



CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE FORMACIÓN EN EL *MENÓN*: UNA LECTURA RETROSPECTIVA

EDUARDO SALCEDO ORTIZ*

doi: 10.11144/Javeriana.uph41-82.cpfm

RESUMEN

Los términos “educación” y “formación” son cercanos, pero diferentes; la educación responde a un saber disciplinar concreto dentro de una estructura o sistema propio, mientras que la formación tributa a lo humano desde ámbitos no necesariamente sistemáticos. El siguiente artículo tiene como punto de partida la hipótesis de que la formación es un efecto que solo puede ser concebido *a posteriori*. Dicha hipótesis servirá de acicate para proponer una lectura del *Menón* de Platón que logre evidenciar algunas condiciones del diálogo que posibilitan el efecto formativo. En primer lugar, se darán algunos presupuestos para comprender la hipótesis; luego, se establecerán dos condiciones que facilitan el proceso formativo: el *λόγος* y el acompañamiento (cada una de estas condiciones tendrá, a su vez, una división que las explicitará); y, por último, se determinará, en una tabla, si hay efecto formativo o no en los personajes que refiere el diálogo.

Palabras clave: acompañamiento; decir; diálogo; educación; formación

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: esalcedoo@pedagogica.edu.co

Para citar este artículo: Salcedo Ortiz, E. (2024). Condiciones de posibilidad de formación en el *Menón*: una lectura retrospectiva. *Universitas Philosophica*, 41(82), 137-160. ISSN 0120-5323, ISSN en línea 2346-2426. doi: 10.11144/Javeriana.uph41-82.cpfm

Este artículo es resultado del proyecto de tesis que realiza el autor en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad Pedagógica Nacional), dentro del seminario *Actualidad de la filosofía de la educación*, orientado por el Dr. Guillermo Bustamante Zamudio en el semestre 2020-1.



CONDITIONS OF POSSIBILITY OF FORMATION IN *MENO*: A RETROSPECTIVE READING

ABSTRACT

The words ‘education’ and ‘formation’ are close, but different in meaning. Education responds to a specific disciplinary knowledge within a structure or system of its own, while formation contributes to the human from domains that are not necessarily systematic. This article has as its starting point the hypothesis that formation is an effect that can only be conceived *a posteriori*; this hypothesis will serve as an incentive to propose a reading of Plato’s *Meno* that succeeds to demonstrate some conditions of the dialogue that make possible the formative effect. First, some presuppositions will be exposed to understand the hypothesis; then, two conditions will be established that make the formative process possible: *λόγος* and mentoring (each of these conditions will have a division that will make them explicit); finally, it will be determined, by means of a chart, whether or not a formative effect has occurred on the characters of the dialogue.

Keywords: mentoring; saying; dialogue; education; formation

*“No es que no teniendo yo problemas,
problematic sin embargo a los demás,
sino que estando yo totalmente problematizado,
también hago que lo estén los demás.”*

Platón, *Menón*, 80c

1. Introducción

EN LA NOTA 59 A LA TRADUCCIÓN DEL DIÁLOGO *MENÓN* que hace Olivieri (1983), el traductor sostiene que la palabra “hipótesis” en Platón significa: “un enunciado que sirve como punto de partida o condición para poder aceptar o rechazar algo” (pp. 313-314), que no tiene el significado moderno de conjetura. Sirviéndome de esta glosa, este escrito parte también de una hipótesis que permite un acercamiento a la filosofía de la educación: la formación es un efecto, el resultado de un proceso –que solo puede ser conocido *a posteriori*–, y que surge de la relación del sujeto con el saber y del trabajo que el docente transfiere al estudiante (Bustamante, 2019).

En ese sentido, el desarrollo de las ideas aquí expuestas tendrá el siguiente orden. En primer lugar, se exponen algunos presupuestos que sirven de marco conceptual para comprender la hipótesis abordada; posteriormente, se establecen dos condiciones que posibilitan, mas no garantizan, el proceso formativo: el *lóγος* y el acompañamiento (cada una de estas condiciones tiene, a su vez, una división que expone los argumentos de la tesis planteada); y, por último, se presenta, en una tabla, si hay efecto formativo o no en los personajes del diálogo *Menón*.

2. Presupuestos

LAS SIGUIENTES PRECISIONES PERMITEN, en primer lugar, comprender mejor el marco conceptual sobre el que se aborda el concepto de “formación”, teniendo en cuenta su polisemia y la perspectiva aquí abordada. En segundo lugar, se muestra el tránsito de la pregunta sobre la educación hacia la formación. Por último, se aclara que el trabajo aquí realizado es de carácter hermenéutico, no filológico.

α) Los conceptos educación y formación, en ocasiones, se usan como sinónimos. En Colombia, por ejemplo, la Ley General de Educación define que la

“educación es un proceso de formación permanente” (Ley 115, 1994, art. 1); Faure *et al.* (1973), en el capítulo titulado “La educación a revisión”, usan los términos educación y formación de manera indistinta, si bien se hace más énfasis en el primero que en el segundo; y Vierhaus (2014) muestra la comprensión del término formación (*Bildung*) y su relación y desarrollo con el de educación, desde luego, con los matices propios de la época:

Usado por adeptos de la Ilustración como por sus opositores, pudo ser utilizada la palabra “formación” como sinónimo de educación [...], pero también pudo ser desprendida en repulsa a la formación más o menos impuesta del hombre hacia determinadas metas, enfáticamente del concepto de “educación” (pp. 10-11).

En otras ocasiones, sin embargo, se puede establecer una diferencia entre ambos conceptos. Para Bustamante (2019), la educación está asociada a la transmisión de datos, mientras que la formación tiene como base la relación del sujeto con el saber (p. 44); Ortiz y Sánchez (2020), por ejemplo, sostienen que educar es acoger, mientras que formar es emancipar (p. 63).

Tener diversas acepciones respecto a la educación y a la formación –algunas de ellas disímiles, otras más hermanadas– no comporta un problema sustancial, si se atiende a una idea general que englobe las características comunes de ambos términos que se orienta a una finalidad compartida o instrumental (por ejemplo, aprendizaje, enseñanza). También, porque la educación y la formación se pueden comprender como conceptos que “cambian su significado interactuando con el tiempo histórico, y son por ello no sólo indicadores sino también factores de la realidad histórica” (Sánchez-Prieto, 2009, p. 27). Sin embargo, dar un significado de tales conceptos permite establecer una diferencia para ubicarlos en el desarrollo de las dinámicas que comportan uno y otro.

En primer lugar, en la perspectiva aquí adoptada, hay que decir que la educación no es algo que vaya en detrimento de la formación, o viceversa; educar y formar son *actos* sumamente valiosos, pero no hay que confundir lo uno con lo otro. La educación, *per se*, no está orientada hacia la formación, ni esta última se dirige, necesariamente, hacia aquella. Cada una tiene una esfera que le es propia y, no obstante, pueden tener espacios de convergencia para trabajar en objetivos comunes. La educación se entiende más en relación con fines que responden, por

supuesto, a una serie de estructuras metodológicas que ostentan un conocimiento y una práctica peculiares¹. Al respecto, Vasco-Urbe *et al.* (2012) sostienen que

el nodo discursivo “sistema educativo” sólo surge a mediados del siglo xx, cuando los teóricos, los consultores internacionales y los organismos multilaterales comienzan a utilizar la Teoría General de Sistemas y el lenguaje de la economía con el fin de determinar necesidades, definir problemas y aplicar criterios de rentabilidad, eficacia y eficiencia al flujo entonces creciente del gasto público dedicado a la educación, lo cual llevó a la planificación y racionalización de la educación como “sistema educativo” (p. 110).

La formación, por su parte, no está determinada por dichas estructuras, ya que su estatuto es otro. La formación es un efecto retroactivo que solo puede ser verificado *a posteriori*, tiene que ver con el deseo de saber del sujeto, y, a partir de allí, con una cierta intervención del formador sobre el formante (Bustamante, 2019, p. 11); aspectos que escapan a una determinación *a priori* y, en muchos casos, a las estructuras establecidas o paradigmáticas que la educación erige. En palabras de Bustamante (2019), “la formación no es exclusivamente, ni principalmente, asunto de contenidos (algo que se comunica) o de métodos explícitos (la manera de comunicarlos); es, más bien, un lazo entre sujetos [...]. Mientras informar transfiere *datos*, formar transfiere *trabajo*” (p. 37); pero no es un trabajo cualquiera, sino que compromete a quien se expone al saber, pues, para decirlo con Monzón (2015), la formación implica un trabajo sobre sí mismo (p. 6).

En el anterior sentido, se puede afirmar que la educación tributa a los contenidos, al sistema –lo cual no es visto como algo impropio, sino, todo lo contrario, como algo que es pertinente para que esta se desarrolle–; la relación de la educación con el saber está mediada por estructuras administrativas, conceptuales, metodológicas, mientras que en la formación la misma relación está mediada por el *deseo* de saber, en primer lugar, del formador y, en segundo lugar, del formante. Es por esto que “la formación alude a la configuración de sentido y el deseo

1 Como ejemplo, tenemos el sistema educativo estatal: allí se establecen unos objetivos, hay una ruta de trabajo para que estos se efectúen, se diseñan planes estratégicos que logren cobertura educativa a toda la población, se abren espacios de discusión sobre calidad educativa con base en estándares nacionales o internacionales, entre otras apuestas y retos que se piensan dentro de un contexto y con unos fines determinados.

acontece en ella –aquí y ahora–, en primera persona, como presencia y ausencia, como erotización de la vida, como *eros*” (Vargas-Guillén, 2020, p. 21). En otras palabras, en la educación la relación del estudiante con el saber se da por instrucción²; en la formación, por investigación.

β) Si la formación está comprendida dentro de la reflexión filosófica sobre la educación –y entendiendo que hay puntos de encuentro entre la educación y la formación–, podemos orientar algunas de las preguntas que esta se hace hacia el sentido de aquella. Así, por ejemplo, si tenemos la pregunta ¿qué es la educación?, y queremos entender esta desde otra perspectiva, podríamos formular el siguiente interrogante: ¿qué es la formación?, y, de una manera más específica en el marco de la comprensión que aquí se establece, ¿cuáles son los elementos fundamentales que constituyen la formación?, ¿qué elementos constitutivos se asientan en el proceso formativo del sujeto que posibilitan que este se relacione con el saber como objeto de deseo y trabaje en pos de este? La respuesta a esta pregunta tiene dos características: la primera de ellas es que no intenta ser la única, pues está enmarcada dentro de un escenario y contexto particulares –el diálogo *Menón* de Platón–, pero ello no descarta que tales condiciones puedan producir un efecto similar en otros ambientes; la segunda, el orden en el que están expuestas no es sinónimo de jerarquía o importancia, hay que verlas más bien en sentido relacional.

γ) En consecuencia con lo anterior, la formación será trabajada desde una perspectiva particular: como un efecto, abordando el diálogo platónico *Menón* como un pretexto para, por una parte, hacer eco a algunos de los planteamientos que dicha hipótesis conlleva y, por otra, ofrecer una lectura interpretativa del mismo desde un análisis filosófico propio. El hecho de tomar un texto de la

2 Declercq (2021), basándose en la etimología de la palabra (del latín *in-struere*), entiende la instrucción como la acumulación de información (p. 3682). No obstante, de manera similar a como se hizo con respecto a la educación, la posición interpretativa del presente artículo es que instruir, si bien puede ser un momento primigenio y básico respecto a la educación, es, sin duda, un acto sumamente importante que no puede ser llevado a cabo por cualquier persona. En otras palabras, instruir tiene su propia complejidad y lugar en el camino de la educación e, incluso, de la formación. En este sentido, no se trata de demeritar ni la labor instructiva ni educativa en beneficio de la formación, pero sí de indicar que cada una de estas tiene un lugar que le es propio y que, así mismo, puede relacionarse con las otras.

Antigüedad clásica no implica hacer una descripción terminológica de lo que se entendía en la Grecia antigua por educación, pues lo importante aquí no es el término en cuanto tal, sino la significación del mismo. En otras palabras, no se trata de una comprensión filológica, mas sí hermenéutica. De esta manera, podemos extraer elementos constitutivos del acto formativo, no dependientes del lugar.

3. Condiciones que posibilitan el proceso formativo

LA FORMACIÓN NO SURGE DE FORMA ESPONTÁNEA, o azarosa, sino que se da, por una parte, porque existe un agente que la propicia y, por otra, porque hay unas condiciones para ello. Bustamante (2019) sostiene que estas condiciones que posibilitan la formación son “propias de nuestra especificidad como seres hablantes” (p. 19), de allí que las dos condiciones propuestas aquí para analizar el efecto formativo sean el *λόγος* y el acompañamiento, pues tanto una como otra son propias del ser hablante.

3.1 *EL ΛÓΓΟΣ*³ EN EL DIÁLOGO *MENÓN*

EL *λόγος* ES UNA HERRAMIENTA que posibilita la formación, toda vez que por medio de este se trazan unos derroteros por los cuales el formante puede transitar senderos que el formador ha recorrido o está dispuesto a recorrer de nuevo. Además, su carácter enunciativo posibilita la interpretación de lo dicho y el ejercicio del pensar no solo en la elucubración solitaria, sino con otros. De allí que la palabra *λόγος* implique una “paulatina significación de un universo significativo, de un inmenso sistema de *mediaciones* que se levantan a cada individualidad hacia una red intersubjetiva en la que, hasta cierto punto, se diluye” (Lledó, 1998, p. 21). Este apartado tratará este *λόγος* en cuanto funge como posibilidad de formación.

3 La palabra *λόγος*, que puede interpretarse en el lenguaje común como “palabra”, “discurso” o “razón”, tiene una connotación más amplia en el griego antiguo. En efecto, según el diccionario LSJ (Liddell-Scott-Jones, 1889), esta palabra puede entenderse como medida, diálogo, pensamiento, entre otras. En ese sentido, el término griego adquiere aquí una relevancia para la comprensión de esta condición de posibilidad, pues el *λόγος* no se limita a una pronunciación, sino que va más allá de esta, pasa, como lo anota Skliar (2012), por la encarnación (p. 8).

3.1.1 La búsqueda conjunta de la especificidad del objeto

EN VARIOS DE LOS DIÁLOGOS DE PLATÓN se observa cómo Sócrates interpela a sus interlocutores buscando con ello que las indagaciones que está haciendo se centren en el objeto propio de la discusión y que, de esta forma, se comprenda mejor el asunto tratado: “Dime, forastero, ¿qué es lo bello” (287d), es la pregunta que formula el hijo de Sofronisco al sofista en el diálogo *Hippias mayor*. Así mismo, en el *Laques*, Sócrates le hace ver a Melesias que no hay que perder de vista el objeto de la discusión: “me parece que no hemos reflexionado desde el comienzo qué es lo que examinamos y sobre lo que deliberamos: quién de nosotros es experto, quién ha tenido buenos maestros al respecto, y quién no” (185b). Una pregunta que cumple una función análoga la encontramos en el *Menón*: “Y tú mismo Menón, ¡por los dioses!, ¿qué afirmas que es la virtud?” (71d). Esta manera de proceder de Sócrates permite hacer una lectura de la tarea de la filosofía: esclarecer los conceptos, con todo lo que esto implica.

No obstante, dicho ejercicio no es del tipo enciclopédico, en donde lo que se plantea es buscar una definición precisa para asegurarse tener la verdad y poderla exponer a otros –de ser así, para solucionar las dudas, Sócrates invitaría a Menón a que volviera a las enseñanzas de Gorgias, pero a este, más bien, se le deja aparte de la conversación (71d)–. El ejercicio aquí comprende preguntar por las implicaciones que tiene la definición inicial dada, por el esclarecimiento de la duda, por las contradicciones que se presentan desde una comprensión u otra, en fin, por un trabajo en el que lo que se dice (*λόγος*) ponga al ser humano de frente al saber. A la interrogación inicial de Menón a Sócrates (70a), este no le responde con un simple: “no lo sé”, sino que usa el *λόγος* para instar a su interlocutor a una investigación que lo comprometa. En ese sentido,

el objetivo del proceder socrático no se determina simplemente por la manera persuasiva de elaborar discursos o por lo contundente de una tesis o una refutación; se determina, más bien, por cómo la reflexión, la interrogación, la refutación y la crítica sirven como elementos para orientar la acción (Murillo & Farieta, 2023, p. 30).

En efecto, las preguntas de Sócrates no solo se remiten a conocer la naturaleza del objeto, sino que, desde esta primera intervención, involucran a su interlocutor en la discusión: “¿O te parece que pueda haber alguien que no conozca por completo quién es Menón y sea capaz de conocer si es bello, rico y también noble, o lo contrario de estas cosas? ¿Te parece que es posible?” (71b).

Si bien la pregunta puede ser tomada como un ejemplo que da Sócrates para que Menón entienda lo que este le trata de decir, no hay que olvidar que las discusiones con Sócrates exigen un compromiso del otro. A este respecto, vale la pena traer a colación el pasaje del *Laques*, en el que Nicias afirma que: “si uno se halla muy cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aun si empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta conseguir que dé explicación de sí mismo, sobre su modo actual de vida y el que ha llevado en su pasado” (187e5-11). Desde esta óptica, la pregunta no es lanzada inocentemente, sino que tiene un objetivo implícito: que el interlocutor se comprometa consigo mismo y con la discusión, logrando así que estos se encuentren en la emergencia del decir de cada uno y, con ello, en la posibilidad de la formación.

De esta forma, es válido asegurar que la especificidad del objeto debe buscarse en un trabajo conjunto entre los dialogantes, quienes se pondrán en disposición para su búsqueda. Entonces, es por medio de este *λόγος* en cuanto pregunta, en cuanto diálogo, en cuanto enunciación misma de cada quien, que se pone de presente un horizonte para la formación.

3.1.2 *El diálogo como enunciado y enunciación*

EN UN DIÁLOGO PLATÓNICO ENCONTRAMOS ENUNCIADOS que expresan ideas, pero ¿lo que dice el enunciado expresa, en sí mismo, el sentido pleno de este?; es decir, ¿se juega en todo enunciado la comprensión de la idea?; ¿no existen otros factores que amplíen, oculten, indiquen o pongan en cuestión el enunciado mismo? Por supuesto, hay enunciados cuya expresión nos impele a su comprensión literal, sin que ello comporte mayor problema; sin embargo, también hay otros enunciados que deben observarse con detenimiento para hacer una interpretación de los mismos, de tal forma que podamos entender mejor el trasfondo que hay en dicha expresión.

A este respecto, Bustamante (2023) sostiene que

la diferencia entre enunciación y enunciado es la misma que hay entre el decir y lo dicho. La expresión “un silencio elocuente”, no se refiere al enunciado, no se refiere al dicho (que es cero); tenemos algo de otro orden: esa “elocuencia” es puro decir *potencial*, dadas las circunstancias. La enunciación es el procedimiento que hace posible que aparezca la dimensión del enunciado. La enunciación es el proceso, el enunciado es el producto. [...] Si hemos de creer que lo enunciado como intención es la intención, pues no entenderíamos usos del lenguaje tan frecuentes –e indispensables– como la mentira, el humor, la seducción, el engaño, la ironía... Eso hace que de la intención tengamos noticias por los indicios textuales, por las respuestas, por los efectos... no sólo por la declaración expresa del hablante (p. 32).

Desde esta perspectiva, vale la pena resaltar, entonces, que en el *Menón* encontramos expresiones que se dan como condiciones de posibilidad de formación. Reparemos en dos de ellas para ilustrar este punto. En la primera parte del diálogo, Menón le pregunta a Sócrates sobre Gorgias, a lo que el filósofo responde: “No me acuerdo bien, Menón, y no te puedo decir en este momento qué me parecía entonces” (71c). Desde una perspectiva del enunciado, el que Sócrates diga que no se acuerda puede leerse, textualmente, por un olvido (un asunto accidental), pero, desde de la enunciación, se puede comprender esta frase con una intención formativa hacia su interlocutor. Si Sócrates, en su papel de formador, accede a la demanda de Menón, entonces, no estaríamos en el plano de la formación, ni siquiera en el de la educación, pues se está obedeciendo a las exigencias de quien aún no tiene ciertas claridades respecto al objeto que están indagando. Por el contrario, Sócrates orienta la discusión: el problema no es lo que haya dicho Gorgias –puede que sea interesante para la comprensión del objeto, incluso verdadero–, pero si se pretende estar en pos del deseo de saber no hay que ir por el camino de la repetición canónica de algo, sino desde la comprensión personal del asunto. De allí que Sócrates, en seguida, invite a Menón a hablar por sí mismo, incluso si su parecer es similar al de Gorgias (71c).

El enunciado, en cuanto enunciación, pone de presente que el trabajo investigativo de la formación está sobre la base del compromiso personal con el saber, no con el seguimiento a la moda de la época. Es en este sentido que se puede

hablar de un ejercicio formativo por parte de Sócrates con Menón, ejercicio que se opone a la “maestría” en el uso de la palabra que ostentaban varios sofistas en aquel contexto, en donde “el maestro presentaba a sus alumnos un modelo de composición que debía ser imitado: como en el caso de la ἐπιδείξις o conferencia de prueba” (Marrou, 1985, p. 79).

Hacia la mitad del diálogo, luego de que Menón ha sido confrontado por las preguntas de Sócrates, aquel, acaso cansado por el discurrir de la conversación, compara a este con el pez torpedo, pues considera que Sócrates lo está “hechizando, embrujando y hasta encantando por completo” reduciéndolo a “una madeja de confusiones” (80a). Empero, Sócrates es un formador, se sitúa como un deseante del saber, por ello su intención no es discutir contra Menón, sino situarse frente al saber, de allí que no se quede en el enunciado y, por el contrario, pase a la enunciación, pues, en relación con la comparación hecha por Menón, responde:

En cuanto a mí, si el torpedo, estando él entorpecido, hace al mismo tiempo que los demás se entorpezcan, entonces le asemejo; si no es así, no. En efecto, no es que no teniendo yo problemas, problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo totalmente problematizado, también hago que lo estén los demás. Y ahora “qué es la virtud”, tampoco yo lo sé; pero tú, en cambio, tal vez sí lo sabías antes de ponerte en contacto conmigo, aunque en este momento asemejes a quien no lo sabe. No obstante, quiero investigar contigo e indagar qué es ella (80c-d).

Sócrates responde a Menón, pero aclarando el sentido que tendría la comparación que este ha hecho. Esta precisión permite reconocer la posición de formador en la que se encuentra el filósofo: deseoso del saber, problematizado, pues su respuesta es explícita en el querer investigar, y hacerlo en compañía de su interlocutor. Pero también en la respuesta de Sócrates hay una sutil ironía hacia la posición inicial de Menón: “tal vez [tú] sí lo sabías antes de ponerte en contacto conmigo, aunque en este momento asemejes a quien no lo sabe” (80d). En este sentido, la enunciación de Sócrates se dirige no a hacer una descripción del conocimiento que sobre la virtud tiene Menón, sino a que este empiece a tomar conciencia de su ignorancia respecto a este asunto que están tratando y que, así mismo, se incline por el sendero de la investigación.

Si Sócrates se queda en el campo del enunciado no hay posibilidad de formación, pues lo dicho no implica un trabajo posterior, ni tampoco una transferencia del mismo. De allí que use tal enunciado para darle paso a la enunciación y, desde allí, poder transferir el trabajo a su interlocutor. En otras palabras, que el interlocutor se ponga él mismo en la pesquisa que el otro le expone.

3.1.3 *Habla y escucha*

UN DIÁLOGO, EN SU FORMA MÁS SENCILLA, puede entenderse como un espacio en el que dos o más personas expresan sus ideas, inquietudes, percepciones, intercalando las intervenciones de los que participan en este. Empero, haciendo eco a lo anteriormente expuesto, ¿qué enunciación se deja ver en un enunciado como este? Por ejemplo, ¿es solo expresar ideas?, ¿dónde queda la escucha, la comprensión, la interpretación por parte del otro?; más aún, ¿dicha interpretación es fiel a la que el otro expresó o pensó?; ¿qué peso tiene el contexto –general o particular– en el cual se dice algo?, ¿qué importancia merece el momento de la conversación para entender determinado enunciado? Pensar estas preguntas permite tener comprensiones más completas de lo que allí se discute. En ese sentido, vale la pena decir que el habla y la escucha de quienes allí participan son tan importantes tanto como las lecturas propias y ajenas que se hacen de estas.

La dinámica que emerge entre el acto de hablar (efectuado por el emisor) y la actitud de escuchar (padecida por el oyente) de los dialogantes no se da en la estructura sencilla de un emisor, un oyente y un mensaje. Allí surgen otras relaciones⁴ que se pueden leer a la luz de la formación.

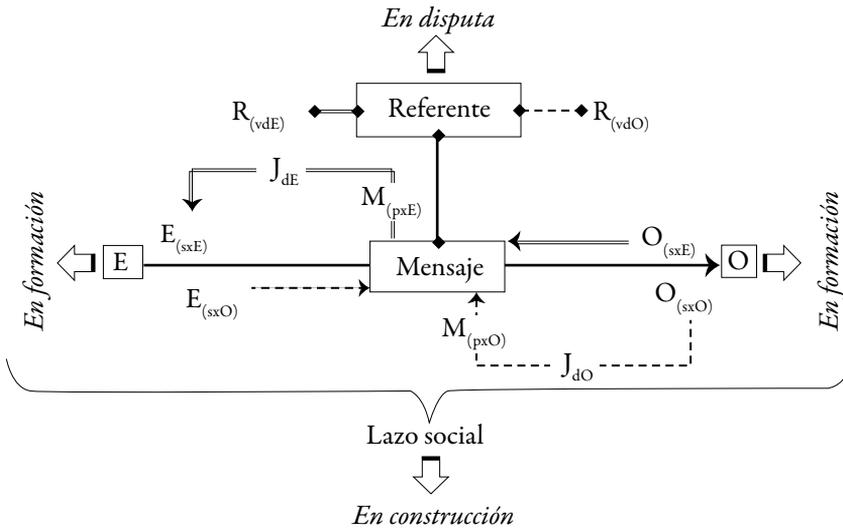
Uno de los dialogantes dice x cosa (mensaje), el cual es escuchado por ambos. En este primer momento, tanto quien expresa el mensaje (emisor) como quien lo recibe (oyente) tienen una lectura del mismo; es decir, cada uno tiene un juicio sobre el mensaje expresado, juicio que está dado suponiendo al otro (al oyente) de cierta manera. Tanto emisor como oyente están en la posibilidad de interpretación del mensaje, el cual tiene un referente que puede considerarse en disputa,

4 Una exposición más detallada y extensa de las relaciones que acontecen en la comunicación entre emisor y oyente la hace Bustamante (2023, pp. 39-47). En el presente artículo se expondrán las líneas generales de esta comprensión.

toda vez que hay diferentes valoraciones sobre él, las cuales, a su vez, intentan fundamentarse en una versión consecuente. También existe una interpretación, tanto propia como ajena, de los partícipes del diálogo, lo que da lugar a lecturas situadas del sujeto que se percibe y del otro que es percibido.

La siguiente figura ilustra lo dicho anteriormente⁵.

Figura 1. Elementos de la comunicación según Bustamante



Fuente: Bustamante, 2023, p. 47.

Sería un tanto osado, por no decir que imposible, representar todo el diálogo entre Menón y Sócrates bajo la figura anterior, pues se tendrían que establecer todos los mensajes, referentes e interpretaciones que se dan en el mismo. Por tal razón, para hacer más comprensible las relaciones entre los dialogantes, solo se tomará una parte del *Menón* (70a-72a4) para explicar lo dicho.

5 E: Emisor / O: Oyente

E (sxE): Emisor supuesto por el Emisor / O (sxE): Oyente supuesto por el Emisor

E (sxO): Emisor supuesto por el Oyente / O (sxO): Oyente supuesto por el Oyente

M (pxE): Mensaje percibido por el Emisor / M (pxO): Mensaje percibido por el Oyente

JdE: Juicio del Emisor / JdO: Juicio del Oyente

RvdE: Referente versión del Emisor / RvdO: Referente versión del Oyente

En primer lugar, de acuerdo con lo planteado por Bustamante (2023, p. 47), hay un emisor (E) y un oyente (O): Sócrates y Menón. Pero, ¿quién es uno y otro? Concretamente, ¿quiénes son estos dos personajes en la situación actual en la que se sitúa el diálogo? Nails (2002) refiere que Jenofonte y Platón describen a Menón como un hombre hermoso; además, también es considerado por el filósofo ateniense como “un joven rico y franco” (p. 204)⁶, que ha tenido influencia de Gorgias, lo cual implica pensar que Menón es un hombre propicio para un diálogo que se ocupa de la enseñanza de la virtud. En un mismo sentido, podríamos decir que el Sócrates que se presenta en el diálogo ha tenido la oportunidad de discurrir sobre ideas que caracterizan la doctrina filosófica de Platón, pues, desde una perspectiva dramatológica de los diálogos, se ha pasado por las discusiones del *Simposio*, la *República* y el *Timeo* (Zuckert, 2009, p. 9); y, sin embargo, como también lo anota Zuckert (2009) en diálogos como el *Menón* “Platón representa lo personal [de Sócrates] antes que sus resultados filosóficos, así como también algunos de los malentendidos propios de esa búsqueda. Él no hace que Sócrates presente una gran doctrina” (p. 16)⁷. En síntesis, tanto Menón como Sócrates están en la posición de asumir una discusión respecto a la enseñanza de la virtud.

Al inicio del diálogo, en la línea descrita anteriormente, Menón, en cuanto emisor, tiene estas dos perspectivas: (a) E (sxE), un hombre que pregunta y quiere saber algo con exactitud (70a); (b) O (sxE), un hombre que está en la disposición de escuchar la respuesta de su interlocutor, de allí que responda lo cuestionado por Sócrates (70b-c). En el sentido pasivo se encuentra Sócrates, quien, en calidad de oyente, también tiene dos perspectivas: (a) O (sxO), es decir que Sócrates se reconoce a sí mismo como un desconocedor de tal asunto: “comparto la pobreza de mis conciudadanos en este asunto y me reprocho el no tener por completo ningún conocimiento sobre la virtud” (71b); (b) E (sxO), pero también lee a Menón, al suponer un cierto conocimiento en este, ya que considera que los tesalios son reconocidos por su saber (70a).

6 “a wealthy and outspoken young man.”

7 “Plato depicts the personal more than the philosophical results as well as some of the characteristic misunderstandings of that search. He does not have Socrates present a grand doctrine.”

En lo que respecta al mensaje emitido y percibido, que parte del enunciado, se establecen las siguientes lecturas. M (pxE): hay una demanda de Menón hacia Sócrates, una exigencia que no comportaría mayor problema: “Me puedes decir...” requiere una respuesta como “Sí, te puedo decir” o “No, no te puedo decir”; este es el mensaje que Menón percibe en primera instancia. Pero Sócrates, como se ha dicho, no está situado en calidad de repositorio, sino en calidad de formador, por ello el mensaje es abordado con sutil ironía: “Antes eran los tesauros famosos entre los griegos tanto por su destreza en la equitación como por su riqueza; pero ahora, por lo que me parece, lo son también por su saber” (70a). Lo que Sócrates percibe, M (pxO), es un mensaje que deja entrever que hay una concepción errada, no solo respecto a la sabiduría de Sócrates, sino también de sus conciudadanos. No obstante, la relación dialogal, en aras del ejercicio formativo, no queda allí, pues tanto el emisor como el receptor establecen juicios sobre el mensaje, en otras palabras, se valora lo que allí se dice.

En este orden de ideas, el JdE implica replantear la pregunta desde una perspectiva general, sin que se pierda cierta intención que trae consigo el cuestionamiento inicial: “Pero tú, Sócrates, ¿no conoces en verdad qué es la virtud? ¿Es esto lo que tendremos que referir a ti también en mi patria?” (71b-c). En efecto, la pregunta de Menón ya no es sobre la enseñabilidad o no de la virtud, sino de la virtud en sí misma; pero, al mismo tiempo, no deja de lado su demanda sobre qué decir de la sabiduría que otros refieren a Sócrates. El filósofo ateniense, por su parte, hace su juicio del mensaje de Menón (JdO) abriendo la posibilidad para que Menón entre en el ejercicio de la formación, pues al afirmar que: “aún no creo haber encontrado tampoco alguien que la conozca” (71c), Sócrates invita, implícitamente, a que su contertulio no mire hacia afuera, en otras palabras, que no busque un sabio que le aclare su duda, sino que él mismo debe, al dudar, buscar la claridad desde sí. Desde luego, la valoración de la pregunta hecha por Menón implica que este ha estado en contacto con otros que, aparentemente, comprenden el asunto, pero cuyos argumentos no han sido lo suficientemente sólidos como para convencerlo acerca de lo que es la virtud o de su posibilidad de ser enseñada.

Empero, el inicio de un diálogo puede conducir a dos derroteros diferentes: el primero, a modo un simple intercambio de ideas, consistiría en abandonar el asunto, pues si ni uno ni otro saben, es lógico pensar que la discusión no tendría

ningún sentido; el segundo, estaría en pensar el mensaje, no desde el enunciado mismo, sino considerando el referente que este señala, es decir, como “las posibilidades que la materialidad de los registros verbales abre al campo de la atribución de sentido” (Bustamante, 2023, p. 42). Este otorgamiento de sentido desde la perspectiva formativa es fundamental, pues el referente se considera en disputa, esto es, no es un referente unívoco, universal, sino que debe ser abordado desde una comprensión y posición propias, las cuales han transitado por valoraciones de sujetos ubicados en una historia particular, es decir, el referente no es estático, sino que está en continua configuración.

En el caso de Menón, el R (vdE) está sobre la base de responderse a sí mismo la pregunta: “No hay dificultad en ello [afirmar qué es la virtud], Sócrates” (71e), es decir, Menón comprende que “sabe algo” de la respuesta a la pregunta que él mismo formuló a Sócrates y, sin embargo, dicha respuesta no es la que se erige como solución a la cuestión indicada. En efecto, este reconocimiento no ha sido gratuito, pues ha pasado por la lectura de Sócrates, por la interpretación de este a las palabras de Menón y, con todo ello, la respuesta de Menón tampoco es del todo satisfactoria, puesto que si fuese así no habría necesidad de interrogar a Sócrates, sino más bien de exponer frente a él el conocimiento que ya tiene.

De otra parte, el R (vdO), es decir, visto desde Sócrates, se fundamenta en el “feliz error” del filósofo ateniense: estar equivocado frente a no haber encontrado a nadie que conociera la virtud (71d). Efectivamente, Sócrates, como formador, no se cierra a la interpelación de Menón, pero tampoco accede sin más a su demanda; establece el referente como un acicate para la apertura al saber, un saber que interesa a los interlocutores; de allí que Gorgias quede por fuera del diálogo.

Así, Sócrates y Menón son dialogantes, en cuanto establecen una relación con el mensaje y con el otro, pero, también, son formador y formante, respectivamente: este exponiendo *un* saber –en modo de problema– ante aquel, Menón abriéndose a la tarea de la búsqueda conjunta con su compañero; el referente está, así mismo, en tensión, vale decir, en investigación. En palabras de Bustamante (2023), esto implica entender que

- 1) los hablantes (E y O) son inciertos, están oscilando todo el tiempo, están *en formación*; 2) el referente está *en disputa*; no es una significación atada forzosamente a una forma, sino un conjunto de versiones en discusión, versiones que se sostienen delante de otros, los cuales –a su vez– tienen las propias. Eso

es el referente: una pugna por establecer lo que efectivamente sería; 3) el lazo social, a partir del realizativo, no está definido, está *en construcción* (p. 48).

3.2 *ACOMPAÑAMIENTO*

LA SEGUNDA CONDICIÓN DE POSIBILIDAD de la formación está relacionada con el acompañamiento que el formador ofrece a quien se forma. No se trata de una vigilancia, de un seguimiento del paso a paso para ver si se cumplen con los objetivos trazados *a priori* (cosa que suele suceder en la educación, de allí la importancia de los formatos y de mostrar ante la comunidad los logros alcanzados). El acompañamiento se da en la libertad de los implicados y está sobre la base del deseo de saber: solo se puede acompañar a alguien desde su voluntad, bien sea como formador, bien como formante.

El acompañamiento se concibe como condición de posibilidad de la formación en cuanto que la relación formador-formante se orienta a la transferencia de trabajo, compartiendo el deseo de saber. En ese sentido, podemos establecer dos aspectos que se dan en el *Menón* como especificidades de esta condición: presencia-ausencia y la transferencia de trabajo.

3.2.1 *Presencia-ausencia*

DESDE LA CONCEPCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO no puede entenderse que la relación entre quienes están en el proceso formativo sea constante. La presencia y la ausencia se dan tanto en el formador como en el formante y son fundamentales para la formación: hay presencia porque hay diálogo, discusión, ideas que son interpretadas. En otras palabras, hay presencia porque hay sujetos que se perciben y perciben, pero también hay ausencia en los silencios parciales o totales, en la distancia física que se establece con posterioridad al encuentro, en el trabajo que cada quien hace desde su singularidad, en las disonancias de sus pareceres.

En el *Menón* se pueden señalar por lo menos dos momentos en los cuales la presencia y la ausencia funcionan como condiciones de posibilidad de formación. En primer lugar, tanto Menón como Sócrates pueden dar cuenta de la posición inicial de cada uno. Aquel lo hace, en cierto sentido, bajo la sombra de Gorgias, respondiendo sobre las diversas virtudes que hay: del hombre, de la mujer, del

niño, del anciano (71e); mientras que este se ubica en su posición de interrogador: “Menón, si al preguntarte yo qué es una abeja, cuál es su naturaleza, me dijeras que son muchas y de todo tipo, qué me contestarías si yo continuara preguntándote...” (72b). Así, el primero aparece como un hombre que conoce –así sea de forma parcial– qué es la virtud; el segundo, como aquel que sabe hacer preguntas sobre lo que se ha propuesto. Si no hay una posición, no puede seguirse una interrogación. Esta última es esencial en el aspecto formativo, pues la pregunta debe formularse de tal forma que inste al interlocutor a responder, más aún, que sea una especie de “reto epistemológico” –por llamarlo de alguna manera– para el otro. De allí que la pregunta, en cuanto presencia, en cuanto expresión, se establezca como condición para un trabajo de formación.

Otro aspecto en el que resalta la presencia de formador y formante en el diálogo es el acompañamiento de aquel hacia este, pues no se trata de un abandonar al formante ante cualquier dificultad, sino también de ofrecerse como “escudero” frente al embate de la pregunta. En 75a, Sócrates trata de explicarle a Menón la pregunta que le ha formulado, pero, después de todo, este no logra comprender. Así, el filósofo se muestra dispuesto a asumir, en un primer momento, la respuesta al cuestionamiento, no sin antes preguntar a su interlocutor si está de acuerdo o no; no obstante, una vez haya cumplido con esta tarea, ya es responsabilidad de Menón, del formante, asumir la confrontación. De esta manera, se puede observar que Sócrates no abandona a su interlocutor, a su formante, sino que lo acompaña y le muestra un camino de trabajo para que este, desde su singularidad, también se ponga de cara al saber.

Ahora bien, dos ausencias significativas se pueden observar en el diálogo, las cuales están expuestas aquí en clave de formación. La primera de ellas es el espacio en el que Sócrates interroga al servidor de Menón (82b-85b). Sócrates “deja” a Menón por un momento, pero no lo anula, sino que lo invita a situarse en calidad de espectador. El formador, Sócrates, sigue con su trabajo: preguntar, mientras que Menón tiene la posibilidad de experimentar su no participación activa para comprender mejor lo expresado por su interlocutor. Así, la ausencia de Menón es una manera de alejarse de la discusión para luego retomarla con otras herramientas que le permitan asumir mejor el objeto de estudio. La segunda ausencia es mucho más ilustrativa, pues luego de toda la discusión vienen las tareas que, en libertad, cada quien puede realizar, no sin antes dar un cierre temporal (aporético) de la discusión:

SÓC: De este razonamiento, pues, Menón, parece que la virtud se da por un don divino a quien le llega. Pero lo cierto acerca de ello lo sabremos cuando, antes de buscar de qué modo la virtud se da a los hombres, intentemos primero buscar qué es la virtud en sí y por sí. Ahora es tiempo para mí de irme, y trata tú de convencer a tu huésped Ánito acerca de las cosas de que te has tú mismo persuadido, para que se calme; porque si logras persuadirlo, habrás hecho también un servicio a los atenienses (100b-c).

En este cierre del diálogo, Sócrates deja una tarea a Menón, pero ninguno de los dos puede garantizar que la cumplirá. Esta afirmación no es por una corroboración de facto, sino porque estamos hablando en el campo de la formación, es decir, de entender esta como un efecto retroactivo. La ausencia de Sócrates y Menón se propone como una condición para que cada quien se sitúe en relación con el saber, que se entienda con el problema de la virtud desde otros diálogos que fluyan en el devenir de la vida. En efecto, la tarea que tiene Menón no es una imposición –como comúnmente podemos encontrar en el ámbito educativo–, sino que es un asunto de convencimiento, es decir que el compromiso de Menón es con él mismo y con el saber que persigue, no con Ánito o con los atenienses. De allí que llegar a pensar que Menón falló en su labor al no persuadir a Ánito –pues este es uno de los acusadores de Sócrates–, sería una lectura poco ajustada, por lo menos, desde la mirada formativa.

3.2.2 *Transferencia de trabajo*

EN EL ÁMBITO DE LA ESCUELA, la pregunta por lo aprendido es recurrente. Tal cuestión es comprensible si se tiene en cuenta que en la escuela se aprenden conceptos, métodos, relaciones, bajo un sistema educativo que se propone como derrotero y estructura adecuada para hacer frente a las exigencias presentes y futuras. Pero en el ámbito formativo, lo importante no es tanto el qué, sino el cómo. De allí que la relación entre formador y formante se dé no como imposición de cosas, sino como transferencia de trabajo. En efecto,

el enseñante no le transfiere al otro un saber, lo cual sería *instrucción*; más bien, le transfiere *las ganas de hacer el trabajo que él mismo gusta de hacer con el saber*, que despliega delante del estudiante y que a él ya le pasó (cuando

fue formando). Ahora bien, esta transferencia es posible porque el formador pone en escena –y el otro lo percibe– una *falta* (Bustamante, 2019, p. 36).

Desde este punto de vista, hay que decir que la labor de Sócrates no consiste en “reclutar” seguidores para sí, sino en que sus interlocutores se den a la tarea de investigar por sí mismos y en diálogo con otros aquellas cosas que son propias de su saber. Es por ello que en el diálogo Sócrates propone una investigación conjunta (86c), que él y Menón estén dispuestos a enfrentar bajo la fuerza del razonamiento para poder establecer alguna verdad que les permita conocer mejor el objeto indagado. Empero, si Sócrates es entendido como formador, su papel debe ser el de orientar la discusión, de allí que, también, su compañero de diálogo se sienta incómodo por las apreciaciones de este. No en vano Menón compara a Sócrates con el pez torpedo (80a2-4). Esto último porque, después de todos los intentos de Menón por explicitar qué es la virtud, Sócrates aún pregunta por lo que es ella en sí misma. Esta imagen del pez torpedo resulta interesante, pues, en el sentido en que Sócrates lo expone (80c-d) hace pensar que su intención es, precisamente, lograr que su interlocutor también se haga partícipe del problema. A este respecto, resulta pertinente la lectura que hace Thorp (2015):

El efecto narcótico y de aturdimiento no para allí, puesto que Sócrates no tiene intención de permitir que ese momento de gran narcosis marina sea traducido en una palabra o concepto. En su lugar, él trabaja inmediatamente para marcar el punto de suspensión o retiro del lenguaje (*aporía*) (p. 66)⁸.

Sin embargo, Sócrates comprende la incomodidad de su interlocutor, y, si de transferir trabajo se trata, hay que ponerse a *trabajar* en ello. Si bien Menón se siente “aturdido” por las preguntas del filósofo ateniense, Sócrates, que vive en dicha incomodidad, se dispone a la tarea de manera conjunta: “quiero investigar contigo e indagar qué es ella [la virtud]” (80d). En ese sentido, Sócrates se mueve entre quien pregunta y quien responde, tratando de mostrar a Menón cómo es que entiende el asunto. Así las cosas, la transferencia de trabajo está dada en dos puntos: las preguntas de Sócrates, que este mismo comparte con Menón

8 “The dizzying and narcotic effect does not stop there, for Socrates has no intention of allowing the moment of broad marine narcosis to be translated immediately into a word or a concept. He will instead immediately work to mark the moment of the suspension or withdrawal of language (*aporía*).”

–y, en cierta medida, las respuestas–, y las “tareas” que quedan pendientes para los dialogantes. De la primera somos testigos mediante el diálogo, pues Menón continúa respondiendo –parcialmente, en ocasiones– las preguntas de Sócrates, respuestas que están dadas por un admitir o no lo preguntado, pero también responde desde su posición particular, en la cual expresa sus inquietudes o puntos de vista (en 99e Menón expresa a Sócrates que Ánito podría enojarse por las palabras de aquel; en 97d, manifiesta su asombro al conocer la diferencia entre la recta opinión y el conocimiento).

4. La formación en los personajes

EN ESTE ÚLTIMO APARTADO, como se indicó en el resumen, se presentará una tabla que, desde lo expuesto, establezca si hay o no efecto formativo en los personajes del diálogo, desde lo que este mismo nos presenta, incluso si el diálogo no deja ver lo uno o lo otro. Además, se señalarán las condiciones que lo posibilitan, dando una breve indicación al respecto.

Antes de exponer la tabla (tabla 1), hay que decir que se presentarán los cuatro personajes que entran en escena, independientemente de que su participación sea extensa o corta. Así, estarán, junto con Menón y Sócrates, el servidor de aquel y su huésped Ánito.

Tabla 1. Efecto formativo en los personajes

Personajes	Condiciones que posibilitan la formación	¿Hay efecto formativo?
Menón	λόγος y acompañamiento	Sí
Sócrates		Sí
Sirviente		No se sabe
Ánito		No

Fuente: Elaboración propia.

Como bien se ha expuesto a lo largo de este artículo, en la relación que se establece entre los interlocutores principales hay, en primer lugar, unas condiciones que posibilitan la formación, pues tanto Menón como Sócrates hacen uso de

la palabra (λόγος) y también están en la sintonía de una investigación conjunta, aunque el segundo lo hace en calidad de formador, mientras que el primero lo hace como formante. No obstante, el que haya unas condiciones no es garantía del efecto formativo. En efecto, el sirviente de Menón también es partícipe de la palabra (λόγος), pues habla bien el griego (82b) y comprende las preguntas de Sócrates, pero, a diferencia de los otros dos personajes, este servidor se limita a contestar las preguntas de Sócrates, su λόγός está limitado por la dirección de otro. Algo similar puede decirse respecto al acompañamiento. Es posible, desde luego, que allí ocurra un efecto formativo, pero el diálogo no nos muestra ni nos indica algo de esto.

El caso de Ánito es ilustrativo para corroborar lo expuesto. Ánito tiene participación, y tiene una posición respecto a lo que se está tratando; en últimas, Ánito tiene λόγος. Así mismo, también podría afirmarse que, como huésped de Menón, comparte discusiones de gran interés, como a la que somos invitados en calidad de lectores. Pero no es esta la lectura interpretativa que aquí se propone, no es el ejercicio del λόγος por el λόγος lo que importa, sino de este en calidad de condición de posibilidad de formación, es decir, que el λόγος atraviese y se permee por una búsqueda conjunta del objeto, un enunciado y una enunciación que se dan en el discurrir y por un habla y una escucha. Esto no sucede en el “encuentro” entre Sócrates y Ánito: cada quien parece buscar su propio objeto, de allí que no haya espacio para la valoración del mensaje desde la posición del otro –es decir, no hay un referente en disputa, porque no hay nada qué disputar; por lo menos para Ánito ya todo parece estar dicho–; y, desde luego, no se escucha, es decir, no hay diálogo. De forma similar, tampoco hay acompañamiento, solo contigüidad de dos personajes. Para Ánito, Sócrates está presente como una posibilidad de anulación, no de trabajo conjunto, de allí que sus palabras sean una especie de advertencia a lo que va a suceder en la *Apología*: “yo te aconsejaría, si me quieres hacer caso, que te cuidaras; porque, del mismo modo que en cualquier otra ciudad es fácil hacer mal o bien a los hombres, en ésta lo es en modo muy particular” (94e).

En todo caso, si se es consecuente con la hipótesis planteada, esto es, que la formación es un efecto que solo se puede comprobar *a posteriori*, no podríamos afirmar categóricamente que ciertas relaciones no sirvan para producir efectos formativos. La razón de esto estriba en que las condiciones de posibilidad de la

formación pueden ser múltiples y diversas, aquí solo tratamos dos y, desde luego, analizamos unos escenarios que nos presenta el diálogo. ¿Qué pudo cambiar luego en Ánito, en Menón o Sócrates, incluso en el servidor interrogado por el filósofo? No lo sabemos, Platón nos presenta una escena con un(os) tema(s) para analizar, pues no se trata de llegar a verdades absolutas, sino de construir sentido de las vivencias y del conocimiento situado desde nuestra propia historia.

Referencias

- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Editorial Aula de Humanidades.
- Bustamante, G. (2023). *Actualidad de la filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Declercq, C. (2021). Educar más que instruir: la urgencia de una educación integral en la enseñanza superior del siglo XXI. En O. Garzón-García, K. Romero-García, & A. Verdú-Vázquez (Coords.), *Innovaciones tecnológicas con TIC en educación* (pp. 3680-3699). Dykinson S. L.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahmena, M., & Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro* (C. Paredes Castro, Trad.). Alianza editorial.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214.
- Liddell, H., Scott, R., & Jones, H. (1889). *Λόγος. A Greek-English Lexicon*. <https://logeion.uchicago.edu/%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82>
- Lledó, E. (1998). *El silencio de la escritura*. Espasa-Calpe.
- Marrou, H. (1985). *La historia de la educación en la Antigüedad* (Y. Barja de Quiroga, Trad.). Ediciones Akal.
- Monzón, M. Y. (2015). La educación y la formación en la Educación Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 18-27. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i10.167
- Murillo, L. A., & Farieta, A. (2023). El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática. En A. M. Rosas Rodríguez, & M. G. Arias Rey (Eds.), *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la*

- filosofía en educación media* (pp. 17-40). Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/9789585498921.01>
- Nails, D. (2002). *The People of Plato: A Prosopography of Plato and Other Socratics*. Hackett Publishing Company, Inc.
- Olivieri, & J. L. (1983). Introducción, traducción y notas [Menón]. En Platón, *Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Cratilo* (pp. 275-337). Gredos.
- Ortiz, A., & Sánchez, J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración triádica. *Plumilla Educativa*, 26(2), 63-101. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4040.2020>
- Platón (1981). *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármenes, Hipias menor, Hipias mayor, Laques, Protágoras*. (J. Calonge, E. Lledó, C. García, Trads.). Madrid: Gredos.
- Platón (1983). *Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Cratilo* (J. Calonge Ruiz, E. Acosta Médez, F. J. Olivieri, & J. L. Calvo, Trads.). Gredos.
- Sánchez-Prieto, J. (2009). Más allá del “giro lingüístico”: Koselleck y los nuevos horizontes de la historia intelectual. *Revista Anthropos*, 223, 20-38.
- Skliar, C. (2012). *La escritura. De la pronunciación a la travesía*. Asolectura.
- Thorp, T. (2015). Till Human Voices Wake Us and We Drown: The Aporia-fish in the *Meno*. En J. Bell, & M. Naas (Eds.), *Plato's Animals: Gadflies, Horses, Swans, and Other Philosophical Beasts* (pp. 60-76). Indiana University Press.
- Vargas-Guillén, G. (2020). *El deseo y la formación* (2da Ed.). Editorial Aula de Humanidades.
- Vasco-Uribe, C. E., Martínez-Boom, A., & Vasco-Montoya, E. (2012). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos-Vásquez (Ed.), *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, Filosofía de la educación* (pp. 99-127). Editorial Trotta.
- Vierhaus, R. (2014). Separata Formación (*Bildung*) Primera Parte. *Revista Educación y Pedagogía*, XIV(33), 7-23.
- Zuckert, C. (2009). *Plato's Philosophers: The Coherence of the Dialogues*. The University of Chicago Press.