

Anábasis y periagogé: la educación del filósofo-gobernante en la *República* de Platón

Resumen

A lo largo de este trabajo se intentará realizar un estudio sobre las distintas etapas del programa educativo presentado por Platón en *República VII* y observar su relación con la alegoría de la caverna y el símil de la línea dividida. La mirada se enfocará en dos de los movimientos claramente descritos en dicha alegoría: la rotación (periagogé) y la ascensión (anábasis). ¿Cuál de las enseñanzas propuestas por el autor es la que posibilita la rotación del *ojo del alma*?, ¿En qué consiste y cómo se lleva a cabo el ascenso desde el ámbito sensible hasta el ámbito inteligible?, ¿Que relación existe entre los objetos de estudio y los estados del alma en los distintos momentos de la alegoría de la caverna?, ¿Se puede hablar de paralelismo entre la línea, la caverna y el programa educativo? A partir de estas interrogantes se realizará un recorrido por los libros centrales y, entendiendo que es el problema de la educación del filósofo-gobernante el tema central de la obra, se intentará armonizar los distintos elementos presentados en estos pasajes no solamente entre sí, sino también con la estructura general del diálogo.

Palabras clave: Platón, Educación, Anábasis, Periagogé, *República*.

Abstract

Along this work I will attempt to study the different stages of Plato's educational program as presented in *Republic VII*, and to observe its relation with the allegory of the cave and the simile of the divided line. I will focus on two of the movements clearly described in that allegory: rotation (periagogé) and ascension (anábasis). Which of the teachings proposed by the author makes the rotation of *the soul's eye* possible? What does the ascension from the sensitive domain to the intelligible one consist in? How is it carried out? Can we speak of a parallelism between the line, the cave and the educational program? Based on these queries I will go over the central books and, while being aware that the problem of the philosopher-ruler's education is the central topic of the work, I will attempt to harmonize the different elements presented in these passages not only with each other, but also with the general structure of the dialogue.

Keywords: Plato, Education, Anábasis, Periagogé, *Republic*.

* Universidad Central de Venezuela.

Apuntes Filosóficos 34 (2009): 181-200.

Uno de los clásicos problemas con los que se han enfrentado los intérpretes de Platón al estudiar la *República* es el que surge al intentar determinar cuál es el tema central del diálogo. Mientras que para algunos es indudable que la obra trata de responder a la pregunta sobre qué es la justicia y qué consecuencias trae, para otros el asunto central de la misma es el de la educación. Si bien hay quienes podrían aducir que es éste, en realidad, un problema de segundo orden, la posición que se tome frente a esta disyuntiva inevitablemente determinará la lectura que se realice de la obra. Aquellos que consideran que es la justicia el tema central del diálogo no logran comprender ni justificar lo que consideran una extensa digresión introducida por Platón en los libros centrales. Intérpretes como Julia Annas, por tomar sólo un ejemplo, han llegado a afirmar que «el sol, la línea y la caverna son filosóficamente frustrantes, puesto que nos orientan en demasiadas direcciones simultáneamente»¹. Su postura se fundamenta, entre otras cosas, en la gran dificultad que surge al intentar armonizar estas tres imágenes en una interpretación filosóficamente consistente. De este modo, la disputa que se ha dado, por ejemplo, entre la posibilidad o imposibilidad de establecer un paralelismo entre la línea, la caverna y las etapas del programa educativo, refuerza la posición de aquellos que señalan la obscuridad con la que se presentan problemas como los del conocimiento, la educación y la idea del Bien en los libros VI y VII. Ahora bien, si se considera, como nosotros, que el tema central de este diálogo es la educación, o más aún, la educación del filósofo-gobernante, la mirada deberá dirigirse, necesariamente, a los libros centrales, específicamente a la alegoría de la caverna, escena en la que se describe el estado en el que se halla nuestra naturaleza en relación con la educación o la falta de ella (Rep. 514a 1-3). El proceso educativo del filósofo-gobernante es representado en esta magistral imagen a partir de dos movimientos claramente definidos: la rotación (periagogé) y la ascensión (anábasis). Para poder dar cuenta del primero deberemos relacionar la caverna con el programa educativo presentado por Platón con el fin de establecer cuál será aquella enseñanza que posibilite dicha rotación, mientras que para poder dar cuenta del segundo habrá que observar el

¹ Annas, Julia, *An introduction to Plato's Republic*, New York, Oxford University Press, 1981, pag 256: «Sun, Line and Cave are philosophically frustrating; they point us in too many directions at once».

símil de la línea dividida, en tanto representación de la gradación del ser y los consecuentes estados del alma, y observar su correspondencia con las distintas etapas que se describen en el recorrido por la *áspera y escarpada subida* que conduce a la contemplación de *la Idea del Bien*. Nuestra intención será, pues, lograr armonizar los múltiples elementos presentados en los libros VI y VII, no solamente entre sí, sino con la estructura general de la obra, para poder de esta manera lograr una lectura filosóficamente satisfactoria que nos permita vislumbrar con claridad cuál es el tema central de este notable diálogo.

La educación del filósofo-gobernante

La descripción que realiza Platón sobre la manera en la que concibe la educación es sumamente clara. Permítasenos una extensa cita, debido a la importancia y riqueza de este pasaje:

«—Es necesario, por tanto —dije—, que, si esto es verdad, nosotros consideremos lo siguiente acerca de ello: que la educación no es tal como proclaman algunos que es. En efecto, dicen, según creo, que ellos proporcionan ciencia al alma que no la tiene del mismo modo que si infundieran vista a unos ojos ciegos.

—En efecto, así lo dicen —convino.

—Ahora bien, la discusión de ahora —dije— muestra que esta facultad, existente en el alma de cada uno, y el órgano con que cada cual aprende deben volverse, apartándose de lo que nace, con el alma entera —del mismo modo que el ojo no es capaz de volverse hacia la luz, dejando la tiniebla, sino en compañía del cuerpo entero— hasta que se hallen en condiciones de afrontar la contemplación del ser e incluso de la parte más brillante del ser, que es aquello a lo que llamamos bien. ¿No es eso?

—Eso es.

—Por consiguiente —dije— puede haber un arte de descubrir cuál será la manera más fácil y eficaz para que este órgano se vuelva; pero no de infundirle visión, sino de procurar que se corrija lo que, tendiéndola ya, no está vuelto a dónde debe ni mira a donde es menester.» (Rep, 518 b – d)

Está aquí la clave para comprender el problema de la educación en Platón. Claramente ataca a los sofistas, quienes pretenden infundir ciencia al alma que no la tiene, cuando de lo que se trata, en realidad, es de lograr que la facultad

y el órgano con el que cada uno aprende «gire», se vuelva, *orientándose* hacia donde debe para poder mirar lo que debe. Es esta *rotación* (περιαγωγή) el primer movimiento que permite al ojo del alma orientarse hacia un nivel superior de realidad y verdad. Ahora bien, ¿cuál es el arte que posibilita dicha rotación? Es aquí donde empiezan los problemas. Algunos de los intérpretes que defienden el paralelismo entre la línea y la caverna postulan que el arte que permite dicha rotación es la música y la matemáticas elementales², posición difícilmente sostenible, mientras que aquellos que niegan dicho paralelismo postulan que son las matemáticas³ las que, claramente, permiten la rotación del ojo del alma, evidenciando una contradicción entre la línea, la caverna y el programa educativo. Es por ello que si pretendemos superar los obstáculos que ambas líneas interpretativas suponen nos veremos forzados a sostener que no puede ser ninguna de estas enseñanzas la que permite dicha rotación. ¿Cuál será entonces? La primera pista para intentar ofrecer una respuesta la encontramos, casi por casualidad, al realizar un ejercicio de traducción del pasaje anteriormente citado. Veamos, entonces, el texto en griego del último párrafo:

Τούτο τοίνυν, ἦν δ' ἐγώ, αὐτοῦ τέχνη ἂν εἴη, τῆς περιαγωγῆς, τίνα τρόπον ὡς ῥᾶστά τε καὶ ἀνυσιμώτατα μεταστραφήσεται, οὐ τοῦ ἐμποιῆσαι αὐτῷ τὸ ὄραν, ἀλλ' ὡς ἔχοντι μὲν αὐτό, οὐκ ὀρθῶς δὲ τετραμμένῳ οὐδὲ βλέποντι οἱ ἔδει, τοῦτο διαμηχανήσασθαι. (Rep, 518d, 3-7)

Este último verbo, *διαμηχανήσασθαι*, llamó inmediatamente nuestra atención. Su significado: *pensar, idear, intentar*⁴. Si releemos la traducción citada, de Pabón y Fernández-Galiano, podemos observar que este verbo no ha sido traducido: simplemente se lo ha dejado de lado. Veamos, entonces, una segunda traducción al español, la de Conrado Eggers Lan, que dice:

² Cf. Gil, Wolfgang, «Platón; la imaginación entre la línea y la caverna», en *Apuntes Filosóficos* 18, Caracas, 2001, pág. 29.

³ Cf. Robinson, Richard, *Plato's Earlier Dialectic*, Oxford, Clarendon Press, 1953, 2da, cap.XI. y Ross, W.D., *Teoría de las ideas de Platón*, Madrid, Cátedra, 1986.

⁴ Pabón, José M., *VOX Diccionario Manual Griego-Español*, Barcelona, Bibliograf, 1967, pág. 142.

«Por consiguiente, [la educación] es la técnica del volverse del modo más fácil y la conversión del modo más completo, pero no como si le infundiera el ver [a algo que no lo posee], puesto que ya lo posee, sino que, en caso de que se vuelva incorrectamente y mire lo que no se debe, posibilitar la conversión.» (Rep, 518d, 3-7)

Esta traducción introduce el término educación (la palabra παιδεία no aparece en el texto griego) como el arte en cuestión, y si bien es una posible interpretación, no creemos que el texto lo esté diciendo tan abiertamente. En cuanto a nuestro verbo, διαμηχανήσασθαι, puede ser que se vea reflejado en el «*posibilitar*» la conversión. Sin embargo, no hemos encontrado una acepción que permita esta traducción.

En cuanto a la traducción al inglés de Paul Shorey, dice:

«Of this very thing, then, I said, there might be an art, an art of the speediest and most effective shifting or conversion of the soul, not an art of producing vision in it, but on the assumption that it possesses vision but does not rightly direct it and does not look where it should, an art of bringing this about».

Esta es, sin duda, una excelente traducción. Le da la significación de operativo al verbo εἶμι (ὄν εἶη, «there might be»), y traduce nuestro verbo como «bringing this about». El diccionario manual Lidell and Scott da, en efecto, este significado: *To bring about, Contrive*. Shorey elige la primer acepción, dejando de lado la segunda, *contrive*, que significa *tramar; idear; maquinari; inventar*.

Por último, tenemos la traducción de Emile Chambry, que dice:

«L'éducation, repris-je, est l'art de tourner cet organe même et de trouver pour cela le méthode la plus facile et la plus efficace; elle ne consiste pas à mettre la vue dans l'organe, puisqu'il la possède déjà; mais, comme il est mal tourné et regarde ailleurs que'il ne faudrait, elle en ménage la conversion ».

Como vemos, al igual que Eggers Lan, Chambry asume que el arte en cuestión es la propia educación y traduce nuestro verbo, creemos, con la palabra «ménage», que sería *producir* la conversión. El diccionario Sopena, por último, da los siguientes significados: *Probar; intentar por todos los medios*.

Al ser un verbo compuesto, quizás pueda ser de utilidad que veamos sus partes. Por un lado la preposición *διὰ*, que significa *a través de, por medio de, por causa de* y cosas de este tipo. El verbo en su forma natural es *μεχανάω*, y nuestro diccionario nos dice que significa *idear, imaginar, trazar, combinar, maquinar, tramar; poner en obra, fabricar con arte o ingenio; procurarse, procurar con astucia; provocar*. Su significación es muy rica. Nos llama la atención la acepción *fabricar con ingenio*, puesto que nos da la idea de una actividad subjetiva, que es el valor que le queremos dar al *pensar*, en tanto actividad constructiva, en tanto actividad que *idea*, esto es, que *combina* diversos elementos, que *traza* modelos, arquetipos, paradigmas, que *provoca*, en definitiva, un giro, una rotación, un paso, a partir de una experiencia sensible, hacia una realidad más verdadera. Por último tendríamos que ver el sustantivo del cuál se deriva el verbo, que es *μεχανή*, y significa *máquina, ingenio, invención, traza, expediente, medio, camino, recurso, remedio*. El primer significado de este sustantivo, *máquina*, nos lleva a pensar en el adjetivo verbal *περιακτέον*, que aparece un poco más arriba, en 518 c 9, y que se traduce como «*deben volverse*», y que en nota al pie de la traducción de Pabón y Fernández Galiano se relaciona con el *περιακτοι*, que es la *máquina* teatral que permitía que el escenario girase. No es descabellado pensar que el genio de Platón jugara con todos estos significados y juegos de palabras, y eligiera la palabra *διαμηχανάομαι*, que ahora sostenemos significa *pensar*, relacionando su sustantivo raíz, *máquina*, con aquella otra *máquina* que posibilita la rotación. De este modo, nos estaría dando a entender que el pensar es el arte que permite y posibilita la búsqueda rotación. Esta palabra, que si se traduce como *intentar, intentar por todos los medios, posibilitar, bring about, ménage*, no hace demasiado al texto platónico, si se la traduce por *pensar* le brinda un peso, una riqueza y una importancia a este párrafo y a esta palabra con consecuencias interesantísimas y, más aún, posibilitando una coherencia interpretativa abrumadora.

Así, luego de analizar las distintas traducciones y los posibles significados de la palabra *διαμηχανάομαι*, y con todas las ideas que quedan dando vueltas en nuestra mente, nos animaremos a realizar la siguiente traducción:

«Además de eso –dije yo– debiera haber un arte para ello, el de la rotación, que de algún modo permitiera volverse muy fácilmente y de la manera más eficaz, no

para infundirle la vista, puesto que ya la posee, sino para los que no se han vuelto correctamente ni dirigen la vista adonde deben, para eso es el pensar.»

Es en este pasaje en dónde Platón estaría postulando por primera vez la función que cumple el *arte de pensar* en el proceso educativo que debe transitar nuestra naturaleza a fin de convertirnos en filósofos-gobernantes. Pero ¿será ésta la única mención sobre dicho arte en todo el diálogo? Creemos que no. Sobre el final de la descripción del programa educativo encontramos la segunda pista que refuerza esta posible traducción. Dice Sócrates:

«—Entonces, si algún día hubieras de educar en realidad a esos tus hijos imaginarios a quienes ahora educas e instruyes, no les permitirías, creo yo, que sean gobernantes de la ciudad ni dueños de lo más grande que haya en ella mientras estén privados de razón como líneas irracionales.

—No, en efecto— dijo.

—¿Les prescribirás, pues, que se apliquen particularmente a aquella enseñanza que les haga capaces de preguntar y responder con la máxima competencia posible?

—Se lo prescribiré —dijo—, pero de acuerdo contigo.

—¿Y no crees —dije yo— que tenemos la dialéctica en lo más alto, como una especie de remate de las demás enseñanzas, y que no hay ninguna otra disciplina que pueda ser justamente colocada por encima de ella, y que ha terminado ya lo referente a las enseñanzas?

—Sí que lo creo —dijo.— (Rep. 534d-e)

Para muchos interpretes Sócrates, al hablar aquí de la *enseñanza que nos hace capaces de preguntar y responder con la máxima competencia posible*, está haciendo referencia a la dialéctica, de la que sigue hablando a continuación ubicándola en lo más alto de las enseñanzas anteriormente descritas. Sin embargo, pareciera que Sócrates está haciendo referencia, en realidad, a dos enseñanzas distintas: por un lado, a la que nos hace capaces de preguntar y responder con la máxima competencia posible, y por el otro, a la dialéctica, que es ubicada en lo más alto de todas las demás enseñanzas. Al decir «aquella enseñanza», entonces, pareciera que está refiriendo a una enseñanza que ya ha sido presentada con anterioridad. Ahora bien ¿en qué momento del diálogo Sócrates ha hablado explícitamente de esta enseñanza? No puede estar refiriéndose ni a la gimnasia,

ni a la música y mucho menos a las matemáticas. Por lo tanto, ¿será descabellado sostener que se está haciendo referencia al *arte de pensar*, presentado por Sócrates en 518d 3-7? Pero no nos apresuremos, pues queda por estudiar un tercer momento, aquél en el que Sócrates intenta definir a quiénes habrán de impartir estas enseñanzas y a qué edades deberán recibirlas. Si tenemos razón en postular este *arte de pensar* como la enseñanza que permite la rotación del ojo del alma, sin duda deberá ser tenido en cuenta por Sócrates quién determinará a qué edad debe ser aplicada esta enseñanza.

Llama la atención que Sócrates comience el establecimiento de las enseñanzas, de acuerdo con la edad en la que deberán ser aplicadas, con lo concerniente a los números y la geometría:

«—De modo que lo concerniente a los números y a la geometría y a toda la instrucción preliminar que debe preceder a la dialéctica hay que ponérselo por delante cuando sean niños, pero no dando a la enseñanza una forma que les obligue a aprender por la fuerza.» (Rep. 536d)

Estas enseñanzas deben ser aplicadas luego de un período de gimnasia obligatoria que durará dos o tres años. Vemos que las matemáticas se comienzan a enseñar en la infancia, momento en el que no es siquiera posible la rotación del ojo del alma. Y a continuación dice:

«Y después de este período —dije yo— los elegidos entre los veintenarios obtendrán mayores honras que los demás y los conocimientos adquiridos separadamente por éstos durante su educación infantil habrá que dárselos reunidos en una visión general de las relaciones entre unas y otras disciplinas y entre cada una de ellas y la naturaleza del ser.» (Rep. 537 b-c)

Podemos ver que nos encontramos aún en una etapa de selección. Pareciera que a esta edad se les presenta a los estudiantes la importancia de las matemáticas anteriormente enseñadas, en cuanto a las mutuas relaciones que existen entre las distintas disciplinas y, sobre todo, entre cada una de ellas y la naturaleza del ser. No se dice que se estudiarán las esencias, sino tan solo que se hará ver la utilidad de las matemáticas por su capacidad para acceder al mundo inteligible. Pero estos jóvenes veintenarios aun no podrán acceder a él.

Lo importante es la firmeza que adquiriera este conocimiento en el alma, no los objetos que estudia.

«—Ciertamente —dijo—; es el único conocimiento que se mantiene firme en aquellos en que penetra.

—Además —dije yo— es el que mejor prueba si una naturaleza es dialéctica o no. Porque el que tiene visión de conjunto es dialéctico; pero el que no, ése no lo es». (Rep. 537c)

De entre aquellos que logren aventajar a los demás en el aprendizaje y en la guerra y en las demás actividades se seleccionará a un nuevo grupo tan pronto como hayan rebasado los treinta años. Y a ellos se los iniciará, ahora sí, en el arte de discutir (*διαλέγεσθαι*, Rep. 537d 6) o, dicho de otro modo, en el *arte de pensar*. Somos conscientes de que afirmar esto es, cuando menos, polémico. La interpretación tradicional comprende que Sócrates habla, en lo que sigue, sobre la dialéctica, en tanto última etapa de la educación que está dirigida a elevar el alma hasta la intelección de la idea del bien. Pero para referirse a esta disciplina utiliza el ejemplo del hijo putativo que es criado por padres ricos y está rodeado de aduladores y que, al descubrir que aquellos no son sus verdaderos padres, cederá su respeto por ellos y se dejará influir más fácilmente por sus aduladores. Y pregunta Glaucón:

«Pero ¿en qué se relaciona esta imagen con los que se aplican a la dialéctica?». (Rep. 538c)

Antes que nada, es importante señalar que lo que se está traduciendo, aquí y en lo que resta del pasaje, por «la dialéctica» es la expresión *τῶν λόγων*. Esto es, los que se aplican al razonamiento, al manejo de la palabra, de los argumentos, o, por qué no, al pensamiento. Y la explicación que a continuación da Sócrates es muy clara:

«—En lo siguiente. Tenemos desde niños, según creo, unos principios sobre lo justo y lo honroso dentro de los cuales nos hemos educado obedeciéndoles y respetándoles a fuer de padres.

—Así es.

–Pero hay también, en contraposición con éstos, otros principios prometedores de placer que adulan a nuestra alma e intentan atraerla hacia sí sin convencer, no obstante, a quienes tengan la más mínima medida; pues estos honran y obedecen a aquellos otros principios paternos.

–Así es.

–¿Y qué? –dijo yo–. Si al hombre así dispuesto viene una interrogación y le pregunta qué es lo honroso, y al responder él lo que ha oído decir al legislador le refuta la argumentación y, confutándole mil veces y de mil maneras, le lleva a pensar que aquello no es más honroso que deshonroso y que ocurre lo mismo con lo justo y lo bueno y todas las cosas por las que sentía la mayor estimación, ¿qué crees que, después de esto, hará él con ellas en lo tocante a honrarlas y obedecerlas?

–Es forzoso –dijo– que no las honre ya ni les obedezca.» (Rep. 538c-e)

No hay dudas de cuál es el ámbito y el nivel de conocimiento del que se está hablando. El problema son los principios de lo justo y lo honroso y no las ideas en sí de lo justo y lo honroso. Estos principios son los modelos o paradigmas que, como veremos, se manejan en el nivel de la *πίστις* y que, inevitablemente, tienen que convivir con los malos principios que han construido poetas y sofistas, culpables de la corrupción del alma. La *interrogación* y la *argumentación* que puede poner en duda los buenos modelos son parte del *arte de pensar* que se aplica en este nivel. La *dialéctica*, en tanto mayor enseñanza, sólo tratará a las ideas en sí para, echando abajo hipótesis tras hipótesis, encaminarse al principio no hipotético. No hay manera de aplicar este método cuando se está tratando con modelos o estatuas. Por otro lado, la idea de justicia en sí es absolutamente irrefutable, por lo que el principio de justicia del que se habla no puede ser otra cosa que el modelo opinable, fabricado con el pensamiento. Así, se deberá tener precaución al iniciar a los jóvenes en el *arte de pensar* (y no en la dialéctica en tanto método del segmento inteligible superior), puesto que al manejar la argumentación y la contradicción, se disponen a refutar todo lo que se les pone delante, y caen rápidamente en la incredulidad con respecto a todos los modelos de virtudes que se habían establecido. Es por esto que recién a los treinta años se dedicarán al *τῶν λόγων* o, sostenemos nosotros, al *arte de pensar*. Traducir e interpretar este *τῶν λόγων* por la *dialéctica* ha provocado muchas confusiones en lo que respecta a la educación del filósofo, pues pareciera que a los treinta años ya se aplica el método dialéctico por medio del cuál se

puede acceder a la idea del bien, en tanto principio no hipotético. Y claramente esto aún no sucede.

Hemos visto hasta aquí tres momentos en los que Platón estaría refiriéndose al *arte de pensar*. Sin embargo, no es en esta evidencia textual en donde reside la fortaleza de nuestro argumento. Para observar claramente en qué consiste este arte de pensar y de qué manera se aplica no habrá más que dirigir la mirada hacia el transcurrir dramático del diálogo. A partir del planteamiento del problema de la Justicia, Platón nos muestra cómo es que se realiza este camino ascendente que conduce a la intelección de la Idea del Bien. Cada uno de los momentos del diálogo representa diferentes etapas de este proceso educativo descrito a través de los símiles presentados en los libros centrales. Pero antes de observar cómo se desarrolla este ascenso a lo largo de la obra sería oportuno describir someramente en qué consiste, a nuestro entender, el arte de pensar que estamos postulando, ahora sí, como segunda etapa en la educación del filósofo-gobernante, arte que posibilita la rotación del ojo del alma.

Sobre el arte de pensar

Podríamos establecer, sin que esto traiga mayores dificultades, que el pensamiento surge mediante la formulación de preguntas y respuestas⁵ que tienen como motor una búsqueda en común. Y este proceso es, claramente, lo que caracteriza al *diálogo* en tanto *método*. Partiendo de la concepción tradicional de ciertos valores (en nuestro caso, la justicia), se intenta examinar la verdad o falsedad de las distintas respuestas encontradas. Este dinamismo de preguntas y respuestas debe cumplir, por supuesto, una serie de condiciones⁶:

- a. Es necesario un conductor del diálogo que sepa formular las preguntas.

«Los que buscan necesitan de un director sin el cual les sería imposible encontrar...» (Rep. 528b 7-8)

⁵ Recuérdese la clara referencia a «aquella enseñanza que les haga capaces de preguntar y responder con la máxima competencia posible» (Rep. 534d).

⁶ Cf. Lasala, María Elena, «El método dialéctico en Platón» en *Cuadernos de Filosofía* Nro. 17, Universidad de Buenos Aires, 1972.

b. Es necesario que las respuestas sean sinceras, por lo que el interlocutor debe responder lo que realmente piensa, sea o no verdadero.

«Y no contestes, bendito Trasímaco, contra tu opinión, para que podamos adelantar algo» (Rep. 346a 4-5)

c. Las respuestas deben poseer coherencia o consistencia interna, es decir, no deben estar recíprocamente en contradicción.

d. La marcha del diálogo exige el acuerdo entre los participantes.

«Estas cosas deben ser verdaderas no sólo para ti sino para ambos» (Político, 277a)

Lo que se busca en un primer momento es llegar a aquello que en mayor medida pone en marcha la actividad del pensar: la contradicción. Platón encuentra en ella la herramienta que permite refutar las distintas opiniones que son puestas a prueba. Si a partir de una respuesta dada sobre, por ejemplo, qué es la justicia, el interlocutor llega a una auto-contradicción, esto es, a decir exactamente lo contrario de lo que había postulado, esa opinión quedará refutada. Y la finalidad de la refutación no es más que provocar la conciencia de la ignorancia a través de la experiencia de la contradicción. Sólo si somos conscientes de nuestra ignorancia vamos a encarar afanosamente la búsqueda del conocimiento, de la verdad. A partir de aquí es que comenzaremos a formular verdaderas preguntas y a intentar verdaderas respuestas, puesto que aquello que estamos investigando se nos muestra como absolutamente desconocido: la pregunta se convierte en un verdadero problema.

El siguiente paso en el arte de pensar será poder alcanzar, mediante la argumentación y el acuerdo, una formulación veraz sobre el *qué es* de aquello que se está investigando. El máximo logro será, entonces, alcanzar la *opinión verdadera*. Nuevamente, utilizando el diálogo como método, se intenta «fabricar» con el pensamiento los modelos de los valores que se están buscando. Pero por estar aún en el ámbito del devenir estos modelos no podrán ser las ideas propiamente dichas, sino más bien verdaderos paradigmas con los que se confronta la opinión común que se tiene sobre dichos valores. Estos modelos serán

los principios o fundamentos de las *sombras* que antes se observaban. La importancia de ambas etapas es evidente. El mérito del aspirante a filósofo consiste en poder derribar, sin tener aún acceso al mundo eidético, los presupuestos que antes manejaba a partir de la conciencia de la ignorancia dada por la contradicción a la que se llega. Es inevitable un primer estado de perplejidad que, una vez superado, desemboca en el asombro. Este asombro es la fuerza que promueve la búsqueda de un conocimiento que ocupe el lugar vacío que aparece ante sus ojos. Utilizando, entonces, el mismo método de preguntas y respuestas pero esta vez estableciendo argumentos sólidos, comienza la etapa constructiva del arte de pensar que, aunque parte de opiniones para desembocar en opiniones, logra alcanzar ciertos modelos de los valores buscados que poseerán, ahora, un mayor grado de verdad. El criterio que se utiliza para juzgar la verdad de los enunciados que se manejan en este nivel es el *acuerdo*. Así, cuando los participantes del diálogo llegan a un *acuerdo*, puesto que por la ausencia de contradicción en los argumentos se hace imposible refutar el modelo fabricado, la opinión alcanza el mayor grado de verdad a la que se puede aspirar en esta etapa convirtiéndose en una *opinión verdadera*. ¿Por qué es tan importante llegar a la posesión de la opinión verdadera? Pues porque al ser el resultado final de la aplicación del arte de pensar se convierte en el elemento indispensable para poner en práctica la siguiente etapa en el programa educativo: el *método matemático*. El aspirante a filósofo deberá ahora partir de los modelos que ha fabricado, tomándolos como imágenes y, partiendo de hipótesis, se encaminará, no hacia un principio, sino hacia una conclusión. Se servirá de sus opiniones verdaderas acerca de las cuales discurrirá, pero no pensando en ellas mismas, sino en aquello a lo que ellas se asemejan. Se acostumbrará mediante este método a tratar con las ideas en sí mismas pero no podrá remontarse aún hacia los principios. Sólo el manejo de la dialéctica permitirá tomar las hipótesis como verdaderas hipótesis y, llevando a cabo su investigación con la sola ayuda de las ideas tomadas en sí mismas, alcanzar el principio no-hipotético que fundamentará todo su conocimiento. Pero ¿qué pasaría si en la tercera etapa de su educación utilizara como imágenes opiniones *defectuosas*, por así decirlo? ¿Y si no contara con opiniones verdaderas de las cuales servirse? Se vería interrumpido allí mismo el proceso educativo, por lo que la idea del bien resultaría inalcanzable. La fuerza y la importancia en el manejo del arte de pensar encuentra aquí su punto más alto. A partir de lo más alejado de la verdad, esto es, las sombras al final de la caverna, el hombre debe

poder fabricar por sí mismo los modelos que servirán de imágenes para poder pensar a las ideas en sí. Es notable observar que en este momento las ideas no son los modelos gracias a los cuales se alcanza la opinión verdadera, sino que es esta última la que permitirá pensar a la idea en sí misma. El camino, como claramente lo ilustra la alegoría de la caverna, es *ascendente*: el ámbito sensible (el de la opinión) es el que posibilita el acceso al ámbito inteligible (el del conocimiento). Desde lo profundo de la ignorancia, con la sola ayuda del examen de sí mismo, posibilitado por el método dialógico, por el arte de pensar, el hombre podrá llegar a ascender hasta el principio que, finalmente, fundamentará todo conocimiento.

Anábasis: el camino ascendente del filósofo-gobernante

Nos resta por estudiar en qué consiste y cómo se llevará a cabo esta ascensión desde el ámbito sensible hasta el ámbito inteligible, y es aquí en donde el símil de la línea dividida juega un rol fundamental. Recordemos rápidamente los segmentos de la línea. En principio tenemos dos grandes divisiones, la región visible y la región inteligible, representados por dos segmentos desiguales. Estos se dividen, a su vez, en dos: visibles inferiores y superiores, e inteligibles inferiores y superiores, siguiendo la misma proporción. El criterio de clasificación es la mayor claridad u oscuridad que posea cada uno. La subdivisión de los segmentos del ámbito visible se establece a partir de los objetos a los que se refieren mientras que en el ámbito inteligible la subdivisión se establece a partir del método que se utiliza. La región inteligible inferior se sirve como de imágenes de aquellas cosas que antes eran imitadas (animales, plantas, y todo lo fabricado), y partiendo de hipótesis que no pretende demostrar se encamina, no hacia el principio, sino hacia la conclusión. La región inteligible superior también parte de hipótesis pero lo que se pretende es llegar a un principio no hipotético, llevando a cabo su investigación con la sola ayuda de las ideas tomadas en sí mismas, esto es, sin valerse de las imágenes que en la búsqueda de aquellas recurría. Finalmente, se dice que cada segmento produce un estado específico del alma (*πάθημα*): *εἰκασία*, *πίστις*, *διάνοια* y *νόησις* respectivamente. Hasta aquí un esquema que podemos encontrar en todos los manuales que abordan el tema: la división de la línea con todos sus elementos. El camino ascendente descrito en la alegoría de la caverna consistirá, pues, en llevar el estado del alma del aspirante a filósofo desde el estado de *εἰκασία* hasta el estado de *νόησις*,

pasando necesariamente por los estado intermedios. Si entendemos que existe un paralelismo entre la línea, la caverna y las etapas de la educación, diremos que el estado de los prisioneros encadenados corresponde al de εἰκασία, y las enseñanzas que reciben en esta etapa son la gimnasia, la música y las matemáticas; el estado del prisionero que se libera de las cadenas y observa las cosas de las que antes sólo veía las sombras corresponde al estado de πίστις y la enseñanza que se aplica en esta etapa es la del arte de pensar; el estado del prisionero que es arrastrado por la escarpada subida y sólo puede observar las sombras y reflejos de los objetos del exterior es el de διάνοια y la enseñanza que se aplica en esta etapa es la del método matemático; el estado del prisionero que puede observar las cosas en sí mismas, llegando a la contemplación directa del sol es el de νόησις y la enseñanza que se aplica en esta etapa es la del método dialéctico. Si bien no es este el momento de presentar los argumentos que sostienen este paralelismo, sí nos parece necesario detenernos a observar la relación que se da entre los estados del alma (παθήματα) y las etapas de la educación que hemos postulado. De hecho, y para finalizar la exposición sobre las enseñanzas, el propio Sócrates vuelve a referirse a los estados del alma, en un esclarecedor pasaje que dice lo siguiente:

«Bastará, pues –dije yo– con llamar, lo mismo que antes, a la primera parte, conocimiento, a la segunda, pensamiento, a la tercera, creencia, e imaginación a la cuarta. Y a estas dos últimas juntas, opinión; y a aquellas dos primeras juntas, inteligencia. La opinión se refiere a la generación, y la inteligencia, a la esencia; y lo que es la esencia en relación a la generación, lo es la inteligencia en relación a la opinión, y lo que la inteligencia con respecto a la opinión, el conocimiento con respecto a la creencia y el pensamiento con respecto a la imaginación.» (rep. 533e-534a)

Nos llama la atención que hay en este párrafo un cambio en la nomenclatura de las distintas partes de la escala del saber. A la primera parte, que en 511d se le dio el nombre de νόησις, ahora se la designa como ἐπιστήμη, y a la región que corresponde con el ámbito inteligible, que antes se la ha llamado ἐπιστήμη (conocimiento), ahora se la llama νόησις (inteligencia). Este cambio en los nombres aparece exactamente a continuación de la siguiente afirmación de Sócrates:

«En algún momento anterior empleábamos la palabra *pensamiento*; pero no me parece a mí que deban discutir por los nombres quienes tienen ante sí una investigación sobre cosas tan importantes como ahora nosotros.» (Rep. 533d-e)

Así, le haremos caso a Sócrates y no discutiremos por los nombres. Lo verdaderamente importante aquí es que se está relacionando el nivel superior del ámbito inteligible (νόησις ἐπιστήμη) con el nivel superior del ámbito visible (πίστις) y el nivel inferior del ámbito inteligible (διάνοια) con el nivel inferior del ámbito visible (εἰκασία). ¿Cómo se puede entender esta relación? Pues, en principio, a partir de la importancia que otorga Platón al hecho de estar en condiciones de acceder a los principios que fundamentan todo nivel de conocimiento. Claramente, en el estado de εἰκασία y διάνοια no se tiene acceso a los principios por lo que el nivel de conocimiento será siempre inferior al de los respectivos estratos superiores. En cuanto al estado de πίστις se hace evidente, al relacionarlo con el estado de νόησις, la importancia que le está otorgando Platón. Los objetos propios de este estado anímico no sólo son los originales de los cuales las sombras del fondo de la caverna son copias, sino que además son los modelos de los que, como de imágenes, se servirá el pensamiento al acceder al estado de διάνοια. Son, además, el resultado de la aplicación del arte de pensar que se asemeja —por su método más no por su objeto— al método dialéctico implementado en el estado de νόησις. Asimismo, las enseñanzas matemáticas, que se imparten en la niñez cuando el estado del alma aún es el de la εἰκασία, tienen una función propedéutica para aplicar, en el estado de διάνοια, el método matemático que «se ha mantenido firme en aquellos que penetra» (Rep. 537c). En el símil de la línea es claro que lo importante en el segmento inteligible inferior es el método que se aplica, pero como en aquel momento Glaucón no llega a comprender de qué se está hablando, Sócrates utiliza como ejemplo de este método aquél que es utilizado por aquellos que se ocupan de la geometría, la aritmética y otros estudios similares. Se hace evidente que no son las matemáticas el objeto de estudio propia del nivel de la διάνοια, sino la aplicación del método que a partir de aquellas se ha aprendido. Podemos observar cómo las etapas de la educación que se imparten en el ámbito de la opinión, es decir, las matemáticas y el arte de pensar, tienen una relación directa y proporcional con las etapas de la educación que se aplican en el ámbito del conocimiento, es decir,

el método matemático y el método dialéctico. Sin la práctica y aplicación de las dos primeras etapas no se podrán aplicar con éxito las dos siguientes. Vemos aquí, entonces, cómo y por medio de qué enseñanzas se lleva a cabo el camino ascendente que deberá recorrer el aspirante a filósofo-gobernante. Y, más aún, ha quedado establecido que es a través de la educación, con sus cuatro etapas, que se accede sucesivamente a los diferentes estado del alma.

Algunas consideraciones finales

A partir de lo dicho, el siguiente paso sería verificar en qué medida se ve reflejado el proceso educativo presentado en los libros centrales en el transcurso dramático del diálogo para de esta manera poder establecer tanto la estructura como el tema central del mismo. Esta estrategia ha sido implementada por importantes intérpretes⁷ y, si bien no es este el momento para aplicarla con rigurosidad, nos parece importante realizar algunas precisiones al respecto a fin de vislumbrar, entre otras cosas, cuáles etapas del programa educativo se estarían aplicando en el transcurso dramático de la obra.

Si bien la justicia es la virtud particular que Platón elige estudiar en este diálogo, entendemos, como ya ha quedado dicho, que su principal interés consistirá en presentar y describir el proceso educativo del filósofo-gobernante. Teniendo esto en cuenta, observamos que el transcurrir de la obra se muestra como una continuidad ascendente en donde la concepción de justicia va alcanzando diferentes estados de realidad y verdad. En el libro I se presenta la noción de justicia –en tanto sombra al final de la caverna– que manejan Céfalo y Polemarco quienes, según nuestra interpretación, se encuentran en estado de εἰκασία. En el comienzo del libro II vemos cómo Glaucón y Adimanto ya están en condiciones de observar los falsos modelos de justicia (las estatuas de la caverna) impuestos por poetas y sofista y, guiados por Sócrates, se iniciará el proceso que conduce hasta la adquisición de una *opinión verdadera* sobre la justicia. Así, los libros centrales presentan una continuidad expositiva en donde se busca establecer diversas opiniones verdaderas, en tanto paradigmas (que siguen siendo estatuas dentro de la caverna) acerca de cómo es el filósofo, qué es lo que debe

⁷ Cf. Gutiérrez, Raúl, «En torno a la estructura de la *República* de Platón» en: *Apuntes Filosóficos* Nro. 22, Caracas, 2003, pp. 81-94.

conocer y cómo debe ser su educación. Finalmente, en los libros VIII y IX se toma como imagen la opinión verdadera sobre la justicia que se ha alcanzado, la que se convierte en la hipótesis a partir de la cual se podrá concluir quién es más feliz, si el hombre justo o el injusto, aplicando claramente el método que permite conducir al alma al estado de *διόνοια*. Como vemos, la noción de justicia ha ido ascendiendo a lo largo del diálogo, empezando por ser un objeto de *εἰκασία*, para luego convertirse en un objeto de *πίστις* y, por último, un objeto de *διόνοια*. Queda claro que no se llega al estado de *νόησις* puesto que no hay entre los interlocutores del diálogo aspirantes que se hallen en posición de dominar y aplicar el método dialéctico. De este modo, la obra podría ser estructurada de la siguiente manera:

1. El descenso de Sócrates al Pireo representa el regreso del filósofo a lo más profundo de la caverna.

2. Las posturas de Céfalo y Polemarco representan a los prisioneros encadenados en estado de *εἰκασία*.

3. La postura de Trasímaco representa a los poetas y sofistas que exhiben sus maravillas por encima de la paredilla que se encuentra en el interior de la caverna.

4. La postura de Glaucón y Adimanto al comienzo del libro II, al postular lo que poetas y sofistas entienden por justicia, representa al prisionero que ha aplicado el primer momento del arte de pensar y que ha realizado, por lo tanto, la rotación del ojo del alma que le permite observar las estatuas que se muestran por encima de la paredilla.

5. La construcción de los modelos de ciudad justa, de hombre justo, de la justicia y demás virtudes, de la enseñanza de los guardianes y de los filósofos, y la estatua del filósofo mismo, que se realizan desde el libro II hasta el final del libro VII, son el resultado de la aplicación del *arte de pensar* que logra establecer una opinión verdadera, llevando a Glaucón y Adimanto al estado de *πίστις*.

6. La puesta en práctica del método matemático-deductivo en los libros VIII y IX, en donde a partir de los modelos de ciudad y hombre justo que se han erigido, tomados como imágenes e hipótesis para definir los diferentes tipos de ciudad y caracteres humanos que existen y comprobar el grado de felicidad o infelicidad que poseen, representa el acceso al estado de *διόνοια* al que llega el prisionero al salir al exterior de la caverna.

De este modo, establecer esta estructura nos permite realizar una lectura de *República* que le otorga a la misma una coherencia temática abrumadora. Por lo dicho hasta aquí, pareciera ser posible una interpretación consistente de los libros centrales a partir de la cual comprender la relación entre la línea, la caverna y el programa educativo, armonizando sus múltiples elementos y superando los problemas y contradicciones que, al entender de muchos intérpretes, alejaban al lector del tema principal del diálogo, el de la Justicia. Es mucho lo que queda por decir e investigar, y mucho lo que habrá que trabajar para defender nuestra interpretación de las posibles objeciones que pudieran esgrimirse. En todo caso, lo que es seguro es que nos encontramos inmersos en una de las etapas del proceso formativo que nos conduce al entendimiento de aquello que buscamos. Y mientras estemos en ella, interrogar, argumentar y responder, son los pasos obligados que debemos seguir si pretendemos girar el ojo de nuestra alma a fin de continuar ascendiendo por aquella escarpada subida tan hermosamente descrita por Platón en este diálogo, indudablemente una de las obras más notables de la historia del pensamiento occidental.

Bibliografía

- Annas, Julia, *An Introduction to Plato's Republic*, New York, Oxford University Press, 1981.
- Bravo, Francisco, *Introducción a la filosofía de Platón*, Caracas, Eduven, 1990.
- Eggers Lan, Conrado, *El sol, la línea y la caverna*, Buenos Aires, Colihue, 2000.
- Gil, Wolfgang, «Platón; la imaginación entre la línea y la caverna», en *Apuntes Filosóficos* 18, Caracas, 2001, pág. 29.
- Gómez, A., *Platón: seis grandes temas de su filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Gutiérrez, Raúl, «En torno a la estructura de La República de Platón» en: *Apuntes Filosóficos* Nro. 22, 2003.
- Jaeger, W., *Paideia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957.
- Lasala, María Elena, «El método dialéctico en Platón» en *Cuadernos de Filosofía* Nro. 17, Universidad de Buenos Aires, 1972.
- Lizano Ordovás, Miguel, «Paradoja y aporía en el símil de la caverna», en *Los símiles de la República VI-VII de Platón*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003.
- Mondolfo, R., *Pensamiento Antiguo*, Buenos Aires, Losada, 1980.
- Nuño, J., *El pensamiento de Platón*, Caracas, UCV, 1963.
- Robinson, Richard, *Plato's Earlier Dialectic*, Oxford, Clarendon Press, 1953.
- Robinson, Thomas M., «Linajes epistemológicos en la República de Platón» en *Los símiles de la República VI-VII de Platón*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003.
- Ross, W.D., *Teoría de las ideas de Platón*, Madrid, Cátedra, 1986.
- Santa Cruz, María Isabel, «Sobre el concepto de pístis y empeiría en Platón», en *Apuntes Filosóficos* Nro. 22, 2003.
- White, Nicholas, *A companion to Plato's Republic*, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1979.