



Una mirada del derecho a la educación: igualdad, justicia, futuros

A View of the Right to Education: Equality, Justice and Futures

 **Cecilia Sánchez García**

Universidad de la República,
Uruguay
ceciliasanchezg14@gmail.com

Resumen

Este trabajo propone una reflexión crítica de la noción “derecho a la educación” como construcción histórica, política y situada, en disputa y atravesada por condiciones estructurales de desigualdad. Desde una perspectiva que articula aportes de la pedagogía crítica y la filosofía, se problematizan las formas en que ciertos discursos tienden a restringir y fijar el sentido de conceptos fundamentales que dan densidad al derecho a la educación, como las nociones de igualdad y justicia. En este marco, se plantea la necesidad de reponer una mirada que reconozca la experiencia, la fragilidad, la singularidad y la diferencia como dimensiones constitutivas del sujeto de la educación y de la escuela como espacio potencial de construcción democrática. Se propone comprender al derecho a la educación no como un conjunto de sentidos normativos fijos, sino como una apuesta política que se activa en coyunturas educativas concretas, mediante la construcción de vínculos éticos y afectivos que lo sostienen como horizonte de transformación social.

Palabras clave: derecho a la educación, igualdad, justicia, singularidad, futuros.

Abstract

This paper proposes a critical reflection on the notion of the “right to education” as a historical, political, and situated construct, contested and influenced by structural conditions of inequality. From a perspective that articulates contributions from critical pedagogy and philosophy, it problematizes the ways in which certain discourses tend to restrict and fix the meaning of fundamental concepts that give substance to the right to education, such as the notions of equality and justice. Within this framework, it raises the need to restore a perspective that recognizes experience, fragility, singularity, and difference as constitutive dimensions of the subject of education and of the school as a potential space for democratic construction. It proposes understanding the right to education not as a set of fixed normative meanings, but as a political commitment activated in specific educational situations, through the construction of ethical and emotional bonds that sustain it as a horizon of social transformation.

Keywords: right to education, equality, justice, singularity, futures.



El peligro de mi poesía es una tendencia a la disecación de las palabras: las fijo en el poema como con tornillos. Cada palabra se hace de piedra. Y ello se debe, en parte, a mi temor de caer en un llanto trágico. Y también el temor que me provocan las palabras.

Alejandra Pizarnik

1. Introducción

La poderosa imagen que propone Alejandra Pizarnik en sus *Diarios* (2023), y que se adopta aquí como epígrafe, habilita una reflexión que desborda el campo estrictamente estético para interpelar las formas en que el lenguaje opera como fuerza instituyente o de clausura. La poeta advierte un riesgo que tomamos como punto de partida: las palabras, en lugar de desplegar su potencia creadora, se secan, se endurecen, se atornillan. Emerge un temor latente: el de la poesía sin creación. Este peligro puede trasladarse al discurso educativo, en el que ciertos términos —que se institucionalizan, burocratizan y vacían de conflicto— dejan de dar lugar al acontecimiento, la interrogación y la apertura, para operar como dispositivos clausura, control y repetición.

Concebir a la educación como derecho implica reconocer su papel fundamental en la construcción de sociedades más justas, igualitarias y democráticas. En un contexto regional y global atravesado por el avance de proyectos conservadores y autoritarios —que impulsan la regresión en materia de derechos y el debilitamiento democrático— tanto el derecho a la educación, como sus sentidos, alcances e incluso su legitimidad como derecho, se ven fuertemente tensionados.

Este artículo propone una reflexión sobre el derecho a la educación con el objetivo de aportar a su posicionamiento en el campo pedagógico contemporáneo. En particular, se retoma una tradición crítica que lo revaloriza desde la praxis de movimientos sociales, organizaciones gremiales y sindicales y tradiciones pedagógicas críticas. Sin desatender su formulación jurídica ni las configuraciones histórico-políticas que amplían o restringen su alcance, el texto propone realizar un recorrido conceptual que, partiendo del derecho a la educación como una noción polisémica y en disputa, contribuya a su activación política y a la movilización de sentidos revitalizantes.

2. Una mirada del derecho a la educación

Entre las formas posibles de comprender el campo educativo, partimos aquí de la noción de derecho, que supone la existencia de un sujeto titular —el sujeto de la educación— y establece responsabilidades para su efectivización, en primer lugar, por parte del Estado. Sin embargo, en el discurso educativo contemporáneo circulan múltiples discursividades que tensionan esa afirmación. Muchas de ellas desplazan el foco hacia la responsabilidad individual o familiar, atribuyendo a los propios sujetos o a ciertos colectivos —como a los y las docentes, por ejemplo— la carga por lo que se define como “fracasos” o resultados educativos no deseados. De forma análoga, el éxito individual tiende a presentarse como el éxito general, dentro de un horizonte que promueve una lógica de competencia entre sujetos.

Esto no implica desconocer que existen ámbitos y actores que fortalecen o, por el contrario, debilitan el derecho a la educación. Más bien, se trata de señalar que su sentido no está dado de forma definitiva, sino que se encuentra en permanente disputa. En tramas discursivas diversas, el significativo “derecho a la educación” remite, así, a sentidos heterogéneos.

El derecho a la educación no puede ser comprendido al margen de las luchas que, en determinadas condiciones históricas y políticas, restringen, tensionan o amplían su alcance. Como advierte



Eduardo Rinesi, proclamar que la educación constituye un derecho universal implica siempre un recorte; no se trata de una afirmación neutra, sino situada y cargada de sentido. Referirnos al derecho a la educación implica la operación paradójica de denunciar su falta: debería ser de hecho, pero es de derecho (Rinesi, 2015). En el campo de los derechos humanos, dice Rita Segato (2018), nombrar constituye un acto político fundamental: reconocer el sufrimiento humano y denunciar aquello que no debería estar ahí. En este gesto nominativo hay una denuncia. Nombrar no es suficiente y, volviendo a la advertencia de Pizarnik, las palabras pueden perder su filo interrogativo, volverse piedras. De allí la importancia de situarlas en proyectos políticos transformadores.

En este sentido, resulta relevante atender las interrelaciones entre el ejercicio del derecho a la educación y los procesos de desigualdad social, considerando tanto las políticas educativas, como las experiencias concretas y las disputas coyunturales. El sujeto de la educación no es abstracto, homogéneo, ni universal y su inscripción en la escena del derecho está marcada por relaciones de poder y trayectorias diversas. Como sostiene Pablo Martinis (2006), el reconocimiento de estos procesos de desigualdad implica visibilizar las condiciones estructurales que las producen y sostienen, así como desarmar lógicas que responsabilizan a los sujetos por su propia exclusión. Esto permite alejarnos de miradas deficitarias de los sujetos y posicionarnos en una perspectiva que reconozca su potencia y su inscripción como sujeto pleno de derecho (Martinis, 2006).

En tiempos en los que el lenguaje pedagógico crítico es capturado por un “innovacionismo” de mercado (Pérez Ruda, 2022), que despolitiza la educación al reducirla a un repertorio de técnicas y metodologías, afirmar el derecho a la educación implica entonces reponer su dimensión política, así como una sensibilidad capaz de alojar la experiencia, las marcas de lo singular y las posibilidades de lo común. Desde esta trama, y tomando distancia de perspectivas homogeneizantes y normalizadoras de la experiencia educativa, proponemos, en un primer momento, recuperar la noción de igualdad.

Una cuestión de igualdad: derecho a la educación entre la experiencia, la fragilidad y lo común

En lugar de respuestas reactivas o normativas, que procuran ordenar la multiplicidad desde categorías fijas, proponemos recuperar el lenguaje de la experiencia como forma de pensar la igualdad más allá del ideal normalizador que atravesó el discurso pedagógico moderno y que aún opera en el campo educativo. La igualdad condensa múltiples capas de sentido. Como se ha señalado, los sistemas educativos modernos se expandieron bajo la premisa de una igualdad entendida como homogeneización y sostenida en un ideal civilizatorio (Dussel, 2009). Más allá de la democratización de la educación que implicó este proceso, aquello que quedó ubicado en el plano de la diferencia, fue históricamente considerado como algo a corregir, neutralizar o domesticar. En esta línea, se comprendió que la construcción de lo común se trataba de un efecto de la experiencia escolar compartida, en la medida en que todos los sujetos pudieran transitar una experiencia educativa homogénea (Diker, 2008). La democratización escolar se tradujo, en la práctica, en la expansión de un formato único —la escuela graduada— que procuró asegurar que todos los sujetos tuvieran acceso a la *misma* escuela (Terigi, 2008).

Si bien en el siglo XX han surgido intentos de sortear este legado, como la incorporación de la idea de diversidad, lejos de quebrar la matriz, redundaron en su reforzamiento. La diversidad, en ese marco, se consolidó como cualidad de una alteridad, de un sujeto que debe ser atendido sin que el “nosotros” resulte alterado (Skliar, 2013). Así, el “otro” deviene “diverso” en la medida en que no encaja en la norma implícita del “nosotros”, que sigue siendo considerada la medida de lo deseable.



Los nombres que atribuimos a otros nunca se dirigen a los otros. Los damos, pero no se los damos. No los ofrecemos: los instalamos. Son nombres que los nombran pero que no los llaman. No los convocan a venir, sino a quedarse. Ninguna definición ha cambiado radicalmente una relación. Son nombres para usar entre pares y volver a separar, una y otra vez, a los supuestos impares. [...] Describen lo que sería el otro, si el otro estuviese quieto, aquietado, ajustado a unos ojos que se pertrechan detrás de la apariencia civilizatoria de una idea (Skliar y Bárcena, 2013).

Muchas de las palabras que componen el vocabulario pedagógico son nombres que, en lugar de invitar y crear puentes, fijan fronteras entre un “nosotros” y un “otros”, reproduciendo desigualdades y tornándose etiquetas que se fijan “como con tornillos”. Pero, conviene recordar que nadie cabe en un nombre y que es prudente distanciarse de las palabras que se vuelven totalizantes. Ningún sujeto es un diagnóstico, ni el barrio en el que vive, ni la cantidad de libros que hay en su hogar. Para desafiar esta “pedagogía de la normalidad”, que anticipa la certeza y exige al sujeto credenciales, José Contreras (2006), propone imaginar una pedagogía capaz de suspender el juicio y mantenerse abierta a la experiencia del encuentro. Una forma de lucha contra la “disecación de las palabras”.

En este punto, nos detenemos en la idea de experiencia como relación, a la que se refiere Jorge Larrosa a propósito de la lectura como relación de escucha con el texto. Escuchar, dice Larrosa, es estar dispuesto a oír lo que no se sabe, lo que no se quiere, lo que no se necesita (Larrosa, 2020). La experiencia de algo que no soy yo, que no puedo reducir a mi mirada, ni a lo que he leído en otras ocasiones. La experiencia como formadora y transformadora, como tejido de vínculos, de relaciones que dan lugar a lo nuevo, a lo extraño, a desplegar potencias y a lo que está por venir. Allí donde hay relación se disuelve el otro (Skliar, 2013) y la diversidad se transforma en un discurso pedagógico sobre todos y sobre cada uno de nosotros (Dussel, 2009).

Es que justamente, dice Skliar, “lo opuesto a la exacerbación individualista es la existencia de lo múltiple o plural que define todo proceso educativo” (Skliar, 2024a) y para que esa multiplicidad se despliegue, la desconfianza debe dar paso a la hospitalidad. La mirada que desconfía de las posibilidades de los sujetos produce exclusión y aplaza la igualdad al infinito, en términos de Jacques Rancière (2016). Se trata de comprender la fragilidad como experiencia de lo común y no como debilidad de un “otro”.

“Hacerse cargo de esta fragilidad [...] en lugar de huir de ella”, dice Suely Rolnik, ya que la creación no surge de la comodidad y la quietud, sino del estar forzado y de no tener más opción que inventar (Rolnik, 2009, p. 50). No se trata de la precariedad a la que nos convoca el “vitalismo emprendedor” (Sztulwark, 2019), que hace de la incertidumbre económica y laboral condición de libertad e innovación, a pesar de que la experiencia histórica muestra el despliegue de sus efectos nihilistas y conservadores. Tampoco es la defensa de un individuo en estado de competencia y sus reinventaciones de mercado, que destruyen la relación entre el individuo y la comunidad y alejan a la educación de la pregunta por el bien común. Se trata más bien de reconocer la vida como problema común, en un mundo en el que estamos mutuamente implicados (Garcés, 2013). Desde allí, el compromiso con el derecho a la educación puede adquirir nuevas capas de sentido. Un punto de partida: cerca de cada fragilidad, lejos de toda tiranía, en palabras de Skliar (2024b).

En esta línea, Skliar (2017) propone pensar en la educación como una conversación inédita con alguien desconocido: una apertura al otro, no para conducirlo desde la ignorancia hacia un saber preestablecido, aplicando una serie de saberes y técnicas, sino para continuar la conversación. La hospitalidad, como capacidad de hacer lugar a alguien nuevo sin condición alguna (Cornu, 2004), no se vale de desmesurados actos heroicos, sino de una gestualidad mínima. En un contexto educativo en el que persisten las narrativas de la normalidad, este gesto puede pensarse como una forma de resistencia: singular, cotidiana y colectiva.



La escuela como institución histórica con una función social directamente vinculada a la efectivización del derecho a la educación, puede alojar lo común e interpelar a los sujetos que la habitan desde el terreno impersonal del “nosotros”, oficiando de puente hacia otros modos posibles de habitar el mundo y de vincularnos con los otros y lo otro (Armella, 2018). Para ello, debemos asumir la preocupación continua por los procesos de participación y definición de lo que sucede en la escuela, que implica la pregunta política siempre abierta por la construcción de lo común.

El crítico cultural británico Mark Fisher ofrece una provocadora imagen para reflexionar sobre este punto: “Los mejores regalos son aquellos que no habríamos elegido para nosotros mismos, no porque los hubiéramos ignorado o rechazado, sino porque simplemente no hubiéramos pensado en ellos” (Fisher, 2021a, p. 293). El programa educativo neoliberal proyecta sistemas educativos cada vez más orientados a la medición, la eficiencia, la rentabilidad y a la formación de sujetos con capacidad de adaptarse a contextos cambiantes sin cuestionar las condiciones que los producen. En nombre de la “libertad de elección” se desactiva la dimensión política y colectiva del derecho a la educación y se refuerza la “peculiar lógica” que instaló con éxito el neoliberalismo:

Tratar a las personas como si fueran inteligentes, se nos ha hecho creer, es “elitista”; mientras que tratarlas como si fueran estúpidas es “democrático”. No hace falta decir que el ataque al elitismo cultural ha sido la contracara de una agresiva restauración de la élite *material* (Fisher, 2021a, p. 293, cursivas en el original).

Frente a este horizonte tecnocrático, la “apuesta a que exista un deseo por lo extraño” (Fisher, 2021b, p. 201) emerge como una posibilidad pedagógica de interrupción de lo dado. La educación como derecho individual y colectivo, de todos y de cada uno, implica el derecho a pensar lo que no hemos pensado, a conocer lo que no conocemos, a devenir otros.

Una cuestión de justicia: derecho a la educación entre lo incalculable y las disputas por la construcción de futuros

La posibilidad de enunciación de un derecho y la construcción de marcos normativos para su regulación, constituyen valiosas instancias de reconocimiento, pero su ejercicio, en términos de justicia, no se reduce a un “cálculo jurídico”. En este sentido, y siguiendo a Jacques Derridá (2018), importa distinguir entre el derecho y la justicia. El derecho es el “elemento del cálculo”, es la medida que utilizamos para calcular, pero la justicia es incalculable (Derridá, 2018).

«Quizás» hay que decir siempre quizás para la justicia. Hay un porvenir para la justicia, y no hay justicia sino en la medida en que un acontecimiento (que como tal excede el cálculo, las reglas, los programas, las anticipaciones, etc) es posible. La justicia, como experiencia de la alteridad absoluta, no es representable, pero es la ocasión del acontecimiento y la condición de la historia (Derridá, 2018, p. 64).

Los derechos se significan de forma situada y en su producción histórica; sin reconocimiento social no hay derecho. Qué es lo justo se juega en cada situación, en cada relación educativa, en cada aula, en cada decisión pedagógica. Qué es justo no puede ser definido como acto burocrático, sino en el devenir de las situaciones de las que somos parte y en las relaciones que establecemos con los demás. En esas situaciones singulares, que escapan de lo medible y de las abstracciones, se despliega nuestra implicación ética y política con los otros y con el mundo compartido, lo que construye, además de un horizonte de justicia, una forma de amor.

El amor, desde la mirada de bell hooks y tomando distancia de perspectivas individualizantes y románticas, implica responsabilidad, compromiso y reconocimiento de la dignidad del otro. Se trata de una práctica política de cuidado y lucha por transformar las condiciones materiales y simbólicas



que producen y reproducen desigualdades, exclusiones y violencias. En este sentido, “sin justicia no puede haber amor” (Hooks, 2021, p. 55). Hooks convoca a pensar en una dimensión que en ocasiones queda desplazada de los debates en torno al derecho a la educación: el vínculo educativo, en tanto vínculo político y amoroso, no puede sustraerse de la responsabilidad de crear las condiciones para que sea posible la justicia. La educación, como el amor, constituye un gesto ético y una apuesta política: cuidar sin domesticar, sostener sin subordinar, posibilitar espacios seguros para enseñar y aprender en libertad y en colectivo.

Así como el lenguaje corre el riesgo de inmovilizarse, volviendo a Pizarnik, el derecho a la educación, cuando se cristaliza en una norma sin vínculo, sin afecto, sin implicación ética, puede volverse estéril. Anudar el derecho a la educación a lo incalculable constituye un intento de no perder su potencia transformadora, su apertura al otro y a lo común. Como gesto político y poético, se trata de arriesgar un decir que no clausure, que no administre la existencia, sino que habilite otros posibles.

En un contexto en el que se amplían los procesos de fragmentación social e hiperindividualismo y el espacio público se privatiza, defender la educación como derecho implica sostener la posibilidad de lo común. Alejándonos de modos esencialistas (Laval y Dardot, 2015), lo común se inscribe en una trama abierta de disputa y articulación de sentidos. Es potencia antes que acto y se configura como terreno de diferencia, conflicto y multiplicidad. Afirmar lo común es una apuesta al porvenir: imaginar futuros compartidos donde la educación sea horizonte de construcción colectiva.

Toda propuesta educativa es optimista, porque imagina un futuro y dirige una acción hacia el porvenir (Puiggrós, 1995). La educación configura una promesa, coloca en el horizonte un tiempo futuro. Los espacios que, como la escuela, posibilitan la organización de la experiencia común y producen un tiempo igualitario para comprender, compartir y transformar el mundo (Masschelein y Simons, 2014), democratizan también la posibilidad de imaginar futuros. El futuro es del orden de la política, el deseo y de la imaginación (Puiggrós, 1995). En este sentido, el derecho a la educación puede pensarse como una forma de hacer pública la construcción de futuros y de poner en tensión las miradas que lo comprenden en términos de reproducción del presente, colapso o forzosidad.

Las disputas por el derecho a la educación son, también, disputas por proyectar el futuro, por la construcción de mundos posibles. Las perspectivas neoliberales y conservadoras se han tomado esta tarea muy en serio. Sus diseños tienen mucho que ver con el mercado y con la libertad como atributo del individuo; se sostienen en diagnósticos que exaltan la crisis de la educación pública y en la producción de salidas que tienden a la ampliación de lógicas de privatización.

Como señala Wendy Brown (2006), la racionalidad neoliberal en lo social no consiste en una mera expansión de lo económico —entendido como forma específica de concebir al mercado— hacia otras esferas de la vida, sino en la imposición explícita de una racionalidad de mercado en estas otras esferas. La lógica de la competencia debilita la noción misma de democracia, que se vincula cada vez menos con la participación y la soberanía popular y cada vez más con la vida familiar y el consumo (Brown, 2006). Esta erosión gradual del tejido democrático produce, y a la vez se nutre, de la privatización como valor y como práctica que penetra profundamente en la cultura y en los sujetos (Brown, 2006).

El debilitamiento de lo público que produce la racionalidad neoliberal se entrelaza en la trama social y opera en la subjetividad. Las formas de dar respuesta a las problemáticas cotidianas se delinean cada vez más según la lógica de la responsabilización individual y la ampliación del mercado, conformando nuestros repertorios imaginables de acción. La existencia se privatiza y la experiencia colectiva es situada en el orden de lo ficcional. El mercado se ubica ya no solo como la forma más eficiente de organizar la vida social, sino como la forma misma de lo social y, en particular, de lo



educativo. El mercado como “realismo”, tomando la expresión de Fisher (2019), se posiciona como instancia exterior a lo ideológico.

Esta configuración neoliberal de lo público ha sido analizada por Fisher como parte del “realismo capitalista” y de la instalación de una “ontología de negocios”, que coloca en el orden de la obiedad la idea de que “todo en la sociedad debe administrarse como una empresa” (Fisher, 2019, p. 42). Un potente ejemplo desarrollado por Fisher es la privatización de la salud mental y su tratamiento como un problema individual, cuya solución corresponde a la esfera privada. La despolitización de las enfermedades mentales, invisibiliza su relación con las formas de vida que el capitalismo propone y construye respuestas individuales que recluyen y medicalizan.

En este marco, la educación se torna un terreno fundamental de disputa. La mirada neoliberal penetra en el campo educativo y establece articulaciones entre posiciones diversas —tanto conservadoras como ubicadas en el espectro del progresismo— que buscan en el mercado “soluciones” a los “problemas” educativos. Michael Apple (2002) propone la metáfora de los barrios privados para dar cuenta del retraimiento de la educación hacia la esfera privada que plantea el conservadurismo, en un contexto en el que, cada vez más, la diferencia se percibe como amenaza. Los barrios privados prometen la huida de la heterogeneidad y de los problemas propios de una ciudad, lo que implica el rechazo a la idea misma de ciudad. Se trata de formas de autosegregación que tensionan la integración de la ciudad y que prometen un mundo sin conflictos, sin incertidumbre, sin encuentro con *otros*.

La ilusión es crear una ciudad (o una educación) que deje afuera a la exterioridad amenazante a través de la construcción de fronteras materiales y simbólicas que excluyan a quienes quedan por fuera de la “definición normalizada” y se imaginan como “portadores de los antivalores de la sociedad” (Reguillo, 2008, p. 66). Junto a esas exclusiones se produce una creciente privatización del espacio público, que debilita el tejido social y trastoca los límites del lugar practicado. Desde esta lógica, la educación es vivida como un territorio amenazado por rostros y discursividades que producen miedo. Para esos miedos, los escapes implican el encierro, alterando las formas practicadas y deseadas del espacio en todas sus formas e instalando esa privatización autoimpuesta. Pero, así como una ciudad no es un conjunto de barrios cerrados, tampoco un sistema educativo es un catálogo de opciones para elegir en un mercado especulativo. El derecho a la ciudad, como el derecho a la educación, suponen la posibilidad de apropiarse y transformar la riqueza cultural de la humanidad.

El miedo construye barreras materiales y simbólicas y transforma la experiencia colectiva: paraliza, clausura, disciplina. En el discurso pedagógico, fija sentidos, excluye y fragmenta; atrapa en los cercos del presente e imposibilita imaginar otros modos de vivir y educarnos en común. Recuperar la potencia de la educación pública como espacio de encuentro, conflicto y construcción común implica resignificar esos miedos que fragmentan y clausuran, reabrir la pregunta por lo colectivo para ampliar los márgenes de lo posible.

Consideraciones finales

En un escenario en el que el lenguaje pedagógico está cada vez más capturado por el mercado y el debate público sobre educación se privatiza —tanto en sus formas como en sus contenidos— sostener una mirada del derecho a la educación desde la igualdad, justicia, la amorosidad, la singularidad y el futuro, implica un gesto profundamente político. Se trata de una disputa por el sentido mismo del derecho a la educación, comprenderlo no como un servicio ni como un bien a administrar, sino como condición de posibilidad de una vida digna, transformadora y compartida.



El derecho a la educación, comprendido de forma integral y como parte de un entramado complejo que atraviesa la experiencia vital de los sujetos, nos compromete a la búsqueda de justicia social y educativa. Esto exige trascender las miradas normativas e instrumentales, e inscribir ese derecho en una dimensión ética, política y afectiva que reconozca las condiciones históricas, materiales y simbólicas que lo hacen posible. Implica, además, asumir la responsabilidad colectiva de defender la educación pública como espacio de construcción de lo común, de diseño de futuros compartidos y de reconocimiento de todas las personas. En este marco, el derecho a la educación se comprende también como una promesa de transformación.

La justicia y la igualdad, como nociones filosóficamente densas, no se agotan en definiciones abstractas, sino que requieren ser pensadas desde la experiencia, desde escenas, conflictos y paisajes cotidianos que componen las prácticas educativas. En este texto intentamos recuperar algunos sentidos posibles, no para clausurar el debate, sino para abrirlo; para encontrar rutas de escape frente a posiciones que nos encierran en un “llanto trágico”, impotente y vacío, y que nos permitan asumir las complejidades del presente como brechas para reinventar lo educativo. En ese recorrido, creemos fundamental desarmar, desde el encuentro pedagógico, la tensión entre la singularidad y la construcción de futuros colectivos, y así diseñar horizontes hospitalarios, justos y abiertos para comprender el derecho a la educación. Sin temor a las palabras, provocando nuevas formas de habitar el lenguaje y el mundo.

Referencias

- Armella, Julieta (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*, 22(2), 147-159.
- Apple, Michael (2002). *Educar «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Brown, Wendy (2006). American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*, 34(6), 690-714.
- Contreras, José (2006). *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Universidad de Barcelona. Texto Inédito.
- Cornu, Laurence (2004). Transmisión e institución del sujeto Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Derridá, Jacques (2018). *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. 3ra edición. Madrid: Tecnos.
- Diker, Gabriela (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- Dussel, Inés (2009). Educación, desigualdad y diferencia Los términos del debate. *Quehacer Educativo*, 93. <https://www.fumtep.edu.uy/contextos-educativos/item/295-educaci%C3%B3n-desigualdad-y-diferencia-los-t%C3%A9rminos-del-debate>
- Fisher, M. (2019). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Fisher, Mark (2021a). *K-Punk - Volumen 1*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Fisher, Mark (2021b). *K-Punk - Volumen 3*. Buenos Aires: Caja Negra.



- Garcés, Marina (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Hooks, Bell (2021). *Todo sobre el amor*. Buenos Aires: Paidós
- Larrosa, Jorge (2020). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo xxi*. Barcelona: Gedisa.
- Martinis, Pablo (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: Martinis, P. y Redondo, P. (eds.) *Igualdad y educación: escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Masschelein, Jan y Simons, Marteen (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez Rueda, Ani (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Madrid: Virus.
- Pizarnik, Alejandra (2023). *Diarios*. Nueva edición de Ana Becció. Buenos Aires: Lumen.
- Puiggrós, Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Rancière, Jacques (2016). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Reguillo, Rossana (2008). Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea. *Alteridades*. 18(36), 63-74.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Buenos Aires. Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rolnik, Suely (2009). Para una crítica de la promesa. En: Colectivo Situaciones. *Impasse: dilemas políticos del presente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Skliar, Carlos (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, Carlos (2013). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 39-50 .
- Skliar, Carlos (2024a). “La comunidad educativa siempre genera un plano de resistencia”. Entrevista por Bárbara Schijman. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/732510-la-comunidad-educativa-siempre-genera-un-plano-de-resistenci>
- Skliar, Carlos (2024b). [@carlos.skliar]. (2024, 10 de Junio). Instagram. https://www.instagram.com/carlos.skliar/p/C8Cq_cFgBC9/
- Skliar, Carlos y Bárcena, Fernando (2013). Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido) *Plumilla Educativa*, 12(2), 11-28.
- Sztulwark, Diego (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Terigi, Flavia (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.