



¿Quién es el *sujeto* de la educación?

Una mirada filosófica de la didáctica

Alejandro Cerletti, UBA-UNGS | acerlett@filo.uba.ar

Resumen

En este trabajo¹, a partir del análisis del concepto general de *sujeto*, en el que se remarca su doble acepción de activo y sujetado, se propone una perspectiva de abordaje del “*sujeto* de la educación” sostenida en esa bipartición. Se adopta el punto de vista de una filosofía del encuentro y el acontecimiento, y, de manera consecuente con ella, se ofrecen algunas pistas para contribuir al pensar y al hacer de la didáctica.

Se justifica que para que haya un aprendizaje la continuidad de los contenidos y las prácticas instituidos debe verse desbordada por la irrupción de algo que va más allá de lo prescripto. El aprendizaje estará asociado a la irrupción subjetiva. La intervención subjetiva hace que la voluntad institucional de transmisión y lo que pretende ser transmitido sean modificados en virtud de la apropiación y transformación que se hace de ellos. Es decir, para que haya aprendizaje, la objetividad de la transmisión (o la voluntad de enseñar los contenidos instituidos) debe ser atravesada por la subjetividad –la intervención creativa o recreativa– de quienes aprenden.

Palabras clave:

sujeto de la educación,
acontecimiento,
didáctica

Who is the subject of education? A philosophical approach to didactics

Abstract

In this paper, based on the analysis of the general concept of *subject*, and emphasizing both of its senses, active and subjected, an approach to the “subject of education” is proposed, grounded on this bipartition. The point of view of a philosophy of the encounter and of the event is adopted, and, in concordance with this, some clues to contribute to thinking and making didactics is offered.

It is claimed that in order to achieve learning, the continuity of instituted contents and practices must be overcome by the emergence of something that goes beyond what is prescribed. Learning is associated to subjective irruption. The subjective intervention causes the institutional will to transmit and what it pretends to be transmitted to be modified under the appropriation and transformation of what is made of them. That is, for there to be learning, the objectivity of transmission (or the will to teach instituted content) must be traversed by the subjectivity -the creative or recreative intervention- of learners.

Keywords:

subject of education,
event,
didactics





¿Quién es el sujeto de la educación?, ¿qué es el sujeto de la educación? ¿Quién o qué es el sujeto de la educación, cuando nos interesa abordarla desde una perspectiva filosófica, con inquietudes didácticas (es decir, cuando nos interesa el enseñar y el aprender)?

La palabra “sujeto” puede hacer referencia a muchas cosas. Es un término frecuente en diferentes campos; por ejemplo, la gramática (a partir de distinción sintáctica sujeto-predicado en la construcción de nuestro lenguaje), también en la psicología, el psicoanálisis, el derecho, la filosofía.

En el ámbito de la educación suelen operar, de una u otra manera, todos estos campos, y en ocasiones incluso se entrecruzan, muchas veces sin quedar muy definida la mayor o menor incidencia de uno u otro. Aparecen entonces el sujeto del aprendizaje, el sujeto educativo, el sujeto pedagógico, el sujeto escolarizado, el sujeto de conocimiento, el sujeto de la conciencia o del inconsciente, el sujeto moral, el sujeto de derecho (a la educación), etc. El término sujeto tiene entonces una omnipresencia que es interesante revisar.

El origen etimológico latino de la palabra “sujeto” es *subiectus* (participio pasado de *subiicere*) que significa: lo que está arrojado o puesto debajo (sub= debajo, iectus= arrojado, puesto).

Ese “puesto debajo” que indica la etimología de “sujeto” tiene dos acepciones. Por un lado, tiene el sentido de sostén o fundamento –lo que está puesto debajo, para sostener–, y otra de sometimiento –lo que está puesto debajo aplastado o sometido–. Es importante remarcar entonces que la palabra sujeto ya desde su etimología tiene al menos dos dimensiones, siempre presentes ambas, que nos permiten comenzar a reflexionar sobre su significación. Obviamente, esto atañe al concepto de sujeto en general, pero en particular tiene consecuencias significativas para el campo de la educación –y en especial, para la didáctica–, que es el que nos importa en estas Jornadas.

Si precisamos un poco más y nos detenemos en la expresión “sujeto de la educación”, podemos también apreciar en ella ese doble significado: “sujeto de la educación” puede referir a alguien o algo que interviene o participa o construye la educación o su educación, o, por otro lado, como alguien o algo que es efecto, de la educación o está sometido a ella. Podríamos graficar esas dos vertientes, de manera simplificada, como lo que hacemos con la educación, por un lado, y por otro, lo que la educación hace con nosotros. Es decir, todo proceso de construcción subjetiva, en general, pero en especial en la educación, supone que toda subjetiva-

ción implica alguna forma de acción y alguna forma de sujeción.

Tengamos presente que el sujeto de la Modernidad (o sea, el ciudadano razonable y universalmente escolarizable) se asume como sujeto libre (activo y creador) y, a la vez, como gobernable (sometido a la ley y respetuoso del orden). Vemos entonces que la contraposición entre libertad y sujeción constituye una tensión fundante de la política y la ciudadanía moderna, y por extensión, de la educación moderna.

El desafío de la filosofía de la educación es cómo lograr pensar de una manera fértil este aparente contrapunto entre libertad y necesidad (o libertad y obligación) en el contexto de la educación institucionalizada. Y el desafío de la Didáctica es cómo pensar una organización del saber y el hacer, en cuanto a su creación y transmisión, que permita la libertad y la creatividad. Dicho de una manera más gráfica, cómo una propuesta de enseñanza pueda verse completada o interpelada por la irrupción subjetiva de quienes aprenden. Cómo una voluntad didáctica inicial (y, por lo tanto, una voluntad de repetición institucional) puede quedar reconfigurada en función de la intervención novedosa de quienes participan en ella.

De entre las múltiples posibilidades que hay de abordar estas cuestiones, y de acuerdo al subtítulo de esta conferencia, voy a proponer “Una mirada filosófica de la didáctica” para intentar comenzar a recorrer estos caminos. Pero como sabemos, hay casi tantas filosofías como filósofos... Entonces, ¿qué perspectiva filosófica –o qué *mirada* filosófica– puede ayudarnos en esta reflexión sobre el sujeto de la educación?

Queda así configurado la temática de esta presentación, en toda su dimensión. Esto es, revisar la cuestión del sujeto de la educación, haciendo hincapié en su doble acepción de activo y sujetado, y ofrecer una perspectiva filosófica puede echar algo de luz sobre este asunto, con la intención específica de contribuir al pensar y al hacer de la didáctica.

Cada acto de enseñanza supone una propuesta pedagógica de transmisión, pero también actualiza un problema filosófico y político fundamental que, según adelantamos, es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. Cómo una voluntad de transmisión no se debería agotar en una imposición. Cómo es posible desplegar los saberes y las prácticas dominantes y dar lugar, a su vez, a la emergencia de sujetos libres y creativos.

Ahora bien, toda propuesta educativa o de enseñanza implica encuentros (entre individuos, saberes, prácticas, hábitos, deseos, sueños). En todo encuentro hay siempre un entrecruzamiento de múltiples aspectos. Y justamente por eso, todo encuentro (y en particular,

todo encuentro educativo) tiene una dimensión que es imprevisible. Cuando se cruzan caminos siempre existe la oportunidad de que suceda algo diferente de lo esperado; existe la oportunidad de que algo *acontezca*. Esta dimensión no previsible o aleatoria del encuentro educativo, o de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, suele ser vista como un problema. Y efectivamente lo es. La cuestión es cómo pensamos esos problemas y qué sentido le atribuimos, dentro de una lógica, como la escolar, que intenta mantener todo bajo control; que intenta regularizar las condiciones de esos encuentros y por lo tanto normalizar los vínculos que se den a partir de ellos.

Como ustedes saben, existen múltiples corrientes filosóficas, cada una de las cuales se detiene en algún aspecto del pensamiento, y lo hace, además, de diferentes modos. Para pensar los temas que estamos viendo hoy, a mí me ha resultado muy útil adoptar una filosofía que privilegie el azar de los encuentros y el acontecimiento, y que a partir de allí se puedan construir nuevas formas de entender la dinámica escolar, o educativa en general. Es decir, una forma de pensar en la que lo importante no es tanto ver cómo garantizar la continuidad de las cosas sino prestar mucha atención a lo que pasa cuando esa continuidad se ve alterada de algún modo. En esta filosofía que adopto —que es en gran medida la del filósofo francés Alain Badiou— la cuestión del *sujeto* va a estar íntimamente relacionada con la novedad que apor-

tan los que intervienen en cada encuentro educativo, y lo que sucede en cada uno de esos encuentros. Es decir, focaliza aquello que, de alguna manera, interpela la normalidad de las cosas.

Podemos decir que toda didáctica lleva implícita una voluntad de promover aprendizajes. Pero, en sentido estricto, y para ir entrando en tema, ¿quién aprende? ¿cómo se constituye ese “sujeto” del aprendizaje?

Como he adelantado, Badiou ha asociado el concepto de *sujeto* con la alteración de una secuencia de normalidad. Es decir, desde esta perspectiva, no habría “sujeto” de una continuidad o de una repetición o reproducción (de conocimientos, de prácticas, etc.). Cuando se da una repetición o reproducción, correspondería hablar, no de “sujetos” sino, más bien, de “objetos” de la reproducción o la continuidad, ya que habría “alguien” (un individuo o un conjunto de individuos) que es instalado en el ordenamiento de una maquinaria que intenta funcionar de manera eficiente. El proceso de inclusión de los individuos en esa maquinaria de repetición es, más que una subjetivación, una *objetivación*, porque pasan a formar parte de un estado de las cosas. Y si hablamos de subjetivi-

vación deberíamos hacerlo en el sentido de una mera sujetación al estado dominante de las cosas. Es decir, sólo recae en el aspecto pasivo del concepto de sujeto, del que hablé hace un rato.

En un sentido tradicional, la noción de “sujeto pedagógico” o “sujeto del aprendizaje” hace referencia a un lugar preestablecido por la teoría pedagógica o didáctica, que es llenado por quienes lo ocupan circunstancialmente. De este modo se constituye, por ejemplo, y paradigmáticamente, la relación docente-alumno y su relación con el saber. Este “sujeto” está prefigurado por la teoría educativa y por las tradiciones de la enseñanza institucionalizada, y su lugar en la relación, está definido de antemano. Lo mismo ocurre con quien ocupa el espacio del docente. Quien ingresa en ese esquema formal como alumno lo hace sin participar en la asignación de ese lugar; lo hace “objetivamente”, ya que se instala en una secuencia de normalidad (incluso, en la mayoría de los sistemas educativos, en el nivel primario y secundario, es obligado a hacerlo). Su dimensión “subjetiva” no sería entonces más que la de “sujeto” *sujetado* al sistema de reproducción de los saberes y las prácticas dominantes.

Si, por el contrario, se adopta la perspectiva de que el sujeto tiene que ver con algún tipo de novedad o de alteración en lo prefigurado institucionalmente, y no una objetivación transfigurada, el panorama es bastante diferente.

El aspecto más significativo de una irrupción en lo establecido en un contexto de enseñanza es la emergencia de la palabra del otro, y más específicamente, del pensar del otro (del *otro* del docente, pero, sobre todo, de lo otro de la institución, de los saberes y las prácticas tradicionales, etc.). El pensamiento del otro es algo que no puede ser programado. Una aclaración conceptual: voy a asumir que la *potencia del pensar*, apelando al título de estas Jornadas, significa poder intervenir e interpelar los saberes que se ofrecen o circulan. Quien *piensa* sobre los conocimientos establecidos no los repite mecánicamente, sino que los recrea y apropia, a su manera. Valorar esta circunstancia implica concebir la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (fundamentalmente, el pensamiento), más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado (por caso, la reproducción de contenidos establecidos). Pero este enfoque supone visualizar una aparente paradoja: para que se produzca una alteración debe haber un plan elaborado y ofrecido de manera propositiva. Lo nuevo irrumpe en lo que se había planificado, porque altera lo que había sido establecido como hipótesis de aprendizaje de los alumnos. Si esto no ocurriera, no habría novedad. Lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción. Toda creación necesita un encuadre, para ser desbordado.



Focalizar la alteración de lo previsible implica aborar una idea de “aprender” que atribuye un lugar central a quien aprende en la construcción de su propio aprendizaje. Procura también vincular la noción de *emancipación intelectual* de Rancière, con la potestad de asociar o disociar lo recibido, de manera original. Por lo tanto, el concepto de educación subyacente en esta perspectiva está relacionado, de alguna forma, con el de autoeducación y el de enseñanza con el de autoaprendizaje. Voy a adoptar, en consecuencia, una caracterización genérica de educar, y por extensión de enseñar, como aquella actividad que permite disponer ciertos saberes y prácticas de modo que sean interpelados y apropiados; es decir, que sean, en sentido estricto, pensados y actuados. Esto supone, a su vez, tener que elucidar las relaciones que se pueden establecer entre los saberes que se reproducen (los contenidos programados) y lo que irrumpe como novedad en el aprendizaje (la intervención creadora del pensar).

Bajo los efectos de la singularidad del otro, alumnos y profesores son algo más que individuos librados al juego institucional de un establecimiento de enseñanza. Se sitúan de otra forma frente a lo que es esperable. Esto supone decisiones docentes constantes y el trayecto programado de la enseñanza traza un recorrido diferente, por las consecuencias de esas decisiones. El “sujeto” de los encuentros que posibilitan las situaciones de enseñanza no es, en

sentido estricto, un sujeto individual (*tal o cual* alumno, *ese* profesor, etc.), porque en el devenir del enseñar y aprender está involucrado un conjunto de multiplicidades: alumnos, maestros o profesores, saberes, lugares, tiempos. Se trata más bien de un sujeto colectivo, que involucra a todos, porque hay un vínculo actualizado constantemente. La disrupción de la unidireccionalidad del discurso dominante hace que puedan emerger otras palabras. La convergencia de las novedades que portan quienes participan de esos encuentros establece un lugar de subjetivación que es común a esos participantes.

Porque, de hecho, ¿quién es el *sujeto* del pensamiento que circula en un aula en la que intervienen múltiples voces? ¿Quién es el “autor” de una idea que fue inicialmente lanzada por alguien, pero retomada luego por otros para pensarla, transformarla o recrearla de acuerdo a las circunstancias peculiares del diálogo? ¿Cómo individualizar una autoría si la voluntad de reflexión es colectiva y desinteresada (o el único “interés” es el de pensar juntos)?

Que el sujeto de una situación de enseñanza y aprendizaje sea, básicamente, un sujeto colectivo significa que lo que se constituye en sujeto es verdaderamente la relación (docentes-alumnos-saberes) en su conjunto, ya que se produce una recomposición del vínculo a partir de la novedad de cada uno. Sólo por extensión, quienes participan de ese sujeto (colectivo) podrían ser a su vez llamados *sujetos* (individuales). Asimismo, el sujeto es colectivo porque hubiera sido otra la recomposición (o

no hubiera ocurrido nada) si hubiesen sido otros los participantes y otro el contexto del encuentro. Es decir, la posibilidad de que exista un *sujeto* depende de una particular combinación de circunstancias y decisiones en una situación y no de una práctica pedagógica instituida, una programación o una política educativa.

Quienes constituyen el sujeto colectivo (y se constituyen en él) son los reales protagonistas del acto de enseñar y aprender. Se es partícipe de la propia formación a partir de una decisión sobre el encuentro con los saberes y con el otro o lo otro. Se puede seguir de esto, por un lado, que la dimensión fundamental de toda enseñanza es, como adelanté, el autoaprendizaje (en este caso, del sujeto colectivo), pero también, por otro lado, que quien *piensa* es, en verdad, ese sujeto colectivo. Cabe aclarar una vez más que, desde esta perspectiva, el *pensamiento* no se reduce al acto psicológico de un individuo, sino que está asociado a la irrupción, cuestionamiento y reacomodamiento de los saberes vigentes en una situación. Que la subjetivación sea una construcción compartida y que podamos referirnos a un pensar colectivo enriquece y potencia la dimensión pública del acto educativo. Resignifica también los lugares de *quienes enseñan, quienes aprenden, lo enseñado/aprendido* y su contextualización. Es conveniente recalcar que todo sujeto –de acuerdo al punto de vista que he adoptado– lo es en una *situación* específica. Se trata de un sujeto colectivo que surge en una construcción colectiva como pro-

ducto de un desafío. Ese desafío consiste, justamente, en tener que tomar decisiones allí donde los saberes usuales son interpelados o no se adecuan para justificar la continuidad normal de lo que hay, o directamente no deseamos utilizarlos porque percibimos su poca fecundidad didáctica.

Se desprende de lo anterior que no hay un sujeto *general* que trascienda las situaciones, sino que hay sujeto *de* la situación o *en* situación. Tampoco el sujeto preexiste a la situación, ya que se constituye a partir *de* y *en* una modificación de lo esperable. Es decir, solamente en ciertas circunstancias, de acuerdo a aquello que devenga en un momento determinado de un estado de cosas, puede haber subjetivación, o también, puede haber un aprendizaje, colectivo e individual.

Remarquemos que, desde este punto de vista, no habrá encuentro entre sujetos preconstituidos, ya que la subjetivación va a ser el posible resultado del encuentro. No habría sujetos preexistentes que se encuentran. Los partícipes de un encuentro son seres humanos, ideas, saberes, discursos, normas que, en su especial entrelazamiento, pueden llegar a dar lugar a un proceso de subjetivación. Pero no hay garantías para ello, ya que depende del devenir de la relación.

Una didáctica que se sostenga en la dimensión aleatoria del encuentro y el acontecimiento debe redefinir los tradicionales vínculos entre enseñanza y aprendizaje, entre maestro y aprendiz, entre profesor y alumno, etc., pero también debe poder caracterizar

los *lugares* para la enseñanza y el aprendizaje. Los espacios usuales en los que se enseña (las escuelas, los institutos terciarios, la universidad) constituyen el horizonte formal de posibilidad de la transmisión. Y, por cierto, no son los únicos lugares en los que se puede transmitir conocimientos, pero en esos ámbitos la enseñanza adquiere una fisonomía especial, porque está reglamentada por el Estado.

Badiou ha desarrollado *in extenso* el concepto de “sitio de acontecimiento”, que puede resultar útil para abordar los encuentros desde el punto de vista de la novedad que ellos suponen.

El sitio no es sólo el lugar físico (una escuela o una clase universitaria, por caso) sino, en especial, el lugar conceptual que hace inteligible que un saber y un hacer sea compartido. Si *alguien* (un grupo y, por extensión, un individuo) “aprende”, quiere decir que algo aconteció. Por cierto, quien enseña también aprende, por lo que es importante caracterizar las posiciones más que los individuos, y un tipo de relación. La institución nomina, fijando de antemano, lugares y posiciones y otorga responsabilidades diferentes, pero lo que acontece, la excede.

Dentro de lo que podríamos llamar en sentido genérico “situaciones de enseñanza” o “situaciones edu-

cativas” —es decir, experiencias situadas en contextos y circunstancias definidas—, siempre hay algo que no puede ser capturado totalmente por el ordenamiento institucional, cualquiera sea. Podemos decir que las instituciones educativas, o los ámbitos en los que se dan las situaciones educativas (escuelas, universidades, etc.), al ser lugares eminentes de encuentros y dada la complejidad que las caracteriza, constituyen potenciales sitios de acontecimientos (en el sentido que estoy comentando). Afirmar que ciertos lugares sean sitios de acontecimientos no supone que allí *acontezca* necesariamente algo. Para que ello suceda se requieren, además, otras condiciones. El sitio sólo señala la posibilidad de que ocurra algo diferente de lo esperado o planeado. Es decir —usando una expresión ontológica—, el *ser* de toda situación contiene, en su propia estructuración, la posibilidad de su disrupción. Plantear en estos términos la cuestión de lo que hay y lo que puede haber en las situaciones de enseñanza supone introducirle límites internos a toda transmisión, ya que toda repetición estará siempre expuesta a su propio fracaso. Esta concepción pone límites también a algunas formas de plantear la transmisión como mera reproducción, ya que nunca la manipulación de ciertas condiciones (la planificación de enseñanzas) va

a prefigurar, de manera completa, la totalidad de sus posibles resultados (los aprendizajes reales).

Queda claro que la caracterización del aprender indicada no se ajusta a la mera traslación de un contenido establecido. No supone el simple pasaje de un conocimiento de un lado a otro y la consecuente verificación de la eficacia de dicho pasaje. Como he señalado, la repetición puede ser una condición de posibilidad de un aprendizaje, pero no lo agota. Por el contrario, para que haya aprendizaje debe haber una reapropiación singular de un saber o saber-hacer que sea asumido en primera persona. El aprendizaje implica una subjetivación particular dentro de una objetivación general de transferencia rutinaria. Pero como se trata en última instancia de una “subjetivación” siempre va a estar sometido a una instancia aleatoria: la novedad de quienes aprenden y de la construcción singular de un vínculo (con los saberes, con quien enseña, con el ámbito en que ocurre, etc.). Cuando se da una situación de aprendizaje, en la que puede retroactivamente reconocerse una enseñanza, ha acontecido una transformación singular de quienes participan en el encuentro. Los saberes puestos en juego han sido interpelados y asumidos de una manera inédita. Cuando esto tiene

lugar, podemos decir, en sentido estricto, que alguien ha pensado. Pensar significa dar un pequeño paso en la apropiación de los saberes y prácticas establecidos, pero es un paso cualitativamente novedoso.

En la enseñanza repetitiva el “lugar” del estudiante es el no-lugar del encuentro. Porque su participación sólo es solicitada eventualmente para confirmar lo transmitido o para explicarle que su circunstancial interrupción es por mera incompreensión o desconocimiento.

En el contexto de una didáctica del encuentro y del acontecer la tarea del profesor es múltiple, ya que debe al mismo tiempo transmitir, provocar, acompañar, estimular y, sobre todo, saber escuchar y saber aprender de sus clases y en sus clases. Debe situar una continuidad de transmisión de saberes y prácticas sobre las que se provocará el pensamiento a partir de interrogantes y problematizaciones. Y en el mismo movimiento, tiene que estimular el pensar y alentar la construcción compartida de interrogantes y la búsqueda de respuestas, individuales y colectivas; es decir, favorecer el recorrido de trayectos singulares.

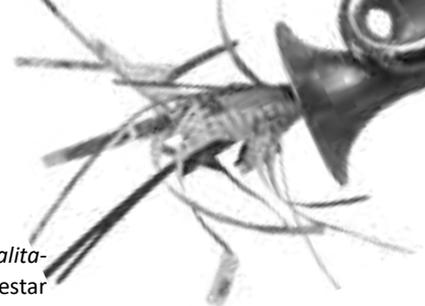
En el marco de una didáctica tal como estamos intentando redefinir, en las clases deberá ocurrir algo

diferente de la mera presentación (exposición, explicación, etc.) por parte de un profesor. Se pondrá algo en juego (un problema, una experiencia, un texto) que debe ser reapropiado por quienes intervienen en la clase. Esta reapropiación, al posibilitar la intervención creativa de los participantes, tiene una dimensión azarosa, ya que lo que se despliega es el pensar (el pensar de los otros del maestro y de la institución). Y, como fue señalado, el pensar excede siempre la repetición o el traspaso de un conocimiento. Esta irrupción aleatoria excede cualquier programación, pero se necesita de una programación que valore esa circunstancia, para darle lugar en caso de que ocurra. El pensamiento no es una digresión o una falla del plan inicial sino la consumación de un aprendizaje activo. Si se considera que cualquier alteración en el plan inicial debe ser anulada para permitir terminar con lo que el profesor y el programa tenían que decir se privilegia la traslación unilateral de un conocimiento, sin intervención creativa de quienes lo “reciben”. No hay que olvidar que el sentido de la enseñanza es el aprendizaje. En muchas circunstancias, el supuesto “cumplimiento” del programa sólo se enfoca desde la comprensión de algunos contenidos conceptuales. Lo *cuantitativo*

de la enseñanza suele terminar agobiando lo *calitativo* del aprendizaje. Un buen programa debería estar guiado por objetivos que privilegien la iniciación de los alumnos en la reflexión. En este caso, los contenidos conceptuales estarán a disposición del pensar, porque se privilegiará la cualidad frente a la cantidad de información.

La acción docente debería ser *disponer los saberes existentes* de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente, para que quizás tenga lugar un pensar. El maestro o el profesor tienen la tarea de introducir desafíos intelectuales y prácticos en el contexto de un grupo de aprendizaje. Se trata de una decisión didáctica, filosófica y política. El pensar supone un siempre *forzamiento*, como sostiene Deleuze. Hay siempre algo de incomodidad en la intervención del pensamiento porque implica forzar un acceso diferente a lo sabido y afrontar lo no sabido.

Voy a sostener entonces, a modo de síntesis de lo que he expuesto, que para que haya un aprendizaje la continuidad de los contenidos y las prácticas instituidos debe verse desbordada por la irrupción de algo que va más allá de lo prescripto. El aprendizaje estará siempre asociado a la irrupción subjetiva. Y es



subjetiva porque la alteración del estado “docente” de las cosas es producto de un encuentro en el que intervienen *otros*, es decir, algo no planificado (o, mejor, implanificable). La intervención subjetiva hace que la voluntad institucional de transmisión y lo que pretende ser transmitido sean modificados en virtud de la apropiación y transformación que se hace de ellos. Cuando *aprendemos* nos apropiamos de los saberes y las prácticas que fueron organizados para ser enseñados. Esto quiere decir que re-creamos los saberes y las prácticas de manera singular. Para que haya *aprendizaje*, la objetividad de la transmisión (o la voluntad de enseñar los contenidos convencionales) debe ser atravesada por la subjetividad de la intervención creativa o recreativa de los *aprendices*.

Lo nuevo no emerge de la nada, sino de situaciones específicas. La novedad de todo aprendizaje surge de la interpelación, reorganización y transformación de lo sabido. Y esto sólo lo puede construir quienes aprenden: todo aprendizaje *real es, en realidad*, un autoaprendizaje. Este matiz del aprender permite potenciar el aspecto creativo de toda subjetivación, en detrimento de la mera sujeción a la continuidad rutinaria de las cosas.

Notas

1. Este trabajo presenta las cuestiones centrales de la conferencia brindada por el autor el 17 de septiembre de 2015, en la ciudad de Paraná, en el marco de las Jornadas de Didáctica “La potencia del pensar en las prácticas”, organizadas por el Área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El texto incluye varios pasajes de su artículo “Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico” (Buenos Aires: Noveduc, 2015), que fueron reformulados y adaptados para la ocasión. Se prefirió mantener el estilo oral de la presentación, para que el texto recoja con más fluidez la exposición original.