



**EL DESPLAZAMIENTO DE LA FIGURA DEL PROFESOR. COMENTARIOS EN
TORNO A LA PRÁCTICA DEL PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LA
FILOSOFÍA**

The displacement of the figure of the Professor. *Comments on the practice of thinking in
the teaching of philosophy*

*Maximiliano José Chirino*¹

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

maximiliano.chirino@gmail.com

Nuestra herencia no viene precedida de testamento alguno

René Char

Consideraciones previas

Con esas palabras de René Char abre *Entre pasado y futuro* de Hannah Arendt (1977), un libro que reflexiona y discute sobre la continuidad de la tradición en el pensamiento político. Tomo estas palabras prestadas porque considero que, en parte, el diagnóstico de nuestro presente está definido por la tensión con la tradición de nuestras prácticas y discursos, tanto en lo que refiere al dominio de la filosofía como de la educación.

La educación no es la excepción de este diagnóstico. Es común que cuando pensemos en la enseñanza de la filosofía nos remitamos solamente desde la perspectiva de la transmisión de determinado contenido. Sin embargo, si indagamos en capas de sentido, podremos constatar que la relación entre la enseñanza y la filosofía corresponde a un problema denso y profundo.

Me interesa poder precisar, en términos de hipótesis, cómo es que la enseñanza de la filosofía no puede ser dissociada de su modo de practicarla. Frente a un modelo que busca resolver –y tranquilizar– el problema en términos de la transmisión del contenido, propongo

¹ Tesista de grado de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.



con esta hipótesis la posibilidad de hacer contacto con la filosofía misma: la posibilidad de afrontar el problema de su enseñanza situándonos en el meollo del filosofar.

Con este ensayo no busco dar una solución normativa y acabada del problema, sino más bien compartir pistas para seguir pensando el modo de plantear el problema de la enseñanza de la filosofía, un problema que se irá actualizando en nosotros cada vez que iniciemos un curso, una clase, una conversación, o cualquier otra práctica donde esté la filosofía mediando, sosteniendo el diálogo.

I. La cuestión de la enseñanza

El mundo que heredamos viene sin testamento, pero dicha situación, más que una parálisis, nos debería provocar una inquietud: la de salir a buscar pistas. Textos de filosofía y de otros géneros, clases, experiencias no formales, conversaciones, investigaciones, en todo ese material que configura nuestra biografía² como estudiantes y como futuros docentes, podemos recoger pistas sobre el vínculo de la enseñanza de la filosofía. Pero no se trata de tomar pistas como una operación extractivista, sino como un tomar prestado, buscar un auxilio en la hospitalidad y también en la incomodidad de la experiencia compartida. En ese material frondoso y profundo que son las experiencias creo que podemos encontrar algunas pistas para pensar nuestras inquietudes.

Vemos que, ante el problema de la enseñanza de la filosofía, surge una respuesta inmediata, una salida directa esquivando la inquietud: “enseñar filosofía sería la actividad en la que alguien transmite a otro un cierto contenido, en este caso, ‘de filosofía’ o ‘filosófico’” (Cerletti 2008 13). Si nos detenemos en esta salida, podemos observar que el problema tan

² A partir del concepto de biografía escolar, Alliaud propone pensar las trayectorias vividas que hemos ido construyendo quienes decidimos ser docentes o involucrarnos con alguna actividad de enseñanza. Esta biografía la hemos construido desde nuestras primeras experiencias con la enseñanza-aprendizaje y se va actualizando constantemente a medida que nos desarrollamos como sujetos estudiantes y luego como docentes. Es importante siempre identificar esa biografía y reflexionar en torno a cómo opera, qué pre-juicios de la práctica docente se juegan, qué tonalidades han impregnado ciertas experiencias y sobre todo comprender que es una biografía de una trayectoria y que por tanto amerita una revisión profunda. Al respecto puede abordarse el tema en Alliaud (2004).



solo se ha trasladado a la cuestión de la transmisión, que nos obliga a definir qué es la transmisión y a delimitar el contenido a transmitir, es decir, a responder a la pregunta acerca de qué es la filosofía. Esta pregunta, como hemos visto por nuestra propia experiencia y por la experiencia de la historia de la filosofía, no admite una respuesta unívoca ni acabada.

Definir qué es la filosofía nos posiciona ante una serie de decisiones teóricas a tomar en torno a la filosofía misma donde está implicada la posibilidad o no de su enseñanza. Observamos que esta definición a tomar desde qué lugar trabajar, pensar y practicar la filosofía, nos lleva al corazón más íntimo de la cuestión: que el problema de la enseñanza de la filosofía es filosófico antes que pedagógico o didáctico³.

Es interesante notar que para autores como Cerletti (2008), estas decisiones siempre están operando en el modo en que se enseña filosofía. Desde la no-explicitación⁴ de la relación entre el qué enseñar y el cómo se lo enseña, hasta la toma de decisiones para afrontar la continuidad inherente a la filosofía entre su contenido y su manera de ser enseñada, entre esos dos polos, podemos identificar que lo que emerge es el tipo de contacto que manifiesta con la filosofía quien asume la función de enseñarla. Claro está que existen grises y variaciones además de que nadie habita puramente un polo u otro, sino que más bien transita y va operando con lo que puede, tiene y quiere.

Llegamos así a notar tres cuestiones: a) que el problema de la enseñanza de la filosofía es un problema propiamente filosófico; b) que no puede desligarse el problema de la enseñanza a un problema de transmisión, sino que está ligado íntimamente con la práctica

³ Este desarrollo argumentativo puede seguirse de fondo en *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* de Cerletti (2008), donde a su parecer “el hecho de que pretender enseñar filosofía nos conduzca, como paso previo, a tener que ensayar una posible respuesta al interrogante sobre qué es la filosofía, y que este intento suponga ya introducirse en la filosofía, muestra que el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico, más que didáctico o pedagógico” (15-16).

⁴ Tanto Cerletti (2015, 2008) como Kohan (2008) diagnostican que a partir de la Modernidad en la práctica de la filosofía se abre una fisonomía distintiva: al ingresar la filosofía a los sistemas educativos, pareciera que se abre una bifurcación entre el contenido de la filosofía y su enseñanza o didáctica. Dos caminos que ocasionalmente se encontrarían en la circunstancia del dar clase. Tendríamos herramientas universales o situadas dadas por la didáctica que se aplicarían sin más a un determinado contenido filosófico con los fines de transmitir. Como venimos sosteniendo, “no se encontraría una relación significativa entre la concepción de la filosofía o el filosofar (del filósofo enseñando o del profesor enseñante) y cómo se enseña” (Cerletti 2008 18).



del filosofar mismo; y c) que es sustancial para el problema de la enseñanza de la filosofía el tipo de vínculo que se proponga, quien la enseña, con la filosofía misma.

Estas cuestiones nos trasladan la interrogación por la enseñanza de la filosofía hacia el lugar y la posición que toma el profesor o quien inicie un proceso de enseñanza de la filosofía. Quisiera que nos aboquemos a dos dimensiones de este nuevo punto: a) las condiciones que posibilitan que la enseñanza de la filosofía sea desde el filosofar y no desde la transmisión de un contenido; y b) la paradoja de la condición del filosofar en la figura de Sócrates.

II. El acontecimiento de los otros

De lo dicho hasta ahora atendemos que podríamos encarar desde dos perspectivas un curso de filosofía: un modo de situarnos *en* la filosofía, y otro modo de situarnos *sobre* la filosofía. Este último modo es el de la transmisión: se trataría de transmitir un contenido específico a un curso en particular: enseñar autores, corrientes, historia de la filosofía, etcétera, indistintamente si se practica o no la filosofía. Sin embargo, la operación que nos interesa para nuestra búsqueda de pistas va en otro sentido: situarnos *en* la filosofía.

Como hemos advertido, no es posible pensar la enseñanza de la filosofía sin ligarla a su práctica misma. De ahí que sea necesario que pensemos qué decisiones tomar para establecer las condiciones de su práctica-enseñanza. Pero antes de esto, que será la cuestión a pensar por parte de todo profesor de filosofía, es importante atender en qué medida es posible situarnos *en* la filosofía.

La etimología misma nos indica que la filosofía se trata de una *relación* entre sujetos, deseos y saberes. Lo que se nos ha presentado desde Sócrates, es que la filosofía es una práctica que se desarrolla sobre una base dialógica donde los participantes no permanecen en su estado originario, sino que más bien acontece en ellos una transformación de sí mismos. Es lo que podríamos comprender, en términos didácticos, como el proceso de re-creación singular de los saberes, es decir, “para que haya aprendizaje, la objetividad de la transmisión



[...] debe ser atravesada por la subjetividad de la intervención creativa o recreativa de los aprendices” (Cerletti 2015 18).

Situarnos *en* la filosofía implica ser conscientes de esta irrupción de la subjetividad de quienes están como estudiantes o aprendices. Esa continuidad que nombrábamos entre el qué enseñar y cómo enseñarlo es necesario que se vea desbordada por la irrupción de lo que acontece, aquello que es aleatorio y que está atravesado por el azar. Al decir de Cerletti (2015), “el pensamiento de los otros es algo que no puede ser programado. [...] pensar significa intervenir de una manera propia los saberes que se ofrecen o circulan” (22).

En este acontecimiento donde la pluralidad⁵ tiene lugar para el despliegue, en la medida de que estamos concibiendo la práctica filosófica como una práctica con otros y con la irrupción de los otros, se nos muestra otra dimensión del situarnos *en* la filosofía. Se trata de corrernos de una concepción de la transmisión bancaria de la educación⁶ donde habría un sujeto que posee un determinado contenido y que es transmitido a un grupo de determinados sujetos que carecen de ese contenido, para comprender una condición propia del enseñar filosofía: profesores y estudiantes conformamos una comunidad de pensamiento, de diálogo.

Esta conformación del sujeto colectivo de la comunidad de pensamiento solo es posible si suceden dos acontecimientos: la intervención del profesor y la irrupción de los estudiantes. Para que suceda esta segunda dimensión del situarse *en* la filosofía, como ya lo habíamos adelantado, es necesario que pensemos qué decisiones tomar para establecer las condiciones óptimas para la práctica del filosofar, para que sea posible la irrupción, el proceso de re-apropiación subjetiva.

Hecho paradójico a primera vista: para que emerja la posibilidad del filosofar, es necesario que suceda una interrupción, un acontecimiento –al decir de Cerletti–, en la

⁵ Resulta interesante traer para este trabajo la definición de la condición de pluralidad que trabaja Hannah Arendt en uno de sus fragmentos de *¿Qué es la Política?* Allí señala que la condición propia de la política es la pluralidad, el hecho de la existencia plural de los hombres y no de un hombre. De ahí que “la política trata del estar juntos [...] La política nace en el *Entre-los-hombres*” (45-46, las cursivas son de la autora). Creo que esta condición plural del sujeto de la educación que está de fondo en los planteamientos de Cerletti y Kohan, habilita a la siguiente pregunta, tanto para el aula como para todo espacio de enseñanza-aprendizaje: ¿cómo vivir juntos? ¿cómo hacer algo juntos?

⁶ Este modelo de la educación ha sido bien discutido tanto por Rancière (2018) como por Freire (2014).



continuidad de la enseñanza del profesor. Podemos definir a esta paradoja como la posibilidad del acontecimiento del filosofar: para que sea posible la irrupción, la alteración del orden dado de las cosas, la transformación de sí mismos de los sujetos implicados en el diálogo filosófico, para que haya práctica de la filosofía es necesaria la continuidad, la repetición de las condiciones dadas para poder ejercer la filosofía.

Este hecho paradójico de la enseñanza de la filosofía, desde la perspectiva del situarse *en* la filosofía, nos lleva al último punto de nuestro recorrido: retomar la experiencia socrática que es también la experiencia del profesor. Paradoja de la enseñanza: para que sea posible el acontecimiento propio del filosofar es necesario un desplazamiento de la figura del profesor.

III. El desplazamiento del Profesor

Nuestro recorrido ha partido de la pregunta por la enseñanza de la filosofía, problema que hemos identificado sustancialmente filosófico y que, a partir de esta identificación, nos vimos llevados a considerar las implicancias del situarse *en* la filosofía para afrontar el problema. En estas implicancias atendimos dos grandes cuestiones: a) que la filosofía es una práctica que se desarrolla sobre una base dialógica donde es necesario que acontezca la irrupción subjetiva de los otros, de los estudiantes; y b) que este carácter relacional nos permite pensarnos como comunidad de pensamiento conformada por estudiantes y profesores.

A partir de estas dos implicancias, sobre todo nos es más gráfico en la primera, identificamos una paradoja: para que sea posible la práctica del filosofar, para que acontezca, es necesario que se produzca una irrupción de los otros, y para que se pueda producir esta irrupción, el profesor debe plantear ciertas condiciones óptimas. Extrañamente, el profesor debe desplazarse de su lugar para que aparezcan los otros; debe producirse una interrupción de su intervención para que se haga posible la irrupción de los otros, que será ahí donde se vuelve posible el filosofar. En palabras de Kohan (2008): “esta es también la paradoja de Sócrates, y, con él, la de todo profesor de filosofía: ayudar a ver sin mostrarse; [...] aparecer donde ya no esté más o ya no se es más que la forma de algún otro” (16).



En la figura de Sócrates encontramos la fundación de esta paradoja de la práctica de la filosofía. En él, antes que encontramos con un pensador profesional como señala Arendt (2010), nos encontramos con alguien que produce un contacto entre el pensamiento y la acción. En las figuras comparativas de Sócrates como tábano, comadrona y pez torpedo⁷, lo que se nos muestra es a alguien que realiza una invitación a pensar, a filosofar, a dialogar. No se puede enseñar a pensar, o al menos dicha posibilidad debería ser materia de discusión para otro trabajo. Pero lo que sí podemos afirmar, es que podemos invitar a hacerlo⁸. Al decir de Caputo, “cuando se invita no se trata de ofrecer un servicio, sino de tener ganas de compartir ese tiempo y lugar con los otros, esperando ‘pasar un buen momento’ [...] [percibiendo] como logro la apertura hacia lo diferente” (35).

Sócrates, quien se inmiscuía en la ciudad para dialogar con los jóvenes, practicaba este sentido existencial del pensamiento como invitación a pensarse, a conocerse, a dejarse atravesar por las inquietudes más íntimas. Vemos que hay un profundo lazo entre el pensamiento, la experiencia y la vida. No se trata del pensamiento en términos de habilidades lógico-cognitivas, ni como un cúmulo de conocimientos. Más bien, el sentido de la invitación a pensar de Sócrates “residía en la actividad misma, o, por decirlo con otras palabras: pensar y estar vivo es lo mismo, [...] es una actividad que acompaña al vivir cuando se ocupa de conceptos tales como justicia, felicidad, virtud” (Arendt 2010 201).

En este sentido de actividad y de invitación es posible que la enseñanza de la filosofía implique el desplazamiento del profesor. No es posible enseñar a pensar, a filosofar, en la medida de que no se trata de transmitir una serie de contenidos o habilidades, sino que es una invitación a inquietarse, a pensarse, a conocerse, a cuidarse. Por tanto, el logro de la

⁷ En distintos pasajes de diálogos de Platón (*Apología de Sócrates* 23b, *Menón* 80c, *Teeteto* 149a) y también en Jenofonte (*Memorabilia*, IV, iv, 9 y IV, vi, 15), han aparecido esas tres figuras para calificar el trabajo y la actividad del pensamiento que realizaba Sócrates cuando filosofaba junto a otros. Sócrates es como un tábano en la medida de que aguijonea a los ciudadanos, los despierta de su sueño para que piensen por sí mismos. En segundo lugar, es como una comadrona en la medida de que sabe cómo librar a otros de sus pensamientos, permite que en el otro emerja la inquietud. Y, en tercer lugar, Sócrates es como un pez torpedo que paraliza frente a las perplejidades de la vida, pero no en un sentido negativo, sino como la parálisis que se provoca cuando se piensa en la complejidad que es el vivir.

⁸ En esta medida es que para Cerletti y Kohan (1996), la filosofía puede devenir un pensar radical, puesto que “dirige la mirada crítica a todo supuesto o fundamento” (21), incluso al sujeto y hacia sí misma.



invitación que señalaba Caputo, la apertura hacia lo diferente es posible cuando el otro emerge, irrumpe y se inquieta, se interroga, se abre a la búsqueda que el profesor ha invitado, ha posibilitado.

Kohan (2008) señala un aspecto que es crucial para nuestro recorrido: “Sócrates no es un profesor de filosofía que va a enseñar a los otros algo que no saben; en verdad es la propia búsqueda que da forma a su práctica” (23). Si nos queremos construir como profesores que se sitúan *en* la filosofía y que asumen la implicancia de construir una comunidad de pensamiento junto a los estudiantes, debemos saber que se trata de una invitación, una búsqueda. Y que el logro de esa búsqueda solo se hará en la medida de que nos desplazemos por la irrupción de los otros, los estudiantes. Irrupción que viene acompañada del acontecimiento de la pregunta, la inquietud, junto a otros textos, otras preguntas, otros materiales, muchas veces distintos a los que habíamos propuesto.

Apéndice: sobre la invitación a pensar

Un elemento que ha estado presente en este trabajo es la figura de Sócrates como experiencia fundante de la filosofía y de la actividad del pensamiento como experiencia de vida. Habría en Sócrates un modelo de practicar la filosofía como modo de vida y como discurso preocupado por las formas de vida. No se trata de un modelo de Sócrates como filósofo sino como un ciudadano más, dialogando con los otros sobre problemas de la existencia práctica (la felicidad, la justicia, la virtud).

El problema de la actividad del pensamiento, en términos existenciales, en la figura de Sócrates ha sido estudiado en profundidad por Hannah Arendt, particularmente en *Thinking* (1971), incorporado luego en *La Vida del Espíritu*⁹ (2010). Como vimos en el

⁹ *La Vida del Espíritu* es un libro híbrido e inconcluso. En cuanto a su contenido sabemos dos grandes cuestiones a atender: a) que originalmente son conferencias; y b) que la autora murió revisando el contenido para su publicación. En cuanto a la primera cuestión, Mary McCarthy (íntima amiga de Hannah) nos señala en su “Nota de la Editora” de la edición de *La Vida del Espíritu* realizada por Paidós (2002 y con segunda reimpresión en 2010), que la primera parte y la segunda parte del proyecto de libro, respectivamente “El Pensamiento” y “La Voluntad” fueron conferencias dictadas por Arendt en dos ocasiones: en 1973 y 1974 en las Gifford Lectures pronunciadas en la Universidad de Aberdeen; y entre 1974 y 1975 en la New School for Social Research de



apartado anterior de este trabajo, la figura de Sócrates para Arendt no representaba la de un pensador profesional, sino de alguien que construyó un vínculo positivo entre pensamiento y acción.

El pensar visto desde el punto de vista existencial es para Arendt, “una empresa solitaria, pero no aislada”. Al interior de dicha definición Arendt diferencia dos conceptos: por un lado, la soledad [*solitudine*] que es aquella situación donde uno se hace compañía a sí mismo¹⁰; y, por otro lado, la soledad [*loneliness*] que aparece cuando estoy solo sin poder separar en mí mismo el dos-en-uno, donde me es imposible hacerme compañía a mí mismo¹¹, y la ausencia de otro es vivida con angustia.

Esta soledad actualiza la consciencia que el hombre tiene de sí mismo en una dualidad. Este aspecto da cuenta para Arendt de la existencia “esencialmente” plural que el hombre posee. Pluralidad de la existencia y del mundo que se contiene en el hombre en la forma de una dualidad del yo consigo mismo que hace del pensamiento una actividad “auténtica”, donde el pensamiento se vuelve una actividad dialéctica y crítica en el diálogo¹² del yo consigo mismo.

En estos términos podemos afirmar junto a Arendt que la práctica del pensamiento, visto desde su ser existencial, entraña una particular relación con la esfera de la moral y de

Nueva York. Sabemos que su proyecto original era dictar una tercer conferencia -que por su salud no pudo dictarla-, y que llevaría por título “El Juicio”. Sin embargo, a modo de apéndice se incluye en el libro “El Juicio”, una conferencia extraída de un curso de filosofía política sobre Kant que Arendt presentó en la New School for Social Research en 1970. Arendt muere en 1975 a días de haber revisado las tres partes del proyecto de libro.

¹⁰ En el Apartado 9 de *La Vida del Espíritu*, Arendt desarrolla las características principales de las tres actividades fundamentales del espíritu: el pensamiento, la acción y el juzgar. Allí observa que dado que la pluralidad es una condición existencial básica de la vida humana –el *iner homines esse*, estar entre los hombres–, el estar solo y la relación con uno mismo será la característica fundamental de la vida del espíritu: la reflexividad. El espíritu tiene una vida propia sólo en la medida de que actualiza esta relación donde la pluralidad se reduce [se contiene] a la dualidad de la consciencia de sí. Este estado existencial es definido por Arendt como “soledad”, para distinguirlo de la “soledad” que es la carencia y privación de la compañía humana.

¹¹ Cuando “me faltó a mí mismo” al decir de Jaspers.

¹² Es interesante hacer ver que este diálogo es del “decir” de la pregunta socrática, donde este “decir” para Arendt es silencioso y habilita la formación de una vida auténtica. Esto se da en la medida de que este “decir”, que es el diálogo del yo consigo mismo, vuelve al pensamiento una actividad que acompaña al vivir “cuando se ocupa de conceptos tales como justicia, felicidad, virtud, que el lenguaje nos ha ofrecido para expresar el sentido de todo lo que ocurre en la vida y nos sucede mientras estamos vivos” (Arendt 2010 201).



la política. Este tema ha sido profundamente abordado por otras colegas¹³, y, por su extensión y complejidad, solo quisiera señalar un posible diálogo entre los aportes de Arendt y la lectura de la enseñanza de la filosofía como invitación a pensar.

Hemos visto que la paradoja de la enseñanza tiene su fundación en la figura de Sócrates. Este ciudadano que se paseaba por la polis produciendo que sus conciudadanos se inquietasen, se conociesen y cuidasen, practicaba el pensamiento de forma tal que buscaba invitar a esa búsqueda de estar con uno mismo, de conocerse, de ser el dos-en-uno. Una invitación a cierta soledad podríamos decir: invitación a la compañía consigo mismo.

Si el pensamiento posee esta cualidad reflexiva que nos revela el diálogo silencioso de nosotros con nosotros mismos, la propuesta de una enseñanza de la filosofía que se sostenga por la práctica del filosofar, del pensar, del inquietarse, va a devenir en una práctica política. Esto en la medida de que invitar a pensar, a filosofar, va a ser una invitación a la escucha del sí mismo, del cuidarse, conocerse e inquietarse.

Este cuidado de sí mismo en la Grecia Clásica ha sido extensamente estudiado por Foucault (2014) y Hadot (1998), y en Arendt podemos ver que, en cuanto al problema de la existencia dual del dos-en-uno, el pensamiento cobra una dimensión política. En nuestras sociedades cuando una suerte de costumbre arraigada del “dejarse llevar irreflexivamente” se naturaliza, es precisamente allí donde se deja ver la dimensión política, la relación entre pensamiento y acción. En tales situaciones, Arendt señala que el elemento de purgación contenido en el pensamiento (la labor de la comadrona socrática) es implícitamente político, ya que esta destrucción posee un efecto liberador sobre la capacidad del juicio –el discernimiento–.

Para Arendt el pensamiento, en la medida de que posee naturaleza reflexiva, nos puede ayudar a prevenir el mal, ya que nos permite acceder a nuestro diálogo silencioso con nosotros mismos. En esta vía, puede que sea posible que el desplazamiento del Profesor sea también un desplazamiento político, en la medida de que su tarea se concreta cuando ha sido

¹³ Particularmente quisiera destacar el trabajo de dos filósofas argentinas sobre el tema: Paula Hunziker y Anabella Di Pego. Véase Hunziker 2018 y Di Pego 2016.



desplazado por la irrupción del pensamiento de los otros; en la medida de que ha llevado adelante su trabajo produciendo un desplazamiento en los sujetos.

Cuando invitamos a pensar, tenemos entonces la posibilidad de producir una interrupción de la costumbre arraigada de dejarse llevar irreflexivamente¹⁴. En este sentido podemos considerar que el tratamiento de la enseñanza de la filosofía como invitación a pensar sea una práctica ético-política.

Consideraciones finales

Nuestro recorrido ha partido de la pregunta por la enseñanza de la filosofía, problema que hemos identificado sustancialmente filosófico y que, a partir de esta identificación, nos vimos llevados a considerar las implicancias del situarse *en* la filosofía para afrontar el problema. Vimos a partir de ese momento que a partir de nuestra hipótesis, que la enseñanza de la filosofía no puede ser dissociada de su modo de practicarla, se veía corroborada.

A partir de esa identificación entre la enseñanza y el filosofar, nos adentramos en las implicancias que suponen ese vínculo. Atendimos en esto dos grandes cuestiones: a) que la filosofía es una práctica que se desarrolla sobre una base dialógica donde es necesario que acontezca la irrupción subjetiva de los otros, de los estudiantes; y b) que este carácter relacional nos permite pensarnos como comunidad de pensamiento conformada por estudiantes y profesores.

¹⁴ No quisiera dejar de mencionar que toda una dimensión de estudio postmetafísico y político sobre el pensamiento, se enmarca en el estudio de Arendt en torno al fenómeno totalitario. Cuando ella asiste en 1960 al juicio de Eichmann en Jerusalén, observa la compleja relación que deja verse en la actitud del acusado: había sido su falta de capacidad reflexiva lo que había producido que no se cuestionase su obediencia a la ley, y así reflexionar sobre su participación en la Solución Final. A partir de ahí, el pensamiento, como la actividad de estar reflexivamente con uno mismo, encarna en Arendt una condición mínima para la moral, en la medida de que estar con uno mismo es la condición mínima para no cometer el mal. Este estar con uno mismo se muestra disidente en sociedades como las nuestras donde estamos atravesados por una burocratización en expansión, donde se considera a los agentes de forma deshumanizada, volviéndolos el sistema en superfluos. En sociedades así, el pensamiento cobra más que nunca una dimensión política, puesto que le permite retornar al agente a su humanidad, a su existencial dual del dos-en-uno. Véase Arendt (2019).



En esa irrupción subjetiva de los otros, condición para que sea posible el filosofar, identificamos la paradoja que reviste a la actuación del profesor: el profesor debe desplazarse de su lugar para que aparezcan los otros, debe producirse una interrupción de su intervención. Luego encontramos en Sócrates la fundación de esta paradoja e identificamos que el ejercicio del pensamiento y de la filosofía es una actividad en torno a una transformación de sí mismos, y que en ese sentido no es posible enseñarla como una habilidad o un contenido, sino que solo es posible hacer la invitación a pensar, a filosofar, a inquietarse.

A modo de apéndice, pudimos observar en la lectura de Arendt, que este modo existencial de considerar a la actividad del pensamiento –como esta inquietud del sí mismo– posee un vínculo con la acción –tanto moral y política–. Reconociendo los aportes arendtianos, lo que pudimos considerar es que el desplazamiento del Profesor en su gesta de invitar a pensar, a inquietarse, es una práctica política, por cuanto propone ejercitar la existencia de forma reflexiva, en diálogo con uno mismo, actualizando la pluralidad en la dualidad del dos-en-uno.

A través de la totalidad de estos elementos, podemos concluir que la enseñanza de la filosofía, en la medida de que es abordada como la práctica de la filosofía y no como la transmisión de un contenido, es una invitación a una apertura del sujeto, para que este se piense y se inquiete. Este acontecimiento solo es posible cuando el otro emerge, irrumpe y se inquieta, se interroga, se abre a la búsqueda que el profesor ha invitado, ha posibilitado. En este sentido reviste la paradoja del desplazamiento del Profesor que, como vimos en nuestro Apéndice, entraña una práctica política en la medida de que propicia el vínculo reflexivo de los agentes consigo mismos.

Nos queda pendiente indagar por cuáles podrían ser las condiciones óptimas que debemos habilitar como profesores para el ejercicio de la filosofía. Me atrevo, solo para nombrarlas, que podrían estar en vínculo con la práctica de la escucha y de la apertura hacia la pluralidad. Afrontar nuestras prácticas educativas desde la escucha del otro y en una apertura para estar con y entre otros, pueden ser dos pistas que nos permitan hacer contacto

Maximiliano José Chirino

El desplazamiento de la figura del Profesor. Comentarios en torno a la práctica del pensamiento en la enseñanza de la filosofía

Littera Scripta. Revista Filosofía 1 (2021): 117-131

ISSN 2735-6140



con la filosofía, un contacto del cual ni nosotros como profesores ni los estudiantes, saldremos siendo los mismos.



Bibliografía

- Alliaud, Andrea. “La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’: Biografías, trayectorias y práctica profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación* 34 (2004): 1–14.
- Arendt, Hannah. *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen, 2019.
- Arendt, Hannah. *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós, 2019.
- Arendt, Hannah. “Fragmento 1” *¿Qué es la Política?*. Buenos Aires: Paidós, 2017. 45–47.
- Arendt, Hannah. “El Pensamiento”. *La Vida del Espíritu*. Buenos Aires: Paidós, 2010. 29–236.
- Caputo, Cecilia. “Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar”. *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Comp. Kohan, Walter. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006. 33–38.
- Cerletti, Alejandro. “Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico”. *Didácticas de la Filosofía: Entre enseñar y aprender a filosofar*. Comps. Cerletti, Alejandro y Claudia Couló. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2015. 15–32.
- Cerletti, Alejandro. “¿Qué es enseñar filosofía?”. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008. 13–22.
- Cerletti, Alejandro y Walter Kohan. *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, 1996.
- Di Pego, Anabella. *Política y Filosofía en Hannah Arendt*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016.
- Foucault, Michel. *La Hermenéutica del Sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014.
- Hadot, Pierre. *¿Qué es la Filosofía Antigua?* México: Fondo de Cultura Económica, 1998.



Hunziker, Paula. *Filosofía, Política y Platonismo. Una investigación sobre la lectura arendtiana de Kant*. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

Kohan, Walter. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

Rancière, Jacques. *El Maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal y Edhasa, 2018.

Fecha de Recepción: 02/04/2021 — Fecha de Aceptación: 15/06/2021