



Pelícano

Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades
de la Universidad Católica de Córdoba

EL VUELO DEL PELÍCANO



Escuela y práctica docente en clave de derechos: pensar desde el lenguaje, los datos y la hospitalidad

School and teaching practice from a rights-based perspective: thinking from the perspective of language, data, and hospitality

Escola e prática docente em termos de direitos: pensar a partir da linguagem, dos dados e da hospitalidade

María Belén Elia¹

Resumen

El artículo propone una lectura crítica de la escuela como territorio en disputa, atravesado por discursos sociales, decisiones políticas y prácticas pedagógicas que expresan o niegan el derecho a la educación. Desde una clave situada, se analizan siete núcleos que permiten tensionar los modos en que se construyen saberes, se jerarquizan datos y se gestan discursos sobre lo escolar. A partir de la categoría de lenguaje como umbral de subjetivación, se interroga cómo se nombra, define y representa a los estudiantes y a quienes enseñan. Asimismo, se recuperan experiencias y noticias recientes que permiten leer la escuela en su complejidad, reconociendo tanto las condiciones materiales como las disputas simbólicas que la atraviesan. El texto articula aportes de autores

¹ Soy Profesora y Licenciada en Filosofía, y Especialista en Gestión Educativa. Experiencia en equipos de gestión, formación y acompañamiento de comunidades educativas en diversas provincias de Argentina. Actualmente se desempeña como docente en diversos establecimientos e investigadora en la Universidad Católica de Córdoba (UCC), enfocándose en el estudio de las prácticas docentes desde una perspectiva de género. ORCID: 0009-0004-5784-0796 Contacto: belenelia2014@gmail.com



Recibido: 05/08/2025 - Aceptado: 21/11/2025

Publicado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba, República Argentina.

Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-

SinDerivar 4.0. © Universidad Católica de Córdoba.

contemporâneos como Skliar, Butler, Rancière, Biesta, Duschatzky, Dussel y Kohan, entre otros, con datos de informes nacionales e internacionales. Se recupera una experiencia situada desde la voz docente y se construye una narrativa que apuesta por una pedagogía del acontecimiento, la diferencia y la hospitalidad. Enseñar aparece, entonces, como una decisión política que no se reduce a la técnica ni al deber, sino que involucra la escucha, la espera y la promesa de una comunidad por venir. El artículo se dirige a lectores del ámbito educativo, pedagógico y político, y propone pensar la escuela como lugar de posibilidad en tiempos de incertidumbre.

Palabras clave: derechos, lenguaje, docencia, escuela.

Abstract

This article offers a critical perspective on the school as a contested space, shaped by social discourses, political decisions, and pedagogical practices that either affirm or deny the right to education. From a situated lens, seven key themes are explored to examine how knowledge is produced, data is prioritized, and educational discourse is shaped. By framing language as a threshold of subjectivation, the article questions how students and teachers are named, represented, and made visible or invisible. Drawing on contemporary authors such as Skliar, Butler, Rancière, Biesta, Duschatzky, Dussel, and Kohan, as well as national and international reports, the article interweaves theoretical insights with current media narratives and a lived teaching experience. The approach centers on a pedagogy of difference, hospitality, and the event. Teaching is thus understood not as a neutral task or technical act, but as a political choice that demands attentiveness, waiting, and a commitment to community. This work is aimed at educators, researchers, and policymakers interested in the intersections between education, language, and human rights. It invites readers to view the school not merely as an institution, but as a space of possibility in uncertain times.

Keywords: rights, language, teaching, school.

Resumo

O artigo propõe uma leitura crítica da escola como território em disputa, atravessado por discursos sociais, decisões políticas e práticas pedagógicas que expressam ou negam o direito à educação. A partir de uma perspectiva situada, são analisados sete núcleos que permitem tensionar as formas como se constroem conhecimentos, se hierarquizam dados e se gestam discursos sobre o escolar. A partir da categoria da linguagem como limiar da subjetivação, questiona-se como se nomeia, define e representa os alunos e aqueles que ensinam. Da mesma forma, recuperam-se experiências e notícias recentes que permitem ler a escola em sua complexidade, reconhecendo tanto as condições materiais quanto as disputas simbólicas que a atravessam. O texto articula contribuições de autores contemporâneos como Skliar, Butler, Rancière, Biesta, Duschatzky, Dussel e Kohan, entre outros, com dados de relatórios nacionais e internacionais. Recupera-se

uma experiência situada a partir da voz docente e constrói-se uma narrativa que aposta em uma pedagogia do acontecimento, da diferença e da hospitalidade. Ensinar aparece, então, como uma decisão política que não se reduz à técnica nem ao dever, mas envolve a escuta, a espera e a promessa de uma comunidade por vir. O artigo é dirigido a leitores das áreas educacional, pedagógica e política, e propõe pensar a escola como um lugar de possibilidades em tempos de incerteza.

Palavras-chave: direitos, linguagem, docência, escola.

1. Una escuela que aloja²

Una escuela que aloja no es solamente aquella que abre sus puertas o flexibiliza sus criterios de ingreso. Alojar, en el sentido más profundo, implica asumir la presencia del otro como acontecimiento, no como interrupción. La hospitalidad no se reduce a un gesto amable, sino que configura una ética que interpela la estructura misma de la institución escolar.

En este horizonte, el acto educativo se vuelve una escena en disputa: entre la lógica de la inclusión normativa —regida por procedimientos, informes, adecuaciones— y la posibilidad de una inclusión como vínculo, como reconocimiento, como escucha. Jacques Derrida (1997, cap. 1) distingue entre la hospitalidad condicional, que admite al otro si cumple ciertos requisitos, y la hospitalidad incondicional, que se ofrece incluso antes de preguntar el nombre o la procedencia. ¿Cómo se posiciona la escuela frente a este dilema?

La inclusión no puede ser pensada solo desde las políticas de acompañamiento o desde la adaptación curricular. Debe ser entendida como derecho a la presencia plena. Es decir, no solo a estar físicamente en el aula, sino a ser parte de una trama de significación. Y eso supone que el otro tenga derecho a la palabra, a decirse, a inscribirse simbólicamente.

En este sentido, el cuento infantil *La gran fábrica de las palabras* (Lestrade & Docampo, 2012) se vuelve una potente metáfora para pensar qué significa habitar la escuela como sujeto de derecho. El relato transcurre en un país donde las palabras no son gratuitas: deben comprarse y tragarse antes de poder decirse. Solo quienes tienen dinero pueden hablar, expresarse, nombrar. Los demás —la mayoría— permanecen callados, recolectando palabras desechadas, esperando alguna oportunidad para decir algo. El

² a) El empleo del masculino genérico responde únicamente a criterios de legibilidad editorial. No supone desconocer las identidades, expresiones y diversidades de género que atraviesan la vida escolar ni el compromiso ético de este trabajo con una pedagogía inclusiva y hospitalaria.

b) Las notas periodísticas mencionadas, con sus referencias reunidas al final del artículo, se incorporan con el objetivo de mostrar el clima discursivo que atraviesa hoy la educación. Su uso busca iluminar las controversias públicas y las disputas de sentido que inciden en las prácticas docentes y en el derecho a la educación, más que funcionar como evidencia empírica directa.

protagonista, un niño que quiere expresar su amor, solo logra reunir tres palabras sueltas: “cereza”, “polvo”, “silla”. Sin embargo, al decirlas con ternura, logra ser escuchado.

Este cuento, aunque aparentemente dirigido a la infancia, condensa múltiples capas de lectura para la educación. ¿Quiénes tienen acceso a la palabra en la escuela? ¿Quiénes son escuchados de verdad? ¿Qué pasa con quienes no manejan el código hegemónico, con quienes no dominan el castellano académico, con quienes hablan desde otro ritmo, desde otra historia, desde otro dolor?

En muchas escuelas, el derecho a la palabra está mediado por múltiples dispositivos de control: el tiempo del aula, las consignas preestablecidas, la gramática normativa, la evaluación escrita, el miedo al error. Todo eso puede convertirse en una gran fábrica que restringe el decir. En este contexto, alojar es romper esa lógica, abrir una grieta por donde irrumpa lo no dicho, lo balbuceado, lo vulnerable.

Como advierte Skliar (2017, cap. 2, pp. 35–42), la escuela suele administrar la palabra más que habilitarla: decide quién habla, cuándo, cómo y para qué. Ese reparto desigual del decir no es solo un asunto metodológico, sino profundamente político, porque define quién puede aparecer como sujeto y quién queda reducido al silencio. Recuperar el derecho a la palabra implica entonces desarmar esa pedagogía de la corrección y del control, para abrir paso a una pedagogía de la escucha, donde “lo que el otro trae” —su lengua, su ritmo, su historia— no sea considerado un déficit, sino una posibilidad.

El filósofo Emmanuel Levinas (1971, cap. III, pp. 73–102), plantea que el rostro del otro nos obliga: nos llama a responder, aún antes de entender. En términos educativos, esto supone una pedagogía que no espera que el estudiante “cumpla” con un formato, sino que se deja afectar por su presencia. Una escuela que aloja es aquella que no le teme al balbuceo, que no corrige con desprecio, que habilita otras formas de narrarse, incluso con palabras rotas.

En este sentido, la literatura puede ser aliada de la hospitalidad. No solo como contenido, sino como experiencia estética que interpela. Leer *La gran fábrica de las palabras*, con futuros docentes o con estudiantes de nivel inicial o primario permite desnaturalizar el valor del lenguaje como recurso de clase, como bien simbólico distribuido desigualmente. ¿Qué pasa cuando los estudiantes no pueden nombrar lo que les duele? ¿Qué pasa cuando un docente interrumpe un relato porque “no se dice así”?

Como sostiene Daniel Link (2011), todo gesto educativo es una intervención sobre el lenguaje. Enseñar es también enseñar a hablar, a narrarse, a no ceder al silencio impuesto. En este punto, una escuela en clave de derechos no solo incluye cuando adapta contenidos, sino cuando reconfigura sus marcos para que la palabra de todos encuentre lugar. Incluso —y especialmente— la palabra que incomoda.

La metáfora de la fábrica de palabras también permite pensar las condiciones estructurales de exclusión. En el cuento, quién puede hablar es quien puede pagar. En la escuela real, las condiciones materiales también median el acceso al lenguaje: familias sin conectividad, hogares sin libros, comunidades sin bibliotecas, ni tiempo, ni espacio

para el silencio necesario de la lectura. Una política educativa comprometida con la justicia no puede olvidar que la palabra también es un derecho económico y social.

En 2023, una encuesta de Fundación Voz (2023) reveló que el 63% de los adolescentes en contextos rurales afirmaba no tener libros en su casa y que más del 70% leía solo textos escolares obligatorios. En ese mismo año, la prueba Aprender mostró que más del 50% de los estudiantes de nivel secundario tenía dificultades para hacer inferencias en textos argumentativos. Estos datos no deben leerse como déficits individuales, sino como síntomas de una estructura educativa que no garantiza condiciones simbólicas de equidad.

Recuperar el cuento como entrada al análisis no implica infantilizar el discurso, sino intensificar su potencia crítica. *La fábrica de palabras* no es solo una ficción: es una metáfora encarnada en cada vez que un docente “pone nota” a una participación, en cada vez que un estudiante teme leer en voz alta, en cada vez que se premia el discurso domesticado y se sanciona la diferencia.

Por eso, una escuela que aloja no es la que tolera al otro, sino la que se deja transformar por él. Y esa transformación empieza por el lenguaje: por cómo nombramos, por qué preguntas hacemos, por qué palabras habilitamos. En esta clave, *La gran fábrica de las palabras* puede ser leída como una advertencia, pero también como una invitación: a construir una escuela donde las palabras no cuesten, donde no haya que tragarlas para decirlas, donde no se castigue el error, donde decir “cereza” pueda ser un acto de amor y de justicia.

2. Datos, discursos y sentidos

En la actualidad, resulta cada vez más visible cómo el discurso sobre la educación queda tensionado entre lo que dicen los datos y lo que sucede en las aulas. A menudo, los indicadores que circulan en los informes oficiales o en los medios de comunicación construyen una imagen de lo escolar atravesada por la falta de comprensión lectora, falta de contenidos, falta de mérito, falta de futuro. La escuela aparece, así, como un espacio deficiente. Pero ¿qué se cuenta cuando se cuentan los datos? ¿Qué otras historias —las de quienes enseñan y aprenden en condiciones adversas, las de quienes sostienen con compromiso el derecho a la educación— quedan silenciadas?

El discurso tecnocrático y meritocrático en educación suele usar los datos como dispositivos de control. No se trata de negar la importancia de evaluar ni de conocer lo que sucede. El problema surge cuando las cifras reemplazan a las palabras, y se pierde la capacidad de narrar, interpretar y contextualizar. En este punto, como afirma Duschatzky (2012), los modos de narrar lo educativo no son neutros: organizan sentidos, habilitan o clausuran preguntas, y sobre todo, posicionan al sujeto pedagógico.

En los últimos años, diversos informes educativos han advertido sobre la creciente desigualdad en el acceso a una educación de calidad. Según el *Informe Mundial de la UNESCO sobre Educación para Todos* (2023), América Latina enfrenta desafíos estructu-

rales en términos de inclusión educativa, particularmente en contextos de pobreza urbana y rural. En Argentina, el informe “La educación en cifras” del Observatorio Argentinos por la Educación (2023) expone que el 45% de los estudiantes de escuelas secundarias estatales no alcanza niveles satisfactorios en comprensión lectora, lo cual se agrava en zonas del norte del país.

Este tipo de datos permite interrogar no sólo las trayectorias escolares, sino también los discursos que se habilitan o clausuran sobre lo educativo. ¿Qué versiones de “éxito” legitiman estos informes? ¿Qué relatos quedan desplazados cuando las estadísticas reemplazan las historias? ¿Cómo incide esta forma de narrar la educación en las prácticas docentes cotidianas?

Frente a esto, organismos como la OCDE y la UNESCO han comenzado a incluir dimensiones cualitativas en sus mediciones, reconociendo que los aprendizajes no pueden reducirse exclusivamente a rendimientos estandarizados. Sin embargo, el modo en que los medios reproducen estos informes suele reforzar lógicas meritocráticas. Titulares como “*Argentina entre los peores en pruebas PISA*” (*La Nación*, 5 de diciembre de 2023) u “*Otra vez en deuda con el conocimiento*” (*Clarín*, 28 octubre de 2024) contribuyen a construir un imaginario de fracaso que recae sobre estudiantes, familias y docentes. Al hacerlo, no solo se desplaza el foco estructural, sino que se refuerza una narrativa de responsabilidad individual que legitima el castigo simbólico hacia las escuelas públicas.

Resulta fundamental entonces interpelar esos marcos discursivos desde una clave crítica: ¿cuáles son las preguntas que no se hacen cuando se habla solo de resultados?, ¿quiénes quedan fuera de la escena cuando el dato se convierte en destino? La disputa no es contra el dato, sino contra su uso político. En tiempos de discursos deslegitimadores del trabajo docente, sostener una mirada pedagógica situada y compleja es, también, una forma de resistencia epistémica.

3. Lenguaje y pensamiento crítico

Enseñar en clave de derechos implica también interrogar el lenguaje que usamos para nombrar lo que sucede en las aulas. El lenguaje no es solo vehículo de transmisión de contenidos: es una forma de construir mundo. Como afirman Gadamer (1999, Parte II, cap. 1) y Habermas (2000, cap. 1), el lenguaje no simplemente representa la realidad, sino que la configura, la ordena, la delimita. Por eso, recuperar una pedagogía del lenguaje es también un modo de resistir al automatismo del discurso técnico y al vaciamiento de sentido que muchas veces atraviesa la práctica educativa.

En este marco, la tarea docente no puede limitarse a repetir consignas institucionales o manuales de estilo. Es necesario fomentar un pensamiento crítico que cuestione las palabras instaladas, que se detenga en los sentidos comunes, que propicie el disenso. Como sostiene Byung-Chul Han (2016, cap. 2), vivimos en una sociedad marcada por la positividad, donde toda diferencia tiende a diluirse en favor del consenso. En este

contexto, la escuela tiene un rol central: reintroducir el conflicto, la pregunta, la contradicción.

Este desafío se vuelve más urgente cuando se constata que los discursos mediáticos tienden a reducir los problemas educativos a frases espectaculares o a soluciones rápidas. En los últimos tiempos, distintos debates públicos mostraban cómo el lenguaje en redes sociales banaliza las discusiones pedagógicas: “docentes vagos”, “niños salvajes”, “escuelas adoctrinadoras”. Frente a esto, el aula se convierte en uno de los pocos espacios donde todavía es posible ensayar otros lenguajes, más lentos, más reflexivos, menos virales.

El pensamiento crítico se enseña y se aprende en la conversación, en la posibilidad de suspender la respuesta inmediata, de revisar lo que creemos, de nombrar de otro modo. En este sentido, no es un contenido más del currículum, sino una condición de posibilidad de toda experiencia educativa significativa. Una escuela en clave de derechos no puede renunciar a esta tarea, aunque eso implique tensionar los marcos institucionales o los discursos dominantes.

Además, las propias políticas educativas muchas veces promueven un uso instrumental del lenguaje. Se espera que las planificaciones “respondan a estándares”, que los informes “visibilicen logros”, que los proyectos “impacten en resultados”. Frente a esta tendencia, resulta urgente reivindicar un uso del lenguaje que recupere su potencia poética, crítica y hospitalaria. Como plantea Zambrano (2007), pensar es también un modo de nombrar lo que aún no tiene nombre. Y enseñar, en última instancia, es animarse a hablar de lo que todavía no se ha dicho.

4. El cuerpo como escena de disputa

La escuela produce cuerpos: los organiza, los regula, los nombra. No se trata solo de un espacio donde se aprenden contenidos, sino de una trama de dispositivos que inscriben marcas en las corporalidades. Como señaló Foucault (1995, Parte I, cap. 2), el poder moderno actúa sobre el cuerpo, buscando hacerlo productivo y dócil. En este sentido, las prácticas escolares no son neutrales: modelan formas de estar, de hablar, de moverse, de sentir.

Las normativas institucionales en torno al uniforme, la postura, la puntualidad o las demostraciones afectivas no hacen otra cosa que reforzar una pedagogía de la normalización. En muchas escuelas, por ejemplo, el uso del uniforme sigue siendo obligatorio, y su incumplimiento puede derivar en sanciones. Un informe publicado por *La Voz del Interior* (3/3/2024) recogía testimonios de estudiantes de escuelas públicas cordobesas que denunciaban haber sido retirados del aula por “no cumplir con el largo adecuado del guardapolvo”. Esta regulación no es solo estética: es política.

En contraposición, la Educación Sexual Integral (ESI), sancionada por ley nacional en 2006, propuso una nueva forma de pensar el cuerpo en la escuela: no como objeto de control, sino como territorio de derechos. Sin embargo, su implementación ha sido

desigual, y muchas veces resistida. Según un estudio de CIPPEC (2023), el 47% del estudiantado afirma no haber trabajado nunca contenidos de ESI en profundidad, y el 31% de los docentes manifiestan no sentirse preparados para abordarlos.

Este vacío no sólo deja a los estudiantes sin herramientas para construir una relación saludable con sus cuerpos, sino que habilita discursos externos que buscan reponer formas tradicionales de normatividad. En marzo de 2024, *Infobae* publicó una columna de opinión titulada “No al adoctrinamiento sexual en las aulas”, en la que se sugería que la ESI “confunde” a los niños y “erosiona los valores familiares”. Estas afirmaciones, además de ser infundadas, refuerzan una pedagogía del miedo y del control, en detrimento de una educación basada en la libertad y la confianza.

En este contexto, el cuerpo docente queda expuesto a la paradoja de tener que sostener un discurso de cuidado sin contar con políticas institucionales de acompañamiento. Como señala Dussel (2021a), no se puede esperar que el aula resuelva lo que el Estado no garantiza. Por eso, hablar del cuerpo en la escuela no puede limitarse a un taller ocasional, sino que debe formar parte estructural del proyecto pedagógico.

Las pruebas Aprender 2022 (Ministerio de Educación de la Nación, 2022), además, incluyeron preguntas vinculadas al bienestar emocional y corporal del estudiantado. Los resultados mostraron que un 19% de los adolescentes manifestó sentir vergüenza de su cuerpo y un 24% dijo no sentirse cómodo participando en clases de Educación Física. Estos datos deben leerse como síntomas de una institución que aún reproduce jerarquías corporales y que no garantiza el derecho a habitar el aula con plenitud.

5. Hospitalidad educativa y alteridad

La noción de hospitalidad, retomada por Derrida (1997, cap. 1) a partir de la ética levinasiana, nos invita a repensar la escuela como lugar donde la alteridad no sólo es tolerada, sino deseada. Frente a las lógicas de homogeneización que recorren muchas políticas educativas, la hospitalidad educativa propone una ética de la recepción: recibir al otro sin convertirlo en lo mismo.

Esta concepción implica revisar las formas de inscripción institucional. ¿Qué tan disponibles están las escuelas a dejarse afectar por la diferencia? ¿Qué lugar ocupa la voz estudiantil en los espacios de decisión? ¿Cómo se construye autoridad sin autoritarismo? La alteridad, en este marco, no es un problema por resolver, sino una condición para pensar lo educativo.

El informe de UNICEF (2022) sobre el clima escolar en América Latina advierte que las instituciones educativas tienden a reforzar patrones de exclusión cuando no se forman equipos docentes en prácticas de cuidado, escucha activa y resolución pacífica de conflictos. En Argentina, los episodios de violencia institucional hacia estudiantes racializados, migrantes o con identidades de género disidentes siguen siendo frecuentes, aunque poco visibilizados. *La Voz del Interior* (9/5/2024) publicó un reportaje titulado “Me sacaron del acto por mi bandera trans”, en el que una estudiante de 5.º año relataba

la prohibición de llevar su insignia durante la jura de la Constitución. Estos gestos institucionales no son menores: configuran el sentido de pertenencia.

Hospitalidad no es ausencia de conflicto, sino disposición a sostenerlo sin expulsión. Como sostiene Jean-Luc Nancy (2010, cap. 3), la comunidad no se funda en la identidad compartida, sino en el entre: en ese espacio de relación, de exposición mutua, de riesgo. La escuela, en tanto institución social, debe animarse a habitar ese entre sin buscar resolverlo del todo.

En este sentido, es urgente construir dispositivos institucionales que reconozcan y acompañen trayectorias diversas. No basta con declarar principios inclusivos: es necesario traducirlos en prácticas. Crear protocolos de acompañamiento, habilitar espacios de escucha, incorporar la perspectiva interseccional en los proyectos curriculares. Porque si la escuela no se abre al otro, deja de ser escuela.

6. Reformas, currículum y resistencias

Desde 2020, diversas jurisdicciones provinciales en Argentina, como Córdoba, han impulsado reformas curriculares centradas en el desarrollo de “capacidades fundamentales y profesionales”. Estas reformas se inscriben en una matriz internacional que privilegia la medición de competencias sobre la enseñanza de contenidos, en sintonía con organismos como la OCDE y el Banco Mundial. Sin embargo, su aplicación no está exenta de tensiones.

Por un lado, estas reformas buscan responder a una demanda social por mejorar la calidad educativa y actualizar los contenidos escolares. Por otro lado, muchas veces lo hacen desde un enfoque técnico-administrativo que reduce la complejidad de la tarea docente a la gestión de resultados. Como sostiene Tenti Fanfani (2022), este tipo de reformas tienden a deshistorizar el saber, fragmentar la enseñanza y subordinarla a criterios de eficiencia.

Las resistencias a estos procesos se expresan en múltiples niveles. Desde sindicatos que cuestionan el carácter inconsulto de las reformas, hasta equipos directivos que adoptan los lineamientos sin renunciar a sus proyectos institucionales. *Página/12* (18/8/2023) tituló una nota: “Docentes en defensa del currículum: ‘Nos quieren técnicos, no pensantes’”, donde se recogían testimonios que alertaban sobre la pérdida de densidad crítica en la formación docente.

A nivel provincial, diferentes medios locales y equipos directivos han expresado su preocupación por la superposición de normativas y la escasa formación para implementar los cambios. En palabras de un directivo (comunicación personal): “Estamos traduciendo planillas sin saber si estamos respetando la identidad pedagógica de la escuela”. Esta incertidumbre no es menor: impacta directamente en las condiciones de enseñanza y en el sentido que los equipos construyen sobre su tarea.

Por eso, pensar el currículum en clave de derechos exige disputar su sentido: ¿para qué, para quiénes, con qué horizonte? No se trata de rechazar toda transformación, sino

de habitarla críticamente. De preguntarse qué saberes están siendo jerarquizados y cuáles desplazados. De defender la dimensión política del enseñar frente a la racionalidad instrumental.

Las siguientes preguntas pueden orientar esa disputa:

- ¿Qué lugar tienen los saberes locales, populares y ancestrales en los nuevos diseños curriculares?
- ¿De qué modo se incorporan las lenguas originarias, las memorias colectivas y las epistemologías del Sur?
- ¿Es posible formar capacidades sin reducir el pensamiento a habilidades técnicas?

Estas preguntas no buscan clausurar el debate, sino intensificarlo. Porque una reforma que no se pregunta por el mundo que quiere construir, solo reproduce el mundo que ya existe.

7. Enseñar como decisión ética y política

Enseñar es un gesto político. No porque adoctrine o milite, sino porque construye mundo. Cada vez que una docente elige una palabra, selecciona un texto, decide una estrategia didáctica, está proponiendo un modo de estar con otros. Esa propuesta no es neutra: está atravesada por valores, creencias, ideologías.

En este marco, enseñar en clave de derechos no significa repetir normativas, sino encarnarlas. Traducirlas a gestos, a decisiones concretas, a vínculos sostenidos. Como afirma Silvia Duschatzky (2012), la autoridad pedagógica no se ejerce por decreto, sino en la capacidad de convocar al otro a una experiencia de transformación. Enseñar es, en última instancia, una apuesta: que alguien quiera decir, que alguien pueda escuchar, que algo suceda.

Esta apuesta se vuelve más frágil en contextos de violencia institucional, precarización laboral y discursos de odio. *Clarín* (27/2/2023) publicó una editorial titulada “El adoctrinamiento en las aulas: basta de bajar línea”, donde se denunciaba el supuesto sesgo ideológico de la docencia. Frente a estos ataques, la práctica pedagógica se convierte en un acto de resistencia: sostener el aula como espacio de pensamiento, de pregunta, de deseo.

Los marcos curriculares actuales tienden a hablar de “prácticas de enseñanza”, “capacidades”, “trayectorias”. Pero pocas veces se interrogan por el deseo de enseñar. Por eso, recuperar la dimensión ética del trabajo docente es urgente. No se trata solo de planificar o evaluar, sino de preguntarse qué mundo se habilita en la relación pedagógica.

Esta dimensión ética y política de enseñar también puede ser leída a través de la cultura popular. Por ejemplo, en la canción “Canción de Alicia en el país” (1980) de Charly García, compuesta en plena dictadura argentina, la metáfora del país como un escenario ilógico e injusto interpela aún hoy a quienes habitan la escuela: “Los inocentes son los

culpables, dice su señoría, el Rey de Espadas". ¿Qué dice la escuela frente a esas escenas de desorden, de violencia, de exclusión? ¿Reproduce los silencios o construye otros lenguajes?

En el mismo sentido, la poeta Susy Shock (2011) sostiene: "Yo no quiero ser una víctima, quiero ser una criatura de fuego". Esta afirmación puede resignificarse en el aula como potencia política: no se trata de enseñar desde la resignación, sino desde el deseo encarnado, desde una pedagogía que arde, que arrebat, que moviliza. Y que por ello mismo, incomoda.

Una práctica pedagógica situada y crítica no niega las condiciones materiales de precarización, pero no se reduce a ellas. Las reconoce, las denuncia, pero también busca crear espacios de posibilidad. Como señala Bell Hooks (1994), enseñar puede ser un acto de libertad si se hace desde el compromiso con la justicia. No se trata solo de contenidos ni de métodos, sino de relaciones. De cómo se ejerce la palabra, de qué tipo de escucha se ofrece, de qué afectos se habilitan.

Esto implica también preguntarse cómo se cuida a quienes enseñan. La tarea docente en Argentina ha sido objeto de múltiples tensiones: baja salarial, sobrecarga horaria, discursos de descrédito. En 2024, *La Nación* publicó una encuesta en la que el 67% de los docentes manifestaron sentir agotamiento emocional, y un 42% expresó que había considerado dejar la docencia en el último año. En este contexto, sostener la esperanza pedagógica no es ingenuidad, sino coraje.

Podríamos pensar que enseñar es como escribir una carta sin saber si alguien va a leerla. Pero, aun así, se escribe. No por la certeza de la respuesta, sino por la fe en el lazo. Por eso, enseñar también es un ejercicio de espera, de disponibilidad, de amor político.

Ese amor no es romántico, sino político, en el sentido que le da Hannah Arendt (1996, Prólogo) cuando habla de "amor al mundo". Enseñar es un modo de cuidar el mundo, de ofrecerlo, de compartirlo con otros. Aunque esté herido, aunque duela, aunque parezca perdido. Enseñar es volver a confiar en que el mundo puede ser narrado, comprendido, transformado.

En una entrevista reciente, la escritora Mariana Enríquez decía: "A mí la literatura me salvó la vida. Me dio palabras cuando todo era confusión". Esa afirmación puede leerse como testimonio del poder formativo del lenguaje, del modo en que las palabras pueden abrir horizonte incluso en contextos hostiles. Y es precisamente ese poder el que está en juego cada vez que una docente enciende la cámara, entra al aula, diseña una propuesta, se queda después de hora.

Entonces, ¿qué quiere decir enseñar hoy? Quizá, como sugiere Marina Garcés (2017), significa reaprender a habitar la intemperie. No tener todas las respuestas, pero sostener la pregunta. No prometer certezas, pero sí disponibilidad. No garantizar éxito, pero sí presencia.

En este sentido, algunas preguntas que pueden intensificar el ejercicio reflexivo docente:

- ¿De qué modo sostenemos la tensión entre el deseo de enseñar y las condiciones adversas?
- ¿Cómo construimos colectivamente sentidos en contextos de fragmentación?
- ¿Qué experiencias escolares recordamos como transformadoras y qué las hizo tales?
- ¿De qué manera nuestros modos de enseñar habilitan o clausuran la palabra de les estudiantes?

Como acto final, es posible recuperar la canción “Puente” de Gustavo Cerati, donde se canta: “Gracias por venir, gracias por venir”. Esa gratitud que se expresa en el aula —por estar, por insistir, por no rendirse— es también parte del gesto político de enseñar. Una escuela que dice “gracias por venir” es una escuela que no da por sentado ningún encuentro, y que por eso mismo, lo celebra.

Enseñar, entonces, no es repetir fórmulas, ni ejecutar programas: es una forma de cuidado, de rebeldía y de reconstrucción del mundo en común. Como ya se dijo: “la educación no transforma el mundo, pero forma sujetos que pueden transformarlo” (Dussel, 2021b). Y eso, en tiempos oscuros, ya es una forma luminosa de empezar.

Ahora bien, ¿cómo sostener esa decisión política de enseñar cuando las condiciones se precarizan, cuando el discurso social sobre la docencia se degrada, cuando el lenguaje se vuelve un campo de disputa en sí mismo? ¿Qué herramientas simbólicas nos quedan para defender la educación como bien público, más allá de las consignas? ¿Cómo sostener la potencia del acto educativo cuando se multiplican las estrategias de control y estandarización?

Estas preguntas no pueden responderse en abstracto. Se responden en cada aula, en cada gesto, en cada alianza que tejemos con otros para no rendirnos. Enseñar, en ese sentido, es sostener la tensión entre lo que hay y lo que todavía no. Como afirma Gert Biesta (2022, pp. 13–31), la enseñanza no debe ceder al encanto de la eficacia ni a la tiranía de los resultados: debe mantener abierta la posibilidad de la interrupción, de lo inesperado, de lo que desborda el guion.

En contextos donde el sentido común ha sido colonizado por discursos del rendimiento, la docencia como acto político recupera su lugar como práctica de justicia simbólica. Nombrar, alojar, narrar, imaginar, cuidar. Cada palabra dicha en el aula es una decisión: ¿qué historias autorizamos?, ¿a qué formas de existencia damos visibilidad?, ¿a quiénes hacemos parte de la conversación?

La pregunta por el lenguaje, entonces, vuelve a aparecer como pregunta ética y política. Como señala Judith Butler (2004), el poder de las palabras no reside solo en su significado, sino en su capacidad de producir mundos habitables o inhabitables. Por eso, enseñar también es interrumpir el lenguaje que excluye y crear otros modos de nombrar y de narrar. Como advierte Rita Segato (2013, pp. 52-55), toda disputa contemporánea por los sentidos es también una disputa por los cuerpos y por las vidas que cuentan.

Recuperar la escuela como espacio de palabra situada implica, entonces, resistir la captura de lo sensible por parte de discursos que deshumanizan y deshistorizan.

Tal vez, como propone Rancière (2007), lo político ocurre allí donde se rompe el reparto de lo sensible: cuando una voz que no era escuchada logra irrumpir, cuando un cuerpo que no era visible aparece, cuando una palabra que estaba negada se vuelve pública. Enseñar, entonces, es participar de esa escena política: habilitar lo que no tenía lugar, crear espacio para lo que no tenía forma, sostener la potencia de lo no dicho.

Como sostiene Inés Dussel (2021b), la visibilidad en la escuela no es neutra: está atravesada por jerarquías, tradiciones, sensibilidades. En este marco, enseñar también es intervenir en esas políticas de visibilidad para abrir lugar a otros cuerpos, otros saberes, otros modos de estar.

su vez, como plantea Walter Kohan (2020), la infancia no debe pensarse solo como una etapa biológica, sino como una categoría crítica, una forma de extrañamiento frente a lo instituido. Enseñar, entonces, es no volverse experto, sino aprendiz perpetuo, disponible al asombro, a la duda, a la fragilidad de lo no sabido.

Como gesto de despedida, podemos invocar a Silvia Duschatzky (2008), quien sugiere pensar la escuela como “lugar de una espera sin objeto”, donde el acontecimiento educativo irrumpe no por previsión, sino por deseo. Enseñar, finalmente, no es garantizar resultados, sino sostener esa espera: hospitalaria, frágil, valiente. La decisión política de enseñar es, en definitiva, un compromiso con el tiempo por venir. Una forma de hospitalidad anticipada. Una promesa de la comunidad.

Referencias bibliográficas

I. Libros

- Abratte, P. (1995). *Los discursos*. Dirección General de Publicaciones de la UNC.
- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Paidós.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Derrida, J. (1997). *La hospitalidad*. Amorrotu.
- Duschatzky, S. (2008). *La escuela, entre la repetición y el acontecimiento*. Paidós.
- Duschatzky, S. (2012). *Políticas del deseo*. Paidós.
- Dussel, I. (2021a). *Escuela y política*. Siglo XXI.
- Dussel, I. (2021b). *Pedagogías de lo impensado*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método*. Sígueme.
- Habermas, J. (2000). *Facticidad y validez*. Trotta.

- Han, B.-C. (2016). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kohan, W. (2020). *Infancia, educación y filosofía*. Miño y Dávila.
- Lestrade, A., & Docampo, V. (2012). *La gran fábrica de las palabras*. Edelvives.
- Levinas, E. (1971). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Link, D. (2011). *Clases*. Eterna Cadencia.
- Nancy, J.-L. (2010). *La comunidad desobrada*. La Cebra.
- Narodowski, M. (2020). *Infancias y poder*. Paidós.
- Rancière, J. (2007). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Segato, R. (2013). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Shock, S. (2011). *Poemas de la alergia*. Caballo Negro.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Southwell, M. (2020). *La escuela y lo común*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2022). *La condición docente hoy*. Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2011). *Las transformaciones en la cultura escolar*. FLACSO.
- Zambrano, M. (2007). *La agonía de Europa*. Trotta.

II. Artículos periodísticos

- Clarín*. (2023, 13 de abril). Los estudiantes pobres argentinos, entre los peores de la región en lectura. https://www.clarin.com/sociedad/estudiantes-pobres-argentinos-peores-region-lectura_0_R5JNtjSPUV.html
- Clarín*. (2023, 27 de febrero). Juntos por el Cambio denuncian adoctrinamiento en escuelas de Provincia: "Priorizan su ideología por sobre el saber de los alumnos". https://www.clarin.com/sociedad/juntos-cambio-denuncia-adoctrinamiento-escuelas-provincia-priorizan-ideologia-saber-alumnos_0_ocWVxT384B.html
- Clarín*. (2024, 28 de octubre). De los datos a la acción, una deuda de los sistemas educativos. https://www.clarin.com/opinion/datos-accion-deuda-sistemas-educativos_0_c0a82WIBvp.html
- Infobae*. (2022, 25 de enero). Educar es un acto político. <https://www.infobae.com/opinion/2022/01/25/educar-es-un-acto-politico/>
- Infobae*. Duro, C. (2022, 24 de octubre). *Sexo y Estado, asunto separado*. <https://www.infobae.com/opinion/2022/10/25/sexo-y-estado-asunto-separado/>
- Infobae*. (29 de diciembre de 2024) La educación argentina en 2024: las 10 noticias que marcaron el año. <https://www.infobae.com/educacion/2024/12/29/la-educacion-argentina-en-2024-las-10-noticias-que-marcaron-el-ano/>
- La Nación*. (2023, 5 de diciembre). Argentina entre los peores en pruebas PISA <https://>

- www.lanacion.com.ar/sociedad/pruebas-pisa-aun-casi-el-73-de-los-estudiantes-secundarios-no-alcanzan-un-nivel-minimo-en-matematica-nid05122023/
- La Voz del Interior*. (2024, 3 de marzo). Retirados del aula por el largo del guardapolvo. Recuperado el 30 de junio de 2025 de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/retirados-del-aula-por-el-largo-del-guardapolvo/> (URL consultado y activo en la fecha de recuperación. Actualmente no disponible).
- La Voz del Interior*. (2023, 22 de junio). Retiran la bandera trans de una escuela secundaria y abren un debate sobre la ESI. Recuperado el 30 de junio de 2025 de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/retiran-la-bandera-trans-de-una-escuela-secundaria-y-abren-un-debate-sobre-la-esi/> (URL consultado y activo en la fecha de recuperación. Actualmente no disponible).
- La Voz del Interior*. (2024, 21 de marzo). El 40% de los estudiantes de secundaria no accede a Internet en los hogares. Recuperado el 30 de junio de 2025 de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-40-de-los-estudiantes-de-secundaria-no-accede-a-internet-en-los-hogares/> (URL consultado y activo en la fecha de recuperación. Actualmente no disponible).
- Página/12*. (2023, 18 de agosto). *Docentes en defensa del currículum*. Recuperado el 30 de junio de 2025 de <https://www.pagina12.com.ar/575703-docentes-en-defensa-del-curriculum> (URL consultado y activo en la fecha de recuperación. Actualmente no disponible).
- Página/12*. (2023, 12 de diciembre). *¿Capacidades o contenidos? El debate que atraviesa a la escuela*. Recuperado el 30 de junio de 2025 de <https://www.pagina12.com.ar/708087-capacidades-o-contenidos-el-debate-que-atraves-a-la-escuela> (URL consultado y activo en la fecha de recuperación. Actualmente no disponible).

III. Informes e investigaciones

- Biesta, G. (2022). Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, 395, 13–31. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>
- CIPPEC. (2023). *Educación sexual integral: avances y desafíos*. <https://www.cippec.org>
- Fundación Voz. (2023). *Encuesta nacional de juventudes 2023*. <https://somosvoz.org>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Aprender 2022: Informe de resultados*. <https://www.argentina.gob.ar/aprender-2022>
- Observatorio Argentinos por la Educación. (2023). *La educación en cifras*. <https://www.argentinosporlaeducacion.org>
- UNESCO. (2023). *Informe Mundial de Educación 2023*. <https://www.unesco.org>
- UNICEF. (2022). *El clima escolar y el bienestar en América Latina*. <https://www.unicef.org>