

## INFANCIAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Lizandro Moralejo - Claudia Torres - Andrea Cataffo

Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Artes. Instituto en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)  
Argentina

### Resumen

Este trabajo, aborda los estudios realizados en el marco de la Pasantía Docente del Profesorado de Música con Orientación Educación Musical en la cátedra de Educación Musical I durante el Ciclo Lectivo 2021 y la Adscripción de Cátedra comenzada en el Ciclo Lectivo 2022. Centra en las representaciones de la(s) infancia(s), su relación con el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) y la enseñanza de la música. Los tres ejes temáticos -Infancia(s), Nuevas Tecnologías y Enseñanza- serán pilares transversales del desarrollo para comprender las diversas relaciones de sentido e implicancias pedagógicas que se tejen entre sí, como punto de partida para la construcción de una mirada e intervención docente que desde la perspectiva de la educación musical como derecho promueva experiencias de enseñanza significativas para las infancias.

**Palabras clave:** infancias, nuevas tecnologías, enseñanza, música.

### Introducción

A partir de este trabajo realizado en el marco de la Pasantía Docente del Profesorado de Música con Orientación Educación Musical y posterior Adscripción a la docencia e investigación en la cátedra de Educación Musical I 2021 - 2023, nos proponemos abordar como tema, la(s) infancia(s), su relación con el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) y la enseñanza de la música.

Para ello, consideramos pertinente centrar en los tres ejes -Infancias, Nuevas Tecnologías y Enseñanza de la música-, como pilares transversales en el desarrollo del trabajo. Esto significa que, para comenzar a comprender las diversas relaciones de sentido que se tejen entre éstos, es necesario realizar una doble lectura: poder entender el desarrollo de cada eje de manera individual, pero advirtiendo la incapacidad de escindirse completamente, dada la vinculación que tienen entre sí.

Desde la perspectiva de educación musical como derecho, esperamos que este trabajo contribuya, aunque de manera introductoria, a la construcción de herramientas pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la música en las infancias, a la vez que sume desde un enfoque hermenéutico-crítico y situado, los aportes de las tecnologías. A partir de lo dicho, surge necesariamente, una serie de interrogantes que orientarán su desarrollo: Nuestras representaciones acerca de las infancias y del uso de las tecnologías en contexto de enseñanza *¿promueven o cercenan el acceso al aprendizaje de la música?; ¿Qué condiciones de enseñanza de la música es necesario crear con las tecnologías para que todas las infancias –en cada una de las cuales se cruzan múltiples rasgos culturales, familiares, personales...– puedan efectivamente aprender?; ¿Cómo generar a partir del uso*

*de las tecnologías experiencias de enseñanza de la música significativas? ¿Cómo llevar adelante una práctica de educación musical crítica y constructivista con las herramientas que nos brindan las tecnologías?*

## **Infancias con S. La importancia de hablar de infancias en plural.**

Durante las últimas décadas se han sucedido una gran cantidad de cambios en la sociedad global en materia social, económica y de conquista de derechos -sólo por nombrar algunos-, que han dado cuenta que algunas de las categorías con las que pensamos, observamos y clasificamos el mundo que nos rodea distan de ser rígidas o universales. Sólo en nuestro país y relacionado a los temas Educación e Infancias podemos mencionar las leyes que han ido “moldeando” a lo largo de los años los lineamientos de lo que el sentido común llamaría infancia: de la Ley 10.903 «Ley de Patronato de menores» (1919) a la Ley 26.061 «Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes» (2005); Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), Ley 26.743 de Identidad de Género (2012); Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

En efecto, la concepción de infancia en singular, considerada únicamente como un periodo etario más o menos convenido cuyo tránsito es pensado de manera “universal” ha sido una forma de ver las vivencias de la niñez de manera homogeneizante, que ignora la pluralidad de formas de habitar la(s) infancia(s). De hecho, Sandra Carli (2006), en su texto nos ejemplifica muy claramente varios de los aspectos en los que reside la importancia de poder nombrar a las infancias en plural: (...) El tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente, asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades. La cuestión de la infancia se constituye, entonces, en un analizador privilegiado de la historia reciente y del tiempo presente que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad argentina, pero a la vez es también un objeto de estudio de singular importancia en tanto la construcción de la niñez, como un sujeto histórico, ha adquirido notoria visibilidad. (Carli, 2006, p. 19).

Desde una perspectiva docente, nos parece necesario coincidir en este punto: Nuestra tarea educativa debiera partir pensando a los sujetos que aprenden como una identidad acabada y compleja que atraviesa lo que históricamente ha sido llamado Infancia (en singular). Esta complejidad se expresa en una multiplicidad de experiencias que involucran una gran variedad de realidades económicas, sociales, familiares y de género, entre otras, que atraviesan el aula. Sin embargo, esta diversidad de formas de habitar la infancia no se expresa en la niñez como fragmentaciones o experiencias segregadas: la complejidad ontológica de las infancias es constitutiva del ser infante (la cual se expresa de forma inconsciente). Por lo que, se hace necesario comprender y repensar las vivencias infantiles desde una mirada crítica que no confunda el analizar ciertos aspectos de las infancias con pensar esas vivencias complejas de forma fragmentada.

## **Representaciones de Infancias. ¿Qué miradas tenemos de la niñez?**

### **La Representación**

Al igual que Carolina Duek (2014) en su libro, nos detendremos en primera instancia, en lo que significa para nosotros/as como sujetos, operar bajo representaciones. Representar es comprender al mundo y a los objetos que nos rodean a través un conjunto de «percepciones, informaciones, situaciones y características de maneras variadas (...)». Por lo tanto, es una acción política que involucra sujetos sociales que producen enunciados y discursos sobre aquello que los rodea en función de su propio posicionamiento social, político y económico. (Duek, 2014, p.66-67).

Hacemos hincapié en este concepto ya que, así como las representaciones construyen la legitimidad de una postura, al mismo tiempo descartan aquellas que no se consideran

válidas, generando en el tiempo una naturalización acrítica de las miradas aceptadas y legitimadas por el sentido común. Aquí es donde, volviendo a la necesidad de pensar a las infancias de manera plural debemos plantearnos y reconocer qué representaciones operan, qué miradas de infancia construidas y validadas por la sociedad aparecen cuando pensamos a quien aprende y, por lo tanto; terminan operando de forma inconsciente en nuestra práctica docente.

## La Publicidad y las Infancias. Niño/a Cliente/Consumidor/a

No es ninguna novedad que en las últimas décadas han avanzado de manera vertiginosa los medios masivos de comunicación en nuestra vida diaria, consolidándose como un ente legitimador de representaciones, por lo tanto, construyen un relato acerca de lo que es la realidad. Las infancias no son ajenas a esto, y conforme se han convertido en sujetos de derecho a quienes se les debe garantizar protección y cuidado; paralelamente el mercado junto a los medios de comunicación ha construido según Viviana Minzi (2006) un «entorno simbólico en el que también se define qué es ser niño, cuáles son los modos de vida posibles y cuales los valorables» (Minzi, 2006, p.218).

Según la autora la política publicitaria de representación de la infancia se centrará en cuatro ejes, que cohesionados buscan legitimar una visión de infancia estratégica para la construcción de un niño/a cliente/consumidor/a. Estos son:

- a) Alusión a un “mundo infantil”. Los niños y las niñas son visualizados/as como sujeto y objeto legitimando gustos, expresiones e intereses exclusivos. donde las infancias son parte del mercado, construyendo gustos que deben ser satisfechos de forma inmediata, planteando una infancia en un único tiempo presente.
- b) Infancia como etapa dorada. Ligado al primer eje donde se plantea un mundo de niños y niñas, sumándose la característica de una infancia sin conflicto, divertida, de juego, exenta de responsabilidades. Asimismo, muestra una infancia homogeneizada de la cual sentirse representado.
- c) Niñez autónoma. Este mundo homogéneo infantil, se establece frente a un otro, otra persona adulta que es invisibilizada, ridiculizada o ignorante de sus “códigos”, reforzando una idea de desaparición de la norma impuesta por las personas adultas, dando a las infancias una idea de independencia para el consumo.
- d) Infancia “conservadora”. Preponderan dos miradas, la división sexista de roles sobre el refuerzo de estereotipos de género cishetero normativos expresado en objetos de consumo para niños y otros distintos para niñas y la individualización de la infancia centrada en la posesión individual de objetos como requisito para la inserción social.

Estos cuatro ejes, cohesionan la mirada que «habilita a los niños como consumidores, pero los inhibe como sujetos, (...) por lo tanto, la niñez es negada como vector de cambio cultural» (Minzi, 2006, p.237-238). Estos ejes además suelen operar como representaciones de infancia de manera individual en los adultos que se explicitan en otras concepciones de infancia.

## Niñez usuaria vs. Niñez alumna

Relacionado al primer y tercer eje propuesto por Minzi, la figura niño y niña usuario/a, definido por Corea (Corea y Lewkowicz, 2004, s. p.); se configura en la intersección de las pantallas, los medios y las infancias. Consideramos pertinente este concepto ya que, Duek (2014) establece que esta figura -Niño/a usuario/a- se relaciona con la figura de niñez contemporánea propuesta por Kincheloe y Steinberg (1997), quienes hablan de una pérdida de autoridad hacia las personas adultas, entendidas como padres y docentes, no por cuestiones de crianza, sino porque pasaron de mediar en la forma en que esa infancia recibía la información, a estar ajenas a ello dado la posibilidad del acceso directo a la misma por parte de las infancias, construyéndose a sí mismas como fuentes legitimadas de información. Con el avance tecnológico, sumado a una expansión de la propuesta de

contenidos discriminados por edades e intereses, -llámese, canales de televisión y de contenido en internet específico para niños y niñas- o el hecho de que posean un celular propio e incluso un ordenador son buenos ejemplos. Kincheloe y Steinberg (1997) aseguran que el acceso directo a la información por parte de las infancias ha generado en las instituciones escolares y familias un “desfase”. Esto refuerza las representaciones acerca de la niñez como autónoma en los medios, y no permite a las personas adultas generar herramientas para cuestionar esa representación, o al menos desnaturalizarla. La niñez percibida como autónoma es ahora, gracias al uso de las tecnologías, un sujeto de los cuales sus familias y docentes se creen en desconocimiento. No conocen sus consumos ni formas de acercamiento a la tecnología, situación que se acentúa si sumamos las representaciones sobre la aparente brecha digital entre generaciones de las que habla Marc Prensky (2001), conceptos que se explicarán más adelante.

Corea (Corea y Lewkowicz, 2004, s. p.) analiza la figura niño/a usuario/a, a partir de dos posiciones en relación con los medios de comunicación y la tecnología: el actualizador y el programador. «Para Corea, el usuario actualizador es aquel que se expone cotidianamente a los medios de comunicación en todas sus formas y que está, con diferentes variantes, acostumbrado a su funcionamiento, sus géneros y estructuras narrativas. (...) Por otro lado está la figura del niño programador. Este perfil de usuario supone una subjetividad forjada en uso de las herramientas, en la gestión de operaciones y no en la suposición de un sentido previo que se confirma o analiza críticamente» (Duek, 2014, p. 114-115).

De la misma forma que los medios construyen una mirada de una infancia posible descartando otras, la mirada del niño actualizador se encuentra íntimamente relacionada con la explicitación de esta representación. Es una infancia inserta en el mercado, conoce las herramientas de las que dispone y las usa con ese fin presupuesto, entiende las reglas que norman su juego y su ocio, y las mantiene. Incluida la noción de “lo obsoleto”, tiene necesidades de satisfacción inmediata ligadas a la novedad de un próximo consumo que desterrará el anterior en poco tiempo. De manera que se suele unir además al disciplinamiento entendiendo esta forma de infancia como la correcta, o bien portada, que comprende su lugar y espera nuevos productos o consumos para irse actualizando junto con ellos. En cambio, la mirada del niño programador, es una visión mucho menos representada en los medios. Es una imagen que está relacionada con la desobediencia, con la búsqueda por fuera de la línea, con la construcción de nuevas realidades o sentidos en base a las herramientas que tienen. Está centrado por una fuerte capacidad exploratoria y de búsqueda creativa, que no es legitimada como tal, sino que como “no seguimiento de las reglas”.

Por lo tanto, estos marcos de análisis nos permiten reflexionar acerca de cuáles son las representaciones que operan en las personas adultas al pensar en las infancias. Esta mirada acerca de una pérdida de autoridad está altamente ligada con aquellas visiones legitimadas en los medios acerca de las infancias como sujetos independientes en la construcción de su identidad, donde además prima aparentemente un alto dominio de las tecnologías, capacidad que se cree carente en padres y docentes, propiciando una mirada de desventaja al momento de intervenir en la educación y socialización con las infancias. Donde además suele jugar un papel importante aquellas representaciones fatalistas acerca de las infancias que suelen aparecer en los medios donde todas estas características analizadas son exacerbadas en pos de justificar una pérdida de la infancia en términos comparativos con nuestra infancia o la de generaciones anteriores muchas veces con el objetivo de criticar la educación, el trabajo docente relacionados al desempeño académico de las infancias. Además, esta visión suele replicarse también mostrando la figura adulta separada de las infancias que son vistas como incomprendidas por desconocimiento de los/as adultos/as; caricaturas, novelas y variados consumos culturales refuerzan esta visión de que estamos en “desventaja” porque no entendemos a las infancias. En este sentido retomamos lo que Carolina Duek (2013) rescata del análisis de Neil Postman (1994), donde considera que este nuevo acceso a la información y la pérdida de la figura adulta como única proveedora de dicha información dio como resultado infancias contemporáneas que

poseen características que se entenderán relacionadas a otras edades mayores, lo que generaría formas de infancias “adultizadas”. En contraposición a esto se hallarían las personas adultas, quienes al desconocer el entorno en el que estas infancias crecen y cuál es la información a la que estas acceden; se encuentran en una postura “inocente” y desinformada al aceptar las demandas de sus hijos e hijas. A esto Postman lo llamará adultos “infantilizados”.

### **Nuevas Tecnologías en Juego: Nativos/as Digitales**

El escritor y conferencista sobre educación estadounidense Marc Prensky (2001), ha acuñado los conceptos de “nativo digital” e “inmigrante digital”, para hablar de las diferencias generacionales que existen con respecto al uso de la tecnología. Si bien él establece estas categorías tomando como referencia a aquellos estudiantes que estaban atravesando sus estudios universitarios a principios del nuevo milenio, el término se extendió bastante en su uso volviendo a todas las generaciones posteriores a la que categorizaríamos como “millenials”, en nativos/as digitales también. La característica principal que une a los/las nativos/as digitales es que, según Prensky, es la primera generación inmersa en la multiplicidad de herramientas digitales desarrolladas en las últimas décadas del siglo XX. Prima el uso de ordenadores, correo electrónico, videojuegos y toda clase de consumo tecnológico que considera inseparable de la crianza de esta generación en cuestión. Del otro lado, coloca a todas aquellas generaciones anteriores que se ven obligadas a actualizarse para estar al corriente, pero que mantienen muchas construcciones y modos de trabajar que se relacionan a un pasado, llamados “inmigrantes digitales”. Esta visión además acentúa el “hecho” de que los/las nativos/as han desarrollado ciertas características cognitivas (inmediatez de la información, preferencia a lo gráfico antes que el texto, capacidad para las multitareas, preferencia por la enseñanza “lúdica”) relacionadas a la exposición a la multiplicidad de pantallas que resultan en percibir como tediosas u obsoletas aquellas formas de enseñanza relacionadas a la “escuela tradicional”. Frente a esto coloca a los inmigrantes como gente que se adapta en tiempos más lentos a los avances y suelen tener cierto rechazo a modificar algunos hábitos, sobre todo relacionado a docentes que han rechazado la idea de modificar su forma de enseñanza. Sin embargo, a veinte años después de este artículo y de lo extendido que está el uso de estos términos, existen aún representaciones que plantean el mismo conflicto. Aunque los/las nuevos/as inmigrantes parecen ser ese estudiantado que hoy en día podrían ser docentes, y las nuevas generaciones, llámese centennial, alpha etc. son estos nuevos nativos digitales ¿Por qué sucede esto?

Es interesante pensar a quién estaba dirigido este artículo originariamente. Prensky confrontó a la docencia, colocándola como la responsable de capacitarse para poder captar al máximo la atención de estos nativos digitales. El foco estuvo puesto en el desarrollo individual del docente y la necesidad de capacitación digital, que no solo involucró el uso de herramientas digitales, sino también implicó su forma de dar clases para dar lugar a espacios más “lúdicos”, flexibles e “ir más rápido”. De hecho, no nos sorprende, que dicho enfoque se fundamente en la neurociencia para afirmar que los cerebros del estudiantado sean distintos a los de generaciones pasadas, ni que apueste a una enseñanza “lúdica” cuando el mismo Prensky que además de estar recibido de una carrera empresarial, es fundador y director ejecutivo de Games2train -compañía de aprendizaje basado en el juego-. Lo que sí resulta interesante es que este mismo término se siga replicando como justificación de que hay una imposibilidad de enseñar por parte de los docentes por no estar lo suficientemente capacitados, visión que se extiende a la mayoría de las personas adultas que se sienten en desventaja con respecto a los conocimientos tecnológicos que suponen que las generaciones más jóvenes poseen. Esta mirada está cargada de representaciones acerca de las infancias y de la docencia. En primer lugar, está íntimamente relacionada con la concepción de infancia homogénea que propone el mercado, suponiendo que por el simple hecho de haber nacido en un momento donde la tecnología es mucho más

avanzada, tendrán más facilidad para utilizarlas ignorando que existen varias formas de transitar las infancias ya que no todas cuentan con el mismo manejo, interés o acceso a la tecnología. Además, no contempla que cualquier habilidad adquirida forme parte de un proceso de aprendizaje, aunque éste no sea en los términos de la educación formal. Y, por otro lado, coloca el éxito o el fracaso escolar en términos productivos, en los docentes como entes individuales, cuya obligación es saldar esa “brecha tecnológica-generacional” a través de la enseñanza de lo que llama “contenidos de herencia” (el contenido curricular) y los contenidos “de futuro” (contenidos relacionados al uso de la tecnología). Validando como “verdaderos educadores” a aquellos que sean capaces de enseñar ambos contenidos. Una visión muy legitimada en los medios los últimos años impulsada sobre todo por empresas relacionadas al desarrollo tecnológico, pero que no deja de ser una visión mercantilista de la educación, donde además la tecnología se pone por encima y desplaza el contenido curricular.

## Las “Nuevas Tecnologías”. Dimensiones Tecnológicas

No obstante, lo dicho hasta ahora, no podemos negar el papel que tienen las tecnologías en nuestro quehacer cotidiano, ni que muchas de ellas ya han intervenido en las aulas y no solamente desde el área de “computación”. Mucho menos que, después de la Pandemia de COVID-19 durante el 2020 y 2021, la necesidad de llevar la educación a un entorno virtual haya puesto el uso y el acceso de las nuevas tecnologías nuevamente en el centro del debate educativo. Es por eso que nos vemos en la necesidad de delimitar a qué llamamos tecnología.

Para Silvina Casablanca (2014), existe una presunción, que liga el concepto de tecnología al de “aparatoología”, donde podríamos incluir cualquier aparato digital (comprendiendo digital en su acepción de ser manipulable) que pueden ser concebidos como tecnológicos, desde un celular o computadora, hasta un mapa o la misma aula de clases. Asimismo, coincidimos con la autora al afirmar que la tecnología no es neutral, sino que está cargada de símbolos y representaciones que permiten que se la asocie más a ciencias exactas y menos a las ciencias sociales o educativas. Asimismo, al hablar acerca de dimensiones tecnológicas la autora retoma el análisis de Álvarez y Méndez (1995) quienes denominan tecnologías artefactuales a aquellas que son visibles y tangibles del entorno, siendo en el caso educativo todo aquello que compone el aula, mesas pizarrones, carpetas, mapas etc. y tecnologías organizativas aquellas que dan cuenta de una disposición espacial, pero que inciden en los otros componentes dándole más pregnancia a ciertos elementos y a las implicancias relativas al poder en el aula. También suman la dimensión de tecnologías simbólicas considerando dentro de estas los diversos lenguajes, escrito, oral icónico etc. De esta forma la autora dirá que «la tecnología educativa carece de significación si se la concibe disociada del acto mismo de enseñar y aprender» (Casablanca, 2014, p.35). Comprendemos entonces que un elemento tecnológico-digital no se vuelve pedagógico por estar inserto en el aula, sino que dependerá de la significación y el uso que le demos en nuestra práctica lo que le otorga esa cualidad. Esto implica reflexionar acerca de cuál es nuestra tarea docente y cuál es la función que van a cumplir estas tecnologías aplicadas a nuestra práctica.

## ¿Nuevas Tecnologías o TIC? El camino hacia las TAC

En la actualidad, las nuevas tecnologías en la actualidad comprenden básicamente el estudio y aplicación de las herramientas digitales y los sistemas de telecomunicación; es decir, ordenadores multimedia y periféricos como el escáner, las impresoras, las cámaras digitales, etc. y las redes de ordenadores, cuyo máximo exponente es la red internet. (Lorido, 2005, s.p.).

Casablanca (2014) considera que el término nuevas tecnologías es un término que desde hace ya tiempo en realidad se refiere a lo que también conocemos como TIC: tecnologías

de la información y la comunicación, cuya incorporación en el aula la podemos datar en la década de los ochenta, por lo que no estamos realmente hablando de término novedoso. Considerándolo de esta manera, somos testigos diariamente de la utilización de TICs en el aula: presentaciones de diapositivas, grabaciones de trabajos de ejecución grupal con un celular o grabadora o filmar alguna actividad ya serían ejemplos de la utilización de recursos de las TIC. Sin embargo, como nombramos anteriormente, el uso de estas herramientas no las vuelve pedagógicas solo por estar en un contexto de clase.

Por lo tanto, para poder hacer una reflexión crítica acerca de las implicancias pedagógicas de las tecnologías debemos entender qué rol ocupan en la enseñanza y cómo se involucran en el desarrollo de un aprendizaje significativo. Para ello, debemos considerar que estas tecnologías deben utilizarse teniendo en claro cuál es el rol que va a ocupar para tal fin. Ello nos conduce a pensar que, a pesar de existir la posibilidad de acceder a cualquier tipo de información sin la intervención de ningún docente solamente a través de un “click”, cuáles son aquellos elementos de la educación que son los centrales y necesarios, aunque no inmutables, para el aprendizaje del estudiantado, aprovechando los recursos que la tecnología nos ofrece.

Considerando a las TIC como Tecnologías de la información y la comunicación, ¿Cuál es la diferencia con TAC? Pues bien, el debate de pensar el rol de las tecnologías aplicadas a la educación requiere pensar de qué forma van a contribuir en la construcción de un aprendizaje significativo. De este modo se concibe el término TAC como Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Ya no hablamos de aprender “de” la tecnología, sino aprender “con” la tecnología. Pero, ¿de qué modo?

## El lugar de la enseñanza

A lo largo del desarrollo de este trabajo, hemos puesto el foco en reflexionar acerca de aquellas representaciones y construcciones de sentido naturalizadas respecto al sujeto que aprende música (como en el caso de la escuela) y a los modos en que la tecnología interviene en el aula. ¿Por qué es importante esta reflexión al momento de pensar en la enseñanza de la música?

En vistas a lo desarrollado en este trabajo, nuestra forma de ver el mundo está socialmente construida y condicionada por una serie de representaciones de las cuales muchas operan de forma inconsciente e impactan en nuestra forma de dar clases. Al pensar la enseñanza de la música tenemos una visión del sujeto de aprendizaje que refiere al *ser* y al *actuar*. Las representaciones y las formas de acceder a la información que hemos mencionado se emparentan con un modo homogeneizante de pensar a la enseñanza y a quien aprende tendiendo a reproducir representaciones de infancias ya naturalizadas. De ahí que, no hay una mirada plural de las infancias y la enseñanza de la música con el uso de tecnologías adopta pautas meramente técnicas, centradas en los métodos y no en el contenido. Por lo tanto, se trata de una enseñanza de la música que reproduce estos mismos cánones sin cuestionarlos a pesar que, desde el punto de vista político y social, consideremos a las infancias como sujetos de derecho.

Teniendo en cuenta la necesidad de retomar la enseñanza como centro de nuestra actividad docente, cabe interrogarnos: ¿Una clase de enseñanza de la música con tecnologías y repleta de recursos es por sí innovadora?. Consideramos que no, ya que puede terminar reproduciendo la enseñanza estereotipada de un único objetivo, secuencial, que no contempla la complejidad de quien aprende, donde hay un corrimiento del objeto de estudio y de la práctica musical hacia el recurso como contenido. Esto quiere decir, que el eje se vuelve: aprender a usar la tecnología, pero un uso no crítico el cual no implica que los saberes que se están construyendo y abordando sean significativos.

Como se ha desarrollado en el trabajo, consideramos que la tecnología no es neutra, y que por sí sola no tiene una carga innovadora per se. Para pensar de qué manera generar un aprendizaje significativo en nuestros estudiantes, debemos cuestionarnos desde qué lugar estamos pensando la relación entre las infancias y la tecnología, teniendo siempre en

cuenta de que nuestro eje es la enseñanza de la música. Retomamos entonces las ideas de Liliana Sanjurjo (2010) acerca de la práctica docente, sostiene que es necesario que quien enseña (docente), desarrolle y supere la concepción de saberes fragmentados y articule aquellos desarrollos teóricos en función de la complejidad de su práctica. Sostener que las prácticas docentes son situadas y contextualizadas supone reconocer que pueden ser modificadas. Ello requerirá, de parte de la docencia, una actitud exploratoria de indagación, de cuestionamiento, de crítica y de búsqueda, pero además, el desarrollo de herramientas conceptuales que permitan reflexionar, argumentar, buscar explicaciones y relaciones (Sanjurjo, 2010, p. 6).

En el marco de las actuales normativas educativas nacionales, la educación musical es definida como un derecho (Ley 26206, 2006). Adquiere una nueva dimensión e importancia, como un espacio para la construcción apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad y al mismo tiempo, pensar otras realidades posibles, para que todos puedan reconocerse con sus diferencias sin reproducir las desigualdades y logren un acceso más justo y equitativo a los saberes y producciones culturales, materiales y simbólicas (Resolución CFE 111/10). Esto nos lleva a la necesidad de pensar a la enseñanza de la música como una práctica socioeducativa de construcción dialéctica de lo que Vygotsky define como el tránsito de la reproducción a la transformación de sentido, donde el proceso de apropiarse de una herramienta social implica un momento de transmisión (reproducción), y un momento de transformación en el cual la creación de un contenido significativo está mediado por la apropiación consciente del conocimiento y su utilización de forma creativa y crítica.

## A modo de cierre

Volviendo a los interrogantes que hemos planteado al principio del trabajo: ¿Cómo generar a partir del uso de las tecnologías una experiencia significativa de enseñanza? ¿Cómo llevar adelante una práctica de la enseñanza de la música crítico constructivista con las herramientas que nos brindan las tecnologías?

Sin cerrarnos a una respuesta directivista, podemos referir a ciertas pautas que es necesario considerar:

Repensar o generar rupturas de las representaciones instaladas y estereotipadas que forman parte de nuestras construcciones previas (como adultos/as y como docentes) que pueden cercenar el acceso al conocimiento, al aprendizaje significativo. Las cuales deben contemplar:

- No reproducir construcciones que piensen a la infancia de forma monolítica. Siendo conscientes de la pluralidad de formas de habitar las infancias, no desde la mirada de la infancia como inmadurez e incompletitud.
- Repensar nuestra mirada hacia las tecnologías, corremos de la noción instalada de las tecnologías como un recurso salvador. Reconocer que el aprender a utilizar una determinada herramienta tecnológica o software no representa una innovación ni un aprendizaje significativo, al contrario, corremos el riesgo de corremos de nuestro eje que debe ser la enseñanza de la música.

Creemos que este debate está abriendo nuevos intercambios y posicionamientos educativos, en particular en la enseñanza de la música, ahora con las inteligencias artificiales donde el foco de discusión nos recuerda disputas dicotómicas con posturas similares a cuando comenzaron a intervenir en el aula los celulares y posteriormente las notebooks, tablets y demás fragmentando las ideas tanto utópicas como distópicas de su uso en la educación. Es de los momentos donde más debemos reflexionar acerca desde qué lugar nos estamos pensando como docentes, construimos nuestras representaciones de quienes aprenden y definimos a la enseñanza de la música.

## Bibliografía

Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1989-2001). Figuras de la historia reciente. En *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 19-54). Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Casablanca, S. (2014) Capítulo 2. Las TIC y las TAC. Tecnologías para generar conocimiento. En *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Colección didáctica "Caminos de tiza"* (pp.31-54). Buenos Aires, Argentina. Estación Mandioca. <https://www.silvinacasablanca.com/wp-content/uploads/2019/12/Ensenar-Con-Tecnologias-Silvina-Casablanca.pdf>

Duek, C. (2013). *Infancias entre pantallas. Las Nuevas tecnologías y los chicos*. Buenos Aires, Argentina. Capital Intelectual.

Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Capital Intelectual.

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006.

Lorido, M. P. (2005). *Nuevas tecnologías y educación. Cuadernos de Psicopedagogía*, 5(9), 00. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492005000100007&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100007&lng=pt&tlng=es)

Ministerio de Educación Argentina (2021) *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales / dirigido por Laura Marés*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Educ.ar S.E. <https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales/download>

Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Resolución CFE N° 111/10 - Anexo de 2010. "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional". Consejo Federal de Educación (Argentina). Ministerio de Educación de la Nación. 25 de Agosto 2010.

Sanjurjo, L. (2010). *La formación en la práctica docente como espacio de integración de conocimientos y de aportes interdisciplinarios. Presentación del simposio*. Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.