

SECCIÓN 4 | Pensar las prácticas educativas: El desafío de “seguir educando”

Las TIC en el aula de la “pospandemia”: una reflexión en clave de educación popular

Asistimos actualmente al desarrollo de un debate político-pedagógico en el cual la representación o voz docente no encuentra mucho espacio de participación, donde se proyecta una discusión en torno al regreso a las escuelas una vez superada la etapa de aislamiento social obligatorio, como principal medida tomada para contrarrestar la pandemia del COVID-19.

De acuerdo con sus tonalidades más o menos paternalistas y/o más o menos tecnocráticas, los gobernantes de las distintas jurisdicciones políticas del país parecen posicionarse en relación a lo que significa la pregunta sobre cómo volver a las clases en la pospandemia, es decir, en la etapa de superación de la medida de aislamiento y cierre de escuelas, según dos líneas de posicionamiento (no tan antagónicas como parecieran los colores políticos que las respaldan). Por un lado, la perspectiva netamente tecnócrata parece reducir la discusión a la elaboración de protocolos de tipo sanitario, que más parecen medidas de control social y que, además, resultan impracticables si nos remitimos a la realidad de las estructuras edilicias y presupuestarias, condicionadas por las voluntades políticas de ciertos sectores que históricamente vienen encabezando el vaciamiento de la escuela pública.

Pero, por el otro lado, los defensores de “la presencia estatal” parecen no poder superar una proyección asistencialista dentro de la cual, con una retórica políticamente correcta pero ambigua y con escaso contenido real, se proponen un ideario de regreso a la escuela como si se tratara de una gesta patriótica. En esa línea, se pide a la docencia redoblar esfuerzos y se promete al estudiantado aulas pintadas y compus “para todxs”, proyectando así un

Andrés Pabón Lara

Docente del Instituto Alfredo L. Palacios, de escuelas de nivel medio en CABA y del Bachillerato Popular Puños de Libertad-Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares (CEIP)
andresfelipe.pabon@gmail.com

modelo de inclusión escolar que nada aporta al verdadero cuestionamiento sobre el rol actual de la escuela pública ni, en términos generales, al sentido de la educación.

En otras palabras, apunto acá a retomar el cuestionamiento político pedagógico que no se limita a las preguntas sobre cuándo o cómo se volverá a las aulas. Más bien me posiciono desde el paradigma que propone pensar la crisis pandémica actual como una oportunidad prefigurativa para que, desde los sectores interesados en la transformación social (y la superación de los factores reales de exclusión y desigualdad extrema que están ocasionando esta crisis) empecemos con más fuerza a disputar los sentidos y las prácticas que nos permitan construir la otra educación pública que necesitamos.

Así, este aporte se construye en diálogo con las experiencias históricas de construcción de la educación pública popular en la Argentina, apuntando a repensar las preguntas del contexto pospandémico en clave de cuestionar (no sobre cuándo y cómo retomar las clases presenciales) sobre a qué escuela se quiere volver y para qué se procura hacerlo.

Es en ese sentido que he creído válido abordar esa reflexión partiendo de la discusión pedagógico-didáctica en torno al papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como parte de la educación escolar contemporánea (y los procesos de construcción de conocimiento, en general). Creo que una revisión a ese debate, contextualizada dentro de la actual crisis pandémica (cualesquiera que sean los aprendizajes que se vayan obteniendo de ella) permitirá dar un puntapié inicial sobre las respuestas a las preguntas mencionadas.

Las TIC en el aula

El desarrollo actual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su creciente nivel de cobertura e influencia sobre vastos sectores de la población (de cierta forma forzada por el aislamiento social) reconocen la concreción de al menos dos posturas polivalentes que se generan como respuestas a dicho desarrollo. Por un lado, la que se podría reconocer como “tecnófila”. Según el portal colaborativo Wikipedia, “la tecnofilia” (del griego τέχνη - *technē*, “arte, habilidad, oficio” y φιλία - *philia*, “amistad”) es la afición hacia la tecnología o dispositivos relacionados generalmente con computadoras/informática/móviles. En este caso, las personas dependen en forma excesiva del uso de la tecnología, a tal punto de que no pueden separarse de ella. Es por esto que se puede denotar que la tecnofilia se

basa en una obsesión por la tecnología o, en otras palabras, en una predisposición que hace priorizar el uso e implementación de dispositivos tecnológicos por sobre otro tipo de herramientas o elementos de asistencia a las distintas actividades humanas. Esta tecnofilia tiene, por supuesto, sus exponentes docentes.

Por su parte, en el extremo opuesto se distingue la tecnofobia. Según el mismo portal, Wikipedia, “la tecnofobia (del griego τέχνη - technē, ‘arte, habilidad, oficio’ y φόβος - phobos, ‘miedo’) es el miedo o aversión hacia las nuevas tecnologías o dispositivos complejos, especialmente ordenadores [computadoras]”. A pesar de que son numerosas las interpretaciones realizadas sobre este concepto, parece ser más compleja puesto que la tecnología sigue evolucionando a un ritmo imparable. El término se utiliza generalmente en el sentido de un miedo irracional, pero otros sostienen temores justificados. Las/os docentes tecnófobos se han visto compelidos a usar las TIC como única manera de realizar su labor educativa.

Personalmente, considero que este último concepto permite enfocar con mayor claridad que, al tratarse de categorías sociales, ambas ideas remiten a intentar captar el comportamiento social. En otras palabras, están dirigidas a describir la relación que los seres humanos construyen con los objetos, y no a caracterizar dichos objetos.

La tarea docente realizada en estos largos meses de cuarentena estuvo, de cierta manera, atravesada por alguna de estas dos posturas. Quizás no esté de más recordar que, aunque la escuela no abría sus puertas, las clases no se suspendieron. Muy por el contrario, las particulares formas de teletrabajo que penetraron en los hogares reforzaron la ya dramática precarización docente (en lo que es asunto de otro debate) haciendo que las TIC se convirtieran en el único y obligado “medio” de enseñanza.

Pero no creo apropiado llegar a la conclusión de que en la pospandemia (o regreso a las aulas) el rol de las TIC pueda quedar aprisionado entre alguno de los extremos señalados, esto es, entre la proscripción absoluta por parte de docentes tecnófobos o el sostenimiento tecnófilo de estos recursos como única forma de desarrollar la enseñanza. En otras palabras, una de las lecciones de la crisis pandémica debería apuntar a reconocer la insuficiencia de las respuestas individuales frente a las transformaciones sociales.

Más bien, el objetivo que me guía es reflexionar, con la excusa de la pospandemia, sobre las implicancias que tienen las formas, frecuencias, modalidades y usos que establecen los seres humanos para utilizar en su beneficio el desarrollo de la tecnología, entendida esta como producto del trabajo

social y consecuente con la acumulación de conocimiento social. Ese “uso” corresponde, más allá de preferencias individuales, a patrones político-culturales que pueden ser estimulados o impulsados desde las instancias de decisión pública. Estimo que esa perspectiva puede encauzar de otra forma el debate sobre las TIC en el aula, que será imprescindible para pensar la educación pospandémica. Esta advertencia apunta a controvertir cierto posicionamiento que pareciera canalizado a una valoración de las tecnologías en términos subjetivos, como si los objetos en sí mismos fueran susceptibles de decidir y actuar. Tampoco, los objetos tecnológicos en sí mismos van a brindar las respuestas a los cuestionamientos que las/os docentes del presente hacen sobre los sentidos de la educación actual y futura.

De tal suerte, entiendo que la concepción sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se enriquece cuando, por una parte, trasciende la subjetivización del objeto TIC (que puede ser a su vez objetivización del sujeto que las usa) y, por otra parte, cuando supera la perspectiva psicológica de evaluar las emociones personales que individuos particulares canalizan a través de dichas herramientas y dispositivos.

Las potencialidades de las TIC en la educación pospandémica

Entiendo el concepto de “tecnologización” como una categoría que intenta captar las variables que, en términos de relaciones sociales, pueden desarrollarse frente a la disponibilidad y el uso que distintos sectores de la población pueden hacer de las TIC, midiendo su nivel de repercusión en términos de la frecuencia y calidad de la accesibilidad a dichas tecnologías, y no de la filiación, comodidad o eversión que individualmente pueda generarse frente a su uso (y no ante el objeto en sí mismo). Puntualmente, estimo que el nivel de implementación que las TIC tienen o pueden tener en los espacios educativos es una perspectiva pertinente para concretar esta premisa de análisis.

No preocupa tanto la pregunta por si son buenas o malas las TIC en el aula, sino el cuestionamiento sobre las potencialidades y los posibles riesgos que puede generar su uso por parte de docentes y estudiantes, en relación a la tarea educativa y a los objetivos propuestos, según cada instancia del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este orden de ideas, es válido referir dos aspectos particulares de concreción del uso de las TIC en el aula, que postulan, ambos, las citadas potencialidades, pero también permiten reconocer ciertos riesgos que atentarían contra la consecución del fin educativo.

En primer lugar, debe tenerse en cuenta que una de las ventajas que ofrece la implementación áulica de las TIC es la ampliación de la información disponible. Esto se acrecienta en aquellos ámbitos en donde el acceso a internet se complementa con la disponibilidad de plataformas de conexión portátil para cada estudiante. Así, no solo se aumenta la información inmediata a la que pueden tener acceso estudiantes y docentes, sino que también se diversifica en relación a las fuentes o lugares de enunciación que subyacen a dicha información.

Suele pensarse, quizás de forma prejuiciosa, que la información impresa (en libros de texto normalmente) tiene mayor rigor, ergo verosimilitud, que aquella transmitida vía soporte digital. No se trata de defender una u otra, sino de reflexionar sobre el hecho de que la validez no se encuentra en los medios por los cuales la información se difunde, sino en los contenidos de la misma.

En las condiciones actuales de desarrollo de la industria editorial resulta totalmente válido cuestionar la pretendida objetividad que se supone como soporte de las editoriales tradicionales que monopolizan los mercados de textos escolares. De más está decir que tal objetividad es una construcción social que no escapa a la inequidad de las relaciones sociales que fundamentan las relaciones económicas, articulando sus intereses a la construcción de sentidos y saberes acordes con el mantenimiento de dicho sistema. En consecuencia, la ampliación de información disponible que permiten las TIC puede generar una ruptura del monopolio del saber y, con ello, una nueva construcción del conocimiento que cuestione los fundamentos de los hasta hoy legítimos poseedores de la información que se difunde bajo la falsa premisa de ser la única válida, llegando a posibilitar incluso el cuestionamiento sobre la base misma de dicho poder. Además, esto permite también dislocar la pretensión homogeneizante de la educación, al posibilitar la construcción de trayectos educativos que sean acordes con los saberes y las condiciones particulares de los distintos sectores, y que les resulten significativos en relación a sus contextos de vida.

No obstante, debe tenerse en cuenta que, como ya se mencionó anteriormente, la mera introducción de mayor información es una forma en sí misma que no conduce automáticamente a una variación de contenido. Esta modificación está más bien en el modo en que los seres humanos se relacionan con dicha información. Por ello, el riesgo latente de esta dinámica de ampliación de la información se conecta con la llamada "infoxicación", entendida esta como la saturación y el exceso de información disponible

a tal punto de perjudicar las posibilidades que el sujeto (ya sea docente o estudiante) tiene de procesarla para construir conocimiento.

Desde luego, el manejo posible de este riesgo no debería enfocarse hacia la restricción de la información disponible, sino al mejoramiento de las herramientas epistemológicas y hermenéuticas ofrecidas a las/os estudiantes para que puedan manejar toda la información disponible: mediante el contraste, la controversia y la depuración de los datos con que se cuenta para construir conocimiento. Acceder incluso, en los momentos adecuados y con la preparación y guía pertinentes, a fuentes de información erróneas puede servir para fortalecer las perspectivas de reconocimiento de la información realmente válida.

Un segundo aspecto de la implementación áulica de las TIC se relaciona con las ventajas que ofrece la introducción de plataformas audiovisuales como dispositivos de enseñanza. No se debe pensar que se trata solamente de una estrategia didáctica que enriquece la dinámica y participación en el aula. Sí es una estrategia didáctica pero, al mismo tiempo, el medio audiovisual es un potente dispositivo de concreción de los contenidos de aprendizaje.

En general, la capacidad de abstracción requerida para el aprendizaje determinado por categorías conceptuales es el producto de un proceso de ampliación de los esquemas de conocimiento. En Ciencias Sociales, categorías como poder, clase social, aculturación, por citar solo algunos ejemplos, son abstracciones de difícil internalización por parte de los/as estudiantes, en tanto estos están precisamente empezando a reconocer la realidad captada por dichas categorías al tiempo que edificando la forma de conocimiento por abstracción. Así, la concreción que permite una imagen enriquece esta construcción del conocimiento abstracto, pues permite posar las categorías sobre experiencias sensorialmente perceptibles (imágenes de películas, fotografías, etc.) que después catapulten la posibilidad de —una vez reconocido el concepto a través de un ejemplo concreto—, lograr el distanciamiento conceptual de la categorización social del fenómeno en general.

El riesgo de la inserción en el aula de las TIC está enfocado no en el objeto o plataforma misma sino en el tipo de relación de aprendizaje que se habilite con ellas. Una manifestación de este riesgo se relaciona con la individualización de la construcción del conocimiento, tras la cual cada estudiante termine viéndose compelido a sintetizar según sus posibilidades la información recibida, o supliendo el análisis y la interpretación por la mera

acumulación de datos. La enunciación de este riesgo potencial permite verificar que su superación no descansa en la restricción del medio tecnológico a emplear dentro del aula, ni mucho menos en la capacitación docente para el manejo de un mayor número de herramientas tecnológicas, sino en el acompañamiento y guía docente para que cada estudiante logre posicionarse activa y críticamente frente a las TIC y consiga construir conocimiento significativo y dialógico con ayuda de estas herramientas. En tal sentido, la implementación áulica de las TIC refuerza la importancia del rol docente como necesario constructor del marco de condiciones que habilitan los procesos de aprendizaje.

En conclusión, las formas de implementación de las TIC en el aula son un claro ejemplo de una perspectiva de análisis para pensar el retorno a la presencialidad escolar. Este análisis se enriquece, desde mi punto de vista, cuando asume como pretensión examinar las relaciones entre los seres humanos y las variables que se surten a partir de la mediación de la tecnología, y no cuando se intenta adjetivar valorativamente la tecnología bajo la ingenua pretensión de estimarla como si existiera y se desarrollara de forma autónoma al sistema de relaciones sociales que enmarca la actualidad; como si sus usos y las consecuencias de estos fueran iguales para todos. Asimismo, la cuestión se profundiza al referir la necesaria discusión político-pedagógica que la muy probable continuidad del uso de TIC va a tener en la pospandemia, y la insuficiencia de asumir esa continuidad desde una perspectiva de decisión individual de cada docente o, mucho menos, partiendo de la aspiración neoliberal de precarizar al máximo el rol docente para convertirlo en mero “facilitador” de abordajes individuales de los recortes construidos por los tecnócratas ministeriales o las empresas editoriales.

Propongo pensar, más bien, las TIC en su potencia transformadora de las prácticas tradicionales de un modelo de escuela en su dimensión de reproductora social de discursos y sentidos hegemónicos. Esa perspectiva puede fungir como punto de partida para abordar, con mayor amplitud, la discusión sobre la prefiguración de otro modelo de escuela lo que, a su vez, guarda relación con el proceso histórico de construcción práctica de la educación pública popular.

TIC para una educación pública popular

Personalmente, considero que no puede ser justo un sistema educativo que apunte a mejorar la posición que se ocupa dentro de un sistema de organización social injusto. Por ello, entiendo insuficiente la perspectiva que

invita a pensar que el beneficio de las TIC en la educación está respaldado por políticas públicas que provean de conexión y dispositivos al estudiantado y la docencia. Esto, que sería deseable, es claramente insuficiente.

Si bien, podría llegar a destacarse el hecho de asumir el desarrollo de la educación como una política pública prioritaria, tal cual hoy se esboza desde algunos sectores del gobierno, esto se hace bajo el sofisma de pretender que el interés de toda la sociedad es “mayor productividad”, “prosperidad” o “crecimiento económico” dentro de las condiciones de distribución completamente desiguales del sistema actual. En consecuencia, pareciera suficiente proponer que el rol de las TIC en la educación sea el de preparar a las futuras generaciones para tener mejores capacidades (individuales) para competir dentro de un ámbito de mercado laboral que exige el afianzamiento del uso de dispositivos tecnológicos como parte de las aptitudes genéricamente diseñadas para futuros trabajadoras y trabajadores de cualquier rubro.

Valdría la pena analizar si esta perspectiva de desarrollo del sistema educativo no apuntará más bien a mejorar las condiciones de explotación de la mano de obra local (incrementar las capacidades y elevar la productividad del trabajo). Un indicio que apunta en tal sentido es ese llamado a la “inclusión educativa” en abstracto, que no tiene nada de novedoso y poco tiene que ver con la “práctica de la igualdad”. Como se afirmó antes, esa “inclusión” no se lograría con la ampliación o masificación de los objetos tecnológicos puestos a disposición de estudiantes y docentes, sino que solo sería posible modificando las formas de relación social que desde la escuela se proponen en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como prácticas colectivas.

En principio, la función que ocupa la escuela dentro del sistema de dominación capitalista, que es la de reproducir y legitimar sus formas, premisas y consecuencias, ubica a los docentes como parte integrante de esa función reproductora y legitimadora (Freire, 1985). Sin embargo, creo que los docentes sí tienen la capacidad de aportar para la transformación de los sentidos que legitiman el actual e injusto sistema social.

En primer término, se debe tener en cuenta que la dominación social que ejerce el sistema capitalista, y que se reproduce en la escuela o, en otras palabras, la hegemonía, es un proceso y no un resultado acabado. Es decir que las proyecciones de dominación que se ejercen no están completamente consolidadas ni mucho menos incontestadas. Teóricamente, se puede afirmar que todo proceso hegemónico está construido sobre una disputa, más o menos efectiva, con los sentidos que intenta doblegar o negar. La aplica-

ción concreta de esta premisa teórica permitirá reconocer en la práctica qué nivel de hegemonía y qué posibilidades de resistencia se despliegan en un contexto sociohistórico específico.

En este orden de ideas, en la escuela también se producen y reproducen procesos hegemónicos que comprenden las respuestas “contrahegemónicas”. No digo que no hay dominación, ni que la escuela no está pensada para reproducirla, sino que también hay, al igual que en la sociedad, resistencia. La escuela, como parte de la sociedad, no es ajena al proceso de tensión entre dominación y resistencia.

Hablar específicamente de la resistencia de las/os docentes y de las/os estudiantes escolarizadas/os es cuestionar un enfoque estructuralista que absolutiza la dominación. Este cuestionamiento actualiza el llamado “agenciamiento humano”, lo que no implica descontextualizar el comportamiento para entenderlo desde un punto de vista idealizado, sino entender su potencialidad dentro del marco de condiciones que lo definen, sin negarlo. Como escribió Karl Marx: “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado” (Marx, 1852: 1).

En tal sentido, Henry Giroux destaca que, así como la dominación no es una proyección unívoca sino que expresa las tensiones y contradicciones que tienen en su seno los sectores dominantes, tampoco la resistencia es un absoluto contestatario, sino que puede comprender una diversa gama de matices que la especifican. Este autor reconoce las “conductas de oposición” como aquellos comportamientos inicialmente tenidos por contestatarios o contradictorios al sistema de regulación escolar. Pero, no todas las conductas de oposición tienen un sentido de resistencia. Muchas veces, aquella oposición hace parte del esquema de dominación y termina legitimándolo. No así la resistencia, cuyo reconocimiento debe trascender la apreciación inmediata de la conducta (su manifestación) para pasar a entenderse a partir de la interpretación de sus alcances. Esta digresión teórica, estimo, puede ser útil para pensar la doble dimensión que puede tener la implementación de las TIC en el aula. El asunto radicaría en cómo balancear su uso en favor de la dimensión transformadora.

La resistencia, para tener tal significado, debe contar con un contenido radical y emancipatorio, esto es, hacer referencia al sistema de dominación (histórica y culturalmente asentado) y confrontar los dispositivos de sujeción que lo soportan, para quebrantarlos. En otras palabras, la resistencia debe

tener un contenido político que apunte a la disputa del poder como fuente de la opresión. Esta disputa, para ser verosímil, debe tener una base colectiva y partir del traslado de la dirección del orden social a las mayorías.

Es así cómo el papel de la docencia debe ser, primero, el de reconocer las conductas de oposición de las/os estudiantes pero, más importante, el de canalizarlas hacia su prefiguración de resistencia. Pasos en este camino pueden ser el cuestionamiento a los dispositivos de la dominación: el individualismo, la competencia o el consumismo, presentes en la cultura escolar capitalista y en los objetos tecnológicos (ni se diga en las redes sociales). Por ello, se torna esencial que como parte del rol docente se descubran y cuestionen aquellos “intereses ideológicos incluidos en los variados sistemas de mensajes de la escuela, particularmente aquellos encerrados en el currículum, sistema de instrucción y modos de evaluación” (Giroux, 1985: 37). Interpretación que amplió para ser direccionada también a repensar el uso que se hace —y que hacen en especial las/os jóvenes— de las TIC.

De esta forma, se habilitará la posibilidad de perfilar los contenidos emancipatorios en las conductas de oposición de los estudiantes que sean susceptibles de adquirirlos. Solo así se generarán resistencias que sean tales, esto es, que cuestionen radicalmente el sistema de dominación (en alguna de sus instancias) y que proyecten su superación.

La educación popular se nos presenta entonces como un aporte para la construcción de proyectos político-pedagógicos en los que la escuela adquiere un claro rol político, pero sin que se difumine el lugar específico que tiene la educación ante el conjunto de la sociedad.

Uno de los pilares de la educación popular se fundamenta en la necesidad de acompañar la renovación de los contenidos educativos que han sido tradicionalmente diseñados por los sectores dominantes de la sociedad, por contenidos contextualizados, diseñados colectivamente y que integren dialécticamente las experiencias del estudiantado, sumando a esto una transformación radical de las formas con las cuales estos mismos sectores construyeron el sistema escolar como parte de un esquema de dominio, como transmisor de la jerarquización. Hablar de educación pública popular debe apuntar al reconocimiento de estos dos aspectos, formas y contenidos de la educación.

En cuanto a las formas, dos factores cobran meritoria relevancia. Por un lado, la importancia de que la perspectiva de construcción colectiva del conocimiento se vea sostenida por una transformación de los presupuestos tradicionales de distribución de poder en el aula. La modificación del rol

docente hacia una posición de coordinación y acompañamiento del trabajo estudiantil puede manifestarse concretamente en la generación de espacios que superen la exposición magistral, y aquí las TIC pueden jugar un papel destacado. Esto requiere un esfuerzo especial para que las/os docentes escuchen y mensionen las diversas trayectorias de formación que caracterizan a cada estudiante, y puedan valerse de ellas para encaminar al grupo hacia una construcción común. Se trata de docentes que lean las divergencias y sean capaces de armar grupalidades a partir de ellas. Las TIC se deben pensar e implementar en función de potenciar ese doble registro: la habilitación de los intereses de orientación de las individualidades, pero sin perder de vista la necesidad del diálogo para la definición del interés común y el beneficio colectivo.

Por otra parte, se debe apuntar a la construcción de herramientas analíticas que permitan comprender la sociedad, no en un sentido estanco o compartimentado, sino que habiliten para interpretar las problemáticas actuales a partir de una perspectiva histórica, con un enfoque holístico y proyectando un posicionamiento crítico, para lo cual resulta esencial que la lectura integradora de los objetos de conocimiento se construya con prácticas igualmente integradoras y críticas. Por ello, es esencial la articulación entre las materias, sus programas, los trabajos, las lecturas y las prácticas que se llevan adelante. Esta es otra dimensión que puede resultar plenamente favorecida por la implementación de las TIC, en tanto y en cuanto permitan construir esa integración o transdisciplinariedad. Se busca generar correspondencia entre las formas propuestas para estudiar y los resultados que se espera obtener. Para educar de forma crítica y con una lectura integradora hay que tener prácticas educativas igualmente críticas e integradoras.

Desde la educación popular, más allá de sus diversas fuentes o recorridos históricos concretos, se entiende que todo proceso de comprensión de la realidad presupone siempre un modo determinado de intervención en la misma, ya que la interpretación de los fenómenos de la realidad no es independiente de una acción/actuación sobre los mismos. Comprender, desde esta perspectiva, no es solo interpretar sino, sobre todo, "aplicar". La "aplicación" está contenida en la comprensión en la medida en que siempre se comprende desde la pertenencia a un mundo en el cual ya se está siendo (el propio territorio). Se cuestiona con esto el ideal "objetivista" según el cual es supuestamente posible una explicación distanciada de los objetos de conocimiento social. Toda pedagogía considerada "neutral" está destinada a reproducir las desigualdades, al aceptar y legitimar las condiciones de

existencia de los sujetos. Por este motivo, una educación popular no puede desconocer esta dimensión aplicativa de la comprensión. Las TIC permitirían que las/os estudiantes puedan ser motivados para desarrollar sus habilidades en torno a la difusión de sus saberes con perspectiva de aplicación concreta dentro de los escenarios que les resulten más convocantes, trascendiendo el tradicional encierro áulico o el desarrollo de trabajos prácticos que tienen como destino el reposo clandestino de los escritorios escolares.

En síntesis...

Muchos otros podrían ser los resultados del desarrollo específico de estas ideas iniciales para una reflexión. Solo puedo acá plantear los contornos de una discusión que será, en todo caso, enriquecida con los aportes específicos que cada docente, en relación a los grupos correspondientes, vaya encontrando como de mayor potencialidad transformadora.

Contribuir a la construcción de una pedagogía emancipadora que ponga en cuestión la aceptabilidad del actual orden social debe apuntar indefectiblemente a destruir los discursos que han legitimado ese orden. Para alcanzar este objetivo no se trata solamente de “revisar” los mismos temas para darle otra lectura. Hay que atreverse a más. Hay que atacar radicalmente el recorte hecho por la narrativa dominante y el monopolio de la información, transformar los rituales jerarquizantes de la escuela tradicional, combatir la fragmentación del conocimiento, desactivar la competitividad y el individualismo entre el estudiantado... Frente a estas necesarias transformaciones, la educación popular, pensada como potente aporte para la educación pública destinada a toda la sociedad, puede tomar para sí las potencialidades de la implementación de las TIC y convertir la crisis de la pandemia en una “nueva etapa de la educación” (de la pospandemia); esa educación en la que la tecnología, como producto del conocimiento social, esté puesta en función de la transformación de esa sociedad que la hizo posible.

Bibliografía

- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, N° 44, México, D. F., julio-diciembre.
- Marx, K. (1852). *El dieciocho de brumario de Luis Bonaparte* [varias ediciones].