



---

## Las marcas discursivas y los sentidos en torno al "sujeto pedagógico" en la normativa educativa

---

Por BÁRBARA BRISCIOLI  
DÉBORAH A. SCHACHTER

barbarabri@hotmail.com  
schachter2@gmail.com

### Presentación

En el marco del proyecto de investigación: Sujeto pedagógico: identidad, diferencia y alteridad. Aportes desde la Filosofía de la Educación<sup>1</sup>, se realizó un análisis crítico de la noción de "sujeto pedagógico" acuñada en la normativa educativa de reciente promulgación y en documentos curriculares.

El proyecto ha tenido como horizonte conceptual el campo problemático que se teje entre filosofía y educación. En esta senda, sigue el propósito de ponderar el vínculo interdisciplinario entre la investigación educativa y la filosofía práctica, focalizándose en la problematización y recontextualización de la categoría de "sujeto pedagógico". En sus primeros pasos, el trabajo de investigación se guió por una hipótesis heurística según la cual la noción de "sujeto pedagógico", en su impronta moderna y con cierta hegemonía alternativa y combinada de sus versiones ilustradas y positivistas, se ha visto reducida a los márgenes de lo *idéntico* y lo *igual*. Esto es, las notas del sujeto pedagógico que se corresponden con las diferentes concepciones acerca de la educación en la modernidad, perfilan y sostienen una *lógica de la identidad* que conjura toda traza de alteridad. De aquí que al asumir el carácter social, discursivo y ético de la práctica educativa se permita habilitar nuevas consideraciones en torno al sujeto pedagógico en la crisis de la modernidad.

Se trata de volver a pensar al sujeto pedagógico, que el presente proyecto recorta como objeto del campo de la filosofía práctica (Carr 1996; Cullen 1997, 2004; Kohan 1996) y que abre a un conjunto de preguntas que lo configuran como problema ético-político desde el

---

<sup>1</sup> Programación UBACyT (20020130200229BA) dirigido por Nora Graziano y Pablo Cifelli. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Desde agosto de 2014 a diciembre de 2017.



campo problemático de la Filosofía de la Educación. La pregunta por el sujeto pedagógico no es nueva en el campo educativo desde las disciplinas que conforman las “ciencias” de la educación, por lo que el interés del presente proyecto se focaliza en formularla desde el campo de la Filosofía de la Educación, que no entiende a lo educativo como ámbito de aplicación del saber filosófico sino que se sitúa en el suelo educativo mismo para formular desde allí sus preguntas y argumentos.

Entendiendo, pues, a la educación como una forma particular de socialización -lo cual supone la construcción de subjetividades mediada por acciones y saberes legitimados públicamente en un contexto determinado- (Cullen, 1997, 2004, 2009), el trabajo del equipo se ha orientado a revisar supuestos y concepciones que subyacen a las prácticas educativas, y a explorar nociones y categorías filosóficas para entrever sus consecuencias e implicancias en los modos de pensar el problema del sujeto pedagógico.

En el marco de las indagaciones propuestas por el proyecto, se abrió una línea de reflexiones sobre la presencia de la categoría de “sujeto pedagógico” en los documentos de normativa educativa. En primer lugar, se tomó en consideración la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, en tanto Ley marco que condensa significados y que perfiló las líneas de acción política que se llevaron a cabo posteriormente. Seguidamente, se analizaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de la educación inicial y primaria (2004). Más allá del tipo de documento analizado, los diferentes “nombres de los sujetos” presentes en los textos permitieron abrir nuevas preguntas, tanto en torno a la polisemia de la categoría, como al tipo de relaciones entre esta diversidad de sentidos en el seno de un mismo texto (identificando conceptos que refieren a marcos conceptuales diferentes y muchas veces contrapuestos) y el grado de explicitación de la lógica que los articula (dando cuenta de la complejidad que subyace a la polisemia u omitiendo las razones o vínculos que devienen en una yuxtaposición de categorías y propiedades y en una superposición inconexa de discursos en el tiempo). Este conjunto de preguntas abiertas por los textos normativo/curriculares, reafirma la necesidad contemporánea del debate en torno a esta categoría por su centralidad en el discurso pedagógico moderno.





## **La Ley de Educación Nacional: un analizador en contexto<sup>2</sup>**

El análisis crítico de la noción de “sujeto pedagógico” acuñada en la normativa educativa permitió profundizar en discusiones sobre los discursos y las prácticas educativas. Particularmente, la lectura de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 se constituyó en un analizador que permitió identificar núcleos problemáticos en las conceptualizaciones que se construyen en torno a los sujetos pedagógicos.

Sin embargo, es preciso también realizar una contextualización del mencionado texto jurídico, para enriquecer la reflexión en torno a los sentidos relevados. En este sentido, resulta importante reponer la problemática de la diversidad que asoma como un tema recurrente en el debate pedagógico contemporáneo, por un lado, y apuntar ciertas coordenadas respecto del contexto de sanción de la Ley de Educación Nacional, por otro. En todo caso, estos aportes permitirán complejizar la reflexión al ofrecer elementos que nutren a los discursos presentes en la ley, y refuerzan la relevancia del analizador especificado para trabajar en torno a la categoría de sujeto pedagógico en el contexto actual.

En lo que respecta a la insistencia de la problemática de la diversidad en el terreno pedagógico, es posible afirmar que se trata de un tópico que se ha instalado en el campo educativo en las últimas décadas. Frente al mandato fundacional de la Escuela de “formar al ciudadano” con un fuerte énfasis homogeneizante, la Escuela contemporánea se encuentra con copiosas propuestas pedagógicas para la diversidad y programas de educación intercultural, que dan cuenta de un nuevo “sujeto pedagógico” a educar. Si en los orígenes del sistema educativo, los sujetos eran considerados como un mero vacío a llenar, dejando a un lado las improntas culturales en favor de una identidad común, ahora la heterogeneidad es valorada en un llamado que propone “hacerse cargo de las diferencias”. Prueba de ello es que buena parte de los programas de formación, de los textos especializados y de las prácticas escolares cotidianas incluyen exhortaciones a la “tolerancia” y al “respeto hacia el otro”

---

<sup>2</sup> Parte de este análisis se desarrolla en la tesis doctoral en curso: Deborah A. Schachter, “La problemática del Otro en educación: concepciones y consecuencias ético-pedagógicas en torno a la diversidad, la diferencia y la alteridad” dirigida por Carlos Cullen. Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



(Skliar, 2007: 19), estableciendo una clara distancia con la impronta histórica que asumía una suerte de equivalencia entre homogeneidad e igualdad. Ahora bien, tanto desde el campo educativo como desde otras disciplinas tales como la antropología, la sociología y los estudios culturales, estos discursos se han puesto “bajo sospecha”<sup>3</sup>. Esto es, más allá de la “celebración” de las diferencias que se entrevé en tales alocuciones pedagógicas, numerosos especialistas se han interesado en analizar qué concepto de cultura se pone en juego en los nuevos programas educativos y qué implicancias ético-políticas tienen en relación a la alteridad. Las conclusiones, a grandes rasgos, apuntan que la “atención a la diversidad” deviene una mera “folclorización” de las diferencias, olvidando que estas últimas muchas veces están fundadas en desigualdades sociales.

Siguiendo la estela de la diversidad y la diferencia es preciso mencionar –en un segundo momento- que es en la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 donde se inaugura la consideración de la problemática de la diversidad, instalándola en la agenda educativa. La Ley Federal de Educación fue sancionada en el contexto de reformas del Estado llevadas a cabo en la década del '90. Con una fuerte retórica que apuntaba a propiciar la participación de la sociedad en el marco de una redefinición de lo público, se llevó a cabo un importante proceso de descentralización de los servicios educativos. De este modo, se reconfiguró el sistema de educación, dando lugar a nuevas dinámicas que distaban de aquéllas originarias establecidas con la Ley 1420 de 1884. En lo que respecta a la cuestión de la diversidad cultural, es preciso señalar que es la Ley Federal de Educación la que inaugura su consideración e instala una nueva temática en la agenda educativa. En correlato a la crisis de los Estado-Nación, la *respuesta* neoliberal incluyó entre sus iniciativas el reconocimiento de “otredades” que habían quedado por fuera del relato nacional moderno. En el terreno educativo, pues, emergieron propuestas de “educación intercultural” o de “atención a la diversidad” que procuraron incluir a todo aquel que quedaba por fuera de la matriz homogeneizante fundacional del sistema escolar. Ahora bien, el descrédito político y la crisis social suscitadas por el modelo neoliberal, propiciaron un clima de rechazo hacia la Ley por

---

<sup>3</sup> Pueden mencionarse, de manera sumaria y a modo de ejemplo, los trabajos de Duschatsky y Skliar (2000) y Cullen (2004) desde un plano pedagógico, y los estudios de Neufeld y Thisted (1999) y Grimson (2011) desde el campo de la antropología.



parte de la comunidad educativa y, en lo que refiere a la temática específica de esta indagación, pusieron bajo sospecha las pretendidas propuestas de educación para la diversidad. Estas críticas mostraron que la noción de cultura puesta en juego en estos programas remitía a sentidos esencialistas que escondían las desigualdades sobre las cuales las diferencias están fundadas (Skliar y Duschatsky, 2000; Grimson, 2011).

La pregunta por las marcas discursivas en torno al sujeto pedagógico en la Ley de Educación Nacional debe tomar en cuenta, entonces, un análisis contrastivo, reconociendo en las intencionalidades de la nueva ley un esfuerzo por despegarse de los sentidos desplegados en el contexto neoliberal en que se sancionó la Ley Federal de Educación. Ahora bien, es importante no perder de vista los elementos específicos que en el nuevo texto jurídico construyen la noción de “sujeto pedagógico” para ponerlos en articulación con las hipótesis de los trabajos críticos en torno a la problemática de la diversidad. Dicho de otro modo, la idea será revisar el texto de la Ley de Educación Nacional, teniendo en cuenta su contexto de emergencia, pero sin perder de vista la actitud de sospecha en torno a los modos de plantearse el problema del otro que perfilan cierto modo de entender al sujeto pedagógico en clave moral y epistemológica.

### **Posibles aperturas en torno al “sujeto pedagógico”**

Ya situados en el análisis del texto que da forma a la Ley de Educación Nacional, es posible afirmar que se percibe un optimismo de base, tanto por su carácter “reparador” como por la centralidad que le confiere al Estado y al sistema educativo para “construir una sociedad justa” (Art.3). Con reparador se hace referencia a la intencionalidad de resolver la *fragmentación* que dejaron la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 y las políticas neoliberales implementadas durante la década de los ´90. Como es sabido, los procesos de fragmentación se han conjugado con la profundización de las desigualdades sociales. Por tanto, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 bajo análisis, expresa de distintos modos -a modo de principio y de aspiración- la búsqueda de lo “común”; vale decir, brindar una oferta educativa equivalente, respetando las “particularidades provinciales y locales” (Art.5). Esta tensión entre igualdad y diferencia recorre todo el documento y se ha constituido en una línea de exploración del proyecto.





En este sentido, podríamos decir que se percibe una posición *reconstructiva* de los aspectos normativos del pacto social (Cullen, 2004) por el lugar central que tienen las categorías modernas: “sujeto”, “identidad”, “ciudadanía responsable”, entre otras. Y además de su centralidad, no parece haber un cuestionamiento de las mismas, como sí sucede en las discusiones teóricas.

Una de las inquietudes ha sido hasta qué punto resulta factible introducir concepciones disruptivas o contra-hegemónicas en un discurso normativo. Es decir, si resulta posible trascender lo dado en la letra de un documento normativo. Algo de esto suele aparecer como el cuidado de lo que hay y/o el horizonte a construir, con expresiones como: “proveer una educación integral permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad...” (Art. 4). De todos modos, como se ha señalado, en la Ley la noción de “sujeto de derecho” es vertebradora, pero sin desconocer que el sistema escolar ya no puede presuponer un “sujeto único” y por lo mismo debe, por ejemplo, “respetar la lengua e identidad cultural de los pueblos indígenas” (Art.11).

A la tensión entre igualdad y diferencia que sostiene el discurso de la Ley, debe sumarse la superposición de voces -es decir, de los diversos actores que participan en la escritura de cada uno de los apartados, lo que otros leen y corrigen, reescriben, agregan, etc.- que confluyen en una pluralidad de sentidos. De este modo, en el análisis se encontraron diversos nombres de los “sujetos pedagógicos”. En efecto, si bien puede hacerse una primera visualización de sujetos por franjas etarias -correspondientes a cada nivel educativo- y/o como destinatarios de alguna modalidad (que es el modo en que se organizan los sucesivos capítulos de la Ley), desde el principio aparecen otros nombres/concepciones, como por ejemplo: se suma el discurso de género utilizando “los/as niños/as y adolescentes”, se hace referencia a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, y a los pueblos indígenas.

Ahora bien, resulta interesante que -y como expresión de la señalada tensión- cuando se hace referencia a los niveles del sistema educativo se nombre a los sujetos de derecho/destinatarios. Es decir, en educación primaria: todos/as los/as niños/as y en educación secundaria: a los/as adolescentes y jóvenes, en el intento de romper con la tradición





de definirlos como meros “alumnos” o “estudiantes” (aunque esta última aparece en la educación secundaria). En la educación permanente, se alude a los/as jóvenes y adultos. Y, a la inversa, cuando se hace referencia a los sujetos destinatarios de las modalidades, que son quienes han sido tradicionalmente excluidos de la escuela común, se insiste en nombrarlos como alumnos/as o estudiantes. Esto puede observarse en los sucesivos capítulos de educación artística, educación especial, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación domiciliaria y hospitalaria; así como también en el apartado de políticas de promoción de la igualdad educativa, nuevas tecnologías y educación a distancia.

En suma, la intención de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 dejaría entrever cierta ilusión moderna en torno a la idea de sujeto y de educación, aunque introduciendo una mediación dada por reconocimiento de las diferencias culturales y -aún así- la apuesta a brindar una oferta “común” en tanto ciudadanos/as argentinos/as. Siguiendo estas consideraciones, podemos emplazar los siguientes interrogantes: ¿hasta qué punto se produce una apertura de las concepciones de “sujeto pedagógico” cuando sólo se le suman atributos o novedades discursivas (políticamente correctas)? ¿De qué modo se *reconoce* a los sujetos cuando se los considera potencialmente iguales o se los “respeta” en sus diferencias? Los aportes de Cullen (2004) respecto a los modos de plantearse la cuestión del otro en la educación pueden orientar el recorrido en torno a estas cuestiones. Según este autor, comprender al otro como un igual en potencia, donde la diversidad es meramente numérica, comprendería una persistencia en la lógica de la identidad. En tanto, la apuesta al discurrir de la diferencia, según Cullen, comporta una reducción de la alteridad pues se mantiene en los márgenes de lo Mismo. Dicho de otro modo, plantearse la cuestión del sujeto pedagógico a partir de los horizontes de la diversidad o la diferencia -y considerando la propuesta de Cullen- supondrían cierta desconfianza en el reconocimiento del Otro culturalmente denso (del Otro en cuanto Otro).

### **Reflexiones finales**

El análisis de la normativa educativa ha permitido problematizar la posibilidad de rastrear en ella un *plus de apertura* que conduzca a nuevas propuestas que excedan la mera reformulación de discursos previos -léase modernos-. En otros términos, ha permitido





plantear la pregunta respecto de si se trata de seguir operando con las categorías de una lógica de la identidad, pero reformuladas, o si es posible situarse en otro lugar, no ya en el de lo diferente respecto de *lo Mismo*, sino en el de la alteridad.

Hasta el momento, parece difícil dejar de referir al/los “sujeto/s” en los discursos y prácticas educativas. La hipótesis de lectura de la normativa educativa ha sido que la pluralidad de nombres/sentidos que aluden a el/los sujeto/pedagógico/s y su educación no sólo expresan las novedades de su consideración sino que habilitan la sospecha en torno a la continuidad ampliada (en términos de atributos) y *aggiornada* (en términos de novedades discursivas) de la misma *lógica de la identidad* acuñada por la pedagogía moderna. Dicho en otros términos, se entiende que “el/los sujeto/s pedagógico/s” como destinatario/s de la acción educativa es supuesto y propuesto por los discursos curriculares/normativos de una determinada manera, y que esto habilita la pregunta por la continuidad y/o ruptura de estos supuestos con aquellos que la constituyeron modernamente. Es decir, cabe distinguir la diferencia entre la yuxtaposición/superposición de discursos y la reformulación conceptual de la categoría, ya que la “pluralidad” no necesariamente abona una reformulación conceptual, sino que, por el contrario, puede limitarse a una mera ampliación de atributos yuxtapuestos que mantiene una visión fragmentada de la subjetividad pedagógica. En tal sentido, cabe postular los límites y posibilidades de la lógica constructiva de los discursos curriculares/ normativos en torno a la tensión entre prescripción/problematización de encuadres que pretenden cierta vigencia temporal pero que se ven afectadas por la peculiar problemática del contexto histórico-cultural-pedagógico en el que son producidos.

Pareciera ser que seguimos atrapados en las discusiones en torno a la crisis del sujeto, que por su propia lógica se plantean casi de modo binario: ya sea que se abone a la idea de abandono definitivo de la categoría de sujeto o se proponga reformularla (en mayor o menor medida). Lo interesante es vislumbrar en qué medida y de qué modo estas posiciones aparecen en la normativa educativa (y en las prácticas), en diálogo con la exploración heurística sobre los debates filosóficos contemporáneos que permiten abrir preguntas en y desde el campo de la educación.





Ahora bien, del análisis realizado se sigue que en los textos normativos no se encuentran plasmados tales aportes -haciendo especial hincapié en aquellos que apuestan por una fuerte deconstrucción de la categoría de sujeto, abriendo la consideración respecto de la alteridad como estructura primera para una nueva concepción de la subjetividad-. No obstante, consideramos que estas reflexiones resultan valiosas para el campo de la filosofía de la educación y la posibilidad de problematizar las prácticas educativas. Quedan abiertas de este modo las discusiones en torno al sentido y “uso” de las perspectivas filosóficas más radicales en las prácticas educativas.

La presentación de esta ponencia en la línea temática “la filosofía política de la educación, o perspectiva filosófica de las políticas educativas” tiene como objetivo compartir una indagación que intenta recuperar las marcas discursivas en los textos normativos y explorar sus relaciones -complejas, difusas, imprecisas, pero sedimentadas de sentido- con las tradiciones teóricas que han abordado y abordan la cuestión del “sujeto pedagógico”. Acaso esta aproximación permita dar cuenta de las profundas relaciones entre la pedagogía y la filosofía práctica, ofreciendo un recorrido que emplaza la perspectiva filosófica de las políticas educativas.





## Referencias

CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica*. Madrid: Morata.

CULLEN, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós

CULLEN, C. (2004). "Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación" en *VVAA Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Buenos Aires: Editorial Stella. La Crujía.

CULLEN, C. (1997). *Crítica de las Razones de Educar. Temas de Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

DUSCHATSKY, S.; SKLIAR, C. (2000) "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas" en: *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, mar.-abr. 2000.

GRIMSON, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica a las teorías de la identidad*, Buenos Aires: Siglo XXI.

KOHAN, W. (1996). "Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales", en *Revista Aula*, Salamanca, Universidad de Salamanca, vol.8.

NEUFELD, M.; THISTED, J. (1999) "*De eso no se habla...*" *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba

SKLIAR, C., (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Buenos Aires: Noveduc.