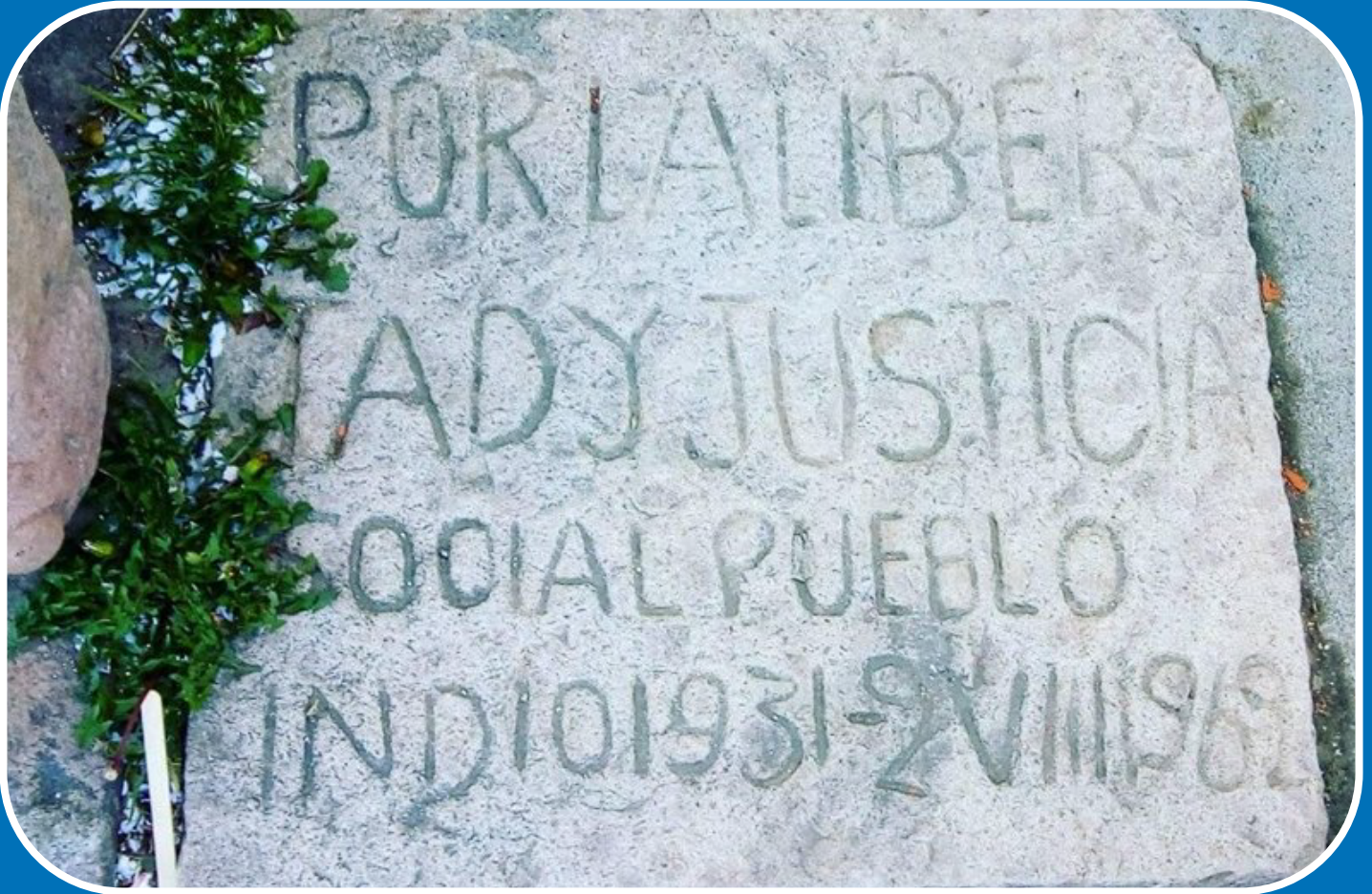


Iguales, pero no tanto



Algunas lecturas y preguntas

CUADERNO DE ESTUDIOS

Iguales, pero no tanto

Algunas lecturas y preguntas

Dra. Cintia Rogovsky

Cátedra Procesos Políticos e Históricos en Educación

Rogovsky, Cintia

Iguales pero no tantos : reflexiones sobre los procesos políticos de educación / Cintia Rogovsky. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-2528-2

1. Ensayo. I. Título.

Editorial de Periodismo y Comunicación

Diag. 113 N° 291 | La Plata 1900 | Buenos Aires | Argentina

+54 221 422 3770 Interno 159

editorial@perio.unlp.edu.ar | www.perio.unlp.edu.ar

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

Diseño y maquetación

Franco Dall'Oste



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Iguales, pero no tanto. Algunas lecturas y preguntas

Dra. Cintia Rogovsky

Cátedra Procesos Políticos e Históricos en Educación¹

“La noche nos impone su tarea//mágica. Destejer el universo,//
las ramificaciones infinitas//de efectos y de causas que se pierden
en ese vértigo sin fondo, el tiempo.//La noche quiere que esta noche olvides//tu
nombre, tus mayores y tu sangre,
cada palabra humana y cada lágrima,//lo que pudo enseñarte la vigilia,[...]
los imperios, los Césares y Shakespeare//y lo que es más difícil, lo que amas.//
Curiosamente, una pastilla puede//borrar el cosmos y erigir el caos”.

(Jorge Luis Borges. La cifra, 1981)

La temporalidad de la escuela y del sueño. Gradualidad/aceleración

El siglo XXI consolida, acelera, la transformación del capitalismo del siglo XX que surgió tras la caída del Estado de bienestar y el Muro de Berlín, consagrando al Neoliberalismo -un sistema que hace por lo menos 50 años se ha configurado como hegemónico, al menos, en la percepción de lo que llamamos Occidente. Ese Neoliberalismo que ha ido invadiendo todas las dimensiones de lo vivo y de la vida en común incluyendo, por supuesto, la educación, no sólo en sus prácticas, en sus instituciones, sino también en la narrativa respecto de ella, el sentido social que le asignamos, su subordinación, como el resto de las cuestiones que hacen a la vida comunitaria, a la razón financiarizada del mercado. En consecuencia, todo se mercantiliza, «se monetiza»: las relaciones humanas- incluyendo las pedagógicas- los cuerpos, la escuela, los contenidos en el «ecosistema mediático digital» (Di Croce, V. 2024).

Una primera digresión a considerar acá, en función del recorrido que proponemos en Procesos Políticos e Históricos en Educación (PPHE) desde la perspectiva de Comunicación/Educación en la que nos inscribimos, que llamamos “huerguiana”,² tanto por razones epistemológicas como afectivas y de reconocimiento, es que la propia palabra que describe esta etapa del capitalismo, “neoliberalismo”, está en cierta forma algo agotada o requiere de adjetivaciones y problematizaciones para inscribirla en la trama argumentativa de esta materia. Sin embargo, la perspectiva historizada que trabajamos todavía justifica este uso que marca la vida de varias generaciones, desde las últimas décadas del siglo XX a la actualidad.

Retomando, entonces, en este estado de cosas, que redujo en gran medida toda la actividad humana y sus sistemas de creencias a la producción y el consumo, hay que reconocer que las actividades formativas requieren de temporalidades que puedan alojar la reflexión, el pensamiento, el aburrimiento,

¹ Esta cátedra comenzó a funcionar en 2020, en plena pandemia. Está integrada en la actualidad por quien escribe, que es la docente titular, la Lic. Rocio Gravilla, docente adjunta y el Lic. Francisco García Laval, docente a cargo de los prácticos. Desde sus inicios hasta 2024 la conformó también la Lic. Julia Barba.

² Rogovsky, C. (2019). *Subjetividades y dispositivos de comunicación/educación en las políticas públicas de formación docente El caso del Módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano PPL en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” 2014-2017*. Pp- 144 y sgts. Pp 170-172. Recuperado de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/87216/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

la gradualidad de los aprendizajes. Una erótica de la enseñanza/aprendizaje (Recalcati, 2016) implica la construcción de un cierto tipo de vínculos pedagógicos humanizantes, para que estos a la vez sean potentes, vitalizadores, en cierta forma, contra hegemónicos al modo narcisista y algo tanático que predomina en las subjetividades que se están construyendo en los dispositivos tecno robóticos que pretenden asimilar velocidad=aceleración con aprendizajes “eficientes”. Ese tipo de temporalidades han ido convirtiéndose, en ese escenario, en cuestiones que pueden considerarse “pérdidas de tiempo”, y la máquina de mercantilización requiere de un tiempo acelerado de total disponibilidad de las personas en un esquema 24/7 de puro presente, sin tiempos «muertos», que son justamente los que dan lugar a la reflexión, la creación, la contradicción. Es por eso que los conocimientos respecto del pasado (las ciencias sociales, las políticas de memoria), son rápidamente atacados y desechados porque no resultan eficientes en esa picadora de excesos. Es por eso, también, que PPHE hace foco en los procesos, en su inscripción en la dimensión histórica, en las implicancias de la Modernidad colonizadora, esclavizadora, en la construcción de las tecnologías y modelos educativos en América Latina y Argentina.

En tal sentido, las acusaciones de obsolescencia a la escuela moderna, a la escuela del siglo XX -incluso aquellas que son justas y señalan problemas pedagógicos realistas y atendibles- se vinculan también con esta cuestión. La temporalidad de la escuela tensiona la de los dispositivos electrónicos de la cultura tecnológica contemporánea, pero los dispositivos electrónicos lo que hacen, prioritariamente, conforme a lo que observa Jonathan Crary (2015) es reforzar el sentido del capitalismo actual: 24/7 de mercados abiertos, de individuos que trabajan y consumen sin pausa. El mayor enemigo de este sistema es el sueño, en el que, como en el poema de Borges “La noche nos impone su tarea mágica”. Los tiempos del sueño, de la poesía, del amor, no son los de la producción y el consumo de este siglo.

Lo que nos interesa en este espacio no es tanto observar dispositivos y herramientas (incluso, la IA y las transformaciones que trae aparejadas y apenas vislumbramos hoy, posiblemente), sino indagar en los proyectos político pedagógicos en los que surgen, en el que se instalan y utilizan, y su impacto en los modelos educativos hegemónicos y alternativos. En lo posible, proponer una conversación abierta y en gerundio “kuschiano” (estamos conversando), con los textos y autores que nos llegan alojados en viejas tecnologías (libros), en nuevas tecnologías, en la posibilidad de construir alternativas: como propone Miguel Bensayag, aportar en el desarrollo de una “contraofensiva del estar siendo” (Bensayag 2024 :120) frente a la complejidad del mundo globalizado actual. Por ello nuestro recorrido parte de la llamada “Expansión Oceánica”, de acuerdo a la historiografía del Norte, que da origen a la conquista y al saqueo de América, la esclavización del modelo colonial y la acumulación originaria, hasta la construcción de los estados nacionales modernos, fundados en los proyectos emancipadores, el liberalismo moderno y los socialismos del siglo XX. Nos situamos, entonces, en lo que llamamos Occidente, considerando que también nuestra lengua, nuestras categorías e, incluso, como ha explicado Enrique Dussel, nuestras periodizaciones de la Historia son el fruto del modelo epistemológico colonizador. Y ahí ya tenemos otra pregunta, ¿qué es hoy “Occidente”? ¿Esa configuración cultural, ese sistema de creencias, ese modo de producción capitalista moderno, que surgió de la articulación entre el mundo helenizado -incluyendo por supuesto a Alejandro Magno y su transformación de Macedonia en un mundo nuevo, el que surge de su invasión a Asia y su conquista de Persia alrededor del 334 a. C- y la herencia de las tradiciones abrahámicas (Haddad, G, 2022), es decir, las tres grandes religiones monoteístas que reconocen un origen común en el Abraham bíblico: el judaísmo, el cristianismo, y el Islam? ¿O bien cuando hablamos de Occidente deberíamos incluir a los países poderosos del Norte judeocristiano, como plantea Bifo Berardi (2023), que señala que se trata de Europa -y en parte solamente- Estados Unidos y Rusia? En ese caso, India y China, que suman un tercio de la población del planeta, de este planeta zamarreado hasta el agotamiento por el proyecto capitalista, son otra cosa. ¿Pero qué otra cosa? ¿Y qué relación tienen esos mundos culturales con nosotros, con nuestra educación, con el campo de la Comunicación/Educación? ¿En qué medida nos afecta, por ejemplo, la discusión sobre el uso de las tecnologías y la guerra comercial entre China y EEUU en ese sentido?

Entonces, repito, nuevamente nos vemos frente al problema político pedagógico y comunicacional que tenemos con las palabras que estamos acostumbradas/os a usar, nuestro más amplio o más pequeño repertorio de palabras, las que nos hacían sentido, las que nos permitían pensar, argumentar, construir ideas y conversar con otras/os, ya no tienen el mismo sentido que hace unas décadas, e incluso, tampoco tienen el mismo significado para todos, como si hubiéramos retornado a una Babel caótica donde la primera de las dificultades es entendernos, es escuchar a las otras y otros, creyendo que hablamos el mismo idioma, pero quizá estamos amplificando malos entendidos y caos.

¿Estamos en medio de una revolución del tiempo (cómo lo experimentamos, cómo nos sentimos inmersos en el devenir, cómo nuestros cuerpos actúan en esa dimensión/es), como podría aventurar una hipótesis que dance entre la literatura y la física cuántica, como las que propone el escritor chileno Benjamin Labatut en *Un verdor terrible*, o como nos invita una y otra vez a soñar/ leer Borges? ¿Necesitamos acaso - para intentar comprender este mundo contemporáneo, los procesos de aprendizaje/enseñanza, la historización de los procesos político pedagógicos, construir categorías y una episteme que transgreda las fronteras de «lo académico» y se permita construir su léxico reflexivo entre el ensayo clásico (Facundo Sarmiento *Civilización y Barbarie*, para empezar), la escritura académica propia de la teoría, la literatura, la poesía, el lenguaje de las redes, el universo vocabular de las niñeces?

En estos días, mientras pensaba este texto, tuve oportunidad de conversar con unas colegas jóvenes, de menos de treinta años, que me estuvieron enseñando cierta hermenéutica de la comunicación en redes sociales mediante emojis, que introducen una nueva dimensión en esta Babel. La pandemia puso este tipo de problemas sobre la escena áulica, si bien históricamente las generaciones producen sus universos vocabulares y se crean tensiones para establecer sentidos comunes entre la “jerga” y los modos de decir, contar, expresar el mundo, de las niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos -sabemos, la ambigüedad es algo constitutivo del lenguaje-, la aceleración, por un lado, y la incorporación de este recurso en los intercambios comunicacionales introdujo una nueva variable semántica que contribuye a complejizar esos sentidos y “malos entendidos”. Un docente puede expresar una consigna textual larga, y recibir como respuesta un emoji (signo icónico) sin que quede del todo claro para ese docente si su consigna ha sido comprendida, y, a su vez, si está logrando entender lo que el o la estudiante le responde, unas cuantas veces al día en unos cuantos y diversos territorios pedagógicos de distintos niveles, modalidades y ámbitos.

¿Pero se trata de un problema de comunicación, exclusivamente, o el mundo de sentidos que cruje en este siglo “tecnofeudal” (Varoufakis, 2024) gobernado por una pequeña élite sin patria, los señores de las nubes (los nubelitas, los denomina este autor griego), en este “capitalismo de plataformas” (Srnicek, 2018), también hace crujir los modelos, las prácticas docentes, las condiciones laborales, la institución escuela, el lugar que la sociedad le asigna, el rol del Estado, las formas en que enseñamos en el ámbito universitario, las demandas respecto del financiamiento educativo?

Cuando en el transcurso del siglo XIX en los imperios europeos que habían colonizado América comenzaron a darse los procesos revolucionarios burgueses que terminarían por construir los estados nacionales modernos, no fueron pocos de este y de aquel lado del Atlántico quienes soñaron proyectos emancipatorios de igualdad. Las ideas republicanas, amplificadas por el triunfo de la Revolución Francesa e inspiradas en el pensamiento iluminista, por un lado, y el liberalismo, motorizado por el desarrollo de la Revolución Industrial, alimentaron los proyectos político pedagógicos de las y los combatientes de la liberación, como el maestro Simón Rodríguez, bajo cuya amorosa dirección se formaría el joven Simón Bolívar. Después llegaron los proyectos fundados en el socialismo, y la revolución del pensamiento que promovió la difusión de las ideas marxistas, y sus potentes versiones resignificación de nuestra América, como las del peruano Mariátegui, que incorporaron la cuestión indígena en el centro de los debates culturales, políticos, pedagógicos, incluyendo la cuestión de la igualdad como centro estratégico, expresado, por caso, como propuesta de reforma agraria, de reparto de tierras. reparto de tierras, implica también, democratizar la palabra, repartir la

riqueza simbólica, educar a todas y todos, construir una igualdad que se va haciendo, por ejemplo, en las aulas donde se dan, aunque sea brevemente, aunque sea “bajo ataque”, la alfabetización indígena, como la experiencia de Warisata (1931-1940, Bolivia) en las gramáticas de la dominación, al decir de Freire, pero justamente para dar herramientas de lucha por la igualdad.

¿Qué gramáticas, qué alfabetizaciones debe promover la escuela hoy, para las y los empobrecidos de nuestra América Latina? ¿Qué conflictos han ido constituyendo los proyectos político pedagógicos desde el saqueo colonizador esclavista del modelo conquistador europeo hasta las luchas y resistencias del siglo XXI? ¿Qué pedagogías habrá que inventar para educar a las generaciones que están creciendo en estas nuevas comunidades y naciones arrasadas, en medio de este «sueño mortífero de una sociedad pacificada y policíaca [...] al precio de esa complicidad con el horror que nos lleva a desviar la mirada ante el arrasamiento de la vida». (Benasayag, M. y Cany, B., 2024).

Volver a nuestro Simón Rodríguez (ya sea a través de Huergo, de Puiggrós, de Rozitchner), como proponemos al comienzo de la cursada de Procesos Histórico Políticos de la Educación, releer de modo crítico a Sarmiento y su clásico *Facundo*, repensar la Reforma Universitaria argentina del siglo XX, no implica solamente dialogar con otras asignaturas de las carreras de grado, sean o no del profesorado, ni conciernen exclusivamente a la asunción de una perspectiva historizada. Suponen traer a este relato, a las conversaciones que proponemos con los textos, con las y los autores, con las y los colegas, la cuestión del reconocimiento y la emancipación, como quien arroja una piedra sin saber si estamos todavía bajo las reglas de la teoría de la gravedad newtoniana, o ya nos hayamos en una clase de universo diferente para el cual, tenemos más preguntas que certezas, pero una persistente necesidad colectiva de hacer comunidad, hacer lazo pedagógico, de encontrarnos a pensar con nuestros futuros docentes del campo Comunicación/Educación, para ver si nos atrevemos a ir construyendo las palabras nuevas, las que permitan alumbrar, quizás, nuevos/viejos modos de resistencia a este modelo opresivo que alienta fantasías colectivas apocalípticas y desesperanzadas, bélicas y de crisis ambiental irrefrenable, y reponer en la escena política contemporánea la potencia transformadora de la palabra de las maestras y los maestros latinoamericanos que soñaron grandes sueños.

Referencias bibliográficas

- Benasayag, Miguel y Bastein, Cany (2024). *Contraofensiva. Actuar y resistir en la complejidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Di Croce, Valeria (2024). *El arca de Milei*. Buenos Aires: Ediciones Futurock.
- Huergo, Jorge (2017). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata: EPC, Facultad de Periodismo UNLP. Recuperado en https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/la_educacion_y_la_vida_ebook-1.pdf
- Puiggrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, “Premio Andrés Bello 2004”. Bogotá|. Recuperado de <https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/puiggrc3b3s-de-sim-c3b3n-rodrc3adguez-a-paulo-freire1.pdf>
- Recalcati, Massimo, (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.
- Rogovsky, Cintia (2019). *Subjetividades y dispositivos de comunicación/educación en las políticas públicas de formación docente El caso del Módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano PPL en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” 2014-2017*. Recuperado de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/87216/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rozitchner, León (2012). *Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional
- Srnicek, N (2019). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Varoufakis, Y. (2024). *Tecnofeudalismo. El sigiloso sucesor del capitalismo*. Buenos Aires: Ariel.