



**II CINTEDI**  
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

**16 A 18**  
**NOVEMBRO**  
**2016**  
LOCAL DO EVENTO  
CENTRO DE CONVENÇÕES  
**RAYMUNDO ASFORA**  
GARDEN HOTEL  
CAMPINA GRANDE-PB



*La miseria histórica en la implementación de las TIC en el aula: un problema intercultural.*

José Reyes Rojas

Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile  
(+569) 978165140  
[josereyes37.rojas@gmail.com](mailto:josereyes37.rojas@gmail.com)

## Estrategia TIC como práctica inclusiva en un contexto de migración

En los últimos diez años, nuestro país ha sido testigo del progresivo aumento de la población que migra desde otros países hacia Chile apostando por el encuentro de nuevas oportunidades de subsistencia fundamentalmente económica (Migraciones Chile, 2016). Este fenómeno reconfigura el espacio y el consiguiente sustrato cultural de los lugares en los que se asientan. La escuela, en este contexto, se ha visto en la necesidad de abrir sus puertas a sujetos portadores de un *capital cultural* (Gayo, 2013) distinto al que tenían programáticamente presupuestado, lo que a su vez implica múltiples desafíos a nivel de objetivos de aprendizajes sobre todo al existir no sólo diferencias en las objetivaciones culturales sino también en elementos fundamentales para la comunicación como lo es el propio lenguaje hablado-escrito. En este escenario intercultural, que lejos de ser una traba podemos entenderlo como una oportunidad de educar en el respeto a la diversidad, se hace necesario buscar herramientas a la altura de los desafíos de integración propios de nuestra era globalizada y de masificación con uniformidad de una cultura dominante. Las tecnologías digitales, de la información y la comunicación a su vez emergen como las potenciales transformadoras de una tradición escolar que supone la gestión unidireccional del conocimiento al mismo tiempo que desafían a las estructuras de tal institución a revisarse y replantear por entero su rol en proceso de desarrollo integral de los sujetos (Carneiro, 2009). Sin embargo, en sí mismas las tecnologías no proveen de ninguna propiedad que permita alcanzar, por ejemplo, los objetivos de complejizar el aprendizaje tomando en cuenta la cultura del niño o de educar en la diversidad; o como propusiera Sánchez (2013: 2): “Poner computadores en la clase sin capacitar a los profesores en el uso y la integración curricular de las TIC” es una práctica que “no implica una real integración curricular” de las mismas. Se hace necesario entonces aportar con *técnicas* aplicadas a la *tecnología* cuyo foco resida en la igualdad de condiciones en el aula sea cual sea el origen étnico, nacional, religioso, sexual, etario, etc., de los/as participantes, manteniendo siempre un espacio para la expresión plena de las propias inquietudes, derivadas de la cultura.

Para justificar la inclusión de las TIC en un contexto intercultural al mismo tiempo que dilucidamos si es que la implementación de programas *ad hoc* pasa o no por un problema generacional y/o de técnicas de uso, tomaremos una experiencia realizada en la asignatura de música en el colegio Álvaro Covarrubias ubicado en la comuna de Independencia, en la ciudad de Santiago. En Santiago, la presencia de familias provenientes de diferentes países se ha hecho cada vez más notoria, en su mayoría provenientes de países limítrofes con Chile como también de la costa pacífica del continente (Migraciones Chile, 2016: 137). Este tipo de migración ha hecho posible que, a pesar de las barreras culturales propias de las características locales que cada sujeto porta, aún sea posible entablar una comunicación fluida al no existir la barrera del lenguaje en el común de los casos, lo que favorece la comprensión y una adecuada inclusión en el curso del programa educativo vigente. No obstante, existe otro porcentaje, menor pero no poco numeroso, de familias que provienen de países muy lejanos tanto en costumbres como en lenguaje, lo que obliga a revisar y hasta a modificar las estrategias de aprendizaje y de evaluación que se aplican a los estudiantes



**II CINTEDI**

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**16 A 18**  
**NOVEMBRO** 2016  
LOCAL DO EVENTO  
CENTRO DE CONVENÇÕES  
**RAYMUNDO ASFORA**  
CAMPUS VESTIBULAR

en esta condición. Fue el caso de “Qiu”, estudiante de origen búlgaro-chino que el año 2015 llegó al colegio Álvaro Covarrubias. El establecimiento lo ubicó en 8vo básico (aunque tenía edad para entrar a 2do medio), curso donde hizo sus primeras amistades apoyado en una comunicación tipo gestual. Qiu no llevaba más de una semana en Chile cuando fue inscrito en el colegio. No tenía mayores referencias de nuestro país previamente y, por supuesto, no hablaba nada de español. Con el tiempo Qiu fue aprendiendo las palabras básicas para dar cuenta de las normas de cortesía de nuestra sociedad, que coincidían con la suya de origen: “hola”, “bien y usted”, “chao”. También fue teniendo buenas relaciones con su curso y comenzó a destacarse en algunas actividades como el tenis de mesa, el basquetbol y las matemáticas, actividades que lejanamente podríamos estereotipar como “propias de los chinos”. Siguiendo con el estereotipo, no se destacaba jugando al fútbol, a excepción de la mayoría de sus compañeros.

La llegada de Qiu revolucionó el ambiente escolar. Los estudiantes tuvieron que diseñar creativas fórmulas tanto para comunicarse con él como para entender sus respuestas. En el caso de los profesores tuvo lugar una problemática similar, aunque el acento de la problematización radicó en la óptica profesional: “cómo haremos para enseñar y para evaluar a Qiu, si ni siquiera habla español”. Algunos colegas hablaron de flexibilizar el currículum, otros de bajar las escalas de notas, otros de adaptar los contenidos a aquello que era capaz de hacer. Sea cual fuere la solución al problema, quedaba claro que la estructura estable y conservadora de la escuela no estaba preparada para este tipo de casos. Ya el año 2013, Tijoux, en su estudio sobre la discriminación en ambientes interculturales escolares en Santiago afirmaba: “Y si bien las escuelas son instituciones supuestamente destinadas a la socialización y a la integración, se evidencia una contradicción que no puede resolverse sin que una política de educación este destinada a la comunidad educativa misma para evitar que un racismo de características biológicas siga reproduciéndose cotidianamente” (Tijoux, 2013), palabras que dan cuenta desde su ámbito de estudio de la poca claridad estructural de la institución escolar en asumir sus tareas más contingentes y apremiantes. Sí podía ser efectiva en poner en ejercicio un modelo que optimizara los pocos recursos disponibles, que participara en ritos obligados desde los organismos centrales como la participación en pruebas estandarizadas en la carrera por competir con otras escuelas en la captación de alumnos, carrera definida por los resultados en las mismas pruebas estándar. Pero para encontrar soluciones contingentes, para la resolución pedagógica de problemáticas emergentes o incluso para articularse con otros agentes (centros de cultura, consulados o embajadas) que en conjunto con la escuela pudieran mejorar la situación de Qiu en su contexto de aprendizaje, no. Para ese tipo de problemas la escuela no estaba diseñada.

En la asignatura de música, como en todas, estaba vigente el problema de la barrera cultural. La habilidad del profesor se pondría a prueba en la medida que lograra articular los conocimientos que se propusiera desarrollar con las condiciones reales de los alumnos y los recursos disponibles para dar soporte a sus estrategias. En ese contexto la ocurrencia del profesor llevó a utilizar las tecnologías aplicadas a un proceso compositivo que por una parte permitiera desarrollar habilidades superiores de la inteligencia musical tales como la capacidad de análisis y comparación de unidades rítmico-melódicas, la apreciación y distinción de corrientes estilísticas, y finalmente la creación y superposición de secuencias sonoras complejas fundamentado la propia identidad e intereses de los educandos en la obra



**II CINTEDI**

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**16 A 18**  
**NOVEMBRO**  
**2016**  
LOCAL DO EVENTO  
CENTRO DE CONVENÇÕES  
**RAYMUNDO ASFORA**  
CAMPUS  
CAMPUS

de arte, y por otra parte el ejercicio debía suponer una igualdad de condiciones para la creación mediante el uso de un “lenguaje universal” a través de una interfaz digital dúctil, fácil de usar y que permitiese la expresión libre de los participantes.

Con esos desafíos planteados se elaboró la propuesta. Ésta se basaba en el uso de una plataforma digital que abordaba la composición musical desde distintas secuencias pre-elaboradas y graficadas en un cubo tipo “Rubik” donde cada pequeño cubo, al activarlo, era una secuencia que comenzaba a ejecutarse en “loop”. El ejercicio consistía entonces en ir combinando estas secuencias que a su vez se inscribían en un determinado estilo de música “popular” (como reaggeton, hip hop, dance, electro, etc.)

Los resultados fueron positivos. Tanto los estudiantes chilenos como Qiu lograron elaborar sus proyectos sonoros que materializaron en pistas o “tracks” que a su vez nombraron según su antojo. Pero más allá del producto que en sí engloba un proceso que conllevó la adquisición de diversos aprendizajes sobre música, lo que más llamó la atención fue la satisfacción con la que los alumnos presentaban sus obras, las compartían o se referían a ellas. Quizás por el hecho de crear obras de los estilos o gustos contingentes, propios de la industria musical actual, ellos se sentían parte y a la vez productores de su cultura extraescolar aun en un medio escolar institucional. Sea como fuere, los objetivos se cumplieron para todos incluyendo a Qiu, cuyas obras se destacaron en el juego melódico-tímbrico y en la noción de “canción” aplicada a su obra.

Como podemos ver, este caso es solo una experiencia aislada de tratamiento efectivo de las tecnologías digitales como una herramienta que empareje las condiciones de aprendizaje. De todos modos, no deja de resultar interesante el análisis sobre algunos elementos que subyacen a la puesta en obra de este tipo de prácticas. Abordaremos pues dos aspectos que promueven o se distancian de una aplicación de las TIC en el aula desde un punto de vista intercultural: el choque generacional y el problema de la técnica y la tecnología.

La introducción de las TIC al panorama escolar tradicional viene marcada por un choque generacional. Esta controversia entre lo nuevo y lo antiguo no es una propiedad exclusiva de nuestros días: Herrera, por ejemplo, releva al inicio de su trabajo *Tendencias y Perspectiva en Tecnología Educativa* cómo el mismo Sócrates ponía de manifiesto su inmenso temor al ponerse en riesgo el diálogo ante la prevalencia inminente del libro, la nueva tecnología (2005: 3). Y así como ésta, han tenido lugar múltiples resistencias que principalmente se basan en el temor a perder los beneficios comprobados de lo que ya viene funcionando, lo antiguo, frente a las posibilidades y nuevos paradigmas contenidos en lo nuevo. En la escuela y en la literatura sobre la inclusión de las TIC en el uso escolar aparece permanentemente la resistencia de los profesores a usar las nuevas tecnologías como un factor crítico en la implementación, fundamentalmente en los últimos 10 años (Unesco, 2011). Aunque todavía no existan indicadores que demuestren una mejora en los resultados de aprendizaje en presencia y uso de las TIC, prevalece la idea de vigencia o no vigencia de los métodos de los profesores ante la disponibilidad de nuevos recursos (Unesco, 2016). Esto se agudiza cuando constatamos dos características propias de nuestra época: una es que la mayoría de la juventud tiene acceso a estos recursos y los domina de mejor manera que sus profesores, y otra, que los avances en la tecnología digital y de la información en esta era son exponencialmente mayores que en cualquier momento de la historia de la humanidad. Un descubrimiento hoy, la era de la corriente eléctrica (McLuhan, 1967: 9), quedará obsoleto mañana. Así, en el enfoque moderno de la educación como habilitadora de competencias que rindan resultados en un mercado laboral global, el saber en las TIC más que una herramienta para alcanzar íntegramente otros saberes en su complejidad pareciera ser un aprendizaje en sí mismo, que habilita en funciones específicas en el mercado y en la industria del trabajo actual. Así se explica la no aplicación del modelo de Sánchez, quien en su propuesta por integrar las TIC al currículum escolar sostiene una inserción transversal y armónica con todas las áreas del conocimiento y no un modelo tipo “parcela del saber” sostenido en sí mismo (2013: 2). Y al mismo tiempo se ratifica la visión de la UNESCO (2011) y de las políticas nacionales impulsadas por Enlaces cuyos esfuerzos se enfocaban en la mera dotación de infraestructura digital, políticas que no contaron necesariamente con un seguimiento ni un programa aplicado a los aprendizajes, sino en la exposición desregulada, en el acceso sin objetivo mayor que el hecho de acceder, consolidando la vocación mercantil escondida en las políticas transnacionales sobre el uso de las TIC en la escuela justificadas bajo la premisa del “crecimiento económico”(Unesco, 2011: 6).

En este escenario los profesores se enfrentan en un dilema notorio: el habilitarse ellos mismos en las nuevas tendencias que se materializan en usos específicos de la tecnología disponible, al mismo tiempo que las políticas sobre la inserción de las TIC en el aula no han mostrado en todo este tiempo ni un solo indicador que justifique las mismas (Unesco, 2016: 6). Esto si bien se puede explicar desde la falta de acompañamiento a los programas instalados, como también a la insuficiencia de los instrumentos que estudian el panorama de las TIC, es una constatación válida que al menos es capaz de alentar un cuestionamiento a dichas políticas transversales. Cabe hacerse entonces la pregunta: ¿Quién dijo que usar las TIC está bueno? Y desde un punto de vista generacional ¿En qué momento se instaló la

idea que lo nuevo, la innovación en sí misma, es correcta y/o favorable para el progreso educativo?

Este cuestionamiento busca precisamente poner en tensión un paradigma de nuestra modernidad: la novedad como vanguardia de lo correcto. Y esto es aplicable a múltiples sentidos de la vida cotidiana. A modo de ejemplo, hace unos días en Chile, a través de las redes sociales, comenzó a circular la foto de una sección del diario “El Mercurio” publicada en la década de los ochentas, la que llevaba como título: “Chilenos se pensionarán con el 100% de su sueldo en el 2020” (El Mostrador, 2016). En esos años y con otros motivos se intentaba persuadir a la población para que se cambiase desde el sistema de previsiones del INP (Instituto de Previsión Social) a las AFP (Administradores de Fondo de Pensión), algo así como el paso del sistema antiguo al sistema nuevo, que ofrecía altísimos dividendos. Actualmente esta vieja noticia se instala con un dejo de ironía: todos sabemos que las pensiones en Chile son miserables, justamente por el sistema que finalmente se impuso y que es obligatorio por ley: el de las AFP (actualmente la rentabilidad no supera el 5%). Más allá de la vigente problemática de las pensiones, podemos ver expuesto aquí el dilema de lo viejo con lo nuevo, lo que se agudiza si el contexto es el período de dictadura cívico militar chilena (1973-1989) en donde las políticas dictatoriales y todo el aparato comunicacional disponible justamente se enfocaba en criminalizar y desmontar las iniciativas antiguas y reestablecerlas por una nueva visión de sociedad. Como este caso podríamos encontrar múltiples ejemplos que nos graficarían de mejor manera la progresiva pérdida del tópico de la “edad de oro”, aquella en la que todo era mejor; más bien nos demostrarían cómo entramos en la era en la que los objetos, los usos sobre los mismos, las técnicas, los ritos, los sistemas de las valoraciones, etc., tienen cada vez mayor posibilidad de quedar rápidamente obsoletos. Augé define la superabundancia de acontecimientos ligados a los artefactos digitales y en definitiva a la “sobremodernidad” como una época en donde prima la idea de un presente permanente caracterizado por el exceso (1992: 36), lo que conspira con la historicidad, con la proyección humana al futuro y con la conservación del pasado. La vigencia es una propiedad que no pertenece a los objetos de la modernidad.

En la escuela este conflicto sí tiene lugar. Y es que esta institución como producto de la modernidad republicana se basa en la idea conservadora de mantener y preservar los valores propios de una determinada república, hoy extendida a la sociedad globalizada y democrática. Los profesores, los antiguos, mantienen sus viejas prácticas, que tampoco por el hecho de ser antiguas son correctas *a priori*. Los alumnos traen a la escuela todo el bagaje que la cultura vierte en ellos y se termina produciendo un choque de épocas que nunca pudo haber sido tan patente como hoy. La escuela realiza intentos desesperados por actualizarse: por una parte, los grandes organismos la comprenden como un espacio estratégico para la formación de capital humano en el modelo neoliberal (Unesco, 2011); por otra, los mismos profesores y alumnos tienen el problema de la caducidad de los medios para gestionar el conocimiento y del conocimiento mismo. La capacidad de los profesores por mantener sus viejas tradiciones, y con ellas sus viejas aspiraciones, se enfrenta al discurso de la sociedad de mercado entera que le asigna valor incuestionable a lo novedoso, sin mediar la necesaria evidencia de la promoción de condiciones de bienestar y desarrollo integral de los educandos producto de las innovaciones.

El problema de la inserción de las tecnologías es, ante todo, generacional.

Desde un punto de vista materialista, las herramientas o los instrumentos son los medios materiales que amplifican la fuerza de producción de los seres humanos en su medio objetivo. Es el trabajo la actividad que modifica el entorno y que organiza a la sociedad según sus tareas en las labores productivas. Asimismo, se entiende por producción al trabajo destinado a satisfacer las necesidades tanto de subsistencia como espirituales del conjunto humano (Vásquez, 2005). La manipulación de las herramientas con el fin de optimizar el uso de la fuerza en la consecución de sus productos, organiza la *técnica*, síntesis cultural de la relación de las sociedades con su entorno material. Así, la *tecnología* sería el conjunto de herramientas modificadoras del medio material junto con su potencial re-organizador del mismo, mientras que la *técnica* es la síntesis de procedimientos motores, provenientes de un devenir histórico, para la utilización de la *tecnología* (2005: 53). Así, una misma *tecnología* puede poseer distintas *técnicas* para ser utilizada, siendo cada una de estas una lectura que la sociedad hizo de su medio y para el cual dispuso el uso de la fuerza a través de sus herramientas.

Dicho esto, cabe afirmar que la tecnología no es un atributo nuevo de la escuela, es por definición una herramienta que optimiza la gestión de la fuerza disponible; y que por otra parte, el problema del uso es un problema histórico en la medida en que la *técnica* contiene en sí misma la síntesis entre el grupo humano y su medio inmediato en el proceso productivo de la resolución de sus necesidades inmediatas y mediatas, y aun cuando este escenario inicial desaparezca y la *técnica* prevalezca y se desarrolle progresivamente, no posee ésta una autonomía tal que la despoje de su condición material de origen (2005: 22).

A modo de ejemplo, la guitarra es un instrumento que en el mundo global se ha masificado tanto como símbolo de la musicalidad universal, como consagración de la tecnología “luthieresca” para instrumento de suficiencia individual. En Chile residen algunos de los más grandes exponentes de la *técnica* en guitarra llamada genéricamente *guitarra clásica* la cual se enseña en múltiples escuelas y universidades a lo largo del país. Por otra parte, en los márgenes de la ciudad de Santiago podemos encontrar a una serie de “cultores” de la música tradicional, quienes para contar historias o difundir pasajes de la Biblia mediante el Canto a lo Divino se acompañan de la ejecución de la guitarra, el mismo instrumento que se enseña en escuelas y universidades, claro que de una manera distinta. Estos cultores en su devenir histórico han desarrollado una manera específica de relacionarse con el instrumento, cambiando su afinación estándar y por consiguiente la digitación y el uso sobre el instrumento. Los cultores de la localidad de Pirque, por ejemplo, tenían como principal labor la faena agrícola. Su ritmo de vida estaba basado en los tiempos de la cosecha por lo que sus atributos fisiológicos para la ejecución de la guitarra estaban también condicionados por su relación (*técnica*) con todos los instrumentos que componían la tecnología de producción disponible. Esto último explica el carácter de su *técnica* y, por tanto, de su música. La mano de un cultor tiene las durezas de un agricultor que trabaja la tierra con un azadón, que monta la yunta en los animales, que recoge del suelo los frutos del huerto, que con la pala mueve la tierra y hace canales para el paso del agua. Sus manos son más duras y más anchas que las de un guitarrista cuya función principal en la producción moderna es tocar la guitarra. En el proceso de producción del cultor, la guitarra se inscribe en el complejo de su trabajo; es por eso que debe afinar la guitarra de manera

distinta a la afirmación estandar. Así se llega a la *guitarra traspuesta*, una técnica distinta a la *guitarra clásica* y que contempla un uso más reducido en comparación al complejo armónico-melódico de la técnica académica. Como el centro del proceso de producción no es la guitarra en sí misma, se buscan posiciones simples que den con un resultado armónico simple capaz de acompañar el canto en ciertos eventos establecidos, marcados por el calendario agrícola-religioso, en vez de desempeñarse como ejecutores permanentes de música para guitarra en un circuito urbano o académico. En definitiva, la *técnica* no es un conjunto de procedimientos neutrales; es, al contrario, una síntesis que deviene de la relación de producción entre los sujetos y su entorno, relación que ante todo es histórica, cultural.

En la aplicación de las TIC al aula podemos apreciar que hay un problema de técnica, en tanto síntesis histórico-cultural. Cuando en la universidad se enseña una técnica (clásica) para tocar la guitarra en vez de la otra (traspuesta) y se asume que la primera es “universal”, podríamos llegar a afirmar que en el fondo se está enseñando, a través de la síntesis contenida en la *técnica*, una historia por sobre otra. O, en otras palabras, que se está asignando valor de tal manera que una cultura, la europeo-occidental, queda establecida por sobre la otra, campesina-local, subordinada de facto. En la implementación de políticas TIC asistimos a lo mismo, producto del paradigma de lo nuevo entendido como lo correcto, descrito más arriba. Y es que las TIC no son la única tecnología disponible en la escuela: desde las mesas, los lápices, las salas, los balones de fútbol, los tableros de ajedrez, los libros y cuadernos, etc., toda herramienta que maximice la tarea o el trabajo, en su compleja relación con los instrumentos es una tecnología. Si el foco es el aprendizaje y nuestra pregunta es “cómo mejorar las habilidades sobre X” quizás las opciones serían múltiples, entre ellas el uso de las TIC. Pero como estamos dando por sentado que la escuela “no debe quedarse atrás” la solución redundante en el uso de la herramienta más que en la aplicación de la misma en su dimensión socio-constructiva. El problema de la *técnica* podría aportar en la explicación sobre la ausencia de resultados reales en las políticas de dotación de las TIC y en su definitiva “poca entrada” en el profesorado.

Coll (2013) afirma que el problema no está en el acceso a las tecnologías digitales. Mientras el mercado necesite del acceso a las tecnologías digitales para ejercer la oferta y la demanda, tarde o temprano todos terminaremos accediendo a ella por necesidad. Es decir, en el proceso productivo, que en este caso específico nos ubica como consumidores, existe un determinado uso de la técnica sobre la tecnología disponible lo que obliga a los sujetos a familiarizarse con ella para mantener el círculo del consumo. La particularidad de este tipo de técnica es que, si bien se explica en el devenir histórico de nuestra era, prescribe el uso de las tecnologías para objetivos extremadamente delimitados. Entonces, ¿cómo es posible que un profesor de edad avanzada se muestre ajeno al uso de la tecnología cuando en la práctica debe realizar compras o trámites por internet, cuando interactúa permanentemente con televisores, refrigeradores, microondas, tarjetas de créditos, escaleras mecánicas, automóviles automáticos, celulares, etc.? El problema no es el acceso mismo a la tecnología por parte de los viejos, es el uso y es al mismo tiempo la relación entre usabilidad y discurso histórico. El profesor antiguo no solamente se está negando al artefacto nuevo por el hecho de ser nuevo (aunque muchas veces sí suceda así y existan pontificadores de lo antiguo por ser antiguo, al igual que los defensores de la innovación en sí misma) sino que su concepción sobre qué es “lo educativo” no se inscribe en su historia de relaciones con la



# II CINTEDI

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

16 A 18  
NOVEMBRO  
2016

LOCAL DO EVENTO  
CENTRO DE CONVENÇÕES  
RAYMUNDO ASFORA  
GRANDE HOTEL  
BRASÍLIA

tecnología digital. Dicho de otro modo: su historia, que es el espacio de formación de su técnica y que a su vez no es más que la relación cultural entre sus recursos y sus necesidades, comprende “lo educativo” en un lugar distinto a “lo digital”. Entonces, la barrera no es puramente “técnica”, en un sentido des-historizado y suponiendo que la técnica es un simple recetario de pasos a seguir o un manual de instrucciones, la barrera es “Técnica” en su dimensión histórica, en el entendido que la trayectoria de sus relaciones sociales que definen significativamente lo educativo no aparece la presencia de lo tecnológico digital, mas sí abundan otras tecnologías. Esto explica el por qué el problema de la técnica en las TIC no se resuelve en un curso de verano para profesores de edad avanzada; la solución no es un recetario. Al igual que en la pedagogía enfocada en los infantes y tomando en cuenta la perspectiva constructiva de Ausubel, el aprendizaje de los profesores sobre las TIC no ha sido “significativo”, no se ancló a fenómenos cotidianos ya en dominio de los participantes (Rodríguez, 2004). Más bien se ha insertado como un anexo ajeno a todo lo que han venido haciendo en su larga historia de problemas pedagógicos. No hay ninguna razón para creer que solo los niños necesitan de un aprendizaje contextualizado: una política seria de formación inicial y continua, por ejemplo, debe integrar un uso transversal y aplicado de las TIC que no sólo se base en la vertiginosidad de los cambios en tecnología digital, sino también en el proceso de adaptación de los antiguos a las nuevas plataformas. Mientras más forzoso sea este proceso, mayores resistencias generará, y no dejará de entenderse “lo digital” como lo “no-educativo”.

Al comienzo de este ensayo se relataba la experiencia de un profesor con sus alumnos donde uno de ellos tenía la característica de pertenecer a otra cultura y hablar otro idioma. El resultado de su experiencia pedagógica propuesta fue catalogado de “positivo” por la consecución de los objetivos de la clase por parte de todos los participantes, incluyendo al alumno de origen chino. Más aún, los propios estudiantes se manifestaban satisfechos y hasta contentos por los productos alcanzados. Cabe la pregunta de rigor: ¿qué elementos pudieron hacer de ésta una experiencia “exitosa”, en el sentido del logro de los objetivos propuestos? ¿Cómo influyó el uso de las TIC en el desarrollo y la consecución de los objetivos de la actividad?

La experiencia descrita tiene como característica la superación del dilema generacional por parte de profesor y la aceptación del ingreso de la cultura juvenil por parte de los alumnos. Como pudimos leer más arriba, el choque generacional es un problema cultural. Una de las expresiones de este problema se materializa en la noción de una cultura juvenil que está afuera de la escuela, mientras ésta sostiene su propio sistema cultural, restringido sólo a ella. Mientras la pedagogía constructivista le pide a la escuela abrir sus estrategias a la cultura que portan los jóvenes, valorando asimismo tal bagaje como un aspecto válido y motor del aprendizaje en oposición a las *tabulas rasas*, la escuela tradicional pareciera insistir en su modelo de uniformidad, donde quedan excluidas aquellas expresiones que no se saben cómo asumir o cómo aprovechar de modo que las experiencias de aprendizaje impacten más profundamente en desarrollo de los educandos. Por tanto podríamos afirmar que la primera barrera, la del choque generacional que se traduce también en un choque de cultural del “adentro” (conservadas por los profesores, directivos y hasta en los propios alumnos) y del “afuera” (la que *a priori* queda excluida por la escuela y que es portada por los estudiantes desde su cultura local, y que a su vez queda excluida para los profesores por la institución de formalidad propia de la tradición escolar), queda superada tanto gracias al uso de las tecnologías digitales, familiares para los educandos y propias de contextos no escolares en su mayoría, como por la inclusión de expresiones musicales que hablan de esas tendencias vigentes en la juventud, y que en su gran mayoría tampoco tienen un espacio “serio” en la escuela. Esto último no sólo permite un goce estético libre de aquellos constructos socio-históricos que definen “lo bello” o “lo deseable”, en este caso radicado en el “reaggeton” o el “hip hop”, sino que también valida todo aquello que construye a los sujetos en sus espacios de socialización primaria y que por tanto los sujetos son (Berger y Luckman, 1986). Los gustos, con todo el problema mercantil que conllevan, hablan de la historicidad del goce estético. El hacer música “hip hop” o “reaggeton” en muchos casos es también SER en la sociedad; es devolver a la cultura, recreándola, lo que la cultura ha hecho de cada uno. En palabras de Antonine Hennion: “(...) las vinculaciones y los modos de hacer del aficionado pueden articular y formar subjetividades –y no solamente responder a etiquetas sociales-, y tener una historia irreductible a la de las obras.” (Hennion, 2010: 28). Las demostraciones de satisfacción de los alumnos ante sus creaciones no se basan solamente en el cumplimiento de las normas de belleza que determinado estilo impone, sino que el asunto de participar de la sintaxis sonora en la creación de un producto musical explica su ser en el mundo, su condición histórica, su participación en la cultura.

Las TIC cumplieron un rol estratégico en la aplicación de esta actividad. Fueron las posibilitadoras de un lenguaje común a todos los participantes independiente de su origen cultural y las barreras lingüísticas constatadas. Además, aportaron con una visualización tal del fenómeno sonoro que permitió a los estudiantes comprender las propiedades profundas de la composición por secuencias y, por tanto, su manipulación y recreación. Las condiciones de aprendizaje, de hecho, fueron iguales para todos los participantes aún si los productos sonoros hayan resultado distintos (y, de hecho, lo fueron), porque el objetivo de la actividad era precisamente que todos alcanzaran resultados diversos, aplicando los conceptos propuestos en igualdad de condiciones, pero en diversidad de intenciones.

Lo crítico de esta experiencia y lo que la hace, en efecto, excepcional es que para lograr romper tanto la barrera generacional-cultural y la problemática del uso de las TIC (técnica), el profesor tuvo que ser joven, en comparación al resto de los profesores, y cercano históricamente al uso de las tecnologías. Pero ¿qué hubiera pasado si la estrategia pedagógica hubiese tenido que ser diseñada por un profesor de otra generación? ¿la vara con la que se mide el resultado o se comprende la “calidad” del diseño son iguales tanto para el profesor joven como para el antiguo? Esta experiencia no busca ser un modelo a repetir, porque cada espacio educativo propone sus problemáticas distintamente, y porque a su vez todo profesor está en cualidad de encontrar la solución pedagógica a sus problemáticas emergentes. Si bien las TIC aportaron en la igualdad de condiciones para la adquisición de aprendizajes, otro profesor pudo haber encontrado otra opción que pudiera satisfacer la necesidad detectada.

Para lograr un uso equilibrado de las tecnologías digitales, además de la permanente propuesta de acompañamiento a los docentes (Sánchez, 2013), una premisa inicial es el abandono de la sentencia de lo nuevo como sinónimo de “lo efectivo” o “lo correcto”. Esta valoración excesiva de lo nuevo y la rápida caducidad de sus objetos que redundan en la misma búsqueda, es también una desvalorización de otro tipo de tecnologías disponibles y de sus respectivas técnicas, lo que a su vez es fundamentalmente el rechazo a una perspectiva histórica específica, que reside en las técnicas, y que significa y valora específicamente lo educativo. Es un rechazo a los antiguos por el hecho de ser antiguos. Y cuando la existencia de la educación justamente se explica en el encuentro de lo viejo y lo nuevo, *entre el pasado y el futuro* (Arendt, 1996), en la inserción acompañada de los significantes a los nuevos sujetos para participar de los significados de la sociedad y conocer sus grandes conquistas como cultura, la pérdida de valor de lo antiguo anula de plano el aporte histórico del contacto humano intergeneracional en la “socialización secundaria” (Berger y Luckman, 1986). Es fundamental que el tránsito entre los significantes nucleares y los significantes sociales se produzca en espacios en donde todo actor tiene su dignidad ganada por el solo hecho de serlo, sin importar ni su origen étnico ni su condición etárea.

Se hace también necesario revisar si lo que estaría ocurriendo en nuestra época es lisa y llanamente una verdadera delegación de la socialización secundaria desde los espacios presenciales (escuelas) a los espacios virtuales (redes sociales, web, etc.), o bien esta cesión cada vez prescinde más de los “antiguos” en la medida en que los nuevos disponen de otros espacios significantes, quedando vacante una discusión profunda que ratifique o no la importancia de los antiguos y de la educación presencial en la sociedad moderna. Si la

conclusión fuera que ambos no son necesarios, quizás el camino actual, que avanza un final de la escuela y de otros pilares de la vida social actual, sería el correcto.

Las TIC sí pueden ser un aporte educativo en equiparar las condiciones de acceso al conocimiento y a la creación de productos de aprendizaje, como lo vimos en este caso particular. Sin embargo y para no caer en generalizaciones, pudimos apreciar cómo esta experiencia poseía condiciones específicas que aportaron con su realización, pudiendo visualizar en contraposición dialéctica aquellos aspectos que no facilitarían la entrada a la tecnología en toda estrategia pedagógica. Estos aspectos como la diferencia generacional y la síntesis histórica contenida en la técnica son problemas que se evidencian en los fracasos institucionales por establecer un uso específico de las TIC, pues en el fondo este uso específico no está validando una historia de relaciones entre el profesor y los medios disponibles en los diversos contextos culturales-pedagógicos. Por el contrario, suponen el advenimiento de nuevas síntesis históricas contenidas en la técnicas tipo “recetario” que se imponen forzosamente a la experiencia de los “antiguos”, quienes de hecho no se habían relacionado hasta ahora con su medio inmediato de tal manera que su relación específica resulte en la *técnica* que impera.

- Adorno, Th. (2004). *Teoría Estética*. Ediciones Akal. Madrid.
- Arendt, H. (1996). *Entre el Pasado y el Futuro: la crisis de la educación*. Ediciones península. Barcelona. 185 – 208.
- Augé, M. (1992). *Los No Lugares*. Gedisa. Barcelona. Pp. 36.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Carneiro, R. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE). Fundación Santillana. Madrid.
- Coll, C. (2013). *Las TIC son mecanismos transformadores de prácticas sociales y lo que tiene que hacer la escuela es abrirse a estas prácticas sociales*. Estudios Pedagógicos XXXIX, Número Especial 1: 153-160. Valdivia.
- El Mostrador. (2016). Visitado el 10 de Julio de 2016. Santiago. Chile. [www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/07/07/el-dia-en-que-la-asociacion-de-afp-prometia-a-sus-afiliados-jubilar-con-el-100-de-su-sueldo-en-2020/](http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/07/07/el-dia-en-que-la-asociacion-de-afp-prometia-a-sus-afiliados-jubilar-con-el-100-de-su-sueldo-en-2020/)
- Gayo, Modesto. (2013). *La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes: el caso chileno como ejemplo*. Última década, 21, 141-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000100007>
- Hennion, A. (2010). *Loving Music: from a Sociology of Mediation to a Pragmatics of taste*. Comunicar. Paris. 25 – 33.
- Herrera, J.S. (2005). *Tendencias y Perspectivas en Tecnología Educativa*. Departamento de Informática, Universidad Técnica Federico Santa María. Valparaíso.
- McLuhan, M. (1967). *El Medio es el Masaje*. Paidós. Madrid.
- Migraciones Chile (2016), *Migración en Chile 2005-2014*, Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. [www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estadístico-Nacional-Migración-en-Chile-2005-2014.pdf](http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estadístico-Nacional-Migración-en-Chile-2005-2014.pdf)
- Rodríguez, M. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia. Pamplona. <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Sánchez, J. (2013). *Integración Curricular de las TIC: Conceptos e Ideas*. Departamento de Ciencias de la Computación. Universidad de Chile. [http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr\\_curr.pdf](http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf)



**II CINTEDI**

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

-Tijoux, M. (2013). *Las Escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago para una educación contra el racismo*. Polis. Santiago, 287 – 307.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>

**16 A 18**  
**NOVEMBRO**  
2016  
LOCAL DO EVENTO  
CENTRO DE CONVENÇÕES  
**RAYMUNDO ASFORA**  
CARDENAL HOTEL

-Unesco. (2011). ICT Competency Framework for Teachers. Paris. [https://redqualitasedu-web.sharepoint.com/Documents/Estandares\\_TICs\\_Docente\\_Unesco\\_2011.pdf](https://redqualitasedu-web.sharepoint.com/Documents/Estandares_TICs_Docente_Unesco_2011.pdf)

-Vásquez, Ch. (2005). *Los procesos de producción artística*. Pedagógico San Marcos – Fondo Editorial. Lima.

-Para acceder la plataforma de composición musical digital referida, ingresar al sitio [www.buttonbass.cl](http://www.buttonbass.cl)

-Para conocer las producciones sonoras de los alumnos en el ejercicio propuesto, podrán encontrarse en el sitio [www.soundcloud.com/pepe-santiago](http://www.soundcloud.com/pepe-santiago)