en el contexto del diálogo), deciden incluirlo en esta etapa del sistema educativo, con importancia a la par que la geometría o el cálculo. ¿Qué conocimientos o habilidades brinda la estereometría al estratega? ¿Qué es lo que este conocimiento en particular le permite ver al alma dorada, en su camino de salida de la caverna?

La cuarta disciplina es la de los sólidos en movimiento regular: la astronomía. Para este punto de la exposición, ya nos es relativamente fácil reconocer el estribillo de los estudios matemáticos: no se trata del movimiento de éste ni de aquel astro, sino del sistema astral, y no porque sean astros, sino porque es *kosmos*; es la regularidad del movimiento en sí lo que interesa.

A mi juicio, la imagen que mejor nos ilustra la dificultad de entender esta insistencia socrática sobre lo que no son los estudios matemáticos aparece justo aquí (529 C ss): Sócrates reprocha a Glaucón su ingenuidad, pues éste piensa que en el estudio de la astronomía es muy clara la característica que distingue -según le ha venido diciendo Sócrates- los estudios matemáticos, a saber: que ayudan a elevar el alma. Glaucón considera que la elevación significa, simplemente, echar la cabeza atrás para que los ojos apunten hacia la bóveda celeste y así uno pueda mirar el brillo estelar; en contraste con la geometría, que nos ata al seno de Gea, la astronomía, para Glaucón, es la que nos lleva al *ouranos*. Pero Sócrates insiste en que los astros que vemos con los ojos no son los que interesan al intelecto (529 C 9):

Sócrates: Estos bordados que hay en el cielo están bordados en lo visible, y aunque sean los más bellos y perfectos de su índole, les falta mucho en relación con los verdaderos, así como de los movimientos con que, según el verdadero número y las verdaderas figuras, se mueven la rapidez real y la lentitud real, en relación una con otra, y moviendo lo que hay en ellas; movimientos que son aprehensibles por la razón y por el pensamiento, mas no por la vista.

[...]

Es necesario, entonces, servirse de los bordados que hay en el cielo como ejemplos para el estudio de los otros [...] pero sería ridículo examinarlos con un esfuerzo serio para captar en ellos la verdad de lo igual, de lo doble y de cualquier otra relación.

La astronomía, de acuerdo con Sócrates, no se trata del estudio de los astros que vemos.

La quinta y última disciplina que se considera en esta primera fase de la tercera etapa del sistema educativo es música. Para enfatizar aquí la dificultad que hemos reconocido en las otras disciplinas al entender de qué se tratan, quizá valga la pena recordar que el joven que se está educando en esta etapa ya pasó por una etapa de educación musical. Es decir, así como en astronomía no se estudian astros, así tampoco en música se trata de escuchar música. La breve descripción que hace Sócrates apenas nos da ocasión de asentir, con Glaucón: no se debe anteponer los oídos a la inteligencia (531 B). Que no se trata del deleite a partir de los sonidos, eso ya es claro; pero tampoco se trata de la simple matematización de los sonidos, *i.e.*, identificar los intervalos de cuarta, de quinta, etcétera. El nivel de inteligencia que Sócrates demanda al estudiante con alma de oro no es el que le permite identificar razones entre intervalos, sino aquel que explica por qué unos intervalos armonizan y otros no, lo cual, además de superar ampliamente la teoría de las proporciones, bien poco tiene ya que ver con la experiencia del sonido.

Estas disciplinas, cuyo conjunto forma el pensamiento discursivo, son preámbulo para el pensamiento dialéctico (531 e). Pero aún no es claro en qué consiste el pensamiento discursivo: el estudio de los números y el cálculo no se trata de la habilidad para contar cosas; el estudio de la geometría no se trata de la habilidad para medir figuras; el estudio de los sólidos no sabemos de qué se trata; la astronomía no busca conocer los astros; y el pensamiento discursivo correspondiente a música no se trata de escuchar música. En todos los casos, son estudios que toman como punto de partida cosas que se nos manifiestan de manera sensible pero que estudian algo que no son esas manifestaciones, algo que hay que descubrir por medios no sensibles.

Parafraseando a Glaucón (531 B), no son estudios que antepongan la sensibilidad a la razón. Lo que esta afirmación sugiere es que, no tratándose de asuntos sensibles y, por tanto, concretos, entonces hay que poner la mirada en los asuntos no sensibles, *i.e.*, abstractos. En lugar de aritmética podría tratarse de teoría de números; en lugar de geometría práctica, analítica; no el estudio de los sólidos concretos, sino trigonometría; no astronomía, sino física cuántica; y no música, sino teoría de la armonía. Tendríamos entonces no cosas, sino fórmulas generales, ecuaciones para describir la ubicación de puntos y líneas en espacios con dos, tres u once dimensiones. Pero aun entonces estaríamos en el intento de encontrar explicaciones, generales sí, pero de las cosas sensibles; la mesa no se explicaría por la madera de la que está hecha, sino por la disposición de las partículas cuánticas en las cuerdas convexas de las once dimensiones del espacio, pero seguimos buscando explicar las cosas de este universo, cosas que son mudables.⁶⁵ Además, al decir que la racionalidad está supeditada a la sensibilidad -que es el modo incorrecto de abordarlos, de acuerdo con Sócrates-, incluso en estos

⁶⁵ La exposición de física cuántica que tengo en mente, para esta distinción, es la de Hawking. Vid. Hawking, Stephen y Mlodinow, Leonard. *El gran diseño*. Traducción de David Jou i Mirabent. Crítica. Barcelona, 2010. En particular, el capítulo 3. *¿Qué es la realidad?*

estudios abstractos, me parece que no se refiere al modo de abordarlos, sino al motivo para hacerlo. Me explico: la bondad de la ciencia se manifiesta en su capacidad de transformar cosas, de manipular eso que estudia.⁶⁶ Que aceptemos la apresurada conclusión de Glaucón no significa un avance importante en la comprensión del asunto.

Las notas que Sócrates va apuntando a lo largo de toda la exposición del pensamiento discursivo ofrecen algunas luces, si bien no de en qué consiste este estudio ni de qué es aquello que estudia, sí de cómo es o, con mayor precisión, de cómo no es. Sócrates dice que estos estudios:

Características del pensamiento discursivo, establecidas por Sócrates, en *Rep*, VII

Característica	Referencia
Por naturaleza, conducen a la intelección.	523 a
Estimulan a la inteligencia a examinar, dado que la percepción no ofrece nada digno de confianza.	523 b
Tratan de cosas que son sólo pensables, <i>i.e.</i> , no manipulables.	526 a
Tratan de cosas que son sólo aprehensibles por la razón y el pensamiento, no por la vista.	529 c
Permiten al filósofo escapar del ámbito de la génesis.	525 b
Conducen al conocimiento de lo que siempre es.	527 b
Captan algo de lo que es, pero como en sueños; se sirven de supuestos sin analizarlos.	534 a

Tabla 2

Todas estas características, según me parece, son simplemente distintos modos de decir lo que ya quedó dicho en la exposición de la línea dividida: geometría, cálculo y las artes afines quedan en el tercer estrato, el que corresponde al pensamiento discursivo, que se caracteriza así (510 B 5):

...el alma se ve forzada a indagar a partir de supuestos, marchando no hasta un principio sino hacia una conclusión.

⁶⁶ Bondad no en un sentido moral, sino ontológico: de un proyecto de investigación decimos que fue bueno o no en función de los productos que de él se obtienen; si no hay productos, tampoco hay elementos para decidir. Incluso en los casos en los que es investigación no aplicada, se busca un fin práctico: difusión, diseño de materiales didácticos, etc.

Son estudios que sirven para todas las actividades de la *polis*: comercio, navegación, agricultura. Sin embargo, en cada caso, Sócrates va advirtiéndole severamente que no es la utilidad ni el lucro lo que el estudiante dorado tiene que buscar en estos estudios; por el contrario, debe buscar lo eterno, inamovible, incorruptible. Mediante estos estudios, el hombre con alma de oro tiene que encaminar su alma fuera de todo lo mundano y, una vez ahí, con eso que aprehenda -que aún no sabemos qué es-, resolver lo más propiamente humano, lo más eminentemente práctico en la *polis* justa: la estrategia para cuidar a la *polis*, en la guerra y en la paz.

A eso que no sabemos qué es, Sócrates denomina Bien. Estos estudios colocan al hombre con alma de oro en la disposición adecuada para “ver” el Bien.⁶⁷ Mi interpretación es que el trabajo del guardián de la *polis* es ir a la escuela a estudiar matemáticas para entrenarse en replicar paradigmas. Es decir, la finalidad no es que sepa geometría, ni astronomía ni cálculo, sino lo que tienen en común estos estudios: muestran la unidad de la diversidad. Todas las veces que utilizemos operaciones aritméticas, emplearemos los mismos modelos de números, sin importar si se trata de vender costales de papa, ganado, esclavos o clases de oratoria. Todas las veces que tracemos un triángulo, éste conservará las propiedades que se contienen en la definición de triángulo, sin importar el tamaño de la parcela o el dueño de la misma. Todas las veces que pase un día más de nuestras vidas, la revolución de la Tierra la habrá llevado al mismo punto del que partió. Este ejercicio de entender el modelo y replicarlo, me parece, es lo que unifica estos estudios (además de que son ejercicios intelectuales, no sensibles, etcétera). Y en esto, precisamente, consiste la labor del guardián de la *polis*: en guardar el orden. Necesita ser capaz de conservar a la *polis* en la tendencia al paradigma; necesita ser capaz de darse cuenta de si la *polis* se aleja o se mantiene en la tendencia al paradigma.

Esta interpretación del pensamiento discursivo como la facultad de replicar paradigmas, de reconocer la regla general en el caso particular, es consistente con la advertencia con la que finalizo el apartado 1.4. EDUCACIÓN GIMNÁSTICA, respecto de que los hombres educados con música y gimnasia, si tienen alma plateada, podrán ceñirse a y defender un modelo de virtud, pero no podrán replicarlo para otros hombres, pues no pueden entender en qué consiste. La educación matemática, en su primera fase, como pensamiento discursivo, permite al hombre con alma de oro hacer lo que el hombre con alma de plata no puede: guiar a otros hombres, señalar el camino correcto. Sólo en este sentido puedo entender la insistencia de Sócrates en que las cinco disciplinas que integran el pensamiento discursivo son importantes para el estratega, tanto en tiempos de guerra como en tiempos de paz.

Si el pensamiento discursivo es el hábito de replicar paradigmas, y es también prelude de la dialéctica, como señala Sócrates (533 b), entonces el pensamiento dialéctico puede ser interpretado como el modo de entender paradigmas: ver en qué consiste la regla general y por qué no puede ser de otro modo que como es. El pensamiento dialéctico lleva al alma a ver por qué el punto debe ser definido como “aquello que carece de magnitud”, y la línea como “magnitud sin anchura”: si el punto tuviera magnitud, las líneas no se intersecarían y no habría superficies cerradas; si la línea tuviera más

⁶⁷ Para un análisis del estudio del Bien desde el punto de vista de “ciencia del Bien”, vid. Hartman, Robert S. *El conocimiento del Bien en Platón*. Diánoia. México, 1962. Vol. 8, no. 8, pp 42-62.

de una magnitud, las superficies serían sólidos y no superficies. Entonces, mientras el geómetra supone la existencia de triángulos, líneas y puntos, el dialéctico se pregunta por el ser del punto y de la línea, antes de aceptar que es posible la existencia -incluso ideal- de los triángulos. De manera análoga, mientras el estadista (el hombre político, en sentido moderno) se pregunta cómo hacer cumplir las leyes, Sócrates espera que el hombre con alma de oro, educado desde niño para gobernar una *polis* justa, sepa en qué consiste la justicia y distinga entre las leyes que acercan a la justicia y las que alejan. El hombre con alma de oro debe dedicar su facultad intelectual al estudio supremo: la idea del Bien (505 a 2).

En este punto, conviene recordar que, cuando Sócrates expone su comprensión de las normas que deben regir la composición poética para la educación musical, advierte a Glaucón que se trata sólo de las líneas generales, que los casos particulares deberán ser decididos por los gobernantes, cuidando siempre que aquéllas se respeten y conserven. (379 a ss, 403 e; también 425 b, sobre normas de comportamiento para la vida en comunidad de los guardianes).⁶⁸ Dado que todo lo que significa el buen orden de la *polis* está al cuidado del hombre con alma de oro, este hombre, además de ser el mejor estratega, debe ser también legislador, el que con mayor habilidad entre los hombres sepa qué acciones particulares se tienen que ejecutar para alcanzar el objetivo general: qué contenidos educativos permiten cultivar almas de oro; qué hábitos y prácticas sociales conducen al respeto de las jerarquías naturales entre jóvenes y viejos; qué acuerdos diplomáticos han de tomarse para proteger la *polis* de los enemigos; qué sanciones corresponden a qué conductas, al interior de la *polis*, para protegerla entre amigos.

En el apartado 1.2. EL SENTIDO GENERAL DE LA EDUCACIÓN COMO ADQUISICIÓN DE HÁBITOS, sugerí la idea de que el proceso educativo diseñado por Sócrates tiene, entre otras finalidades, la de llevar al niño de un estado de total dependencia a uno de independencia y, más aun, a un estado del alma tal que cuente con las facultades necesarias para dirigir a otros hombres. También sugerí que el proceso educativo -en analogía con el cuidado a una planta- implica brindar alimentos adecuados y cuidar que el entorno no perjudique la planta. Con estas dos ideas, lo que teníamos en aquel apartado es que el hombre con alma de oro, desde la perspectiva de Sócrates, ha de ir de un estado en el que es completamente vulnerable al entorno y a lo que se le proporcione como alimento para el alma -dado que, en cuanto niño, carece de experiencia y conocimientos- a un estado en el que sea capaz de alimentarse a sí mismo sólo con lo que le beneficia y perfecciona, capaz de mantenerse a salvo (no exento ni ajeno, creo) de las influencias que corrompen las almas -como belleza física, riqueza, fuerza corporal, conexiones políticas influyentes (491 c)- y, lo más importante, capaz de brindar estas condiciones y cuidados a otros hombres.

⁶⁸ García Máynez hace notar, a este respecto, la posibilidad de que Platón tenga en mente un sistema de derecho consuetudinario, fundamentado en los buenos hábitos generales, de donde se desprendería que aspectos específicos no requieren ser regulados. Vid. García Máynez, Eduardo. *Teoría platónica de la justicia (República, Libro IV)*. Diánoia. México, 1982. Vol. 28, no. 28, pp. 1-22. La estrategia de lograr la comprensión de los fundamentos que organizan una *polis* a partir de conocer únicamente las líneas generales de la legislación y no los detalles puede apreciarse también en Platón, *Leyes*, 625 c ss. A este respecto, vid. García Máynez, Eduardo. *Introducción general a las Leyes de Platón y estudio del libro primero de la obra*. Diánoia. México, 1985. Vol. 31, no. 31, pp. 1-23.

Hasta este punto, hemos visto que la educación musical siembra en el alma del niño una tendencia a preferir lo bello -entendido como orden y simplicidad internos, como lo bueno y, por tanto, lo que perfecciona-; la educación gimnástica desarrolla en el adolescente musical las condiciones, tanto anímicas como corporales, que le permitan procurarse a sí mismo aquello que prefiere -y la consecuencia es que los guardianes llevan con agrado una vida de orden y simplicidad en sus costumbres: al comer, al vestir, en su vivienda, etcétera, puesto que el supuesto educativo es que prefieren lo que es bueno para ellos y para la *polis*-; la convergencia de educación musical y gimnástica tiene como resultado hombres independientes, que saben cuidar de sí, procurándose aquello que los mantiene en buen estado. Pero sólo con la educación matemática (discursivo-dialéctica), el joven -que ya es buen ciudadano, que vive en orden- se hace capaz de conducir a otros hombres, porque sólo hasta este punto de su educación vislumbra la bondad de su propia educación: las matemáticas tienen como objeto el conocimiento de lo que es máximamente ordenado y simple, de lo que siempre es. El sistema educativo socrático está diseñado para habituar al hombre con alma de oro a lo bello, a lo bueno y al Bien.⁶⁹ Pero hemos llegado únicamente a la facultad que tiene el hombre con alma de oro para dirigir a otros hombres a una vida buena de orden y simplicidad; hace falta el ejercicio de dicha facultad.

⁶⁹ Esta visión “progresiva” de la tendencia a la belleza es explorada por Fierro en su interpretación del sistema educativo de *La República* como el desarrollo de la tesis de la comprensión de *éros* como deseo universal por lo bueno, expuesta en *El Banquete*. Vid. Fierro, María Angélica. *La teoría platónica del éros en la República*. Diánoia. México, 2008. Vol. 53, no. 60, pp 21-52. Vid. Platón, *Banquete* 205 d 1-9.

1.6. LA CODA DEL SISTEMA EDUCATIVO

He insistido en que, para Sócrates, aunque hay clara primacía del alma respecto del cuerpo, es claro también que no se educan almas separadas de cuerpos, sino hombres integrales cuyas almas son susceptibles de verse afectadas por lo que sucede a sus cuerpos. En el transcurso de la revisión del sistema educativo socrático, hemos podido apreciar que, en cada etapa -incluso en la tercera-, hay aspectos materiales y sensibles por los que el estudiante áureo debe atravesar para acceder a lo inmaterial e ideal. También sucede que, de etapa en etapa, la separación de los estudiantes en los estratos a los que corresponden según su alma se va logrando en función de lo que los estudiantes manifiestan en su hacer. Sócrates insiste en ello: hay que observar la conducta de los niños para conocer su temperamento y sus convicciones (412 d).

Quiero señalar con estas observaciones que el sistema educativo socrático, que está planteado como ideal para la construcción de una *polis* justa que no existe, no está pensado para entes ideales, sino para hombres, con lo que ello implica, esto es, para hombres que viven en comunidad, hombres de acción. La finalidad de este sistema educativo no es sólo desarrollar las facultades del alma, sino instaurar formas de vida; pero, además, tanto el desarrollo de las facultades como la adquisición de una forma de vida ordenada (*i.e.*, bella y buena) se dan en la vida cotidiana, en la interacción entre hombres: se juega con los cantos que cantan las nanas; se lucha con los compañeros de entrenamiento; se dialoga con los maestros y amigos para ejercitar la facultad dialéctica. En tanto que almas, Sócrates diseña un proceso que comienza con el amor a lo bello y parece culminar en la contemplación de la idea del Bien; pero, en tanto que hombres que viven en comunidad, el proceso no termina en la contemplación de una idea, sino en la capacidad ejercida de mantenerse a sí y a la comunidad -que, en realidad, es una imagen amplificadora del individuo mismo- lo más cerca posible de esa idea.

La alegoría de La Caverna no termina con la contemplación del Sol. El hombre que es liberado y forzado a salir de la caverna, una vez fuera, no vive “feliz para siempre” allí; este hombre regresa y, con grandes dificultades, fuerza a sus ojos a habituarse nuevamente a ver las sombras. Este esfuerzo, además de doloroso para los ojos del cuerpo, es doloroso para los ojos del alma, que ahora saben con plenitud de conciencia que eso que tienen frente a sí es una pobre imagen de la imagen de la imagen. No tengo hipótesis respecto de la razón por la que este hombre, habiendo alcanzado la plenitud del alma en la contemplación de lo divino, regresa a la caverna. En algún momento, pensé que sería por una especie de amor a los hombres porque, mientras que el camino hacia fuera de la caverna lo hace obligado y a rastras, el camino de regreso, al parecer, lo decide él; y, una vez dentro, y a pesar de las burlas de las que es sujeto, intenta razonar con sus compañeros de caverna sobre el estatus ontológico de las visiones (517 a). En algún otro momento, he pensado que la salida de la caverna y la vuelta a ella simbolizan el proceso de reencarnación del alma. Pero tengo claro que ambas interpretaciones son endebles. Lo único en firme es que el hombre regresa a la caverna, a vivir entre hombres; fuera de la caverna, al parecer, no hay comunidad.⁷⁰

⁷⁰ En sus lecciones sobre la *parrhesía*, Foucault contrasta la actitud del sabio eremita con la de Sócrates: “En el fondo, el sabio es sabio en y para sí mismo, y no necesita hablar [...] A ese papel y esa caracterización del sabio, que en lo

Mi única apuesta interpretativa es que el sistema educativo ideado por Sócrates no culmina a los 35 años del joven estudiante, cuando ya es dialéctico áureo; su educación continúa. En este punto, tenemos al menos dos posibles maneras de entender la siguiente y última etapa del proceso educativo, dependiendo de cómo interpretemos su finalidad.

Por un lado, podemos interpretar que la finalidad de la educación del hombre con alma de oro es asegurar que la *polis* justa tenga un gobernante filósofo;⁷¹ es decir, el hombre con alma de oro se educa para servir a la *polis*. Bajo esta interpretación, la educación del filósofo se completa por ahí de los 50 años de edad, cuando este hombre ha pasado 15 años trabajando en el servicio público (540 a), después de los cuales, puede ya dedicar su tiempo ocioso a la filosofía. Esto es, los primeros 50 años de vida del hombre con alma de oro están dedicados a prepararlo para que se desempeñe como gobernante -actividad que alterna con el ejercicio docente de otros jóvenes con alma de oro-; toda la educación: música, gimnasia, ciencias y servicio público, no son un fin en sí mismo, sino un medio para que el hombre educado pueda desempeñar adecuadamente la labor que le corresponde en la *polis*, según su naturaleza, *i.e.*, gobernar.

Por otro lado, podemos interpretar que la actividad de gobernar la *polis* y la de encargarse de la educación de otros jóvenes con alma de oro también forman parte de la cuarta etapa del sistema educativo; es decir, el hombre con alma de oro sirve a la *polis*, gobernándola y educando a otros hombres, porque es parte de su educación. Bajo esta interpretación, la educación del filósofo dura lo que dura su vida. Los primeros 50 años de vida del hombre con alma de oro están dedicados a prepararlo para saber gobernar y educar, que son las actividades donde mayormente se manifiesta su facultad dialéctica: en el intento de mostrar a otros hombres la razón de la esencia (534 b 2). Cada caso particular de poema que se componga, de alimento que se cocine, de disciplina matemática que se desarrolle, cada caso, insisto, se presentará al hombre con alma de oro para que lo juzgue y lo norme. La labor de legislar -que es una de las que quedan a su cargo, en tanto que gobernante- es una labor dialéctica: reconocer la unidad del paradigma -orden y simplicidad, recordemos- en la multiplicidad de lo sensible.

Para cualquiera de las dos posibles interpretaciones que ofrezco, hay una cosa clara: la educación del filósofo no termina con el desarrollo de su facultad dialéctica. En ambas interpretaciones, mínimamente los 15 años de servicio público sí son parte del proceso educativo; 15 años en los que el

fundamental se calla, sólo habla cuando quiere y lo hace únicamente por enigmas, se oponen el personaje y las características del parresiasta. Éste no es alguien que mantenga una actitud esencial de reserva. Al contrario, su deber, su obligación su responsabilidad, su tarea, consiste en hablar, y no tiene derecho a sustraerse a esa misión. Lo veremos precisamente con Sócrates, que lo recuerda a menudo en la *Apología*: ha recibido del dios la función de interpelar a los hombres, tomarlos por el brazo, hacerles preguntas. Una tarea que él no abandonará. Aun amenazado de muerte, la cumplirá hasta el final, hasta su último suspiro”. Foucault, Michel. *El coraje de la verdad*. Traducción de Horacio Pons. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2010. Pp. 36, 37.

⁷¹ Me es importante aclarar que en mi interpretación de la importancia de la vida pública para el filósofo, me separo totalmente del Cicerón, que afirma que “*ille civis, qui id cogit omnis imperio legumque poena, quod vix paucis persuadere oratione philosophi possunt, etiam his, qui illa disputant, ipsis est praeferendus doctoribus*”, los hombres que tienen poder sobre otros hombres deben ser preferidos sobre los filósofos, con cuyos discursos apenas llegan a unos pocos hombres. La perspectiva de Cicerón, según entiendo, enfatiza en la importancia de dominio sobre los otros, donde la autonomía no es necesariamente deseable o alcanzable. Cicero, M. Tullius. *De Re Pvblica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana. México, 2010. II, 3.

hombre con alma de oro aprende cómo se vive en la *polis* porque vive y convive en ella; cómo viven los hombres de los otros estratos; en qué son diferentes y en qué semejantes; qué es lo que necesitan, en tanto que diferentes y en tanto que semejantes. Esta etapa educativa sugiere un giro ontológico importante: la *polis* justa ideal es analizada por Sócrates teniendo como modelo lo que es propio de cualquier *polis* -justa o no- concreta y real; la *polis* justa es, en un sentido prístino, una abstracción,⁷² pues no dicta normas que violenten la naturaleza del modo de ser real de cualquier *polis*, sino que busca perfeccionar esa misma naturaleza. Este giro puede apreciarse en el hecho de que el hombre con alma de oro, que se ha ido educando en condiciones ideales, termina su educación en las condiciones concretas que le toca enfrentar, a él, en su comunidad y en su tiempo.⁷³ Este conocimiento -empírico, si así se quiere ver- no pueden aportarlo ni el juego dirigido por los cantos de la nana, ni el entrenamiento militar en condiciones artificiales en un gimnasio, ni las ciencias matemáticas que tratan de entes ideales, sino sólo el servicio público, donde este hombre haya de habérselas con otros hombres -unos educados y otros no-, a los que tendrá que persuadir sobre que su modo de entender y resolver los problemas concretos es el óptimo.

Me es importante enfatizar la pertenencia del servicio público al sistema educativo socrático porque, aunque en la *polis* justa el filósofo es, finalmente, gobernante, para Sócrates es claro que sólo en la *polis* justa es así; azarosamente, podría serlo en otros sistemas políticos, pero no es seguro que el hombre con alma de oro, por más educado que esté, llegue a gobernar y, lo más interesante, ni siquiera es lo mejor en todos los casos (499 d); pero al servicio público, dado que no es necesario que sea en un cargo elevado, es viable que acceda, no sólo en la *polis* justa ideal, sino en las comunidades reales y concretas en las que vivimos.

En cualquier caso, al final de la velada, Sócrates establece que el hombre con alma de oro debe su educación a la *polis*, y que por ello debe corresponderle,⁷⁴ poniendo su empeño en dirigir a otros a donde él mismo ya ha llegado, y no pretender que es conforme a lo bello y bueno que ha aprendido que busque aislarse de la comunidad, dedicándose únicamente a la contemplación de las ideas "... como si ya en vida estuviese residiendo en la Isla de los Bienaventurados" (519 d).

⁷² Quiero decir que no se trata de una invención totalmente ficticia, un ejercicio puramente intelectual, sino de un ejercicio profundo de observación de la realidad, en varias manifestaciones.

⁷³ En su estudio comparado del pensamiento político de Platón y el de Aristóteles, Orges insiste en que, en Platón, la filosofía y la ciencia política son inseparables; por esta razón –señala Orges-, Platón aborda de manera conjunta el problema de la virtud y el de las costumbres o hábitos de la vida. Vid. Orges, Guilelmus. *Comparatio Platonis et Aristotelis librorum de Republica*. Berolini. Universidad de Illinois. Chicago, 1893. Pp. 7-10.

⁷⁴ Esta misma preocupación por enfatizar la necesidad de amar y respetar a la *polis* también puede apreciarse en Platón, *Critón* 51 ss. A este respecto, vid. García Máynez, Eduardo. *Tesis del Critón sobre el deber de obediencia a las leyes del Estado y las sentencias de sus jueces*. Diánoia. México, 1974. Vol. 20, no. 20, pp. 10-22.

1.7. CONCLUSIONES PRELIMINARES PARA EL CAPÍTULO 1

Este primer capítulo ha tenido el objetivo específico de analizar las características a partir de las cuales se puede considerar justificadamente que la propuesta educativa que Sócrates presenta en *la República* es un sistema. Esto, con la finalidad de utilizar el diseño del sistema de esta propuesta educativa como modelo de análisis para el sistema educativo mexicano.

En primer lugar, en el subcapítulo 1.1. Preliminares para la comprensión del sistema educativo de *la República* platónica, hemos podido observar el axioma que sustenta los elementos que conforman el sistema educativo, a saber, que los hombres son distintos por naturaleza. Éste es el axioma que los dialogantes tratarán de hacer asimilable para los pobladores de la *polis* ideal mediante el conocido mito de los metales mezclados en el alma. Para la interpretación de este mito, en este subcapítulo vimos también que Sócrates utiliza una herramienta analógica para la comprensión del alma del individuo mediante su contraste con la *polis*: así como la *polis* quedará configurada por la organización laboral en tres estratos a partir de los tres tipos de alma (de bronce y hierro; plata; u oro), así también, cada individuo tiene un alma que manifiesta, principalmente, tres aspectos: el afán por los placeres materiales, el afán de honores y el afán de conocimiento. De esta manera, vimos que el axioma de las diferencias entre los hombres según su naturaleza es complejo: los hombres tenemos almas esencialmente iguales pero con manifestaciones claramente diferentes, que en la *polis* se clasifican en tres grupos principales: hombres que tendrán un modo de vida dedicado a la producción y adquisición de bienes materiales; hombres que tendrán un modo de vida dedicado a defender los ideales de honor propios de su *polis*; y hombres que tendrán un modo de vida dedicado a dirigir a la *polis* hacia el paradigma de justicia (o Idea de Bien), que es el fin último del conocimiento.

En el subcapítulo 1.2 El sentido general de la educación como adquisición de hábitos, hemos observado que el sistema ha sido definido a partir de los objetivos que persigue. Concretamente, la finalidad del sistema educativo descrito por Sócrates es la formación de hombres útiles a la *polis*; en particular, destaca como finalidad del sistema educativo socrático el desarrollo de las facultades de los hombres con alma de oro, con el objetivo de que lleguen a ser gobernantes justos para la *polis* idealmente justa. En este subcapítulo, pudimos apreciar que el modo en el que Sócrates parece entender la naturaleza de la educación es como formación de hábitos; por esta razón, para lograr que los hombres de esta *polis* sean hombres justos que vivan y convivan en la *polis* ideal justa, se hace necesario fomentar en ellos hábitos de convivencia en los que impere el orden que se quiere para la *polis*. Los hábitos buenos serán los hábitos que provoquen que los hombres se comporten con miras al bien de la *polis*. Pudimos identificar, también, que lo que caracteriza un hábito es que se trata del desarrollo de facultades o características que el individuo posee de manera natural; dicho desarrollo provoca que ciertas actividades y modos de ser resulten relativamente sencillas para el individuo habituado a ellas, en el sentido de que, al ejecutarlas, obtenga los resultados esperados. Además, como se trata de facultades que ya eran naturales al individuo –según el axioma de las diferencias por naturaleza entre los hombres–, su desarrollo provoca contento en el hombre que se habitúa a ellas. De tal manera que, aunque al principio se requiere de alguien que guíe al individuo en el desarrollo de sus

facultades (de un educador, diríamos), llegado el momento en el que las facultades ya están desarrolladas, el individuo habituado a ellas continuará cultivándolas sin necesidad de guía, e incluso será apto para guiar a otros individuos. Según pudimos apreciar en este subcapítulo, éste es el individuo que Sócrates concibe como un hombre educado y, por ello, es indispensable que, desde los primeros años de vida de los hombres, se les cultiven únicamente los hábitos que resultarán beneficiosos para la *polis*. La educación es la principal herramienta de gobierno para Sócrates.

En el subcapítulo 1.3. Educación musical, vimos que Sócrates concibe la educación musical como el punto de partida para la educación del aspecto moral del hombre; con música, se busca modelar las apetencias y aficiones de los hombres. Sócrates reconoce un poder seductor en la música – que, según vimos, es poesía: *logos*, ritmo y armonía- y por esta razón, junto con el hecho de que es el elemento educativo más asequible a todos los habitantes de la *polis*, desde la infancia y hasta su vida adulta, para Sócrates se vuelve indispensable que las labores legislativas sean especialmente firmes al señalar los principios de composición que deben ser observados por los educadores. En primer lugar, las normas del contenido discursivo señalan que se deben cantar únicamente las acciones dignas de ser imitadas –puesto que la poesía y el canto son un tipo de imitación que, además, provocan imitarlos-; así, vimos que no se trata tanto de evitar que los poetas mientan, cuanto de evitar que canten que los dioses son viciosos y generadores de mal. Las normas de composición que pudimos identificar, al analizarlas, quedaron resumidas en un solo principio: orden y simplicidad. De acuerdo con la exposición de Sócrates, todos los contenidos discursivos que se empleen para educar a los habitantes de la *polis* justa deben cantar acciones que inspiren al hombre a llevar una vida ordenada y a mantener su alma en unidad: con dominio de sí y de sus pasiones, sin ser presa de afecciones, lograr un alma temperada.

En el mismo subcapítulo 1.3 nos topamos con una aporía: si la educación musical comienza en la vida de los niños a una edad en la que no asimilan intelectualmente los contenidos discursivos de los cantos, ¿por qué y cómo es que se les educa con música? Para enfrentar esta dificultad, vimos que Sócrates se vale de los otros dos elementos que integran la música: ritmo y armonía. Aplicando a estos dos elementos el mismo principio descubierto a partir de las múltiples normas de composición, vimos que ritmo y armonía modelan el alma de los niños de una manera simple y ordenada, creándoles el hábito del disfrute de este modo de ser. Las composiciones que se apegaban al principio de orden y simplicidad, dictado por Sócrates, son las armonías dorias y frigias –porque Sócrates las identifica como aptas para los moderados y valientes- y metros con enoplios –porque, siguiendo los preceptos socráticos, el enoplio (que es el ritmo de danza para los soldados) es la medida más simple y que inspira mayor orden. La conclusión de este subcapítulo fue que la educación musical, en este primer momento, consiste en educar a las almas a amar lo simple y lo bello de una manera más bien sensible que intelectual; orden y simplicidad en el alma (desde el punto de vista de un alma valiente y moderada) son una manifestación de la belleza. Por tanto, la educación musical está diseñada para habitar a los habitantes de la *polis* justa a amar la belleza; con esto se busca que tengan almas bellas por dentro y con manifestaciones bellas; se busca que los habitantes de la *polis* justa sean, por decirlo de algún modo, hombres con elegancia y nobleza.

En el subcapítulo 1.4. Educación gimnástica, vimos que el objetivo de esta etapa educativa es pasar de una simple tendencia o afición a lo bello, a la capacidad de procurarse una vida de orden y simplicidad, *i.e.*, una vida buena y bella. Los elementos de lo que Sócrates entiende por educación gimnástica son tres: ejercicio, dieta y medicina. Para estos tres elementos, Sócrates replica el principio de orden y simplicidad, identificado como base para la educación desde la etapa musical. En una primera instancia, la educación musical precede a la gimnástica porque Sócrates considera que el alma impera sobre el cuerpo; aunque, en el fondo, la educación gimnástica es también para educar al alma: se le educa para que las condiciones que afectan al cuerpo no la afecten a ella, para que el hombre sea lo más independiente posible de las condiciones externas que no puede controlar. Por esta razón, la dieta que prescribe Sócrates –que consiste, fundamentalmente, en carne asada- es la más simple posible. Que la educación del cuerpo es un medio para continuar la educación del alma, y no un fin en sí mismo, puede apreciarse con claridad en la prohibición de educarse en ejercicios con miras a las competencias. Los ejercicios son la base del entrenamiento militar que servirá a los guardianes para cuidar la *polis* de los enemigos; pero debe cuidarse que los guardianes no se tornen violentos. En segunda instancia, la educación musical precede a la gimnástica porque prepara el alma para evitar que, mediante la gimnasia, se torne violenta. Por último, el elemento de la medicina, desde la perspectiva que muestra Sócrates, enfatiza la necesidad de procurar que el hombre se haga el hábito de tener una vida saludable para contribuir al buen orden de la *polis*; la medicina no es, en este sentido, la técnica de cuidar enfermedades, sino de mantener y restablecer la salud. La combinación de educación musical y gimnástica da como resultado hombres que viven y conviven en la *polis* justa con hábitos de orden, simplicidad, belleza y salud. Pero ni música ni gimnasia, ni su combinación, permiten aún que el hombre entienda en qué consiste el principio que rige su convivencia. Por esta razón, porque aún no se trata de una comprensión intelectual de los principios, la educación no se considera completa. Falta educar el tercer aspecto del alma: el intelectual, que representa, a su vez, al tercer estrato de la *polis* justa, los hombres con alma de oro.

En el subcapítulo 1.5. Educación matemática, vimos que esta etapa se integra por dos grandes fases: la discursiva y la dialéctica. La fase discursiva, a su vez, se integra por el estudio de los números, de los planos, de los cuerpos en reposo, de los cuerpos en movimiento y de las armonías: relaciones numéricas, geometría, estereometría, astronomía y música. Para la comprensión de cada una de estas disciplinas, vimos que la dificultad estriba en que Sócrates insiste en que no se trata de estudiar las cosas que inmediatamente nos sugieren: los números no son para contar cosas; la geometría no es para medir superficies; la estereometría, en definitiva, no se dice para qué es; la astronomía no se trata de mirar estrellas; y la música no se refiere a escuchar sonidos (como en el caso de la primera etapa educativa). En todos los casos, Sócrates insiste en que se trata de un ejercicio intelectual: llevar al intelecto de lo inmediato que se ofrece a los sentidos a lo abstracto, a los supuestos mismos. Una vez más, se trata de encontrar el principio de orden y simplicidad, pero ahora ya no en lo sensible ni en las condiciones externas, sino en el ámbito intelectual. Vimos que el hábito matemático, en su fase discursiva, busca que el hombre que se está educando sea capaz de reconocer la unidad –la máxima simplicidad, el paradigma- en la heterogeneidad de las cosas múltiples y sensibles. La necesidad de reconocer paradigmas se justifica, según vimos, en que la educación matemática se imparte a los hombres con alma de oro, que se están educando para gobernar a la *polis* justa, puesto que su labor

consistirá en mantener a la *polis* justa lo más cerca posible del paradigma de justicia –que es uno y simple-, a pesar de la multiplicidad de las condiciones cambiantes.

En este mismo subcapítulo, vimos también que la segunda fase de la etapa matemática de la educación se refiere al pensamiento dialéctico, y que consiste en que el hombre con alma de oro, que ya sabe reconocer paradigmas, comprenda en qué consiste el paradigma. En este caso, el máximo paradigma es el que Sócrates denomina como Idea del Bien. Para el hombre con alma de oro, se vuelve indispensable este conocimiento porque una de sus tareas es la legislación sobre las particularidades de la vida en la *polis* justa; debe procurar que todas se ordenen conforme este paradigma. Una vez que el hombre con alma de oro tiene todas sus facultades suficientemente educadas, es momento de que ejerza dichas facultades.

En el subcapítulo 1.6. La coda del sistema educativo, vimos que Sócrates insiste en que la finalidad de la educación no debe ser entendida como el simple desarrollo de las facultades del alma –por muy loable que ello parezca-, sino la instauración de formas de vida. Esto porque, aunque el modelo educativo socrático está esbozado desde la perspectiva de la estricta idealidad de la *polis* justa, está pensado como herramienta para la comprensión del alma humana, esto es, que se refiere a los hombres tal como son, con sus facultades llevadas a la acción. Por esta razón, Sócrates considera que, después de la formación del intelecto –que abarca alrededor de los 35 primeros años de vida-, es indispensable que el hombre con alma de oro, antes de gobernar, culmine su educación con el conocimiento de las condiciones concretas de la *polis* en la que habrá de ejercer sus facultades. Este tiempo de preparación –que consiste en poner en práctica todos los conocimientos adquiridos, tanto sensibles como intelectuales- dura aproximadamente 15 años, después de los cuales el hombre con alma de oro está listo para gobernar: su alma es moderada y valiente; su cuerpo es fuerte y disciplinado; sabe convivir con los otros hombres de la *polis* en paz y armonía; es capaz de reconocer el paradigma de justicia hacia el cual debe conducir la *polis*; y puede educar a otros hombres con miras a alcanzar estas mismas características.

El examen del sistema educativo socrático nos permite apreciar que la formación filosófica que rinda los frutos esperados –tener a un hombre sensato, valiente, amable, sencillo, moderado, disciplinado, que sepa hacia dónde dirigir la *polis* y que sea capaz de darle ese rumbo-, sólo es posible con la concurrencia de tres factores:

- que en el niño haya una disposición natural a desarrollar las características esperadas;
- que haya un sistema educativo diseñado para habituar al niño en el rumbo deseado –que está trazado bajo el criterio de beneficiar a la *polis*, siguiendo el paradigma del Bien-; y
- que haya una comunidad concreta que se dirija bajo el diseño educativo que haga posible al hombre filósofo.

Los elementos que integran el sistema educativo socrático –que usaremos como modelo de análisis para el capítulo dos- son:

- Un axioma: los hombres son diferentes por naturaleza y, según su naturaleza, la educación que reciban se irá diferenciando de etapa en etapa;
- Una finalidad: los hombres son educados para vivir en la *polis* como hombres justos, haciendo lo que les corresponde según su naturaleza, para beneficiar a la *polis*;
- Un criterio de unidad para todas las etapas, orden y simplicidad, que se manifiesta de diferentes maneras en cada etapa: como amor a la belleza; como valentía y paz en la convivencia diaria; como contemplación intelectual de los paradigmas; como un modo bueno de vida; y
- Cuatro partes o etapas educativas: musical, gimnástica, matemática (en sus fases discursiva y dialéctica) y la coda del sistema o periodo de aprendizaje del funcionamiento concreto de la polis mediante el servicio en ella.

El carácter sistemático de la propuesta educativa del Sócrates de *la República* puede entenderse desde al menos dos enfoques. En primer lugar, es sistemático en la medida en la que todos los elementos educativos están orientados a un fin superior, que sólo se alcanza si todos los elementos funcionan según el diseño. Esto nos lleva a concluir que la educación filosófica no se debe a ninguna etapa del proceso en particular, sino al proceso entero. Este enfoque provoca la necesidad de re interpretar las etapas a la luz del sistema: la etapa de educación musical no es sólo un mecanismo de criba para separar a los guardianes de la masa, sino que es el punto de partida de los propios guardianes. Sin educación musical no se temple el alma de los jóvenes y educar en artes militares a jóvenes no temperados es peligroso para la *polis*. A su vez, la educación matemática reclama determinación de carácter para padecer las dificultades sin cejar en el intento. La educación matemática se imparte en la juventud tardía no sólo porque sea la edad de la razón, sino también porque es el tiempo que toma temperar y disciplinar las emociones y sensaciones del joven. Tener personas que dominan ciencias, si no son personas que amen la belleza y el orden en la vida, es peligroso para la *polis*, porque sabrán cómo conducir a la *polis*, pero no sabrán hacia dónde conviene conducirla.⁷⁵ La finalidad de la educación –educar hombres que preserven la *polis* y la perfeccionen- reclama que las etapas del sistema se cursen necesariamente en el orden expuesto.

En segundo lugar, el carácter sistemático de la *polis* puede apreciarse en la unidad de los criterios sobre los que se erige. Todas las etapas respetan los principios de orden y simplicidad, y es el respeto a esos principios lo que permite actualizar el sistema según sean las necesidades concretas de la sociedad que se va transformando en el tiempo. La unidad del sistema no es estaticidad, sino

⁷⁵ Cicerón, por ejemplo, considera que es más digna de ser laureada la virtud sin doctrina que la doctrina sin virtud. Vid. Cicero, M. Tullius. *Pro Lucinius Archia*. Traducción de José G. Moreno de Alba. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filológicas. México, 1998, VII, 15.

permanencia: el sistema permanece por encima de las condiciones concretas cambiantes. Por esta razón, me parece, Sócrates insiste tanto en que Glaucón entienda que la labor de los dialogantes de aquella noche es encontrar los criterios de la legislación general, y no las normas de comportamiento particulares (379 a, 403 e, 425 b).

A partir de este primer capítulo, podemos esbozar una primera respuesta a la pregunta que orienta este ensayo: ¿Cómo enfrentamos la distinción entre la formación profesional en filosofía y la formación filosófica? En el sistema educativo planteado por Sócrates, la respuesta parece ser que el diseño está pensado para que estos dos aspectos –el profesional y el de modo de vida filosófico– coincidan plenamente. El hombre con alma de oro va formándose hábitos filosóficos (amor a la belleza, orden, moderación, valentía; amor a lo que perfeccione la *polis* en el sentido del paradigma de la Idea de Bien) a medida que la *polis* lo va enfrentando a las instituciones y normas educativas (pues, recordemos que la educación no se elige ni se toma a voluntad, sino obligatoriamente según las facultades naturales que se tengan). La educación bajo las normas institucionalizadas en la *polis* justa es lo que hace una educación filosófica, puesto que dicha educación es lo que permite formar hábitos buenos para una vida buena. Por esta razón, aunque podría pensarse que la etapa de educación matemática es la única que está exclusivamente destinada a educar hombres con alma de oro, debe tenerse presente que sólo se accede a dicha etapa educativa después de haberse educado con música y con gimnasia. La educación profesional para el filósofo abarca todas las etapas del sistema: desde la formación musical en sus primeros años, hasta los años de servicio en la *polis*, después de la educación gimnástica y la educación matemática.

Desde el punto de vista del sistema educativo socrático, propuesto como modelo de análisis, mi hipótesis se sostiene: la formación curricular académica –centrada en el desarrollo de hábitos intelectuales, que es la comprensión general de formación académica que nos es más próxima– es distinta de lo que se entiende como formación filosófica integral, pero no están dissociadas, sino que la formación de buenos hábitos intelectuales es un elemento indispensable para alcanzar la integralidad en el desarrollo de buenos hábitos en el filósofo.

CAPÍTULO 2: EL FILÓSOFO EN EL DESTIERRO DE LA IDEALIDAD

2.1. PRELIMINARES SOBRE LA NECESIDAD DE CUESTIONAR LA IDEALIDAD DE LA FILOSOFÍA

Todo lo dicho hasta aquí puede, francamente, ser criticado por su extrema idealidad, por su carencia de referente en el mundo “real”, éste, el que vivimos día con día. La crítica por el carácter ideal del pensamiento filosófico (o, cuando menos, del modo de pensar preocupado por la comprensión de paradigmas más que por encontrar mecanismos para modificar el entorno), en mi opinión, nutre y ejercita al propio pensamiento si aquélla se asimila como fuente de preguntas que templan la solidez del sistema de pensamiento que uno intenta comprender, construir o defender. Frente a todo un sistema de pensamiento, coherente y completo en cuanto tal, me parece siempre prudente cuestionar si dicho sistema puede dar cuenta de la realidad –descriptiva o normativamente-, sea lo que sea que vayamos a entender por realidad; pero, si por realidad entendemos cualquier cosa distinta de lo que experimentamos cotidianamente, lo filosóficamente decente es que hagamos el esfuerzo de explicar de qué manera, entonces, se relaciona la experiencia cotidiana con lo que entendamos por “realidad”. Las líneas siguientes intentan dar cuenta de lo que la idealidad del sistema educativo del Sócrates de La República tiene que decirnos respecto de la cotidianeidad del sistema educativo mexicano, en cuanto a medio para alcanzar una formación filosófica en México.

El sistema educativo que Platón pone en boca de Sócrates en La República es, como he tratado de hacer ver en los apartados anteriores, un sistema cabal e íntegro que, bajo el principio de unidad (entendido como orden y simplicidad), manifestado de diferentes maneras, busca desarrollar todas las facultades que lleven a un niño nacido “con alma de oro” a convertirse en un hombre capaz de gobernar con justicia una comunidad cuya finalidad es que todos sus habitantes, en cuanto comunidad y no en cuanto individuos, sean lo más felices posible. En dicho sistema, Sócrates dispone todos los elementos de acuerdo con las etapas de la vida de un hombre en general, haciendo énfasis en el aspecto predominante en cada etapa: durante la niñez, seduce la sensibilidad del alma con cantos y juegos; en la adolescencia, temple la disciplina y la fortaleza mediante ejercicios físicos militares; en la juventud, que es la edad de la razón, el énfasis está en trabajar el intelecto, primero mediante ciencias matemáticas y, en segundo lugar, mediante dialéctica; en la madurez, por último, la educación se completa con trabajo en la comunidad, con el servicio público que permite al hombre conocer, entender y deliberar sobre las particularidades de la comunidad que ha de gobernar (498 b 4).

El sistema referido no queda exento de crítica por su idealidad. Incluso es una crítica a la idealidad filosófica con la que Sócrates inicia bosquejando la *polis* feliz lo que da pie al desarrollo del sistema educativo. Recordemos que la primera *polis* trazada por Sócrates resulta “demasiado ideal”, a decir de Glaucón, quien piensa que una *polis* constituida por hombres que se contentan con producir sólo lo indispensable para cubrir sus necesidades materiales es una comunidad de cerdos y no de hombres (372 c). Desde el punto de vista del drama, resulta que el sistema educativo socrático -tan

ideal como estamos acostumbrados a pensarlo- da mejor cuenta de la realidad que un modelo de *polis* más simple donde la educación no sea necesaria.

Sin embargo, una vez expuesto el sistema en su compleción, y quedando establecido que el hombre con alma de oro ha de gobernar, el mismo Glaucón retoma la crítica a las condiciones ideales, exigiendo a Sócrates que dé cuenta de cómo es posible la existencia de la *polis* que se ha descrito, en la que queda inserto el sistema educativo que hemos analizado pues, siendo muy bello en palabras, a los dialogantes no les persuade su bondad si no queda clara la posibilidad de su existencia. La defensa de Sócrates es de suma fineza argumentativa: en primer lugar, enfatiza que todo cuanto han venido construyendo es un paradigma y, en cuanto tal, su “grado” de verdad supera cualquier realidad posible (que es el tema que se explora detenidamente mediante la imagen de la Línea Dividida); en segundo lugar, arguye que de que no se demuestre que es posible no se sigue que sea imposible. A esta posibilidad latente -de la que no se demuestra nada ni en pro ni en contra- es a la que se ceñirán de aquí en más Sócrates y sus dialogantes. Dado que no se ha demostrado la imposibilidad de la existencia de una *polis* justa como la descrita en el paradigma, Sócrates asume que tampoco se ha demostrado que el paradigma no sea verdadero. Frente a esta incertidumbre, y con miras a avanzar en el análisis del paradigma, Glaucón ofrece su “buena voluntad” para continuar el argumento, aceptando que no se ha demostrado la imposibilidad de la existencia de la *polis* justa para sostener la pregunta de cómo sea posible (471 c ss).

El recurso final para sostener la posibilidad de la *polis* justa es, como recordaremos, la apelación de Sócrates al azar: que, de algún modo, un filósofo llegue a gobernar, o que los que ya gobiernan se interesen genuinamente en la filosofía (473 d). En cualquier caso, y en última instancia, con que la tendencia a la filosofía se dé en algún hombre es suficiente para Sócrates, sin obstar que las condiciones del entorno no le sean favorables. Fuera del paradigma, en una *polis* concreta –justa o no- el filósofo vivirá una vida tan buena –tan simple y ordenada, tan bella y saludable- cuanto le sea posible (592 a 5 ss).

Esta acuciosidad por saber qué nos puede decir un paradigma o un sistema filosófico respecto de la realidad concreta en la que estamos inmersos, me parece, es una lección que tenemos que aprender de Glaucón. El primer bosquejo de *polis* justa se antoja bastante apacible, pero salta a la vista la objeción glaucónica: no somos unos cerdos que se contenten con reproducir incesantemente sus condiciones de vida. En el otro extremo, y bajo el mismo argumento, no tenemos elementos para concluir que somos unos cerdos que no se contentan con nada de lo que ofrece el entorno material. Dicho lo cual, me parece no sólo lícito, sino imperativo, preguntar ahora qué nos dice la idealidad del sistema educativo socrático respecto de nuestras condiciones concretas.

Recordemos brevemente: hemos encontrado que el sistema educativo socrático es, valga enfatizarlo, sistemático en un sentido estricto: cada parte o etapa educativa tiene una finalidad propia pero sólo cobra sentido con miras a la finalidad del todo. Además, todo el sistema tiene como base el mismo axioma: la distinción de los hombres según su naturaleza. Por último, resulta del análisis que el sistema –visto como todo y visto en cada una de sus partes- obedece a un único criterio de unidad que, según sea la etapa educativa en la que nos encontremos, adquiere matices de orden y simplicidad que

repercuten en la formación integral de los niños y jóvenes. Aquí, nos ha interesado especialmente la educación que está dirigida a los niños nacidos con alma de oro porque es con ellos y para ellos que el sistema integra todas las etapas estudiadas. Para que este sistema funcione según el diseño, y dé como resultado filósofos que, ante todo, son hombres habituados a procurar el bien de la *polis*, se requieren las siguientes condiciones:

- que en el niño haya una disposición natural a desarrollar las características esperadas;
- que haya un sistema educativo diseñado para habitar al niño en el rumbo deseado –que está trazado bajo el criterio de beneficiar la *polis*-; y
- que haya una comunidad concreta que se dirija bajo el diseño educativo que haga posible al hombre filósofo.

Esto significa que el sistema ideal socrático incluye, en su diseño, el orden que permea en las condiciones materiales necesarias para que el niño pueda ser educado. El paradigma de Sócrates no es un modelo matemático que describa únicamente la formalidad o la regularidad de los eventos, sino un modelo que muestra cómo la formalidad normativa sólo es posible si las condiciones materiales se comportan, de hecho, según la norma.

Lo que haré, a continuación, es seguir la enseñanza de Glaucón y preguntar si nuestro entorno cotidiano puede ser comprendido a la luz del paradigma propuesto por Sócrates, entendido como modelo educativo sustentado en la formación de hábitos buenos para desarrollar al máximo las facultades y el carácter de los niños.

Para ello, ensayaré dos interpretaciones de las condiciones concretas a la luz del paradigma: la primera, asumiendo una lectura rígida del paradigma, en la cual sólo hay educación filosófica si hay implícito un sistema educativo completo todas cuyas etapas estén orientadas a dicho fin; la segunda, con una lectura del paradigma más bien flexible, a partir de la cual una declaración explícita sobre la educación específicamente filosófica (*i.e.*, que haya campos curriculares definidos como “educación filosófica”, en cualquier variante) sea condición suficiente para sostener su posibilidad real. En ambas interpretaciones, mi punto de referencia para lo que entiendo como “condiciones concretas” es el sistema educativo mexicano, respecto de lo cual necesito dos precisiones: una, que en el caso concreto del sistema educativo mexicano distingo los factores materiales –entre los cuales destaco la cantidad de recursos económicos de los que el país dispone para el sistema educativo mexicano; la cantidad de estudiantes a los que es necesario atender; la cantidad de profesores y escuelas en relación con la cantidad de estudiantes; la organización institucional necesaria para operar el sistema educativo- de los factores formales –entendidos como axiomas y normas que rigen los factores materiales y que están plasmados en el marco jurídico mexicano-; la otra, que si bien estoy interesada en el análisis del caso concreto mexicano, por tratarse de mi entorno concreto, mi intención no es hacer una crítica sobre su funcionamiento, sino sobre su diseño, esto es, no ofrezco un análisis desde el punto de vista empírico sino formal (puesto que el análisis que he hecho del sistema educativo socrático también es desde el punto

de vista formal). Para esto, me concentraré en los documentos oficiales en los que se plasman las características o elementos más permanentes del sistema, que obedecen, precisamente, a los objetivos últimos, y que están señalados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en Leyes generales y federales (los documentos más específicos, como la descripción de programas presupuestarios, contenidos curriculares, etcetera, normalmente se refieren a planes de gobierno y estrategias administrativas que son coyunturales en el Estado mexicano).

En la primera interpretación, me valdré de una estrategia analógica para analizar los factores formales del sistema educativo mexicano a la luz del paradigma propuesto por Sócrates en La República; la intención de esta primera interpretación es entender en qué sentido el sistema educativo mexicano es realmente sistemático.

En la segunda interpretación, me centraré en la educación superior (con algunas referencias a la educación media superior), con la intención de comprender el significado de su objetivo general y, a continuación, el objetivo específico de la formación universitaria en filosofía.

2.2. NUESTRAS CONDICIONES CONCRETAS, DESDE UNA INTERPRETACIÓN RÍGIDA DEL PARADIGMA

Si analizamos la realidad del sistema educativo mexicano desde una interpretación rígida del paradigma del sistema educativo socrático, el resultado del análisis puede ser que nuestra realidad no guarda parentesco alguno con dicho paradigma. Comencemos por lo obvio: no tenemos un plan educativo para formar filósofos que abarque 50 años de vida del hombre. Pero veamos las partes:

En el sistema educativo socrático, hemos identificado:

- A. un axioma: los hombres son diferentes por naturaleza y, según su naturaleza, la educación que reciban se irá diferenciando de etapa en etapa;
- B. una finalidad: los hombres son educados para vivir en la *polis* como hombres justos, *i.e.*, haciendo lo que les corresponde según su naturaleza;
- C. un criterio de unidad que se manifiesta como simplicidad y orden; y
- D. tres partes o etapas –musical, gimnástica, matemática (que se divide en matemática y dialéctica), más la coda –el aprendizaje del funcionamiento concreto de la *polis* mediante el servicio en ella.

A. El axioma

En el sistema educativo mexicano, el axioma del que se parte es que la educación es una de las garantías humanas que el Estado mexicano otorga a todas las personas en dicho Estado –mexicanos o no-, sin distinción por origen étnico, género, edad, condición social, religión, opiniones, preferencias, sin importar si las personas tienen alguna discapacidad o problemas de salud.⁷⁶

Contrariamente al axioma del sistema educativo socrático, en el Estado mexicano,⁷⁷ la educación –en tanto que garantía asumida como doctrina del Estado- es un servicio público que se debe brindar bajo criterios de equidad –en todos los sentidos dichos en el párrafo anterior- con miras a lograr la igualdad social.⁷⁸

⁷⁶ Para entender en qué sentido se habla de “garantías” en el contexto jurídico, vid. Salgado Ledezma, Eréndira. *Manual de Derecho Procesal Constitucional*. Porrúa, México, 2011, página 284: “Las garantías constitucionales son instrumentos de naturaleza procesal cuya finalidad es la restauración del orden constitucional cuando éste ha sido desconocido o violado por los órganos de poder y los instrumentos protectores no fueron suficientes para lograr el respeto de la Constitución y la vigencia del *Principio de Supremacía*. (sic)”.

⁷⁷ Vid Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación 5 de febrero de 1917. Última reforma 19 de julio de 2013. Artículos 1º y 3º.

⁷⁸ Para una interpretación del concepto de igualdad puede consultarse la Jurisprudencia, *Tesis aislada CXXXVIII/2005*, Semanario Judicial de la Federación, Primera Sala, Novena época, Número XXII, 2005, página 97: “...la igualdad designa un concepto relacional y no una cualidad intrínseca, ya que es una relación que se da al menos entre dos personas, objetos o

B. La finalidad general

En este rubro, al menos en lo que a la formalidad de ambos sistemas atañe, me parece que podemos encontrar semejanzas: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”⁷⁹

El artículo 7º de la Ley General de Educación –reglamentaria del art. 3º constitucional- abunda en el modo en el que debemos entender la finalidad de la educación en el sistema mexicano. A lo largo de las 16 fracciones que componen dicho artículo, se explicitan aspectos tanto cognoscitivos con orientación científica y tecnológica como de respeto y cuidado a los valores que dan identidad al Estado mexicano –democracia, justicia, solidaridad, igualdad-, y también de cuidado al ambiente.⁸⁰

Parece que, desde el punto de vista formal, la finalidad general de la educación que ofrece el Estado mexicano es que el individuo desarrolle sus capacidades de tal manera que pueda participar en y cuidar de la sociedad en la que se desenvuelve. En esta finalidad general, como podemos observar, se entiende por “cuidado de la sociedad” la preservación de los valores contenidos en el axioma que sustenta el sistema: democracia, justicia, solidaridad e igualdad.⁸¹

C. Los criterios educativos

En el art. 3º constitucional, se lee: “El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”;⁸² es decir, cada una de las partes o aspectos de lo que en el Estado mexicano se considera dentro de la educación se elige con miras a contribuir al progreso científico, y a cultivar los valores descritos como finalidad del sistema (democracia, justicia, solidaridad e igualdad). Lo que veremos a continuación es en qué consiste el modo concreto en que este criterio se aplica a cada parte del sistema.

D. Las partes del sistema educativo mexicano

situaciones, y siempre es resultado de un juicio que recae sobre una pluralidad de "términos de comparación", los cuales, así como las características que los distinguen, dependen de la determinación por el sujeto que efectúa dicha comparación, según el punto de vista del escrutinio de igualdad. Así, la determinación del punto desde el cual se establece cuándo una diferencia es relevante será libre mas no arbitraria, y sólo a partir de ella tendrá sentido cualquier juicio de igualdad.”

⁷⁹ Vid. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Art. 3º, párrafo 2º.

⁸⁰ Vid. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación 13 de julio de 1993. Última reforma 11 de septiembre de 2013. Art. 7º.

⁸¹ Sin abundar en este asunto, por no ser el tema principal de mi ensayo, quiero llamar la atención del lector al hecho de que, en *La República*, la definición de justicia implica la desigualdad por naturaleza entre los habitantes de la *polis*, mientras que, en el Estado mexicano, justicia e igualdad son valores interdependientes.

⁸² Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, art. 3º, fracc. II.

Al igual que en el caso del sistema educativo socrático, el sistema educativo mexicano plantea, en diseño, la necesidad de formar hábitos tanto intelectuales como artísticos y deportivos en las personas – sin especificar que sean buenos hábitos.⁸³ La institución que tiene la atribución de organizar todo el sistema educativo mexicano es la Secretaría de Educación Pública,⁸⁴ a cuyo cargo están otras instituciones que atienden partes específicas del sistema educativo mexicano, cada una de las cuales cuenta con su propio aparato normativo que especifica sus funciones y finalidades, para estudiar las cuales seguiremos el mismo orden que presentan las etapas del sistema socrático –sólo por principio de orden porque, como veremos, ese orden no se especifica para el sistema mexicano.

La creación artística y literaria del sistema educativo socrático tiene como finalidad la educación de todos los habitantes de la *polis*. En México, la administración de la producción artística y literaria está normada por la Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (Ley del INBA);⁸⁵ en su artículo 2, fracción III, dicha ley establece que el Instituto creado tendrá, entre sus finalidades, el fomento, la organización y la difusión de las artes al público en general, lo cual es análogo a lo que sucede en el sistema educativo socrático. Sin embargo, mientras que en dicho sistema la producción literaria está normada por los principios de orden y simplicidad en la composición, tanto en lo que toca a música cuanto a lo que toca al contenido discursivo, en México, la Ley del INBA establece que la creación literaria se fomentará en todos sus géneros (artículo 2, fracción I). También, en el Decreto por el que se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Decreto CONACULTA),⁸⁶ se establece, entre los considerandos, que el Estado mexicano debe garantizar la plena libertad de los creadores, por lo que la participación de las instituciones del gobierno tiene la finalidad de proveer las condiciones a ello necesarias: condiciones de organización institucional, recursos económicos, medios de promoción y difusión tanto al interior como al exterior del país, entre otros. Para decirlo en breve, las normas mexicanas relacionadas con la creación artística y literaria no son normas propiamente para la creación porque no se dirigen a establecer criterios para la práctica de los artistas, sino para la organización institucional que haga posible que los artistas trabajen con plena libertad. De acuerdo con el axioma del sistema educativo mexicano, el derecho a la educación artística es para todas las personas en el Estado; pero no es claro cómo contribuye dicha educación al desenvolvimiento integral del individuo ni en términos del desarrollo científico ni en términos de la creación de hábitos de cuidado por los valores que sustentan al Estado mexicano (democracia, justicia, solidaridad e igualdad).

Algo análogo sucede con la educación gimnástica, que en el sistema educativo socrático está emparentada con el entrenamiento militar, y sigue los mismos principios que la composición musical,

⁸³ Vid. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Ley General de Educación*, art. 7º, fracciones VIII y IX.

⁸⁴ Vid. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*. Diario Oficial de la Federación 29 de diciembre de 1976. Última Reforma 2 de abril de 2013. Art. 38; especialmente las fracciones II, IX, XIV y XXII en relación con la educación artística; fracciones I inciso f); XXIII, XXIV y XXV en relación con la educación física y deportiva; y XXVIII, en relación con ambas. Diario Oficial de la Federación, 2 de abril de 2013.

⁸⁵ Vid. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. Diario Oficial de la Federación, 31 de diciembre de 1946. Última reforma 11 de diciembre de 1950.

⁸⁶ Vid. Presidencia de la República, *Decreto por el que se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública que ejercerá las atribuciones de promoción y difusión de la cultura y las artes*. Diario Oficial de la Federación, 7 de diciembre de 1988.

i.e., orden y simplicidad: ejercicios, dieta y medicina tales que propicien una vida saludable y mesurada. En el Estado mexicano, la Ley General de Cultura Física y Deporte,⁸⁷ en su artículo 2, establece como su finalidad que el nivel de vida social y cultural de la sociedad mexicana se eleve (fracción II) -sin especificar qué se entiende por “elevarse”, ni respecto a qué-, que se fomenten la preservación de la salud (fracción IV) y la prevención del delito (fracción V), todo ello, mediante la cultura física y el deporte, lo cual, visto así, guarda cierta semejanza con la finalidad de la etapa gimnástica del sistema educativo socrático pese a que, en el sistema mexicano, el deporte no esté necesariamente emparentado con el entrenamiento militar. Sin embargo, mientras que la noción misma de educación gimnástica, en el sistema educativo socrático, implica normas de comportamiento y convivencia social, en el contexto del sistema mexicano, tanto cultura física (artículo 4, fracción II) como deporte (artículo 4, fracción V) están definidos con estricta referencia a los cuidados del cuerpo; incluso, la definición de “deporte” especifica que su finalidad es lograr el máximo rendimiento en competiciones (recordemos que, en el sistema socrático, la participación en competiciones está prohibida para los guardianes). De donde se echa de ver que, en el sistema mexicano, aunque su discurso establece finalidades de convivencia social, en realidad no se reglamenta ni se aclara en qué sentido lograr el máximo rendimiento en las competiciones tendrá como resultado prevenir delitos. Nuevamente, no es claro cómo la cultura física y el deporte son conducidos a partir del criterio general de la educación ni su contribución específica a la consecución de la finalidad general del sistema educativo mexicano.

Por otra parte, el Estado mexicano sí tiene un plan educativo que integra los 12 primeros años educativos de los jóvenes (3 años de preescolar, 6 años de educación primaria, 3 años de educación secundaria), que se presenta en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica, concretamente plasmado en el *Plan de Estudios 2011. Educación básica* (Plan de Estudios).⁸⁸ Este documento establece las normas generales para impartir educación básica (que en México abarca preescolar, primaria y secundaria), del cual me interesa destacar que, además de ordenar lo relativo a los contenidos curriculares epistémicos (como reglas gramaticales, datos históricos, fórmulas matemáticas, etcétera), señala también la necesidad de educar a los niños y jóvenes buscando que éstos desarrollen competencias. Una competencia es entendida como la “... capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”.⁸⁹ La siguiente tabla muestra los tipos de competencias que se espera lograr mediante la educación básica en el sistema educativo mexicano:

⁸⁷ Vid. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General de Cultura Física y Deporte*. Diario Oficial de la Federación 07 de junio de 2013.

⁸⁸ Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. Secretaría de Educación Pública. México, 2011.

⁸⁹ Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, *op. Cit.*, p. 29. Sobre la educación básica y su relación con la formación de valores, vid. Latapí Sarre, Pablo. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica, Sección de obras de educación y pedagogía. México, 2003. En esta obra, Latapí sostiene que en últimos tiempos –concretamente, del 2000 en adelante-, el diseño de la finalidad educativa ha retomado como una de sus principales finalidades la formación de valores en los estudiantes.

Competencias para la vida, según el Plan de Estudios 2011. Educación básica

Tipo de competencia	Descripción
Competencias para el aprendizaje permanente.	Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
Competencias para el manejo de información.	Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
Competencias para el manejo de situaciones.	Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
Competencias para la convivencia.	Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
Competencias para la vida en sociedad.	Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Fuente: Plan de Estudios 2011. Educación básica. Secretaría de Educación Pública. Apartado 2. Competencias para la vida. <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>

Tabla 3

Quisiera llamar la atención del lector hacia la dimensión ética de las competencias señaladas en la Tabla 3. Prácticamente los 5 tipos de competencia apuntan a lograr que el joven desarrolle cierto modo de vida: independiente, disciplinado, crítico, empático, democrático y pacífico. De acuerdo con el Plan de Estudios, estos tipos de competencias serían resultado de impartir ciertos contenidos curriculares durante 12 años en la vida de los jóvenes. En diseño, el mapa curricular del Plan de Estudios se desglosa en campos de formación, algunos de los cuales están claramente orientados al desarrollo de competencias intelectuales –tal es el caso de los campos de formación Lenguaje y Comunicación, y Pensamiento matemático–, mientras que otros campos se orientan a la formación de hábitos de vida –y aquí encontramos el campo de formación denominado Desarrollo personal y para la convivencia, que es donde se clasifican la educación física y la educación artística.

Desde este punto de vista, el diseño de la educación básica para el Estado mexicano es consistente con su finalidad de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. Sin embargo, la apropiación de los contenidos curriculares es evaluada mediante pruebas estandarizadas, la

más importante de las cuales es la que se realiza mediante el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Prueba PISA -Program for International Student Assessment-), a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), bajo el criterio de que “Para la OCDE, las evaluaciones de PISA no se refieren sólo a las escuelas, sino a toda la sociedad. Si en un país los resultados son insatisfactorios, [dicho país] no está consiguiendo que los jóvenes desarrollen, en medida suficiente, algunas competencias que hoy se identifican como importantes para la vida en las sociedades contemporáneas.”⁹⁰

Las competencias a las que la Prueba PISA se refiere como “importantes para la vida en las sociedades contemporáneas” y que, por tanto, son las que evalúa, son de tres tipos: matemáticas, científicas y lectoras.⁹¹ El Estado mexicano, en el contexto del logro educativo, tiene el objetivo de lograr ubicarse en el Nivel 2 de dichas competencias, el cual es definido del siguiente modo:⁹²

⁹⁰ Secretaría de Educación Pública. *Hacia PISA 2012 México*. www.pisa.sep.gob.mx. Link “La prueba PISA en México”.

⁹¹ Para este análisis, retomamos el diseño desde el punto de vista de los objetivos de la prueba, no desde el punto de vista de su método de evaluación ni, mucho menos, de procesamiento de datos, los cuales han sido objeto de duros cuestionamientos metodológicos. Véase Spiegelhalter, *The problems with PISA statistical methods*. www.statslife.org.uk/opinion/1074-the-problems-with-pisa-statistical-methods. 27 de noviembre de 2013.

⁹² Secretaría de Educación Pública. *Hacia PISA 2012 México*. www.pisa.sep.gob.mx. Link “Qué es PISA”. En la prueba de 2009, que es el dato más reciente disponible, México se ubicó, de hecho, en el nivel 1 en las competencias matemáticas (“Los estudiantes saben responder a preguntas relacionadas con contextos familiares, en los que está presente toda la información relevante y las preguntas están claramente definidas. Son capaces de identificar la información y llevar a cabo procedimientos rutinarios siguiendo instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden realizar acciones obvias que se deducen inmediatamente de los estímulos presentados.”) y en el nivel 2 en los otros tipos de competencias; para la siguiente emisión, la meta es obtener mayor puntaje en las competencias matemáticas y lectoras, ubicándose en el nivel 2 en ambas; no hay meta para las competencias científicas. La Tabla 4 muestra únicamente el nivel 2 para los tres tipos de competencia dado que es el nivel que interesa al Estado mexicano (asumiendo una meta homogénea, dado que no hay meta para las competencias científicas. Vid. Link “Preguntas Frecuentes. Pregunta 15”); el máximo nivel posible es el 6, el mínimo es “Por debajo del Nivel 1”, ordenados ascendentemente, donde los estudiantes ubicados en nivel 6 presentan competencias óptimamente desarrolladas.

Descripción del Nivel 2 de las Competencias evaluadas en la Prueba PISA

Tipo de competencia	Descripción del nivel 2 por tipo de competencia
Matemática	Los estudiantes pueden interpretar y reconocer situaciones en contextos que sólo requieren una inferencia directa. Saben extraer información relevante de una sola fuente y hacer uso de un único modelo de representación. Pueden utilizar algoritmos, fórmulas, convenciones o procedimientos elementales. Son capaces de efectuar razonamientos directos e interpretaciones literales de los resultados.
Científica	Los alumnos tienen un conocimiento científico adecuado para aportar posibles explicaciones en contextos familiares o para llegar a conclusiones basadas en investigaciones simples. Pueden razonar de manera directa y realizar interpretaciones literales de los resultados de una investigación científica o de la solución de problemas tecnológicos.
Lectora	<p>Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o más fragmentos de información que se pueden inferir ajustándose a ciertas condiciones.</p> <p>Pueden reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. También pueden comparar o contrastar con base en una sola característica del texto.</p> <p>Las tareas reflexivas en este nivel implican que un lector haga comparaciones o establezca relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando sus actitudes y experiencias personales.</p>

Fuente: www.pisa.sep.gob.mx. Link “*Qué es PISA*”; “*Qué es PISA matemáticas*”; “*Qué es PISA ciencias*”; “*Qué es PISA lectura*”.

Tabla 4

Si comparamos las competencias evaluadas por el sistema educativo mexicano –mediante PISA (Tabla 4)- respecto de las competencias pretendidas que se establecen en el Plan de Estudios (Tabla 3), lo que observamos es que la dimensión ética de las segundas desaparece en las primeras. Las competencias evaluadas por el sistema mexicano, en realidad, se concentran en los contenidos y habilidades epistémicos –con franco énfasis en matemáticas- y, nuevamente, no es claro el modo en el que poder hacer inferencias matemáticas o científicas -simples o complejas, el nivel de la competencia no hace diferencia a este respecto- conlleva a que los jóvenes sean ciudadanos independientes, disciplinados, críticos, empáticos, democráticos y pacíficos (que son los valores pretendidos en el Plan de Estudios). PISA es explícita en este punto: se trata de “...medir el grado en el que los estudiantes manejan competencias básicas para la vida en la sociedad actual, en la que es cada vez más importante que las personas sean capaces de localizar y procesar información, de utilizar herramientas matemáticas para resolver problemas reales y de aplicar los conocimientos aportados por las ciencias para entender el mundo y tomar decisiones”.⁹³

Poca diferencia hace si, en lugar de utilizar como referencia PISA, utilizamos la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). A diferencia de la prueba PISA,

⁹³ Secretaría de Educación Pública. *Hacia PISA 2012 México*. Link “La prueba PISA en México”.

ENLACE es nacional y, por tanto, dirigida explícitamente a los contenidos curriculares de los planes de estudios vigentes en México, para las asignaturas de español, matemáticas y alguna de ciencias. Abstracción hecha de esta diferencia, ENLACE también es explícita en su enfoque de evaluación del aprendizaje exclusivamente intelectual, evitando deliberadamente cualquier evaluación sobre las opiniones y valoraciones de los estudiantes.⁹⁴

Quizá, esto se deba a que, en el Estado mexicano, existe cierta ambigüedad respecto al lugar que ocupan la formación física y deportiva y la cultura artística. Por un lado, está el punto de vista del Plan de Estudios, en el que ambos elementos son tipos de educación o campos formativos, parte del plan educativo integral, en consistencia con el artículo 3º Constitucional, que señala la integralidad como característica de la educación. Por otra parte, el artículo 4º Constitucional se refiere a estos temas como cultura, y cultura física, de los cuales se dice que son derechos para todas las personas, pero no una obligación del Estado garantizar la formación de los mexicanos en estas formas de cultura. En el artículo 3º. Constitucional, al establecer la obligación de la educación básica y media superior, el Estado se obliga a garantizar una educación de calidad;⁹⁵ pero circunscribe este concepto a la obtención de un logro educativo alto. El logro educativo es, precisamente, lo que se evalúa en las pruebas estandarizadas respecto de los hábitos intelectuales de los estudiantes. De donde se infiere que, de esta ambigüedad, prima el sentido en el que la educación integral privilegia la formación de hábitos intelectuales y deja un poco a la deriva los otros aspectos del hombre en formación.

Respecto de este tipo de ambigüedades en la función del Estado según su legislación, el análisis de Ferrajoli puede sernos esclarecedor.⁹⁶ Ferrajoli explica que los derechos constitucionales tienen una doble dimensión: negativa, entendida como la imposibilidad de negarlos. En este sentido, en el contexto mexicano, se puede entender la igualdad jurídica, sin discriminación, mandatada en el artículo 1º Constitucional; esta dimensión negativa queda, incluso, por encima de la organización política, pues, por ejemplo, el derecho a la libertad no puede ser negado a nadie, incluso si la mayoría social votase por ello. La segunda dimensión, positiva, es entendida como el conjunto de estrategias previstas por el Estado para reducir la distancia estructural entre normatividad y efectividad. En este sentido, en el contexto mexicano, se inserta el derecho a la educación, quedando mandatada la obligatoriedad de la educación básica y media superior, puesto que incluso encontramos compromisos de la administración gubernamental para proveer de escuelas suficientes para alcanzar la cobertura universal de la educación media superior en el año 2022.⁹⁷

⁹⁴ Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección General de Evaluación de Políticas. *ENLACE 2013. Información Básica*. Secretaría de Educación Pública. Diapositiva 10. www.enlace.sep.gob.mx Link “¿Qué es ENLACE?”

⁹⁵ El concepto “Educación de calidad” es, de hecho, el punto de partida para desarrollar la estrategia concreta educativa. Vid. Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, diciembre 2013. Mensaje del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, pp. 7-9.

⁹⁶ Vid. Ferrajoli, Luigi. *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Traducción de Perfecto Andrés Ibáñez y Andrea Greppi. Editorial Trotta. Cuarta edición. Madrid, 2004. En particular, el capítulo 1. El derecho como sistema de garantías, pp. 15-36.

⁹⁷ Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Mensaje del Secretario de Educación Pública, p. 12.

Desde el punto de vista del análisis de Ferrajoli, lo que sucede en el Estado mexicano es que hay un compromiso de garantizar la calidad educativa, mientras que para los aspectos de cultura física y cultura artística, únicamente hay un derecho. En el primer caso, el Estado mexicano se compromete a organizar las condiciones materiales para que todos los mexicanos, en efecto, acudan a la escuela. En el segundo caso, el Estado mexicano únicamente se compromete a fomentar y a propiciar que haya condiciones que posibiliten el acceso. Desde el punto de vista de la obligatoriedad de la educación básica y media superior, también hay una obligación, por parte de los mexicanos, de hacer efectivo su derecho. En cambio, el derecho a la cultura física y a la cultura artística es, retomando a Ferrajoli, un derecho sólo en el sentido negativo: nadie puede negarnos el acceso a un museo, a una sala de conciertos, a un centro deportivo; pero no hay elementos normativos que nos obliguen a practicar ninguna disciplina deportiva ni artística. La garantía del derecho a la educación, de este modo, pierde integralidad y se limita a la educación de hábitos intelectuales, medibles y comparables en un contexto internacional, como la capacidad de incorporarse exitosamente al mercado laboral.

Tal como lo señaló Alonso Lujambio: “La educación hoy se convierte en la mejor inversión que todo país realiza, por ello el reconocimiento a los avances en el desarrollo del conocimiento y la capacidad de sus estudiantes en el plano internacional debe orientarse a elevar el nivel de competitividad entre las naciones”.⁹⁸ De esta manera, vemos que, aunque la orientación que se pretendía para el país incluía una educación de calidad –la cual abarcaba por igual tanto el plano social como el económico- el conjunto de disposiciones específicas sobre la educación se concentraron en la utilización de las habilidades intelectuales sólo en el plano económico.⁹⁹ Me parece que, después de la exploración general sobre los objetivos específicos del sistema educativo mexicano, no debe sorprendernos que el actual Plan Nacional de Desarrollo hable abiertamente de la finalidad preponderantemente económica de la educación: en México, los jóvenes se educan para competir como “mano de obra”, para recuperar el lugar laboral del que China desplazó al país en 2001.¹⁰⁰

Lo que se desprende del análisis de la formalidad del sistema educativo mexicano es que, aunque en el discurso hay declaraciones oficiales sobre la importancia de educar en valores cívicos a los estudiantes –lo cual nos llevaría a pensar en semejanzas entre este sistema concreto y el paradigma

⁹⁸ Secretaría de Educación Pública. *Hacia PISA 2012 México*. Link “Presentación”. Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal fue Secretario de Educación Pública de 2009 a 2012. También Villarreal, Héctor. *La asignación de recursos públicos a la educación. Problemática y perspectivas*. Fondo de Cultura Económica. Sección de obras de educación y pedagogía. México, 2005; en donde se lee: “Quizá no haya un tema que despierte más interés en el Presupuesto de Egresos de la Federación de cada año que el del monto asignado para educación. Se trata, coincidirán los investigadores en desarrollo social, de una clave estratégica para el futuro de cualquier nación cuyo objetivo es promover los niveles de bienestar económico y humano de los pueblos, bienestar que se refleja en la elevación de sus ingresos y calidad de vida.”, Introducción, pág. 9.

⁹⁹ Vid. Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Diario Oficial de la Federación 31 de mayo de 2007. Página 10: “Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia. Se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo.”

¹⁰⁰ Vid. Gobierno de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Diario Oficial de la Federación 20 de mayo de 2013. III México con educación de Calidad, pp. 59, 60.

socrático de La República-, en los objetivos específicos deja de ser claro el modo en el que se cultiva el *ethos* definido como el óptimo para el Estado mexicano (*i.e.*, un *ethos* sustentado en los valores de democracia, justicia, solidaridad e igualdad).

2.3. NUESTRAS CONDICIONES CONCRETAS, DESDE UNA INTERPRETACIÓN NO RÍGIDA DEL PARADIGMA

Vamos a ensayar ahora una interpretación menos rígida del paradigma del sistema educativo socrático, desde la cual asumamos que la educación mexicana sí considera la posibilidad de formar filósofos, puesto que, de hecho, hay una opción de educación universitaria así etiquetada. Para esta interpretación, me centraré en los objetivos de la educación universitaria en general y en los objetivos de la Licenciatura en Filosofía en particular.

Antes de comenzar, considero pertinente hacer un breve apunte sobre la situación de la Educación Media Superior (EMS) mexicana y su relación con la formación filosófica, puesto que, con justicia, se podría objetar que no es hasta la formación universitaria sino desde la EMS que se introducen asignaturas curriculares etiquetadas en este rubro. La razón por la que no ensayo esta segunda interpretación partiendo desde la EMS es la siguiente. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006,¹⁰¹ se identificó que la EMS mexicana estaba sumamente fragmentada –puesto que, en sus orígenes, su implementación había obedecido a la demanda laboral y, por tanto, la educación que se ofrecía en una región determinada estaba fuertemente determinada por el sector productivo desarrollado en dicha región-; para superar la fragmentación, en 2008, se publicó la Reforma Integral de la Educación Media Superior, con cuatro componentes:

- Marco Curricular Común
- Definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la EMS
- Profesionalización de los servicios educativos
- Certificación Nacional Complementaria.

El primero de estos componentes estaría organizado por competencias –extendiendo, así, el enfoque de competencias que vimos en la educación básica, en el apartado anterior-: competencias genéricas, competencias y conocimientos disciplinares, y competencias profesionales. El Acuerdo Secretarial 442 sugiere que las competencias filosóficas formarían parte de las competencias disciplinares de nivel básico,¹⁰² lo cual significa que todas las escuelas que formaran parte del Sistema Nacional de Bachillerato, sin distinciones por su modalidad, impartirían asignaturas orientadas a desarrollar competencias identificadas como filosóficas (que, concretamente, tenían que ver con desarrollar habilidades argumentativas). Sin embargo, en el Acuerdo Secretarial 444,¹⁰³ las competencias

¹⁰¹ Vid. Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Diario Oficial de la Federación, 15 de enero de 2003.

¹⁰² Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Diario Oficial de la Federación 26 de septiembre de 2008.

¹⁰³ Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial de la Federación 21 de octubre de 2008.

filosóficas no formaron parte del conjunto de disciplinas que se estableció para el Marco Curricular Común.

Finalmente, aunque mediante el Acuerdo Secretarial 488 se dijo oficialmente que se incorporarían disciplinas filosóficas al diseño curricular (Filosofía, ética, lógica y estética),¹⁰⁴ en la Auditoría de Desempeño practicada a la SEP, por la Auditoría Superior de la Federación, en 2011,¹⁰⁵ se señaló que en los planes y programas de estudios no se identificaron las competencias del ámbito de la filosofía. Lo que podemos interpretar en el sentido de que, aunque el asunto estuvo en el discurso oficial, ni siquiera se llevó al diseño del sistema, ya no digamos a la práctica concreta. Esta situación, me parece, torna cuestionable cualquier postura que yo pudiera mostrar al respecto y por ello he preferido dejar la EMS al margen de mi análisis, dado que no existe información específica sobre el diseño de esta parte del sistema educativo.¹⁰⁶

Para entrar en materia, me interesa señalar que la educación universitaria puede considerarse análoga a la tercera etapa del sistema educativo socrático. Por una lado, en México, la educación universitaria se imparte hacia finales de la adolescencia y principios de la vida adulta de los jóvenes (entre los 17 y 24 años, con pequeñas variantes según sea el plan de estudios que hayan cursado los jóvenes); la educación matemática, en el sistema educativo socrático, comienza aproximadamente a los 20 años. Además de la situación temporal, en ambos casos, la educación se centra en las facultades intelectuales de los jóvenes. Por último, también para ambos casos, se espera que, al terminar esta etapa educativa, el joven llegue a ser un ciudadano útil a su comunidad. Es, precisamente, esto último en lo que quiero detenerme.

En el caso del sistema educativo socrático, la tercera etapa educativa sucede cuando el joven, en palabras de Sócrates, “llega a la edad de la razón” (498 b). Para entonces, se asume que es un joven amante de la belleza y el orden, disciplinado, que cuida y respeta a los demás integrantes de la *polis*, capaz de procurarse a sí mismo las condiciones de vida que lo perfeccionen. Entonces, y sólo entonces, puede comenzar la educación matemática. Que las características dichas sean condiciones necesarias para que el joven pueda comenzar la siguiente etapa educativa, puede deberse a dos situaciones: por un lado, a que son estudios que reclaman disciplina y dedicación, por su grado de dificultad; por el otro, a que un hombre con alma “de oro”, con las facultades intelectuales suficientes como para acceder a estos estudios, pero que no posee el hábito de cultivarse bajo los principios que son buenos para la *polis*, puede ser capaz de grandes males (491 ss).

¹⁰⁴ Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. Diario Oficial de la Federación 23 de junio de 2009.

¹⁰⁵ Auditoría Superior de la Federación, *Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2011*. http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2011i/Grupos/Desarrollo_Social/2011_0398_a.pdf.

¹⁰⁶ Vid. Amador Tello, Judith. *Pide la ONU reincorporar la filosofía*. Revista Proceso, núm. 1738. México, febrero 2010. Pp. 64-64. Respecto de la RIEMS y la formación filosófica en la EMS, véase la entrevista a la Dra. María del Carmen Trueba Atienza: “Suponemos que es por un modelo de desarrollo que considera un lastre la enseñanza humanística, no valora las humanidades, considera que se debe preparar a los jóvenes para ingresar a un mercado de trabajo con una serie de competencias que los habiliten para ser productivos en un mundo competitivo global”.

En el caso de la educación universitaria en México, independientemente de la modalidad de la institución que la imparta, se le reconocen seis objetivos generales:¹⁰⁷

1. Ser un componente esencial y permanente del desarrollo y la independencia de la sociedad mexicana.
2. Participar eficientemente en el fortalecimiento de la capacidad nacional para asimilar y producir avances científicos, tecnológicos y de otro tipo e incorporarlos al desarrollo del país.
3. Contribuir al incremento de la producción en sus diversos sectores, a la explotación adecuada de los recursos naturales, al logro de una justa distribución de la riqueza y a la elevación de los niveles de vida de la población.
4. Coadyuvar activamente en la extensión de los servicios educativos, sociales y asistenciales con el fin de realizar el desarrollo integral y humanizado del individuo sobre bases efectivas de libertad, seguridad y solidaridad social.
5. Comprometerse, sin limitación alguna, en la conformación de una auténtica conciencia cívica para asegurar la participación democrática del ciudadano en las decisiones públicas.
6. Participar en la transformación de la sociedad actual para que el país, manteniendo su carácter nacional en la convivencia y las relaciones internacionales, se adapte a los cambios que se operen en nuestra época y los que impondrá el futuro.¹⁰⁸

En conjunto, estos seis objetivos dan cuenta de que la institucionalización de los estudios universitarios está concebida como parte de un organismo hacia cuya vitalidad orientan su funcionamiento e importancia. La naturaleza de la educación universitaria en México no se comprende si no es en el contexto de lo que significa pertenecer a México: las necesidades culturales, económicas, científicas, tecnológicas y de bienestar social en general son las que definen las distintas rutas posibles para los jóvenes universitarios. De acuerdo con esto, tanto la ciencia básica como la aplicada, la especulativa como la práctica tienen cabida en el sistema educativo mexicano con vistas a desarrollar y reafirmar el carácter que define el tipo de país que es México. Por principio de orden, esto significa que es inadecuado buscar que nuestro sistema educativo se asemeje al de países que tienen un grado de desarrollo tecnológico muy diferente del que tiene México; prácticas culturales incompatibles con las que hay en México o una organización política diferente.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Sobre la importancia de tomar los fines u objetivos como punto de partida para la comprensión de la naturaleza de la institución universitaria, vid. Escandón Domínguez, Carlos. *La misión de la universidad en México como parte del sistema educativo nacional*. En *La misión de la universidad*. Instituto Tecnológico Autónomo de México, México, 1990, pp 53-59. Escandón señala que la universidad es un ente moral y, como todo ente moral, “se define por el fin que persigue”, pág 55.

¹⁰⁸ Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). *La planeación de la educación superior en México*. México, 1979. p. 29

¹⁰⁹ A este respecto, Marino López elabora una “ontología” de la universidad, en la que precisa dos puntos importantes: la primera, que la universidad está destinada a desarrollar los fines –culturales, políticos, económicos, etcétera- que le indica el sistema al cual pertenece, y no a la inversa, *i.e.*, la universidad no define sus objetivos; la segunda, que cuando impera el afán de universalidad en las universidades, la consecuencia es que, por ejemplo, se tienen investigadores formados en el extranjero cuya formación no sirve para analizar las condiciones de su propia sociedad. Vid. Marino López, Antonio. *Las*

Me interesa destacar también que estos seis objetivos pueden clasificarse en dos grupos: los objetivos 1, 2, 3, 4 y 6 establecen el tipo de participación que se espera que los egresados de las universidades mexicanas tengan en la sociedad; el objetivo 5, en cambio, establece lo que pareciera ser más bien la condición para que las actividades referidas en los otros cinco objetivos se den plenamente: el compromiso incondicional del joven universitario con el cuidado del país y los valores cívicos que le den sustento.

En cualquier caso, lo que parece claro en el diseño universitario mexicano es que se trata de un tipo de institución cuya razón de ser se explica en función de la sociedad en la que se da. Desde la perspectiva de esos objetivos generales, parece que debemos entender que los elementos que conformen cualquier institución concreta que pertenezca a este tipo han de responder a las condiciones concretas de la sociedad que es México. Veamos cómo funciona, pues, una institución universitaria concreta.

La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, en su artículo 1, establece que la Universidad Nacional Autónoma de México es un ente del tipo que venimos analizando: una “corporación pública (...) que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”.¹¹⁰ Además, el Estatuto General de la Universidad Autónoma de México, en su artículo 3, añade que “El propósito esencial de la Universidad, será estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando constantemente cualquier interés individual”.¹¹¹

Lo que podemos observar es que, en diseño, la Universidad Nacional Autónoma de México se reconoce como una institución el rumbo de cuya existencia obedece a las necesidades de la sociedad - en este caso, nacional y global- en la que se desenvuelve.¹¹² Las actividades universitarias son actividades de servicio; de dichas actividades, me interesa destacar la docente.¹¹³

En la Fundamentación del Marco Institucional de docencia, se establece, precisamente, que “la función docente debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de la sociedad en donde se

bases filosóficas y políticas del proyecto educativo moderno. En *Ensayos Filosóficos*. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Cuadernos de Investigación núm. 15. México, 1991. Pp 13-31.

¹¹⁰ Presidencia de la República. *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Diario Oficial de la Federación, 6 de enero de 1945.

¹¹¹ Consejo Constituyente Universitario. *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Imprenta Universitaria marzo 1945. Última modificación mayo 2001.

Aquí vale una importante acotación. La legislación universitaria es aplicable a toda la institución denominada Universidad Nacional Autónoma de México, la cual, de acuerdo con el artículo 4 del Estatuto, abarca estudios de bachillerato, estudios profesionales, posgrados y educación continua.

¹¹² En el ANEXO 1 enlisto otros ejemplos de instituciones universitarias mexicanas con la finalidad de que el lector pueda apreciar que, en general, comparten el objetivo de formar profesionales que sean útiles al desarrollo económico y social del entorno; no hace diferencia si se trata de instituciones de sostenimiento público o privado, ni si se trata de instituciones federales o estatales.

¹¹³ Las actividades o funciones sustantivas de la UNAM son: docencia, investigación y difusión de la cultura.

desarrolla. Nuestra Universidad debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país. Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo (...) La función docente en la UNAM responde a su naturaleza de universidad nacional. La Universidad es nacional porque su esencia, su estructura y sus finalidades se identifican con el pueblo de México, con sus raíces, aspiraciones y logros. Lo es porque en su seno se cuestiona, discute, investiga, actualiza e incrementa el conocimiento y se preserva y enriquece la cultura para robustecer la identidad nacional”.¹¹⁴

En la definición de la función docente encontramos los dos sentidos en los que agrupamos los seis objetivos generales de la educación universitaria en México: que los individuos sirvan a la sociedad, y que entiendan la importancia de su servicio. A estos dos sentidos deben responder los planes y programas de estudio en los que se concretiza la educación universitaria.

Para el caso de los estudios en filosofía, la Licenciatura en Filosofía que se imparte en la UNAM -tanto en la Facultad de Filosofía y Letras como en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán- busca que los jóvenes formados en esta disciplina sean capaces de:

1. comprender su entorno socio cultural,
2. explicar problemas del mundo,
3. reflexionar sobre los problemas de la humanidad y
4. colaborar en el estudio y solución de problemas.¹¹⁵

La pretensión es que las habilidades necesarias para ello se desarrollen mediante la información sistemática que se ofrece en las aulas y actividades relacionadas (conferencias, exposiciones, etcétera). Debo resaltar aquí que se trata de que desarrollen habilidades, no de que las adquieran. De hecho, la institución universitaria asume que el perfil del egresado se alcanza si el estudiante llega a la universidad con esas habilidades aunque sea en ciernes; la idea -me parece- es relativamente simple: el perfil del egresado óptimo se alcanza si se parte del aspirante con características óptimas. Las características óptimas del aspirante a licenciado en Filosofía podemos clasificarlas en dos grupos:

- 1) características intelectuales: capacidad de análisis y síntesis; capacidad reflexiva y discursiva; capacidad argumentativa; dominio de lenguaje oral y escrito; pensamiento claro y riguroso; y
- 2) características integrales: disciplina para leer; espíritu crítico; “... inquietudes culturales, sociales, artísticas, científicas, ser una persona abierta al diálogo...”¹¹⁶

¹¹⁴ Consejo Universitario. *Marco Institucional de docencia*, Gaceta UNAM, 22 de febrero de 1988.

¹¹⁵ Vid. Universidad Nacional Autónoma de México. *Oferta Académica*. Licenciatura. Link “Consejos Académicos de Área; Humanidades y de las Artes; Filosofía”. <http://oferta.unam.mx/carreras/75/filosofia>. Última actualización 06 de octubre de 2013.

Les he llamado características integrales a este segundo grupo, a falta de un mejor nombre, para señalar que no basta con la disposición intelectual para formar al universitario filósofo que sea comprometido con su entorno, sino que hay que partir, de hecho, de un joven comprometido con su entorno que quiera formarse como filósofo. La disciplina, el espíritu crítico, la apertura a escuchar al otro, las “inquietudes” por lo que le rodea son características del joven que exceden las facultades de memoria, de pensamiento matemático, de dominio de lenguaje, etcétera; hablan de su personalidad, de su disposición anímica e incluso ética.

Ahora bien, que esas características no intelectuales estén identificadas en el perfil del aspirante, no significa que sean propiamente requisitos de admisión para la formación profesional, de donde se sigue que es posible que personas que no son los aspirantes óptimos se formen profesionalmente en las doctrinas filosóficas. Por esta razón, el profesional en filosofía no es un hombre filósofo... al menos, no necesariamente.

Para decirlo en breve, la formación profesional en filosofía, en México, tiene como objetivo su propio supuesto: que los jóvenes formados trabajen para y se preocupen por su entorno. Pero es el propio Estado mexicano el que ha reconocido que los jóvenes que egresan de la educación básica tienen una formación deficiente en cuanto a conocimientos, habilidades y valores. El problema de lograr que la educación básica dé como resultado jóvenes formados de manera tal que satisfagan los objetivos de la propia educación básica, los requerimientos de la sociedad en la que se desenvuelven y los supuestos de los que parte la educación universitaria es un problema viejo y persistente.¹¹⁷ Parece que, para conservar la posibilidad de que la formación profesional en filosofía se dé en un hombre que de hecho tiende a ser filósofo y tiene las cualidades necesarias, la única salida que nos queda es, como Sócrates, apelar al azar.

¹¹⁶ idem.

¹¹⁷ Vid. Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, Diario Oficial de la Federación, 18 de mayo de 1992, en donde se lee “La calidad de la educación básica es deficiente ya que no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país.” También, Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, donde se lee: “La educación nacional afronta tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo./ La efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos son desiguales y, en promedio, inferiores a lo establecido en los planes y programas de estudio, y a los requerimientos de una sociedad moderna.”

2.4 CONCLUSIONES PRELIMINARES PARA EL CAPÍTULO 2

Este segundo capítulo ha tenido el objetivo específico de analizar el sentido en el que el sistema educativo mexicano puede ser considerado sistemático, específicamente en lo que atañe a la educación que puede recibir un hombre que busca formarse como filósofo en el contexto mexicano. Para ello, utilizamos como modelo de análisis el sistema educativo socrático, identificado en el capítulo anterior. Nos concentramos únicamente en el análisis del diseño, tomando como criterio la finalidad del sistema; esto, como estrategia metodológica para integrar las fuentes de análisis, dado que para el contexto mexicano no existe un documento único que describa las características del sistema en el sentido que interesa a este ensayo. Este análisis se integró por dos perspectivas. La primera, la perspectiva del sistema educativo en general, que abarca la educación artística y literaria; la educación para una cultura física; y la educación básica (que, en México, incluye jardín de niños, educación primaria y educación secundaria). La segunda perspectiva consistió en el análisis del sistema educativo específicamente para el área de la filosofía, que en México se ubicaría en la Educación Media Superior y en la Educación Superior.

En el subcapítulo 2.1 Preliminares sobre la necesidad de cuestionar la idealidad de la filosofía, recordamos que el sistema educativo propuesto por Sócrates como paradigma para organizar la *polis* justa está concebido como abstracción de la naturaleza humana, no como ficción. En este sentido, el modelo de análisis construido por Sócrates, a despecho de su carácter estrictamente ideal, es el que mejor da cuenta de las condiciones reales posibles, puesto que, en su diseño, se incluye la necesidad del orden que permea las condiciones materiales necesarias para que los hombres puedan ser educados. El paradigma de Sócrates no es un modelo matemático que describa únicamente la formalidad o la regularidad de los eventos, sino un modelo que muestra cómo la formalidad normativa sólo es posible si las condiciones materiales se comportan según la norma. Al mismo tiempo, sin embargo, Sócrates insiste en que se trata de un paradigma que, en cuanto tal, al dar cuenta de la generalidad, no puede ser agotado en ningún caso concreto; entre la idealidad del paradigma y las condiciones concretas de cualquier caso, existe una diferencia ontológica irrebasable que no se debe ignorar. Partiendo de la diferencia entre el paradigma y las condiciones concretas, Sócrates advierte que el filósofo de las condiciones concretas, sabiendo que está alejado en mayor o menor medida del paradigma, se esforzará en llevar una vida tan buena y ordenada como le sea posible.

Esta advertencia sobre la diferencia ontológica entre el paradigma y el caso concreto sujeto de análisis resulta importante para este ensayo, precisamente, porque da cuenta del modo en el que se debe utilizar el paradigma: como modelo de análisis, como punto de partida para reflexionar sobre el caso concreto. Utilizar el paradigma para analizar un caso concreto no significa que esperamos que el caso concreto agote el paradigma.

En el subcapítulo 2.2 Nuestras condiciones concretas, desde una interpretación rígida del paradigma, vimos el análisis del sistema educativo mexicano, concentrándonos en los documentos oficiales en los que se plasman las características o elementos más permanentes del sistema, que obedecen, precisamente, a los objetivos últimos, y que están señalados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en Leyes generales y federales (los documentos más específicos, como los objetivos de programas presupuestarios, la definición de currículos, etcétera, normalmente se refieren a planes de gobierno y estrategias administrativas que son coyunturales en el Estado mexicano). Al aplicar a nuestro sistema educativo el modelo de análisis que vimos en el capítulo 1, vimos que el sistema educativo mexicano se integra por los siguientes elementos:

- Un axioma: los hombres son iguales ante la ley, y tienen derecho a las mismas oportunidades educativas;
- Una finalidad: desarrollar armónicamente las facultades de los hombres, de tal manera que vivan y convivan en su patria respetando los valores que le dan identidad: democracia, justicia, solidaridad e igualdad;
- Un criterio educativo: cada parte o aspecto educativo se elige con miras a contribuir al progreso científico y a cultivar los valores descritos en la finalidad del sistema (democracia, justicia, solidaridad e igualdad); y
- Las partes del sistema educativo: educación artística y literaria; educación para una cultura física; y educación curricular académica respecto de la cual, para este subcapítulo, nos centramos en la educación básica (jardín de niños, educación primaria y educación secundaria).

Para las tres partes que integran el sistema educativo mexicano, lo primero que notamos es que, a diferencia de lo que sucede en el paradigma expuesto por Sócrates, aquí no se trata de etapas que deban cursarse una seguida de la otra, sino que se trata de tres aspectos educativos, el único de los cuales es obligatorio es la educación curricular académica. Esto significa que todos los habitantes del Estado mexicano tienen los mismos derechos a participar de la educación artística, de la cultura física y de la formación curricular académica. Pero, al no ser obligatorios los tres para ningún sector de la población, no se garantiza a nadie una formación integral que abarque estos tres aspectos. Esta situación puede deberse, en parte, al axioma de igualdad ante la ley que sustenta el sistema: siendo todos iguales en cuanto a derechos y oportunidades educativas, el Estado mexicano no reconoce –al menos no en diseño- diferentes estratos entre sus habitantes; no hay determinación apriorística respecto de las funciones que deban ejercer las personas al interior del Estado mexicano, como sí la hay en el sistema educativo socrático.

En segundo lugar, vimos que, también como consecuencia del axioma de igualdad del Estado mexicano, y de que los aspectos educativos no estén concebidos como etapas ni como aspectos obligatorios –salvo el académico-, el modo en el que se pueda alcanzar el objetivo último de todo el sistema a partir de estos tres aspectos es bastante confuso:

- La educación artística y literaria asume como finalidad la difusión de las artes al público en general –de manera semejante a lo que vimos en el sistema educativo socrático-; sin embargo, las leyes generales a este respecto no muestran normas de composición que indiquen cómo se educa al pueblo mexicano con apoyo en artes y literatura. Justo lo contrario: las leyes mandatan que el Estado mexicano debe garantizar la plena libertad de los creadores. Por esta razón, aunque el diseño del sistema educativo incluye la educación artística y literaria como elemento educativo para alcanzar la formación integral de hábitos que respeten y fomenten los valores del Estado mexicano (democracia, justicia, solidaridad e igualdad), de manera específica no se puede apreciar con claridad el papel que desempeña la formación artística; para decirlo en breve, no se sabe cuál es la diferencia entre un hombre con educación artística y literaria y un hombre sin ella.
- La educación para una cultura física y deportiva asume como finalidad que el nivel de vida social y cultural de la sociedad mexicana se eleve –sin especificar si por “elevarse” debemos entender que sea bueno, ordenado, saludable, o qué-, que se fomenten la preservación de la salud y la prevención del delito. Parecería tener semejanza con la finalidad específica del sistema educativo socrático, que busca crear normas de convivencia que procuren armonía, orden y paz entre los habitantes de la *polis* justa; sin embargo, una importante diferencia es que, en el análisis del paradigma, Sócrates insiste en que la educación gimnástica no busca el

cuidado del cuerpo tanto como el cuidado del alma, mientras que en el sistema educativo mexicano, la definición de deporte tiene como única referencia el cuidado del cuerpo, y la cultura física y deportiva encuentra su culminación, precisamente, en las competiciones deportivas. De tal manera que, aunque en diseño se indica que la finalidad de la cultura física y deportiva se orienta a contribuir al objetivo último de todo el sistema educativo –tener hombres formados integralmente de manera que respeten y fomenten los valores que dan identidad al pueblo mexicano-, de manera específica no es claro el modo en el que ser un buen competidor tiene como consecuencia ser un buen mexicano. Aunque se pueda apreciar la diferencia entre alguien con educación física y deportiva y alguien sin ella, desde el punto de vista de su cuerpo, no se sabe cuál sería la diferencia específica desde el punto de vista de su alma.

- La educación curricular académica, en lo que a educación básica se refiere, y que abarca aproximadamente de los 3 a los 15 años de edad de los habitantes del Estado mexicano, asume como finalidad el desarrollo de competencias en los jóvenes, entendidas como la capacidad de responder a diferentes situaciones, implicando un saber hacer, con conocimiento, así como la valoración de las consecuencias de dicho hacer. Según esta finalidad, a partir de la educación curricular, en el sistema educativo mexicano, se desarrolla tanto el intelecto como la habilidad técnica de los jóvenes, al tiempo que se desarrolla su capacidad ética o valorativa. Sin embargo, vimos que, de manera específica, las competencias que se llevan al currículo oficial y que son evaluadas son únicamente las que se refieren al desarrollo intelectual de los jóvenes (bien mediante la prueba PISA, bien mediante la prueba ENLACE). Aunque la educación curricular es concebida, en el Estado mexicano, como un elemento de organización importante, vimos que dicha organización se refiere únicamente a las consecuencias económicas; mientras que en el análisis del paradigma vimos que Sócrates hace énfasis en que las ciencias matemáticas no deben ser estudiadas con miras a su aplicación económica (o al menos no fundamentalmente por ello), en el sistema educativo mexicano es la única finalidad que se le reconoce, dejando de lado el desarrollo de la facultad de valoración ética, a pesar de que el objetivo general sí se refiere a ella. En el sistema educativo mexicano, la diferencia entre una persona con formación curricular básica y una persona sin ella estriba en su capacidad para incorporarse al mercado de mano de obra.

De esta estructura para el sistema educativo mexicano, podemos tener la conclusión preliminar de que, propiamente, no está diseñado de manera sistemática, en la medida en la que no todos los elementos son obligatorios, ni son claras las relaciones entre ellos: particularmente, no se conoce la diferencia entre tener educación artística, literaria y deportiva, y no tenerla. Al ser la educación académica la única obligatoria, hemos de sospechar que el modo en el que la educación artística y la deportiva contribuyen a la consecución del fin último debe ser coyuntural y prescindible –pues, de otro modo, el objetivo no se alcanzaría-; si aceptamos que la educación académica es la única obligatoria, y notamos que su énfasis está únicamente en la formación de hábitos intelectuales encaminados al desarrollo de hombres que puedan participar en el mercado de mano de obra, lo que se sigue es que no es claro el modo en el que la educación llega a su fin último: tener hombres formados que respeten y fomenten los valores que dan identidad al Estado mexicano. Esto es, aunque se reconoce cierto *ethos* como ideal para alcanzar vía educación –i.e., un *ethos* de democracia, justicia, solidaridad e igualdad-, el diseño mismo deja fuera los modos y medios para cultivarlo, a diferencia del sistema educativo socrático, en donde la formación del *ethos* permanece como objetivo eje de todo el sistema, para cada etapa.

En el subcapítulo 2.3. Nuestras condiciones concretas, desde una interpretación no rígida del paradigma, vimos el análisis del diseño de los objetivos de la educación profesional en filosofía para el sistema educativo mexicano. En primer lugar, vimos que, aunque dicha formación debería comenzar en la Educación Media Superior, las disputas coyunturales de las dos últimas décadas (en el marco de la

Reforma Integral a la Educación Media Superior) han impedido que contemos con el diseño completo, porque las competencias del ámbito de la filosofía no han sido incluidas en el diseño curricular. Por esta razón, el análisis quedó supeditado a un caso concreto de objetivos educativos para formación profesional en filosofía a nivel universitario.

En este subcapítulo, vimos que la educación universitaria en México se puede considerar análoga a la etapa de la educación matemática –que abarca tanto la fase discursiva como la fase dialéctica-, porque ambas se centran en el desarrollo de facultades intelectuales en los jóvenes. Vimos que, en México, la educación universitaria, independientemente de su modalidad y de la institución que la imparta, tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento y desarrollo de la sociedad, tanto desde el punto de vista económico –industrial, tecnológico, de comercio, etcétera-, como desde el punto de vista de la convivencia cívica; por esta razón, la definición de su objetivo hace énfasis en que las particularidades de la educación universitaria deben decidirse en función de las necesidades de la sociedad.¹¹⁸ Vimos también que, desde la generalidad de su objetivo, se reconoce como elemento indispensable que los jóvenes universitarios muestren un compromiso incondicional con el cuidado del país y los valores cívicos que le dan sustento.

Para ilustrarnos, tomamos como caso el diseño de los objetivos de la formación profesional en filosofía en el contexto de la Universidad Nacional Autónoma de México; el diseño de sus objetivos lo tomamos de la Ley Orgánica de la UNAM, el Estatuto General de la Universidad, el Marco Institucional de docencia y los perfiles de ingreso y egreso de la Licenciatura en Filosofía. A partir de este diseño, vimos que, en efecto, la formación universitaria reconoce que tiene como fin la formación de profesionales útiles a la sociedad, tanto desde el punto de vista económico como cultural, destacando el sentido ético y de servicio social. Esta finalidad general, en el contexto específico de la formación profesional en filosofía, busca que, al término de la formación universitaria, los jóvenes formados profesionalmente en filosofía sean capaces de reflexionar, comprender y explicar los problemas de su entorno, y colaborar en el diseño de soluciones. Sin embargo, como vimos, que se alcance este objetivo tiene como premisa que los jóvenes lleguen a la universidad con ciertas características, tanto intelectuales (de capacidad de análisis y síntesis, de reflexión y argumentación, de dominio de lenguaje), como de carácter (disciplina para los estudios, e intereses culturales, sociales, artísticos, científicos y con apertura al diálogo). En la medida en la que se trata de perfiles deseables, mas no indispensables para ingresar a los estudios universitarios, es claro que no se garantiza que la formación profesional alcance sus objetivos de manera óptima.

A partir de este capítulo, podemos esbozar una segunda respuesta a la pregunta que orienta este ensayo: ¿Cómo enfrentamos la distinción entre la formación profesional en filosofía y la formación filosófica? En el sistema educativo socrático, explorado en el capítulo 1 de este ensayo, vimos que, dado que la educación profesional está diseñada para desarrollar buenos hábitos tanto intelectuales como éticos, la formación profesional coincide plenamente con la formación filosófica. En el sistema educativo mexicano, lo que encontramos en el análisis es que su objetivo sí hace referencia clara a un *ethos* al cual aspirar, entendido como el conjunto de valores que dan identidad al Estado mexicano –

¹¹⁸ Debemos asumir que estas necesidades particulares son cambiantes, de acuerdo con las condiciones concretas. En mi opinión, no es obvio quién decide, en cada caso, cuáles son las necesidades particulares del país a las que las universidades deben ajustar su rumbo; en teoría, tendrían que ser decididas por la propia sociedad, dado que somos una organización política democrática. Pero, también, el tipo de democracia asume el modo de la representación: nuestros gobernantes, en última instancia, proponen el modo en el que han comprendido las necesidades de la sociedad. Por todo esto, parece que el plan de gobierno de cada administración es el documento más sólido que podemos tomar como evidencia del reconocimiento de necesidades específicas y, por tanto, del rumbo del país. Significa que los objetivos generales de la educación se irán concretando en el rumbo señalado en los PND, en los planes de gobierno, etcétera.

democracia, justicia, solidaridad e igualdad- y que el joven formado profesionalmente en filosofía debería estar interesado en entender estos valores, en entender y explicar los problemas sociales y en ayudar a diseñar soluciones para dichos problemas, porque su interés debe ser el cuidado de la sociedad en la que se ha cultivado. Sin embargo, el análisis también nos reveló un importante problema: que el sistema educativo mexicano no muestra cómo sea posible alcanzar la formación de dicho *ethos*: la formación artística y literaria, lo mismo que la deportiva, no parecen hacer diferencia en cuanto a la formación del *ethos*; la educación académica en su nivel básico, aunque en su objetivo específico retoma la importancia del desarrollo de competencias para la vida bajo los valores democráticos, muestra inconsistencias al precisar dicho objetivo, pues se centra en la evaluación de competencias meramente intelectuales con aplicación únicamente para el ámbito económico (destacando la intención de la formación de mano de obra). De tal manera que los hombres pueden terminar su juventud sin haber pasado por un proceso sistemático de formación de su *ethos*.

La formación universitaria en el campo de la filosofía muestra otro problema: que busca que los jóvenes formados profesionalmente en filosofía sean personas intelectualmente capaces de comprender, explicar y ayudar en la solución de los problemas sociales en su entorno, y que sean éticamente comprometidos con esta empresa, pero asume como premisa que los jóvenes de hecho llegan a la universidad mostrando ya facultades para todo ello. Esto es, su objetivo es, al mismo tiempo, su supuesto: sólo se alcanza el perfil de egreso deseado si se cuenta con el perfil de ingreso adecuado, el cual no se sabe de dónde se genera. Si asumimos que la formación académica básica es suficiente para el desarrollo de hábitos intelectuales, podemos considerar que los jóvenes llegan a la universidad con facultades intelectuales suficientemente desarrolladas; pero el desarrollo de su facultad valorativa – aspecto que queda cancelado en la formación académica básica- parece depender totalmente de un afortunado azar.

El sistema educativo socrático es eminentemente político, en el sentido en el que tanto su fundamento como su fin y sus elementos están dirigidos al bienestar de la *polis*. El sistema educativo mexicano, en cambio, si bien tiene un objetivo orientado hacia el bienestar del Estado mexicano desde el punto de vista del cuidado de los valores de democracia, justicia, solidaridad e igualdad, su diseño y sus elementos parecen dejar mucha responsabilidad en el individuo, porque no hay modo de garantizar la formación integral pretendida. Para el Estado mexicano, si el individuo aspira a tener una formación filosófica que integre el desarrollo de hábitos intelectuales, estéticos, de disciplina física y éticos, es totalmente responsable de hacerlo, porque el sistema educativo mexicano no está diseñado para integrar necesariamente todos estos elementos, en un orden que propicie el desarrollo de buenos hábitos que contribuyan a alcanzar el pretendido cuidado del Estado.

A partir de estas conclusiones preliminares, podemos señalar que el sistema educativo mexicano es individualista: si reconocemos en nosotros la aspiración a formarnos filosóficamente –y no sólo como profesionales en filosofía, con buenos hábitos pero sólo desde el punto de vista intelectual-, es responsabilidad de cada uno de nosotros proveer para sí –y para aquellos que nos ocupen- las condiciones que consideremos que el sistema educativo mexicano ofrece como opciones pero no garantiza. De otro modo, podremos llamarnos buenos intelectuales, pero no filósofos.

CONSIDERACIONES FINALES: EL FILÓSOFO EN SU PATRIA

A lo largo de las páginas precedentes, he tratado de mostrar mi reflexión sobre las circunstancias que rodean mi vida y mi profesión filosóficas, valiéndome del sistema educativo que expone Sócrates en la República de Platón, a manera de modelo de análisis a partir del cual pudiera organizar los elementos que observo en mi entorno. Quisiera exponer, a continuación, las lecciones finales que yo extraigo de este ejercicio.

Partimos de la pregunta sobre la posible relación entre la formación profesional en filosofía y la formación filosófica. Mi postura es que ambos son tipos de formación que podemos distinguir con cierta claridad, pero no separar. En mi opinión, la formación filosófica requiere una sólida formación intelectual, que es lo que normalmente se ofrece en el contexto de la formación profesional.

A partir del análisis presentado en el capítulo 1 de este ensayo, en el que abordamos el paradigma expuesto por Sócrates en la República, pudimos apreciar que, en efecto, la formación de hábitos intelectuales es un elemento indispensable para el joven que se está formando como filósofo y del cual se espera que, ya formado, pueda servir a la *polis* como gobernante y educador para futuros gobernantes, según sus facultades naturales. Pero, en este sistema, la formación obligatoria abarca todos los elementos del sistema –música, gimnasia, matemáticas e incluso el periodo de experiencia en el servicio público–; por esta razón, veíamos que la formación profesional y la formación filosófica, bajo este diseño, se identifican. Y lo que les da identidad es, fundamentalmente, el objetivo: desde el punto de vista del individuo, se trata de cultivar tanto el intelecto como el cuerpo, pero sobre todo el *ethos* del filósofo; formarlo como un hombre noble y valiente, aguerrido y pacífico al mismo tiempo, moderado, inteligente y capaz de dirigir la *polis*. Desde el punto de vista de la comunidad, este mismo objetivo debe entenderse como el cultivo de hombres al servicio del bienestar de la *polis*.

A partir del análisis presentado en el capítulo 2 de este ensayo, en el que abordamos el sistema educativo mexicano, pudimos apreciar cierta afinidad con el sistema educativo socrático, sobre todo en lo relacionado a los objetivos: desde el punto de vista del individuo, el sistema educativo mexicano pretende una formación integral que permita que los hombres respeten y fomenten los valores de la democracia, la justicia, la solidaridad y la igualdad, que dan identidad al Estado mexicano; desde el punto de vista del Estado, la finalidad de la educación es formar hombres capaces y comprometidos con el trabajo para cuidar del Estado, tanto desde el punto de vista económico como cultural y social. En ambos casos –el paradigmático y el concreto–, la educación busca formar hombres al servicio de la comunidad, desde el punto de vista de lo que cada sistema concibe como bueno para la comunidad.

A lo largo de este ensayo, he insistido en que mi intención no es proponer que el sistema educativo mexicano sea remplazado por el socrático. Esta propuesta me resultaría insensata en virtud de la advertencia del propio Sócrates: el paradigma se utiliza como modelo de análisis para orientarnos en la comprensión de las circunstancias concretas, pero el punto de partida siempre es lo concreto. Con esta advertencia, lo que entiendo es que es insensato proponer forzar nuestro sistema educativo

mexicano para transformarlo en una pobre copia del sistema educativo socrático porque, a pesar de la similitud entre sus objetivos desde el punto de vista de la comunidad, hay diferencias importantes, sobre todo en los axiomas y en el conjunto de valores que definen lo que se entiende por “bien de la comunidad” para uno y otro sistemas. Concretamente, mientras que Sócrates y sus dialogantes tienen como punto de partida las diferencias por naturaleza entre los hombres, el Estado mexicano toma como supuesto la igualdad de derechos y de oportunidades (lo cual es perfectamente consistente con los valores identificados como prioritarios: democracia, justicia, igualdad y solidaridad).¹¹⁹

Considero que esta diferencia no es menor y señalarla con insistencia no es prurito intelectual. Que el axioma socrático sea el de la diferencia por naturaleza entre los hombres, impacta directamente en los modos de vida a los que cada individuo puede aspirar. Que la *polis* deba organizarse, en cada una de sus partes o estratos, siguiendo estrictamente este axioma, implica que la educación tiene un valor dual: ciertamente, la educación que propone Sócrates, en todas sus fases, está destinada a procurar el óptimo desarrollo de las facultades de los individuos. Desde este punto de vista, los individuos se forman para procurar el bienestar de la *polis* y, recíprocamente, la *polis* está conformada para procurar el bienestar de los individuos. Por otra parte, sin embargo, el desarrollo de las facultades de los individuos según un diseño preestablecido implica una veta infranqueable para la voluntad individual: nadie decide el modo de vida que quiere llevar, ni puede invertir sus afanes en cambiar la situación que le ha sido asignada. El sistema propuesto por Sócrates asume que su funcionamiento depende grandemente de los procesos de identificación y selección de “naturalezas” que hacen los responsables de la educación, en cada fase. Es un sistema, pues, invariablemente heterónimo y elitista.

Dos son las principales razones por las que mi propuesta no es tomar como modelo el sistema educativo socrático. La primera, que la comprensión de lo que significa “bienestar” para la *polis* no es la misma que para el Estado mexicano: aquella busca la permanencia del sistema, con absoluta independencia del entorno; la *polis* es un ente autosuficiente. El Estado mexicano, en cambio, pugna por la evolución del propio sistema: el fin de la educación es contribuir al desarrollo económico, tecnológico, cultural, etcétera; no hay una idea única y permanente de cómo se quiere que sea la sociedad mexicana, ni de qué debe entenderse, concretamente, bajo el concepto de bienestar. Pero es claro que el Estado mexicano, por ahora, está en un contexto de globalización que provoca que la autosuficiencia de un Estado sea prácticamente impensable. Así, aunque en ambos casos se parte del objetivo general de la educación como formación de hombres útiles a su sociedad, los objetivos concretos de la educación en uno y otro sistemas son diferentes porque obedecen a sociedades con fines concretos diferentes. Las instituciones que hagan posible la práctica educativa serán, por tanto,

¹¹⁹ En este punto, debemos recordar la diferencia entre la igualdad legal y la igualdad material. El hecho de que todas las personas en el Estado mexicano tengan derecho a recibir educación no significa que todas las personas, de hecho, acceden a todos los elementos educativos; ni siquiera podemos decir que todos acceden a todos los niveles de la educación académica. De acuerdo con el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Meta Nacional III. México con educación de calidad*, en México hay poco más de 5 millones de personas analfabetas. Además, de acuerdo con datos del INEGI, de los 112,336,538 habitantes del país en 2010, sólo el 9.4% tuvo estudios profesionales (cuando aproximadamente el 60% estaba en edad de tenerlos). Vid. Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, Pág 60. También Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *México en cifras*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Link “Sociedad y Gobierno”. 2013. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/>.

diferentes. Ello hace que una comparación entre el sistema educativo mexicano y el socrático, elemento por elemento, no sea del todo justa.

La segunda razón importante por la que defiendo que mi análisis está centrado en aprender cómo es el sistema mexicano, sin pretender cambiarlo para que se parezca al socrático, consiste en que el Estado mexicano nos asume como potencialmente iguales –si no por naturaleza, al menos ante la ley–, de donde se sigue que, en potencia, nuestras oportunidades educativas son las mismas para todos. Quizá éste es el elemento más permanente del sistema educativo mexicano: a lo largo de su historia como Estado independiente, México ha caminado en el esfuerzo de precisar el modo de entender esta igualdad de derechos ante la ley. Cerca de la segunda mitad del siglo XX se pueden apreciar importantes avances en este rumbo: el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas y con derecho a voto,¹²⁰ y la participación de México en la fundación de la Organización de las Naciones Unidas,¹²¹ uno de cuyos primordiales objetivos es la pugna por el respeto a los derechos humanos.

Bajo este axioma de igualdad ante la ley, el Estado mexicano asume abiertamente un compromiso de respeto al individuo en cuanto tal, a su calidad de humano y al reconocimiento de su dignidad, sólo por el hecho de su humanidad. Como ejemplo de que el Estado mexicano busca modificar su organización en este rumbo, podemos tomar la reforma constitucional de 2001 en materia indígena, que hace explícito el reconocimiento del pluriculturalismo mexicano, para comprometerse a garantizar la efectividad del respeto a los derechos humanos en los pueblos indígenas. Los ideales del respeto a la dignidad humana y a los derechos humanos son impertinentes en el contexto de la *polis* ideal descrita por Sócrates, en donde incluso dentro de un mismo estrato, la igualdad entre hombres y mujeres que Sócrates dice reconocer es condicionada a la diferencia de constitución corporal: las mujeres pueden entrenarse en ejercicios militares e ir a la batalla, pero en segunda fila, pues no son tan fuertes como los hombres. (457 b)

A la inversa, la definitiva desigualdad original entre los hombres es un axioma impensable para la sociedad mexicana; desde la perspectiva actual, México es un país activo en la promoción del respeto a la igualdad legal por encima de las desigualdades culturales, de género, de ideología, o cualquier otra.¹²²

¹²⁰ En México, el voto fue cabalmente reconocido para las mujeres, por primera vez, en 1947 para elecciones municipales.

¹²¹ México es uno de los 51 países fundadores de la ONU, mediante la firma de la Carta de las Naciones Unidas, en 1945. Aunque los términos originales de esta carta se refieren al Derecho Internacional, desde su fundación, la ONU ha organizado la firma de compromisos a cargo de sus Estados parte, para la adopción de prácticas internas que promuevan el respeto a los derechos humanos sin discriminación.

¹²² Tómese como ejemplo la firma de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, en el marco de la UNESCO, en París, el 20 de octubre de 2005, entre cuyos considerandos se lee: “Recordando que la diversidad cultural, tal y como prospera en un marco de democracia, tolerancia, justicia social y respeto mutuo entre los pueblos y las culturas, es indispensable para la paz y la seguridad en el plano local, nacional e internacional...” Vale la pena, a este respecto, el análisis de Rancière sobre la naturaleza del concepto de igualdad sustentado en la condición humana: Rancière afirma que la igualdad que toma como base la simple humanidad no debe tener ninguna otra mediación; no se trata de igualdad jurídica ni civil, ni religiosa ni de ningún otro tipo; desde este punto de vista, la lucha por la igualdad indica, con evidencia, que se está lejos de reconocer una igualdad así, sin más. Vid. Rancière, Jacques. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Traducción de Horacio Pons. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1996. En particular, el capítulo *La política en su era nihilista*, pp. 153-173.

Sin embargo, el análisis del paradigma no pierde utilidad como apoyo para el análisis de nuestro sistema. Me parece que la advertencia socrática sobre la diferencia ontológica entre el paradigma y el caso real debe sernos aleccionador en un sentido metodológico; por esta razón, este ensayo se concentró en identificar en dónde radica el carácter sistemático tanto del paradigma ideal como del sistema mexicano. Se trata, simplemente, de reflexionar sobre la consistencia interna del sistema educativo mexicano, preguntándonos si su diseño es adecuado para los fines que persigue.

Desde este punto de vista, lo que encontramos es que el sistema educativo socrático es sistemático sobre todo por la precisión en el orden, las relaciones y las funciones de sus elementos: se trata de etapas –necesariamente, una después de la otra-, con objetivos específicos bien definidos, todos los cuales contribuyen a la consecución del fin último del sistema, también de una manera clara y definida. Para el sistema educativo mexicano, en cambio, esta característica no se presenta, sino que su único elemento obligatorio es la educación académica básica (y, a partir de 2013, la Educación Media Superior para la cual, como vimos, el diseño de las competencias filosóficas aún no está terminado), y la contribución de cada parte a la finalidad del todo es oscura. Veamos:

Aspecto del sistema	Objetivos del Sistema educativo socrático	Objetivos del Sistema educativo mexicano
El sistema integral	La formación de hábitos beneficiosos para el buen orden de la polis.	El desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, fomentando el amor a la Patria.
Educación estética	Educación musical: formar el hábito de amar el orden y la belleza; que el alma sea noble y elegante.	Educación artística y literaria: que los creadores de arte tengan plena libertad para sus creaciones.
Educación física	Educación gimnástica: formar hábitos de vida saludables para el cuerpo, de tal manera que la intemperancia del cuerpo no afecte al alma; que el alma sea valiente, no dulce en exceso; que los hombres tengan hábitos de convivencia pacíficos; que el hombre –guardián de la polis- sea capaz de defender el ideal de honor al que está habituado.	Cultura física y deportiva: preservar la salud del cuerpo y la prevención del delito, mediante la práctica deportiva, cuyo fin específico es lograr el máximo rendimiento en competiciones.
Educación intelectual	Educación matemática: formar hábitos intelectuales para reconocer paradigmas; que el alma alcance a comprender en qué consiste el paradigma del Bien; que el hombre sea capaz de guiar a otros hombres hacia este paradigma.	Educación académica básica: desarrollar competencias de aprendizaje, de manejo de información, de manejo de situaciones, y de convivencia, mediante el objetivo específico de alcanzar un mínimo nivel de competencias intelectuales (medidas en el ámbito matemático, de uso de lenguaje y de comprensión científica), haciendo abstracción de las facultades valorativas, que se reflejarán en la inclusión de los hombres educados en el mercado de mano de obra.
		Educación académica universitaria en filosofía: formar jóvenes interesados y capaces de entender, explicar y diseñar soluciones para los problemas de su entorno, partiendo de la premisa de que los jóvenes llegan, de hecho, a la universidad, con el interés en los problemas de su entorno.

Tabla 5

Para el sistema educativo mexicano, la educación artística y literaria no muestra un objetivo específico relacionado con el objetivo del sistema integral; el objetivo específico de la cultura física y deportiva se centra en el cuidado del cuerpo, debilitando su relación con el objetivo último del sistema; y la educación académica, finalmente, se centra en la formación de hábitos o competencias intelectuales con la finalidad de incorporarse a actividades económicas. Para decirlo en breve, el diseño del sistema educativo mexicano, cuyo fin último es contribuir a la formación del *ethos* definido para este Estado (centrado en los valores de democracia, justicia, solidaridad e igualdad), se diluye en sus partes; no puede apreciarse con claridad en qué momento de la educación de los niños y jóvenes se cultiva su *ethos*.

Si tomamos como punto de partida una noción de formación filosófica como la que muestra Sócrates en la República, entonces la formación del *ethos* se torna un asunto fundamental para la educación en general pero, sobre todo, para la formación filosófica, porque su finalidad es, precisamente, que los hombres formados filosóficamente sepan cómo seguir cultivando su *ethos* de manera autónoma y cómo contribuir a la formación del *ethos* de otros hombres.

Para quienes buscan una formación filosófica en el contexto del sistema educativo mexicano, esta deficiencia estructural que hemos visto en su diseño provoca una paradoja: el sistema educativo mexicano asume, según su finalidad, que la formación profesional en filosofía dará como resultado jóvenes comprometidos con los problemas y posibles soluciones para su entorno, respetando los valores establecidos como axiomas para el Estado mexicano (democracia, justicia, solidaridad e igualdad); sin embargo, según su diseño, este sistema no garantiza una formación filosófica que integre el desarrollo de hábitos estéticos, intelectuales y éticos, tales que permitan al hombre formado ser sensible a los problemas y necesidades del entorno, comprenderlos y valorarlos.

Estas dificultades pueden llevarnos a la tentadora postura de decidir que quienes tenemos una formación profesional en filosofía no tenemos obligaciones éticas hacia el Estado mexicano. Sin embargo, me parece que la segunda lección fundamental que ofrece el análisis del paradigma, es otra advertencia de Sócrates: no es honorable vivir como si estuviéramos ya en la Isla de los Bienaventurados. El hombre que reconozca en sí una tendencia a una vida filosófica, preocupado por disciplinar su cuerpo, su intelecto, sus emociones y su *ethos*, tendrá que enfrentar el compromiso de pensar cómo puede contribuir al cuidado del *ethos* de los niños y jóvenes que se están formando en este sistema cuyos esfuerzos se concentran en la formación de hábitos intelectuales que propicien la inserción al mercado laboral, y que deja un poco de lado todos los otros aspectos que nos llevarían a alcanzar el supuesto objetivo de la educación mexicana: la armonía, tanto del individuo como de la comunidad.

ANEXO 1

Finalidades y objetivos de diversas instituciones universitarias en México

Institución/Fuente	Fines/Objetivos
<p>Universidad Autónoma Metropolitana</p> <p>Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana</p>	<p>Art. 2. La Universidad Autónoma Metropolitana tendrá por objeto:</p> <p>I. Impartir educación superior de licenciatura, maestría y doctorado, y cursos de actualización y especialización, en sus modalidades escolar y extraescolar, procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad.</p> <p>II. Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención, primordialmente, a los problemas nacionales y en relación con las condiciones de desenvolvimiento histórico; y</p> <p>III. Preservar y difundir la cultura.</p>
<p>Instituto Politécnico Nacional</p> <p>Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional</p>	<p>Art. 1 El Instituto Politécnico Nacional es la institución educativa del Estado creada para consolidar, a través de la educación, la Independencia Económica, Científica, Tecnológica, Cultural y Política para alcanzar el progreso social de la Nación, de acuerdo con los objetivos Históricos de la Revolución Mexicana, contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.</p>
<p>Universidad Iberoamericana Ciudad de México</p> <p>Estatuto orgánico</p>	<p>Art. 2. La Universidad Iberoamericana Ciudad de México tiene como fines:</p> <p>a) La impartición de docencia orientada a la formación integral de profesionales, investigadores y profesores universitarios con calidad humana y académica que se comprometan en el servicio a los demás para el logro de una sociedad más libre, productiva, justa y solidaria, en conformidad con el Ideario de la Universidad.</p> <p>b) El desarrollo del conocimiento a través de la investigación.</p> <p>c) El enriquecimiento de la sociedad mediante la difusión universitaria.</p>
<p>Universidad Autónoma de Puebla</p> <p>Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</p>	<p>Art. 1 Tiene por objeto contribuir a la prestación de servicios educativos en los niveles Medio Superior y Superior; realizar investigación científica, tecnológica y humanística y coadyuvar al estudio, preservación, acrecentamiento y difusión de la cultura. La atención a la problemática estatal tendrá prioridad en los objetivos de la Universidad y la Institución contribuirá por sí o en coordinación con otras entidades de los sectores público, social y privado al desarrollo nacional.</p> <p>Art. 4. La educación que imparte la Universidad tenderá a desarrollar armónicamente las facultades del universitario y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y a la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. La Universidad examinará todas las corrientes de pensamiento científico y los procesos históricos y sociales sin restricción alguna, con el rigor y objetividad que corresponden a su naturaleza académica. Los principios de libertad de cátedra, de expresión y libre investigación, normarán a las actividades universitarias.</p>

Tabla 6

BIBLIOGRAFÍA

- Amador Tello, Judith. *Pide la ONU reincorporar la filosofía*. Revista Proceso, núm. 1738. México, febrero 2010. Pp. 64-64.
- Aristóteles, *Metafísica*. Traducción de Tomás Calvo. Gredos/RBA Coleccionables, Barcelona, 2003.
- ----- *Metaphysics*. Translated by Joe Sachs. Green Lion Press, Santa Fe, New Mexico, 2002.
- Asamblea General de Asociados de Universidad Iberoamericana, A.C., *Estatuto Orgánico de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. Comunicación Oficial 405, 23 de marzo de 2007. Última modificación Comunicación Oficial 455, 31 de octubre de 2011.
- Auditoría Superior de la Federación, *Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2011*.

http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2011i/Grupos/Desarrollo_Social/2011_0398_a.pdf
- Averroes. *Averroes' commentary on Plato's Republic*. Traducción de Rosenthal, Erwin. Cambridge University Press. Cambridge, 1969.
- Benítez, Laura. *La filosofía, los filósofos y el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM*. 70° Aniversario. Diánoia. México, 2010, vol.55, n.64, pp. 201-230.
- Branis, Christophilus Julius. *De Numero Platonis*. Academiae Harvadiane. Harvard College Library. Massachussets, 1851.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917. Última reforma 19 de julio de 2013.
- ----- *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993. Última reforma 11 de septiembre de 2013.
- ----- *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*. Diario Oficial de la Federación, 29 de diciembre de 1976. Última Reforma 2 de abril de 2013.
- ----- *Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional*. Diario Oficial de la Federación, 29 de diciembre de 1981. Última modificación 28 de mayo de 1982.

- ----- *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Diario Oficial de la Federación, 17 de diciembre de 1973.
- ----- *Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. Diario Oficial de la Federación, 31 de diciembre de 1946. Última reforma 11 de diciembre de 1950.
- Chuaqui, Carmen. *Musicología griega*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filológicas. México, 2000.
- Cicero, M. Tullius. *De Re Pvblica*. Traducción de Julio Pimentel Álvarez. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana. México, 2010.
- ----- *Paradoxa Stoicorum*. Traducción de Julio Pimentel Álvarez. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana. México, 2000.
- ----- *Pro Lucinius Archia*. Traducción de José G. Moreno de Alba. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filológicas. México, 1998.
- Cioran, E.M. *Adiós a la filosofía y otros textos*. Traducción de Fernando Savater. Alianza Editorial. Libro de bolsillo, Filosofía. Madrid, 1980.
- Clemente de Alejandría. *Protréptico*. Traducción de Ma. Consolación Isart Hernández. Biblioteca clásica Gredos. Madrid, 1994.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. *Ley General de Cultura Física y Deporte*. Diario Oficial de la Federación 07 de junio de 2013.
- Consejo Constituyente Universitario. *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Imprenta Universitaria marzo 1945. Última modificación mayo 2001.
- ----- (Consejo Universitario). *Marco Institucional de docencia*, Gaceta UNAM, 22 de febrero de 1988.
- Dain, A. *Curso de estilística griega*. En *Introducción a la estilística griega*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de estudios clásicos. México, 1995.
- Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. Secretaría de Educación Pública. México, 2011.
- Escandón Domínguez, Carlos. *La misión de la universidad en México como parte del sistema educativo nacional*. En *La misión de la universidad*. Instituto Tecnológico Autónomo de México, México, 1990, pp 53-59.

- Ferrajoli, Luigi. *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Traducción de Perfecto Andrés Ibáñez y Andrea Greppi. Editorial Trotta. Cuarta edición. Madrid, 2004.
- Fierro, María Angélica. *La teoría platónica del éros en la República*. Diánoia. México, 2008. Vol. 53, no. 60, pp 21-52.
- Foucault, Michel. *El coraje de la verdad*. Traducción de Horacio Pons. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2010.
- García Máynez, Eduardo. *Introducción general a las Leyes de Platón y estudio del libro primero de la obra*. Diánoia. México, 1985. Vol. 31, no. 31, pp. 1-23.
- ----- *Sobre la educación de los Guardianes (Politeia, Libro III)*. Diánoia. México, 1981. Vol. 27, no. 27, pp. 1-17.
- ----- *Sobre las características de los filósofos y el conocimiento de la idea del Bien (República, Libro VI)*. Diánoia. México, 1983. Vol. 29, no. 29, pp. 1-23.
- ----- *Teoría platónica de la justicia (República, Libro IV)*. Diánoia. México, 1982. Vol. 28, no. 28, pp. 1-22.
- ----- *Tesis del Critón sobre el deber de obediencia a las leyes del Estado y las sentencias de sus jueces*. Diánoia. México, 1974. Vol. 20, no. 20, pp. 10-22.
- García Olvera, José Franciso. *La Estética como disciplina filosófica de conocimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. México, 2011.
- ----- *El producto del diseño y la obra de arte*. Universidad Autónoma Metropolitana. México, 2000.
- Gobierno de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Diario Oficial de la Federación 20 de mayo de 2013.
- Gosling, J.C.B. *Platón*. Traducción de Ana Isabel Stellino. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filosóficas. México, 2008.
- Hadot, Pierre. *La filosofía como forma de vida*. Traducción de María Cucurella Miquel. Alpha Decay. Barcelona, 2009.
- Hand, David J., *Statistics, a Very Short Introduction*. Oxford University Press. Oxford, 2008.
- Hartman, Robert S. *El conocimiento del Bien en Platón*. Diánoia. México, 1962. Vol. 8, no. 8, pp 42-62.

- Hawking, Stephen y Mlodinow, Leonard. *El gran diseño*. Traducción de David Jou i Mirabent. Crítica. Barcelona, 2010.
- H. Congreso del Estado (de Puebla). *Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Periódico Oficial del Estado número 33, segunda sección, tomo CCXLIV, 23 de abril de 1991. Última modificación 28 de diciembre de 1998.
- Hipócrates, *De la medicina antigua*. Trad. Conrado Eggers Lan. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. México, 1984.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *México en cifras*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2013. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/>.
- Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Traducción de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica, Sección Filosofía. México. Segunda edición, 1962.
- Kapp, Alexander. *Platonis re gymnastica*. Hammonae, in libraria H. Schulz. Universidad de Illinois, Chicago, 1878.
- Latapí Sarre, Pablo. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica, Sección de obras de educación y pedagogía. México, 2003.
- Lenchantin de Gubernatis, M. *Manual de prosodia y métrica griega*. Traducción de Pedro Tapia. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2001.
- Liddell y Scott. *Greek-English lexicon*. Oxford University Press. Oxford, 1889.
- Longino. *Sobre lo sublime*. Traducción de José García López. Biblioteca clásica Gredos. Madrid, 1979.
- López Farjeat, Luis Xavier. *Algunas observaciones sobre la educación poético-musical en la Exposición de la "República" de Platón de Averroes*. Diánoia. México, 2004. Vol. 49, no. 52, pp 99-109.
- Marco Aurelio. *Meditaciones*. Traducción de Miguel Dolç. Debate editorial. Madrid, 2000.
- Marino, Antonio. *Introducción*. en Aristóteles, *Física*. Traducción de Ute Schmidt. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorvm et Romanorvm Mexicana. México, 2001.
- ----- *Las bases filosóficas y políticas del proyecto educativo moderno. En Ensayos Filosóficos*. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Cuadernos de Investigación núm. 15. México, 1991. Pp 13-31.

- Marrou, H. I., *A history of education in antiquity*. The University of Wisconsin Press. Wisconsin, 1956.
- Montesquieu. *Del espíritu de las Leyes*. Traducción de Nicolás Estévanez. Editorial Porrúa. Colección Sepan cuántos... núm. 191. México, 2000.
- Nussbaum, Martha C. *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Traducción de Miguel Candel. Paidós. Barcelona, 2003.
- Orges, Guilelmus. *Comparatio Platonis et Aristotelis librorum de Republica*. Berolini. Universidad de Illinois. Chicago, 1893.
- Ovidio, P. *Metamorphoseon*. Traducción de Rubén Bonifaz. Universidad Nacional Autónoma de México. Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana. México, 1979.
- Platón. *Apología*. Traducción de J. Calonge Ruiz. Editorial Gredos /RBA Coleccionables. Barcelona, 2003.
- ----- *Banquete*. Traducción de M. Martínez Hernández. Editorial Gredos /RBA Coleccionables. Barcelona, 2003.
- ----- *Critón*. Traducción de J. Calonge Ruiz. Editorial Gredos /RBA Coleccionables. Barcelona, 2003.
- ----- *Fedón*. Traducción de C. García Gual. Editorial Gredos /RBA Coleccionables. Barcelona, 2003.
- ----- *La defensa de Sócrates*. Traducción de Miguel García-Baró. Ediciones Sígueme. Salamanca, 2005.
- ----- *Leyes*. Traducción de Francisco Lisi. Gredos. Madrid, 1999.
- ----- *República*. Traducción de Conrado Eggers Lan. Editorial Gredos /RBA Coleccionables. Barcelona, 2003.
- ----- *Republic*. Trans. Paul Shorey. Harvard University Press. Loeb Classical Library. Massachusetts, 1937.
- ----- *Timeo*. Traducción de Francisco Lisi. Editorial Gredos /RBA Coleccionables. Barcelona, 2003.
- Presidencia de la República, *Decreto por el que se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública que*

- ejercerá las atribuciones de promoción y difusión de la cultura y las artes.* Diario Oficial de la Federación, 7 de diciembre de 1988.
- ----- *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Diario Oficial de la Federación, 6 de enero de 1945.
 - ----- *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Diario Oficial de la Federación 31 de mayo de 2007.
 - Rancière, Jacques. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Traducción de Horacio Pons. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1996.
 - Reale, Giovanni. Platón. *En búsqueda de la sabiduría secreta*. Traducción de Roberto Heraldo Bernet. Herder. Barcelona, 2001.
 - Salgado Ledezma, Eréndira. *Manual de Derecho Procesal Constitucional*. Porrúa, México, 2011.
 - Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, Diario Oficial de la Federación, 18 de mayo de 1992.
 - ----- *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Diario Oficial de la Federación 26 de septiembre de 2008.
 - ----- *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial de la Federación 21 de octubre de 2008.
 - ----- *Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. Diario Oficial de la Federación 23 de junio de 2009.
 - ----- *Hacia PISA 2012 México*. www.pisa.sep.gob.mx.
 - ----- *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Diario Oficial de la Federación, 15 de enero de 2003.
 - Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, diciembre 2013.
 - Semanario Judicial de la Federación, Primera Sala, Jurisprudencia, *Tesis aislada CXXXVIII/2005*, Novena época, Número XXII, 2005.

- Spiegelhalter, *The problems with PISA statistical methods*.
www.statslife.org.uk/opinion/1074-the-problems-with-pisa-statistical-methods. 27 de noviembre de 2013.
- Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección General de Evaluación de Políticas. *ENLACE 2013. Información Básica*. Secretaría de Educación Pública. www.enlace.sep.gob.mx
- Szlezák, Thomas A. *Leer a Platón*. Traducción de José Luis García Rúa. Alianza Editorial. Madrid, 1997.
- Tacitus, Cornelius. *Dialogus de oratoribus*. Traducción de Antonio Roberto Heredia Correa. Universidad Nacional Autónoma de México, Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana. México, 1987.
- Taylor, Alfred E. *Biografía platónica de Sócrates*, en *Varia socrática*. Traducción de Antonio Gómez Robledo. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas, col. Cuadernos, no. 53. México, 1990.
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Oferta Académica*. Licenciatura. oferta.unam.mx/carreras/75/filosofia. Última actualización 06 de octubre de 2013.
- Vargas, Alberto. *Tres partes del alma en La República*. *Diánoia*. México, 1991. Vol. 37, no. 37, pp. 37-47.
- Villarreal, Héctor. *La asignación de recursos públicos a la educación. Problemática y perspectivas*. Fondo de Cultura Económica. Sección de obras de educación y pedagogía. México, 2005.
- Westerwick, Carolus. *De Republica Platonis. Commentatione philologica*. Monasterii Guestfalalorum. Universidad de Illinois. Chicago, 1887.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: EL FILÓSOFO EN LA IDEALIDAD DEL PARADIGMA. EL SISTEMA EDUCATIVO SOCRÁTICO EXPUESTO EN <i>LA REPÚBLICA</i>	7
1.1. PRELIMINARES PARA LA COMPRENSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DE <i>LA REPÚBLICA</i> PLATÓNICA.....	7
1.2. EL SENTIDO GENERAL DE LA EDUCACIÓN COMO ADQUISICIÓN DE HÁBITOS	13
1.3. EDUCACIÓN MUSICAL	19
1.4. EDUCACIÓN GIMNÁSTICA.....	30
1.5. EDUCACIÓN MATEMÁTICA	36
1.6. LA CODA DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	45
1.7. CONCLUSIONES PRELIMINARES PARA EL CAPÍTULO 1	48
CAPÍTULO 2: EL FILÓSOFO EN EL DESTIERRO DE LA IDEALIDAD.....	54
2.1. PRELIMINARES SOBRE LA NECESIDAD DE CUESTIONAR LA IDEALIDAD DE LA FILOSOFÍA	54
2.2. NUESTRAS CONDICIONES CONCRETAS, DESDE UNA INTERPRETACIÓN RÍGIDA DEL PARADIGMA.....	58
2.3. NUESTRAS CONDICIONES CONCRETAS, DESDE UNA INTERPRETACIÓN NO RÍGIDA DEL PARADIGMA.....	68
2.4 CONCLUSIONES PRELIMINARES PARA EL CAPÍTULO 2.....	74
CONSIDERACIONES FINALES: EL FILÓSOFO EN SU PATRIA.....	79
BIBLIOGRAFÍA	86