

Educación, diversidad cultural y alfabetización electrónica: de las políticas a los usos

MIRIAM HERRERA AGUILAR*
Universidad Autónoma de Querétaro

ARELY GARCÍA LUNA**
Universidad de Guadalajara

RITA MARÍA BECERRIL ÁLVAREZ***
Universidad Autónoma de Querétaro

RESUMEN

En México se han implementado políticas y programas nacionales de educación y comunicación cuyos objetivos concuerdan con los de las Naciones Unidas. La presente investigación tiene como objetivo analizar tales políticas y confrontarlas con las prácticas escolares de diferentes contextos; con especial énfasis en la educación de calidad, la valoración de la diversidad cultural y el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación. Mediante una perspectiva cualitativa, este trabajo deja ver que las políticas públicas no siempre coinciden con las prácticas en la educación pública de nivel básico en el estado de Querétaro.

Palabras clave: Comunicación, Educación, Diversidad cultural, Alfabetización electrónica, Políticas públicas.

ABSTRACT

In Mexico, the government promotes the implementation of education and communication programs, their objectives are in accordance with the action plan of the United Nations. In this context, the aim of this study is to analyze these policies and face them with the practices at schools in different contexts; emphasizing on quality of education, cultural diversity and the access to information and communication technologies. By qualitative perspective, this research shows that the public policies do not always coincide with practices at public basic education in the state of Querétaro.

Key words: Communication, Education, Cultural Diversity, Digital Literacy, Public Policies.

* Doctora en ciencias de la información y de la comunicación por la Université Paris III, Sorbonne Nouvelle. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: miriam_herrera@yahoo.com

** Licenciada en comunicación y periodismo por la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente cursa la maestría en comunicación en la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: arespi21@hotmail.com

*** Estudios de licenciatura en comunicación y periodismo en la Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: rbafuli@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La relación derechos humanos y comunicación puede ser abordada desde diferentes ángulos. En este trabajo interesa discutir acerca de los artículos 1º, 2º y 26º de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y cómo estos se reflejan en las prácticas sociales, principalmente en el contexto educativo. Los artículos mencionados plantean la igualdad de los seres humanos sin distinción de raza, sexo, origen nacional o social y su derecho a una educación que favorezca “la comprensión [...] entre todas las naciones y todos los grupos étnicos”, Naciones Unidas (UN, por sus siglas en inglés, 1948).

En este sentido, se revela necesario retomar también la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* que en su artículo 1º concibe ésta última como patrimonio común de la humanidad, indispensable para garantizar una interacción armónica de personas y grupos con identidades culturales variadas y dinámicas. Aquí el enfoque se centra en la propuesta del artículo 5º, que concibe los derechos culturales como parte integrante de los derechos humanos y estipula que “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural” (UNESCO, 2002). Lo anterior se encuentra reflejado en los objetivos de su plan de acción que pretenden, entre otros aspectos, favorecer la inclusión de personas que provienen de horizontes culturales variados, salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y luchar contra las desigualdades en materia electrónica a través de la educación (UNESCO, 2002).

La puesta en práctica de los artículos mencionados, tanto los de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* como los de la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, implicaría entonces una educación para la comunicación y la comprensión a nivel internacional.

En lo que respecta a México, se han implementado políticas nacionales de educación, así como diferentes programas, cuyos objetivos concuerdan con los de las Naciones Unidas. Éstas sirven también de referencia para desarrollar las reflexiones aquí expuestas. Así, el análisis se concentra en la relación que existe entre estas políticas establecidas a nivel nacional e internacional y las prácticas educativas de diferentes planteles de educación pública de nivel básico en el estado de Querétaro, México.

En este marco, se considera pertinente plantear el siguiente cuestionamiento: ¿Se otorga una educación de calidad a la población en los diferentes contextos socio-económicos, geográficos y culturales? ¿Se observa una difusión del valor positivo de la diversidad geográfica y cultural a través de la educación? ¿Es posible rescatar las lenguas indígenas en el contexto educativo actual? ¿Los actores de la educación básica (primaria y secundaria) de diferentes contextos tienen acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación? ¿Los maestros y alumnos son capacitados para ejercer un quehacer educativo actualizado y explotar las herramientas que tienen a su disposición? ¿Las prácticas educativas observadas contribuyen a la conformación de una comunicación que se encamine a la comprensión entre grupos culturales diversos? Los primeros resultados de una investigación que se realiza sobre las prácticas escolares acompañadas de las tecnologías de la información y de la comunicación en escuelas primarias y secundarias en diferentes espacios socio-geográficos del estado de Querétaro, permiten acercarse a estas preguntas en dicho contexto. Para tal tarea se establecen los siguientes objetivos de investigación:

Analizar las políticas educativas en México y observar su relación con la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, enfatizando la educación de calidad, la valoración de la diversidad cultural y el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación.

Observar qué elementos de estas políticas se ven reflejados en los programas de educación básica, sobre todo en lo referente a la conformación de una educación de calidad, a la valoración de la diversidad cultural y al acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación.

Observar si se realizan acciones en el contexto escolar que se concreten en la calidad de la educación, en el respeto y la valoración de la diversidad cultural y en el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación en el estado de Querétaro. Esto, mediante el estudio de las *interacciones sociales* y de los *usos* de las tecnologías.

Observar diferentes contextos socio-económicos (favorecido/desfavorecido), geográficos (urbano/rural) y culturales

(indígena/no indígena) que nos permitan apreciar si la diversidad cultural es un valor que se concretiza en el contexto escolar y si los usos que los actores de la educación hacen de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación van encaminados a satisfacer sus necesidades y a mejorar la calidad de la educación.

DEL RELATIVISMO CULTURAL AL HUMANISMO CRÍTICO

Este trabajo se inscribe dentro de la perspectiva teórica que ubica en el centro de los procesos estudiados al individuo, como ser autónomo al mismo tiempo que forma parte de un espacio socio-cultural y de la humanidad. Puesto que no existe comunicación fuera de lo social, esta investigación se apoya sobre la concepción del hombre, su relación con el otro, con las instituciones y las ideologías, pero también con su contexto físico. Lo anterior encamina a estudiar los derechos humanos y la diversidad cultural —en el contexto escolar queretano— por medio de la confrontación de diversas perspectivas teóricas; a saber, el *relativismo cultural*, el *universalismo* y, por último, lo que Tzvetan Todorov (1991) propone como el *humanismo crítico* o *temperado*, por hablar como Louis Dumont (citado por Todorov, 1991). Para empezar, es necesario tomar una postura con respecto de lo que entendemos como cultura. Según Marvin Harris, los antecedentes del concepto cultura los podemos encontrar en el siglo xvii. En este tiempo, John Locke se esfuerza por probar que, al instante de su nacimiento, la mente humana es un “gabinete vacío” (Harris, 1988: 9). Si estamos de acuerdo con la propuesta de Locke, es a lo largo de la vida del individuo que este “gabinete” se irá “llenando” de nociones, costumbres, creencias, entre otros, compartidas con los demás miembros de su grupo; lo que conforma su cultura.

Sin embargo, remarca Harris (1988), la antropología no ha querido reconocer las aportaciones que Locke y, más tarde, los antropólogos del siglo xviii (que ya hablan del concepto como tal) hacen a la noción de cultura y, dadas sus características, al relativismo cultural. Esto se debe a que observan en ellos “la idea que existían creencias morales universalmente válidas, así como normas y modos de conducta correctos y otros erróneos” (Harris, 1988: 11). Es decir, este joven relativismo cultural no se presenta con una indiferencia moral.

Los estudios basados en un relativismo cultural maduro, por así decirlo, intentarán según Melville Herskovits “conocer cómo una cierta manera de conseguir un fin determinado (organizar relaciones familiares, hacer una red para pescar o narrar la creación del mundo) puede variar ampliamente de un pueblo a otro y, sin embargo, servir a cada uno para lograr su adaptación frente a la vida” (1987: 15). En este sentido, el mismo autor propone que “El principio del relativismo cultural...es como sigue: Los juicios están basados en la experiencia, y la experiencia es interpretada por cada individuo a base de su propia endoculturación” (Herskovits, 1987: 77). Para Marvin Harris, durante la Ilustración, estas concepciones se verán reflejadas en las ideas de Descartes, Vico, Voltaire, Diderot, Montesquieu y Turgot, entre otros, como una “tolerancia de las costumbres ajenas” (1988: 11).

Mas es una tolerancia que no debe tomarse por indiferencia moral ni por un auténtico relativismo cultural. Del mismo modo, tampoco su compromiso moral debe tomarse como prueba de que no hubieran desarrollado el concepto cultura (Harris, 1988: 11).

Lo que resulta del pensamiento del siglo XVIII, según Harris (1988), es una versión del proceso evolucionista superorgánico que influirá en las doctrinas del evolucionismo cultural. El evolucionismo sociocultural de la Ilustración, según este autor, se oponía a la perspectiva ortodoxa europea en dos aspectos. “En primer término, contradecía sistemáticamente la sustancia de la versión bíblica del origen de las instituciones y del orden en que éstas se habían sucedido. Y en segundo lugar...consideraba a los mecanismos responsables de la transformación cultural como manifestaciones totalmente naturales de relaciones de causa efecto” (Harris, 1988: 23). Es decir, se percibe la concepción de un evolucionismo que a final de cuentas, a pesar de la existencia de “costumbres ajenas”, llevará a las diferentes culturas a un mismo estadio. El evolucionismo respaldará la conformación del universalismo como un proyecto de unificación del género humano que, a pesar de fundamentarse en el humanismo, partirá desde un punto de vista occidental. En este sentido, nos alerta Todorov:

el proyecto universal corre el riesgo de sufrir dos tipos de desviación, la una ‘subjetiva’, y la otra ‘objetiva’. Dentro del

etnocentrismo [como perversión del universalismo], el sujeto identifica, ingenua o pérfidamente, sus valores propios con *los* valores; proyecta las características propias de su grupo, sobre un instrumento destinado a la universalidad. Dentro de cientificismo, por el contrario, encontramos los valores fuera de nosotros, en el mundo objetivo o, más bien, confiamos a la ciencia la tarea de encontrarlos (1991: 436).

El problema del relativismo cultural es que en nombre de las particularidades de cada cultura “todo se vale” o se llega al extremo de negar toda creencia y rechazar todo valor porque son “relativos”. Para Tzvetan Todorov, el relativismo, renuncia a la unidad de la especie humana y permite la exclusión que puede llevar al exterminio. El relativista, escribe este autor, no puede denunciar ninguna injusticia ni violencia por temor a que éstas formen parte de una tradición distinta a la suya: ni la escisión, ni los sacrificios humanos merecen ser reprobados; se podría decir que los campos de concentración pertenecen, en un momento dado de la historia rusa o alemana, a la tradición nacional (Todorov, 1991: 437).

En este contexto, se revela necesario buscar una alternativa. Tzvetan Todorov (1991) propone defender un nuevo humanismo. Considera que sería útil hablar de un *humanismo crítico* que no se presente como una nueva hipótesis sobre la “naturaleza humana”, y aun menos como un proyecto de unificación del género humano en el interior de un solo Estado. La universalidad de este humanismo,

es un instrumento de análisis, un principio regulador que permite la confrontación fecunda de las diferencias, y su contenido no se puede fijar: siempre está sujeto a revisión... Lo propiamente humano, no es, evidentemente, tal o cual rasgo de la cultura. Los seres humanos se ven influidos por el contexto dentro del cual vienen al mundo, y este contexto varía en el tiempo y en espacio. Lo que todo ser humano tiene en común con todos los demás es la capacidad de rechazar estas determinaciones... se dirá que la libertad es el rasgo distintivo de la especie humana (Todorov, 1991: 437).

Según este pensador europeo, el humanismo temperado tendría que evitar caer en los errores del pasado y romper las asociaciones fáciles: “reivindicar la igualdad de derecho de todos los seres humanos no implica, en forma alguna, renunciar a la jerar-

quía de los valores; amar la autonomía y la libertad de los individuos no nos obliga a repudiar toda solidaridad; el reconocimiento de una moral pública no significa, inevitablemente, la regresión a una época de intolerancia religiosa” (Todorov, 1991: 447).

Encontramos pues aquí, la reconciliación del individuo socio-cultural con la humanidad. Lo que ahora se revela como indispensable, para tratar de concretar este humanismo crítico, es hacer prevalecer el espíritu ético del ser humano. Todorov nos recuerda que, en este sentido, Montesquieu y Rousseau consideraban que: “aun cuando la equidad, el sentido moral, la capacidad para elevarse por encima de uno mismo, son lo propio del hombre (contrariamente a lo que afirman otros pensadores pesimistas o cínicos), también lo son el egoísmo, el deseo de poder, el gusto por las soluciones monolíticas” (1991: 447). Así pues, afirma, es responsabilidad de todos tratar de hacer prevalecer en nosotros mismos lo mejor, por encima de lo peor. La propuesta de Tzvetan Todorov se resume en que “aquello que resulta en provecho de la humanidad debe ser preferido a lo que es bueno para la patria... Aprender a vivir con los otros forma parte de esa sabiduría” (1991: 445-447).

La revisión de estas propuestas teóricas, confrontadas con la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, nos permiten avanzar la hipótesis de que los artículos en éstas contenidos, sobre todo los que aquí tratamos, cabalgan entre los postulados del universalismo, del relativismo cultural y del humanismo crítico. La pregunta que de aquí se desprende es la siguiente: ¿Cómo se ven reflejados estos artículos, como propuesta de una educación de calidad, incluido el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en un marco de comunicación y diversidad cultural, en las prácticas escolares del estado de Querétaro? En cuanto a los conceptos que trabajamos en este estudio, nos interesa definir en primer lugar *interacción social* y *usos* para, en segundo lugar, hablar de la *educación de calidad*, de la *diversidad cultural* y de la *identidad*.

LA INTERACCIÓN SOCIAL

Puesto que la noción de *interacción social* es polisémica, se propone la definición de Michèle Grossen y Bernard Py, quienes ven a la interacción como “múltiples movimientos dialécticos que vinculan

al individuo a su medio social” (1997: 4), es decir, con otros individuos. Pero esto “suscita una segunda reflexión, la cual se refiere a las relaciones que el sujeto mantiene con los contextos y sus actividades” (Grossen y Py, 1997: 4). En este marco, las interacciones sociales que los actores establecen en el contexto educativo son observables y permiten acercarse a la comprensión del objeto de estudio identificado.

LOS USOS

Según Geneviève Jacquinot, los estudiosos de los *usos de los medios* intentan articular en un mismo cuadro de análisis las determinaciones de la oferta y la libertad del usuario (2001: 399). En este contexto, el enfoque que interesa para este análisis es el de *las lógicas de uso*, es decir, la libertad de lectura del actor. En este sentido Fernand Braudel afirma que “Una innovación no vale más que en función del impulso social que la sostiene e impone” (citado por Perriault, 1989: 14-15). Por su parte Jacques Perriault define el *uso* de las máquinas de comunicar como “la utilización efectiva constatada” (1989: 16).

EDUCACIÓN DE CALIDAD

Con base en la pedagogía freiriana, se define la educación de calidad como aquella que, además de los contenidos asimilados, se mide por la solidaridad construida en clase y por “la posibilidad que todos los usuarios de la escuela —incluidos padres y comunidad— tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura” (Gadotti y Torres, en Freire, 1997: 19).

DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural se percibe como una disparidad, una variación, una pluralidad, es decir, lo contrario de uniformidad y homogeneidad. Ésta se refiere a la multiplicidad de culturas o de identidades culturales, es sinónimo de diálogo y de valores compartidos donde cada cultura se desarrolla y evoluciona en interacción con otras culturas (Ambrosi *et al*, 2005).

IDENTIDADE (S)

Según Bruno Ollivier (2009), las identidades se construyen, son objeto de permanentes interpretaciones y reinterpretaciones por parte de quienes las asumen, las adoptan y las rechazan. En lo que respecta a las identidades individuales, éstas son sistemas de representación “de sí mismo y del otro”, mientras que para las colectivas son “de nosotros y de los otros” (Ollivier, 2009: 8).

LA ANTROPOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN COMO METODOLOGÍA

La presente investigación se sirve de una perspectiva metodológica cualitativa inspirada en la *Antropología de la comunicación* propuesta por Yves Winkin (1996). Para recopilar la información en los planteles educativos objeto de estudio se diseñan dos instrumentos de observación directa: una ficha espacial y una ficha de observación. Al final de la observación se aplica un cuestionario a los alumnos y se hace una entrevista a los maestros con el fin de corroborar algunos datos y complementar la información obtenida con las fichas mencionadas.

DEFINICIÓN DE LAS UNIDADES DE OBSERVACIÓN

A partir de la hipótesis de que las interacciones sociales que se ejercen en el espacio escolar y los usos que los individuos hacen de las tecnologías de la información y de la comunicación, frente a las políticas educativas nacionales e internacionales, dependen, en parte, de su inmersión dentro de un medio determinado, se revela pertinente observar cuatro tipos de planteles en un espacio geográfico definido: rural de población no indígena, rural de población indígena, urbano de población favorecida y urbano de población desfavorecida.

DISCUSIÓN, DE LAS POLÍTICAS A LOS USOS

Los documentos revisados, las propuestas teóricas y el análisis de los primeros resultados obtenidos en esta investigación permiten, en un primer momento, ver que el gobierno mexicano ha implementado diversas políticas educativas que concuerdan con las planteadas tanto en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* como en la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.

En un segundo momento, se confronta lo que estas diferentes políticas plantean con las prácticas de los actores de la educación de los planteles escolares observados. Lo anterior permite avanzar algunas hipótesis sobre lo concerniente a la *educación de calidad*, a la *diversidad cultural* y a la *alfabetización electrónica* en el estado de Querétaro.

EDUCACIÓN DE CALIDAD

Se tiene pues que la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, proclama en su primer artículo que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” y, en el segundo artículo, que estos se harán valer “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. El artículo 26°, que se refiere de forma directa al contexto que ocupa este trabajo, dice que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria” (UN, 1948). Este último se ve reforzado en el artículo 5° de la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* que estipula que “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural” (UNESCO, 2002). Tanto el artículo 26° como el 5° encuentran eco en las políticas mexicanas. En primer lugar, el artículo tercero de la constitución mexicana promueve el derecho y obligación de la educación básica. En segundo lugar, las políticas públicas de educación actuales también toman en cuenta tales iniciativas.

En cuanto a la obligatoriedad de la educación y la calidad de ésta, las autoridades educativas federales admiten que si bien se ha avanzado en el quehacer de satisfacer la demanda de educación básica, en el aspecto de la educación de calidad todavía existen rezagos que no han podido subsanarse. La Secretaría de Educación Pública informa al inicio del actual sexenio que “aun hay niños y jóvenes de los grupos marginados que no asisten a la escuela o la tienen que abandonar. [Y que] particularmente en las zonas indígenas y rurales, las carencias de muchas escuelas vulneran el derecho a una educación de buena calidad” (2007).

En este contexto, cabe aclarar que la definición de *educación de calidad* se entiende desde diferentes perspectivas. Aquí, como ya se mencionó, tal noción se apega a la pedagogía freiriana; a partir de la cual la construcción de los conocimientos rebasan el límite de las aulas para también formar parte en la elaboración de la cultura de la comunidad (Freire, 1997). Paulo Freire sirve de base para plantear la educación de calidad como un quehacer en el que tendrían que mirar hacia una educación integral, que los prepare en todos los ámbitos de la vida, no sólo el escolar.

En México, el Programa Sectorial de Educación del actual *Plan Nacional de Desarrollo* (2007), propone que:

En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación social [y en valores]; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos (Gobierno Federal, 2007).

Lo que el *Plan Nacional de Desarrollo* plantea coincide con las propuestas teóricas que se han hecho a lo largo de la historia para concebir una educación de calidad. Sin embargo, las observaciones de las interacciones sociales y los usos, que se llevan a cabo en los planteles escolares, permiten avanzar la hipótesis que los objetivos, encaminados a otorgar una educación de calidad que forme seres íntegros, sólo se cumplen en cierta medida.

Directores de escuelas y maestros coinciden en señalar que los niños reciben clases que complementan las materias del *currículum* con contenidos de educación artística, educación física, educación para la salud y educación cívica. Pero no en todos los planteles éstas se llevan a cabo de manera “integral”.

En México, en el nivel de educación primaria, los alumnos de cada grado escolar tienen un solo profesor. Éste, durante su formación, recibe algunos elementos en cada una de las disciplinas.

En las escuelas primarias observadas, las clases de educación artística, para la salud y cívica son impartidas por el mismo maestro titular, pero los contenidos son tratados de la forma en que los maestros deciden, con los muchos o pocos elementos que cuentan. En la educación integral se identifica una deficiencia, ya que los diferentes componentes que deberían conformarla no están presentes en el quehacer que se lleva a cabo en los planteles observados. Además, cuando lo están, no tienen el mismo nivel de calidad.

Por ejemplo, la educación artística en algunas escuelas primarias consiste en destinar un espacio de tiempo en la semana para que los alumnos practiquen una danza regional u organicen un coro cuyos resultados serán presentados en algún festival escolar. La calidad artística con que estas actividades se realicen depende de la capacitación y motivación del profesor. Por un lado, podemos observar manifestaciones artísticas que permiten mostrar la sensibilidad tanto del maestro como de los alumnos y, por otro, demostraciones que dejan ver un descuido de los contenidos; en el último caso la práctica artística queda como una mera prueba de cumplimiento burocrático de los contenidos educativos.

En el nivel de educación secundaria, los alumnos llevan una materia específica en artes. Los contenidos varían entre la pintura, la danza, y la música. Sin embargo, mientras que en algunas escuelas se tienen orquestas escolares dirigidas por profesores con una formación musical que logran llevar a sus pequeños artistas a concursos nacionales, en otras secundarias los alumnos desarrollan actividades que no logran proporcionar al alumno los elementos mínimos para una comprensión de la actividad artística y les permitan saber si es o no interesante para ellos.

Otro ejemplo lo constituye la educación física. Esta formación se da a través de actividades deportivas en ambos niveles de la educación básica y son ofrecidas por un maestro especializado en la materia. Los trabajos realizados en dichas clases tienen objetivos y contenidos claros, sin embargo, estos no siempre son de interés para cada uno de los integrantes de una clase que, en ocasiones, son numerosas. Para el caso de los grupos numerosos, esta educación se concretiza en sesiones masivas de una actividad física que no es posible supervisar adecuadamente y de la cual los alumnos no conocen los objetivos y la pertinencia en su formación.

Para completar la hipótesis correspondiente, se puede decir que el cumplimiento de los objetivos de cada asignatura propuesta como parte de una educación integral de calidad dependen de varios aspectos: de la infraestructura material con que cuentan los planteles, de la política del director de la escuela —puesto que en muchos casos él define las prioridades en la conformación del perfil de los estudiantes—, una vez más, de la formación y motivación de los profesores, de la disposición y motivación de los mismos alumnos y, también, del interés de los padres de familia. Es decir, además de la infraestructura, las interacciones sociales y los usos constatados también juegan un rol determinante en el cumplimiento de las políticas establecidas. Debido a lo complejo de esta tarea, se observan muchas diferencias y desigualdades en las diferentes escuelas observadas. Las escuelas urbanas son las que cuentan con más elementos para lograr esta educación de calidad y las escuelas rurales las que tienen menos posibilidades de hacerlo. Sin embargo, también hay experiencias rurales que se acercan, por supuesto con mucho mayor trabajo, a lo que puede ser una formación de calidad. Esto gracias al quehacer casi estoico que, incluso en condiciones adversas, llevan a cabo algunos profesores, gracias a su vocación. Pero estos ejemplos son raros.

DIVERSIDAD CULTURAL

En lo que concierne a la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, que concibe esta última en su artículo 1º como patrimonio común de la humanidad, también existe una propuesta para reflexionar. Por un lado, el artículo 5º estipula que “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural” (UNESCO, 2002). Por otro lado, dentro de los objetivos del plan de acción correspondiente, se pretende, entre otros aspectos, favorecer la inclusión de personas que provienen de horizontes culturales variados, salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y luchar contra las desigualdades en materia electrónica mediante la educación.

En este apartado se hace un acercamiento a la manera en que las interacciones sociales y las prácticas o usos, en el contexto educativo, buscan concretar las políticas nacionales e internacionales en materia de diversidad cultural. En el siguiente, se expone qué pasa con la, así llamada, alfabetización electrónica.

Con respecto de la diversidad cultural, en México, el artículo 2º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* expone que “La nación mexicana es única e indivisible [...] y tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (2001). También reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (2001). La federación, los estados y los municipios deben, entre otros aspectos, “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la educación bilingüe e intercultural” (2001). Como se puede observar, las políticas mexicanas tratan, desde varios ángulos, el tema de la educación en el respeto a la diversidad cultural.

En lo que concierne de manera específica al terreno de observación de este estudio, el estado de Querétaro, las autoridades educativas han realizado algunos esfuerzos para preservar y revalorizar la lengua y la cultura de los otomíes, uno de los pueblos autóctonos vivos en la región. Incluso la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ) tiene un departamento especial para gestionar los asuntos relacionados a la Educación Indígena. Entre las disposiciones educativas estatales, encontramos que para asignar un docente en una escuela primaria indígena, éste debe pasar un examen de bilingüismo. Por ejemplo, en la escuela primaria indígena observada se contrata solamente a maestros bilingües que hablen otomí y español. Para reforzar esta práctica, las autoridades educativas a cargo de la educación indígena imparten cursos de lengua otomí a los maestros que laboran en escuelas bilingües, así lo afirman algunos docentes de la primaria observada. Los cursos son continuos y se programan para llevarse a cabo durante el ciclo escolar. En la misma línea, se ha dispuesto que los alumnos de las escuelas indígenas cursen una asignatura obligatoria de lengua indígena con el fin de reforzarla. En el caso de las escuelas primarias, la asignatura denominada Otomí se trabaja una hora por semana, es impartida por el mismo maestro a cargo del grupo y este último es quien decide qué temas tratar. Una de las actividades interescolares, que se lleva a cabo anualmente en la región para preservar la lengua materna, es un concurso coral del himno nacional cantado en lengua otomí. En este evento compiten algunas de las escuelas con población indígena, en su mayoría localizadas en la comunidad de Santiago Mexquititlán.

Cada plantel participante prepara un grupo de alumnos para el acto mencionado, en los ensayos se forma a los niños sobre la pronunciación correcta de las palabras, un poco de métrica musical y de entonación; los encargados de esta práctica son los mismos maestros de la primaria. Cabe mencionar que varios de los grupos corales están formados tanto por estudiantes indígenas como no indígenas y que estos últimos muestran interés por aprender la lengua otomí.

En cuanto a las escuelas secundarias, los temas relativos a la lengua indígena se tratan en la llamada Asignatura estatal. Esta materia no es exclusiva de Educación indígena, todos los alumnos de secundaria a nivel nacional la cursan pero tratan diferentes temas dependiendo de las necesidades socio-culturales de la región donde se encuentran, como por ejemplo Historia de Querétaro o Ecología. No obstante, se ha estipulado que en todas las escuelas donde haya más de 30% de población indígena se deberá implantar obligatoriamente la lengua materna como Asignatura estatal, para tal efecto, se designa un maestro especializado en el tema.

Las clases impartidas a los alumnos para el rescate de la lengua indígena incluyen actividades como la escritura y la pronunciación, entre otras. En cada nivel escolar se imparten contenidos diferentes. En primer y segundo grado de primaria se enseñan a los niños conocimientos elementales de la lengua, como por ejemplo la traducción de palabras aisladas. En los grados posteriores, de tercero a sexto año, los alumnos aprenden el alfabeto otomí, después enunciados compuestos y más tarde cuentos o canciones en la lengua indígena. En secundaria se tratan los mismos contenidos pero con un mayor grado de dificultad.

Como se puede observar, en lo que concierne la preservación e impulso de una educación bilingüe en las zonas indígenas del estado de Querétaro, las políticas nacionales y locales se están concretando. La promoción del uso de la lengua otomí, en este caso, se da no sólo entre la población indígena, sino también entre los alumnos no indígenas que acuden al mismo plantel, quienes además muestran interés por aprenderla. Esta práctica, además de hacer valer el otomí entre los hablantes y los no hablantes, permite la convivencia en un mismo espacio de los alumnos indígenas y no indígenas.

Sin embargo, la hipótesis que se puede avanzar sobre este aspecto, es que el objetivo de incluir a personas que provienen de

horizontes culturales variados en un contexto educativo, donde se respete plenamente su identidad cultural, se cumple sólo en parte. Si bien el interés y la oportunidad de los alumnos no indígenas por participar en los programas que promuevan la práctica de las costumbres y el aprendizaje de la lengua de los pueblos autóctonos en la escuela, les da elementos para interactuar con sus compañeros indígenas en un ambiente de igualdad y de respeto, esto sólo se ve en los planteles rurales con población mixta indígena-no indígena. Los alumnos de escuelas rurales que no cuentan con población autóctona, así como los de escuelas urbanas, carecen de este acercamiento a la cultura indígena, no la conocen y no la valoran. Por ende, son poco capaces de integrar nuevos compañeros provenientes de un pueblo autóctono e incluso, en algunos casos, los discriminan. Esto último hace, además, que los individuos pertenecientes a un pueblo autóctono cuestionen su propia identidad.

ALFABETIZACIÓN ELECTRÓNICA

Para terminar, se aborda la cuestión del acceso y formación para el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación como un derecho. Como en el resto de los puntos tratados, esta política internacional también tiene eco en la política nacional de México. Desde hace ya varias décadas, se han creado diversos programas para integrar tales tecnologías en los diferentes niveles de educación.

Sin embargo, en lo que concierne al acceso, no todos los planteles del país cuentan con un aula de medios o sala de informática y, aun cuando se tenga este espacio, algunas veces el equipo es insuficiente para que los alumnos trabajen en condiciones óptimas. Esta misma situación se refleja en el estado de Querétaro, sobre todo en las escuelas rurales. En el caso de las escuelas objeto de estudio, todas cuentan con equipo de cómputo; es decir, no hay desigualdad en la posibilidad de acceso a las tecnologías. No obstante, el equipamiento parece ser insuficiente para cubrir las demandas de maestros y alumnos, sobre todo, una vez más, en las zonas rurales.

En cuanto a la formación que reciben los principales actores de la educación para el uso de las tecnologías, a pesar de que las instituciones poseen los mismos planes de estudios, se percibe una marcada diferencia en cuanto a los conocimientos que poseen los maestros y, por ende, los alumnos sobre su uso.

En lo que concierne a los docentes específicamente, esta distinción es el resultado tanto de la capacitación que cada maestro ha recibido, como del interés que muestra con respecto de estas herramientas. Los resultados de esta investigación revelan que los maestros que han tomado mayor número de cursos de capacitación, utilizan y explotan más estas tecnologías, pedagógicamente hablando. En este sentido, la observación permite avanzar la hipótesis de que hay una apatía significativa por parte de los docentes en Querétaro para asistir a los cursos de capacitación sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Puede decirse que los maestros muestran una resistencia al cambio, parece que no quieren modificar las dinámicas a las que están apegados varios profesores, y en general, el sistema educativo del Estado.

En cuanto a los estudiantes, observamos que todos, tanto en el contexto urbano como en el rural, están interesados en utilizar tales herramientas, sin embargo, en la capacitación de los alumnos se percibe una amplia diversidad. Hay alumnos que no saben utilizar las computadoras, por ejemplo, y sólo pueden acceder a estos medios en la escuela; sus habilidades dependerán entonces de lo que el maestro pueda ofrecerles. Después están los alumnos que, además de la práctica escolar, invierten tiempo en el *cibercafé* y, aunque no tengan una formación ordenada del uso de la computadora e internet, se muestran confiados ante el uso de este medio. Por último, hay niños que tienen un ordenador en casa y en ocasiones superan en mucho las habilidades que se desarrollan en el aula, puesto que estas últimas se enfocan a un público numeroso y a un contenido específico.

Los conocimientos desordenados ya mencionados, los observamos sobre todo en las escuelas urbanas de población favorecida. Hay alumnos que muestran un buen desempeño en la ejecución de programas de diseño o en la creación de páginas *web* pero tienen dificultades en el uso de operaciones básicas como utilizar un antivirus o retirar un dispositivo USB de forma segura, entre otras.

De esta manera, se avanza la hipótesis de que la “lucha contra las desigualdades” en materia electrónica se da de manera desequilibrada en la educación básica del estado de Querétaro. Esto debido a que el acceso, el interés sobre su utilización, la formación para el uso y la utilización misma de las tecnologías de la información y de la comunicación, que tienen los actores de la educación, toma diferentes modalidades.

Asimismo, no todas estas prácticas están encaminadas a una alfabetización electrónica equitativa y a la satisfacción de necesidades propias de los actores. Por otro lado, los diferentes programas, que contemplan la implementación de las tecnologías en la educación de México, hablan de explotar estos medios para la promoción de las culturas y el aprendizaje de las lenguas indígenas según la región de que se trate en el país. Sin embargo, por lo menos en el estado de Querétaro, estos contenidos están ausentes en programas como Red Escolar en escuelas secundarias y Enciclomedia en escuelas primarias. Los contenidos en lengua indígena sólo son una promesa.

UNA PRIMERA CONCLUSIÓN

En el contexto educativo, las políticas nacionales en México responden a las políticas implementadas a nivel internacional, tanto en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* como en la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, en lo concerniente a la implementación de una educación de calidad en un marco de diversidad cultural que, además, contemple la alfabetización electrónica. Sin embargo, no ha sido posible concretar tales políticas en la práctica. En ocasiones no se cuenta con la infraestructura necesaria para ello, pero muchas veces son los actores quienes no se interesan en participar activamente en los proyectos. Valdría la pena preguntarse si esto se debe a que no están lo suficientemente informados sobre los beneficios que estas tareas traerán para el grupo social de que se trate o que, simplemente, estas políticas no concuerdan con sus proyectos individuales y socio-culturales porque, una vez más, éstas se formulan desde fuera. Tal marco permite afirmar que las políticas públicas desarrolladas, a nivel nacional e internacional, para establecer interacciones sociales y usos en el contexto educativo, que se encaminan a una educación para la comunicación y la comprensión a nivel local, regional, nacional e internacional, distan de concretarse en la práctica. La tarea es hacer una revisión, tanto de las políticas como de los insumos que se ponen a disposición para su concreción. No obstante, valdría la pena voltear la mirada a los actores mismos para conocer su parecer con respecto de estas disposiciones nacionales e internacionales, pues se parte del supuesto de que los objetivos de tales políticas son también los suyos y no necesariamente pudiera ser así.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosi, A., Peugeot, V. y Pimienta, D. (2005). *Enjeux de mots: regards multiculturels sur les sociétés de l'information*. Caen, Francia: C & F Éditions.
- Freire, P. (1997). *La Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- Grossen, M. y Py, B. (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. París: Peter Lang.
- H. Consejo de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido el 8 de enero de 2009 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Harris, M. (1988). *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Herskovits, M. (1987). *El hombre y sus obras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). "Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue: à propos des médias et des technologies éducatives". *L'année sociologique: Sociologie de la communication*. Vol. 51, núm. 2. 391-410.
- Ollivier, B. (2009). *Les identités collectives à l'heure de la mondialisation*, París: CNRS Éditions.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. París: Flammarion.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno Federal.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: Reflexiones sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI Editores.
- UNESCO, UNESCO's Declaration of Cultural Diversity, 2002. Obtenido el 8 de enero de 2009 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, 1948. Obtenido el 8 de enero de 2009 en <http://www.un.org/Overview/rights.html#a1>
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. París, Bruselas: De Boeck Université.