

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 De dónde hablamos.

Particularmente en nuestro país, los docentes de educación básica provienen de regiones diferentes a las asignadas como centros de trabajo ubicados en el medio rural e indígena. Este hecho es, hasta cierto punto, una limitante del quehacer docente. No existe un sentimiento de arraigo ni pertenencia hacia la comunidad en la que el docente desempeña su trabajo. Por el contrario, el docente posee sus propias costumbres y tradiciones, muchas de ellas responden a la de la cultura dominante. De esta manera, no es extraño encontrar profesores que trabajan en escuelas bilingües indígenas que no hablan la lengua de la comunidad, o profesores que se empeñan en poner fonomías con la música de moda en la Huasteca donde la tradición del Son es sumamente importante. La escuela se convierte entonces en un promotor de la cultura dominante. No existe un reconocimiento de los saberes locales de la comunidad, las costumbres y tradiciones quedan reducidas a mero folklorismo. El hecho aparentemente no tiene importancia; sin embargo, cobra relevancia al postular un país pluricultural donde habría sino la libre expresión y diálogo entre culturas, por lo menos el reconocimiento entre ellas (Mendo, 2010).

El hecho anteriormente discutido no es ni debe considerarse un hecho aislado. En América Latina se ha incrementado no sólo la dependencia económica sino política (Vergara, 2002). De manera paralela, existe un proceso acelerado de modernización cultural donde los medios de comunicación juegan un rol protagónico. Para García (1993) la mayoría de bienes y mensajes que recibe diariamente cada pueblo han sido generados fuera de su territorio o en empresas transnacionales que, aún residiendo en el propio país, ajustan su producción a estándares globales. Nuestra sociedad responde cada día más al proceso de internacionalización de las formas de consumo y estilos de vida. La migración

tanto interna como externa muestra una tendencia imparable y el crecimiento de una cultura de la pobreza (Lewis, 1966) signadas por formas de exclusión social que han sido denominadas como pobreza dura (Bengoa, 1996) o nueva pobreza (Bauman, 1998)

Nos encontramos sumergidos en un proceso acelerado de modernización y destrucción de valiosas tradiciones, formas de vida y maneras de concebir el mundo (Vergara, 2002). Ante este panorama, nos cuestionamos, ¿puede la escuela rural mitigar esta situación?, ¿qué papel juega el profesor de escuelas telesecundarias rurales en el proceso de resignificación identitaria?, y específicamente el rol que las TIC juegan dentro de este proceso. Queda entonces claro que la identidad cultural emerge como recurso formativo de incuestionable valía para la elevación de la pertinencia y la factibilidad de los proyectos educativos. Es precisamente en este estudio donde trataremos de arrojar una mirada comprensiva a este fenómeno.

2.1.1 La escuela rural hoy

La escuela de las zonas rurales padece de muchas enfermedades. Cruz y Durán (1988) señalan que la educación en estas áreas presenta los siguientes problemas recurrentes: la existencia de programas comunes a todas las escuelas del país y la inespecificidad de la educación que esto plantea; la falta de adecuación de la escuela a las temporadas y horarios que priman en el campo; la existencia de textos inapropiados para la socialización que recibe el niño rural; el planteo de objetivos educacionales que son difíciles o imposibles de alcanzar en lo rural; la imposibilidad manifiesta que existe, en un gran número de casos, para que los padres colaboren material e intelectualmente al proceso educativo. Todo esto se une a la carencia de recursos materiales indispensables para lograr un fluido proceso de aprendizaje. Si intentáramos resumir los problemas enunciados, hablaríamos entonces de la falta de vinculación de la escuela con la realidad

del área en que se inserta. Hablamos entonces de la incongruencia entre la escuela y la realidad rural e indígena.

Uno de los problemas comunes en las escuelas rurales es la falta de significado para los estudiantes y la comunidad misma. Comentábamos con anterioridad la escasa vinculación de la escuela rural con la comunidad. Garrido (1998) expresa que las prácticas y formas de escolarización que existen en las áreas rurales no son significativas para los habitantes de esa área. La barrera cultural es tan manifiesta con planes de estudio con orientación y valorización urbana, que los que se pretende dar, enseñar, carece de valor para las familias rurales e indígenas, ya que los fines que se proponen no forman parte del marco valorativo de la comunidad. Así entonces, hablamos de dos visiones diferentes en la escuela: el que enseña y el que es enseñado.

La escuela rural representa un bien desigualmente distribuido. Gajardo (1988) señala que aún cuando la enseñanza básica es legalmente obligatoria, es un bien desigualmente distribuido. La manifestación más evidente es sin duda el medio rural e indígena. En estas áreas la educación formal, generalmente opera como un mecanismo de diferenciación social en relación con las oportunidades que se ofrecen a la población urbana. La misma autora declara: “en el debate sobre la función de la escuela y el papel de la educación en las zonas rurales se alude con frecuencia a la precaria relación existente entre el sistema escolar, su estructura y funcionamiento, y el mundo del trabajo. Es una opinión de consenso el que la escuela tiende a ignorar la vivencia cotidiana de los niños y su incorporación temprana a la vida productiva, imponiendo exigencias que resultan ajenas a los grupos que viven y trabajan en el campo”. Si a todo esto se le añade el sentimiento de inferioridad y minusvalía que surge en el niño como consecuencia de su fracaso, no resulta nada extraño que los padres compartan la actitud de los niños cuando se niegan a concurrir a la escuela. ¿Esta falta de vinculación escuela-comunidad tiene que ver con la calidad de la educación?, abordamos esta pregunta en la subsecuente sección.

2.1.2 Este estudio y su relación con la calidad

La falta de vinculación entre escuela y comunidad se traduce en falta de pertinencia. Dias (2009) señala que en educación no puede haber calidad en abstracto, apátrida, desraizada de las realidades concretas que le dan contenidos y formas. Es necesario que la calidad presente un valor social, de compromiso con el entorno, en búsqueda de soluciones a los problemas de la vida comunitaria, de la economía local, del medio ambiente, de los derechos humanos, de la cultura. Adelantábamos de hecho que la identidad cultural emerge como recurso formativo de incuestionable valía para la elevación de la pertinencia. De acuerdo a Dias (2009) Es precisamente la pertinencia la que crea una alianza entre los que producen o enseñan y los que se apropian del conocimiento. En otras palabras, la pertinencia permite una relación cercana entre profesores, estudiantes y las comunidades en las que están insertas las escuelas.

La pertinencia implica una armonía entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, una visión educativa que toma en cuenta como temas educativos el tiempo, el territorio y el espacio cultural donde está la escuela, de manera que potencia todas las sinergias humanas. Paulatinamente, esta visión desembocará en lo que algunos autores definen como desarrollo local, entendido desde la postura aceptada por los estados miembros de Naciones Unidas, un desarrollo productivo, equitativo, sostenible y potenciador de la comunidad a que se refiere. Orduna (2003) concluye que para lograr la potenciación de la comunidad, la educación aparece como único medio y fin capaz de centrarse en la cultura. Sólo la educación permitirá identificar, sentir y aprovechar la cultura local para cohesionar la comunidad, proporcionar a sus individuos elementos para enraizarse, para encontrar su personalidad como comunidad y para establecer conexiones y relaciones con otras comunidades. La visión anterior necesariamente implica la pertinencia como elemento necesario de la calidad, de donde precisamente parte este estudio.

Se hace necesario acotar el término de pertinencia. Recordemos que en nuestro estudio se cruzan la identidad cultural, educación, profesores y TIC. Estos elementos nos llevan a hablar de pertinencia cultural. Ramos (2006) expone que todo proyecto tiene pertinencia cultural cuando responde a los requerimientos específicos de la cultura donde actúa. Cuando se diseña, se ejecuta y evalúa, con respeto a los saberes de la población, con participación de todos los implicados y con búsqueda del empoderamiento real, por parte de todos los actores. ¿Puede la escuela rural lograr esto?, la literatura muestra que sí es posible, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones, de las cuales destaca el rol que adopta el maestro y que será sujeto a discusión en un apartado posterior. Si abordamos el enfoque basado en la pertinencia cultural, inevitablemente llegamos a la relación educación-identidad cultural, la cual abordamos desde cada uno de sus elementos y sus formas de interrelación.

2.2 Sobre la identidad

2.2.1 Generalidades de la Identidad

La identidad implica ciertos aspectos que en este estudio definimos como generalidades. La propuesta de Laurencio (2007) giran en torno a las siguientes proposiciones.

- La identidad es diferenciación hacia fuera y asunción hacia adentro. Existe la identidad cuando un grupo humano se autodefine, pero a la vez es necesario que sea reconocido, como tal, por los demás.
- La identidad es producto del devenir histórico y atraviesa distintas etapas; continuamente se está reproduciendo, situación que le permite desarrollarse y enriquecerse o debilitarse e incluso desaparecer.
- La identidad presenta distintos niveles de concreción, se refleja en la vida cotidiana y en la cultura popular y adquiere vuelos a través de la creación intelectual del

grupo portador. Esta producción, sin embargo, sería hueca y vacía, si no sentara sus bases en el elemento popular.

- La identidad de un grupo no significa completa homogeneidad entre sus miembros, ella no niega la diversidad, la heterogeneidad en su seno; aunque predomine lo común como regularidad.
- La identidad se sustenta en la subjetividad humana, que constituye un factor de objetivación práctico social de sus valores. El individuo, no solo se reconoce como miembro de un grupo; sino que se percata de su cercanía con respecto a los demás miembros de su comunidad.
- La identidad es un fenómeno social que permite la integración de grupos nacionales afines, a partir de la existencia de intereses culturales comunes. Esto hace posible la formación de identidades supranacionales.
- La identidad tiene una estructura dialéctica compleja, en ella las formas superiores contienen o reflejan, de alguna manera, las inferiores. La misma parte de elementos simples como los ajueres domésticos, las vestimentas, etc.; se manifiesta en la idiosincrasia, las costumbres, tradiciones y el sistema de valores; marca la cultura popular y se expresa teóricamente en el pensamiento social y las creaciones artístico-literarias de una comunidad humana.

2.2.2 Ya no sé quien soy: Identidad cultural.

El término identidad cultural posee varias lecturas. En este apartado abordamos algunas posturas tomadas en torno a ella. Las connotaciones son variadas según la disciplina con la que se vea. La lectura más común es que la definición de la palabra identidad responde a la pregunta expresa quién soy, a nivel individual; o quiénes somos a nivel grupal, étnico, nacional o continental. La respuesta no puede ser si no plural, de esta manera el problema de la identidad no es sino un problema de identidades, de este modo podemos concebir la identidad cultural como una trama de niveles (Gissi 1982). Para Habermas (1989) la identidad cultural es un proceso de diferenciación de carácter

intersubjetivo, mediado interactiva y comunicativamente, que permite el autorreconocimiento y la autonomía. Se construye desde la tradición, pero mantiene con ésta una relación crítica. No se refiere únicamente al pasado, sino también al presente y al futuro, a lo que se quiere ser. Dentro de la misma línea Hall (2003) comenta que las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos » sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. La identidad vista desde esta lupa, es también un principio de resistencia frente a lo percibido como amenaza, alteración o dominación.

Por su parte Zamora (2000) hace aportes más de tipo descriptivo que apuntan hacia la comprensión de la identidad cultural. La serie de proposiciones plantean ideas básicas para comprender la profundidad que encierra el proceso identitario. Para lograr una comprensión descriptiva de lo que significa la identidad cultural se hace necesario el énfasis en que "lo idéntico", en lo que respecta a la identidad cultural, existe solo en relación con el devenir histórico y los cambios que el mismo acarrea, lo que denota la no existencia de una identidad permanente o estable como producto terminado de un proceso previo. La asunción de la identidad como un proceso comunicacional entre culturas, representadas por sus respectivos sujetos, advierte el carácter socio-psicológico de este concepto. La definición conceptual y fenoménica de la identidad cultural debe expresar la continuidad de la historia como reflejo de su devenir. Establecer distinciones entre dos procesos oposicionales: identificación y diferenciación, cuyas intervenciones inciden en la formación y consolidación de las identidades. Diferenciar la identidad cultural popular de la identidad establecida por las clases y grupos dominantes. Asumir la existencia de la diversidad dentro de una misma identidad. La identidad ha de ser explicada a partir de sus manifestaciones en la cotidianeidad poblacional, donde puede interpretarse como una variable explicada o dependiente, cambiante en sus expresiones concretas: lenguaje, instituciones sociales, idiosincrasia, cultura popular, relaciones

familiares, arte y literatura. Ellas están en función de un conjunto de variables independientes, entre las cuales resultan sumamente interesantes: el tiempo o momento histórico, espacio geográfico, estructura socioclasista, etnicidad, migraciones, género y generaciones humanas.

Existen, sin embargo, autores que han tratado de darle objetividad a la identidad cultural como fenómeno de estudio. García y Baeza (1996) proponen “Modelo teórico para la identidad cultural,” a través de este modelo pretenden presentar un aparato conceptual-instrumental que permita interpretar la diversificada información obtenida en los diferentes ámbitos de indagación en los cuales se intente desentrañar procesos interculturales característicos. Las determinaciones principales que alcanza el modelo quedan de la siguiente manera: asunción holística del fenómeno de la identidad, a partir de una apreciación total del mismo, donde se tiene en cuenta, no sólo los objetos producidos por una cultura, sino otros elementos como: el alter y el sujeto con el que se comunica, la herencia cultural de éste y la actividad de la cual los objetos son resultado, considerar la identidad cultural como un proceso socio-psicológico, donde se tengan en cuenta la mismidad, la otredad y la relación entre ambas, en la conformación y expresión de la identidad cultural, la apreciación de la identidad en distintos niveles, desde un grupo primario hasta una región supranacional, al representar la identidad cultural un coeficiente de comunicación entre formas de cultura, la misma caracteriza el tipo de comunicación que se deriva de los sistemas sociales en que dichas formas se manifiestan, la identidad cultural hace patente el derecho a la existencia, coexistencia y desarrollo de distintas formas de cultura, en las que los grupos humanos asumen sus proyectos de vida y actúan generando respuestas y valores retroalimentadores de la cultura.

2.2.3 Algunas conclusiones sobre la identidad cultural.

Dada la discusión de la literatura nos proponemos dar algunos puntos importantes sobre la identidad cultural. En primer término la identidad cultural consiste en la identificación del ser humano con su mundo simbólico-cultural. Este va más allá de costumbres tradiciones sino que implica toda una cosmovisión. Así hablamos entonces que la identidad cultural del alumno de telesecundaria se hace presente en manifestaciones como el sentido de pertenencia a su comunidad y / o apego a la tierra. Sobre todo en escuelas rurales inmersas en zonas campesinas.

Por otro lado, para que la identidad cultural se produzca es necesario que se den por lo menos dos condiciones (Mendo, 2010). En un primer momento, la capacidad del ser humano de crear, en forma enteramente libre y autónoma, sus propias condiciones históricas de vida, especialmente las que se refiere a las formas de producción. En un segundo momento, la apropiación y control de la cultura que está asociada a toda práctica humana, como la apropiación y control sobre la generación y uso de los conocimientos, tecnologías, saberes, valores, modos de interpretar el mundo y sobre la producción del universo cultural. Desde este punto de vista, la identidad cultural se mantiene cuando los nuevos elementos culturales, vengan de donde vinieren, son recibidos, incorporados y utilizados soberanamente, es decir, bajo el control de los receptores, en función de su propia práctica, de sus necesidades de desarrollo y de sus intereses históricos como pueblos. Cabe bien asomarnos a mirar al papel de la escuela dentro de este proceso de integración de nuevos elementos culturales, en este caso específico aquellos que tienen que ver directamente con las TIC.

2.3. Escuela e identidad

2.3.1 Hacer de la escuela un espacio productor de identidad

La escuela no sólo son espacios que preparan a los jóvenes para el futuro. En la escuela, además de aprendizajes, ocurren otro tipo de procesos como el de redefinición y resignificación individuales y sociales que viven los adolescentes. La escuela cobra nuevos sentidos y nuevos significados, ya no sólo es el espacio para ir a aprender sino un espacio de descubrimiento de quién soy, y a dónde pertenezco. La escuela es un espacio donde se construye y/o reconstruye la identidad de los sujetos. García Canclini (1995) considera que las identidades se constituyen no sólo en el conflicto polar entre clases sino también en contextos institucionales de acción —una fábrica, un hospital, una escuela —, cuyo funcionamiento es posible en la medida en que todos sus participantes, hegemónicos o subalternos, los conciben como un "orden negociado". De aquí que el papel de la escuela se conciba más allá de un espacio para el aprendizaje escolar. Siguiendo dentro de la misma línea, Reyes (2004) ilustra el recreo como un ejemplo, más allá del descanso, éste cobra un significado socializador. Para Borda Niño (2008) La cultura escolar contribuye mediante las prácticas a reforzar la pertenencia social de los estudiantes. En este mismo sentido, la cultura escolar también significa enriquecimiento de las identidades culturales, valoración de las diferencias o de la cultura del otro. De aquí, radica la importancia de que la educación en vez de rechazar el repertorio de recursos expresivos con que el alumno ingresa a la escuela, debiera asumirlo con el fin de valorizarlo, acrecentarlo y perfeccionarlo.

La escuela debe promover un espacio de reflexión y concurrencia de la heterogeneidad. Ya vimos que la identidad cultural es dinámica en el tiempo y en los actores que intervienen. Uno de los problemas de la escuela actual y del pasado es la desvinculación con la comunidad. En este sentido Orduna en Escocet (2003) comenta que la escuela debe ofrecer a los miembros de la sociedad una educación centrada tanto en el sujeto que aprende, adaptada a su situación, a sus necesidades y a sus aspiraciones, como

a las de su comunidad. Sin embargo, el alumno se enfrenta a dos mundos diferentes comunidad-escuela. Cada uno con su forma de concebir el mundo. ¿Cómo evitar este choque?, ¿deben las comunidades acelerar su incorporación a la modernidad?, o ¿debe la escuela abrir espacio al diálogo entre culturas? Mendo (2010) propone que la escuela debe ser un productor de identidad cultural a través de la construcción de un proyecto educativo a nivel de centro educativo, el que necesariamente deberá constituirse como parte de un proyecto cada vez más amplio: de la comunidad, de la localidad, de la subregión, de la región y del país.

En otras palabras, la escuela necesita jugar el rol de espacio donde concurren las diversas posiciones y aspiraciones educativas de los docentes, de los educandos, de los padres de familia, de la comunidad. Esta perspectiva significa un inmenso horizonte que sensibiliza la escuela respecto de los problemas de la comunidad y la vincula estrechamente con ella haciéndola participar activamente en la construcción de la vida de esa comunidad. Dicho de otra manera, la escuela reconoce los saberes locales, las costumbres, las tradiciones de los educandos y los potencializa. Asumiendo de este modo que los proyectos educativos tienen pertinencia cultural.

La escuela debe cumplir con el criterio de pertinencia cultural como elemento necesario de la calidad. Ramos (2006) reconoce los siguientes elementos concretos de un proyecto que cuenta con pertinencia cultural.

- En el currículo se recomienda el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia al lugar de origen y a la comunidad.
- La ejecución del proyecto respeta y fortalece los liderazgos naturales de las comunidades.

- El proyecto fomenta las decisiones comunitarias y la participación de la comunidad en la selección de los participantes, la ejecución y evaluación de los programas de formación.
- Apoyo al protagonismo de los diferentes actores y socios.
- La modalidad de formación profesional de educadores infantiles bilingües tiene un componente especialmente dedicado a la pertinencia cultural.
- Las modalidades de confecciones, carpintería, agropecuaria orgánica, asistentes del hogar y agroindustrias valoran los conocimientos previos, prácticas, formas de relación, alimentación, artefactos e indumentarias propias de las diversas comunidades participantes y los toman como base de su formación.
- Las modalidades contienen la dimensión tecnológica y científica de la cultura porque fomentan la sistematización y desarrollo de los conocimientos, herramientas y prácticas.

Un ejemplo de un proyecto con pertinencia cultural es la telesecundaria vinculada a la comunidad. La organización Tamachtini A. C., encargada del proyecto, posee un modelo de cinco elementos clave: talleres de investigación y proyectos, la alternancia educación producción, la recuperación y resignificación e integración de saberes, la expresión-comunicación, la vida en comunidad educativa. Es la recuperación y resignificación e integración de saberes el elemento que se relaciona con nuestro estudio. Dentro de este espacio los profesores de la zona 016 de telesecundarias en el estado de Puebla, buscan que el alumno no sólo se quede con los conocimientos que él construye a partir de los contenidos locales y los del programa, sino que recupere, compare, resignifique e integre los conocimientos tradicionales, los cuales no han recibido la importancia requerida. Finalmente el alumno incorpora esos saberes integrados al proceso de mejoramiento en su forma de ser y hacer en su vida. Por otro lado, este espacio se convierte en un espacio

de vinculación con la comunidad y de fortalecimiento de su identidad y por lo tanto de su cultura. Dentro de este ejemplo, cabe resaltar el rol que adopta el maestro.

2.3.2 El docente como mediador

La experiencia anteriormente descrita no es precisamente la que prevalece en las escuelas rurales. Garrido (1998) señala que en las zonas rurales no sólo se necesita facilitar el acceso a la educación formal, gracias a mapas escolares más cuidadosos, sino más bien se precisan maestros formados o preparados con mayor excelencia, de acuerdo a la realidad rural.

Los profesores son formados profesionalmente en centros urbanos. Aún cuando la formación que hayan recibido haya sido de calidad, la realidad rural e indígena dista mucho. Esto impide al profesor echar mano de recursos metodológicos para ejercer su trabajo en el sector rural e indígena. Garrido (1998) señala que otra dificultad con la que se encuentra un niño al incorporarse a la educación es la relación que establece con el profesor, el cual mayoritariamente es una persona que proviene de una sociedad y cultura diferente y, que por tanto, desconoce la cosmovisión del pueblo. Lo anterior tiene que ver directamente con el proceso formativo del profesor, quien ha sido preparado –salvo situaciones excepcionales- para ejercer su profesión en realidades urbanas, de modo que la tradición que informa las prácticas pedagógicas del docente está muy lejos de satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

El docente es clave para una educación con pertinencia cultural. La educación en las zonas rurales no sólo tiene que ver con el que enseña sino también con los modos de aproximación. ¿El docente se incorpora a la escuela atrapado en su tradición cultural y

pedagógica?, si la respuesta es afirmativa, el docente sólo reafirma, tal vez sin proponérselo, la naturaleza de un proceso congruente con las formas de cognición propias de una sociedad y cultura que les es –la mayor parte de las veces- extraña o al menos ajena a los estudiantes de las escuelas rurales. Si la respuesta es no, entonces hablamos de profesores conscientes de la naturaleza de su área de trabajo. Este reconocimiento permite adoptar y/o adaptar su práctica pedagógica como los recursos materiales y tecnológicos para una enseñanza con pertinencia cultural que permita coadyuvar, paulatinamente, en el fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos.

El docente debe entonces transitar en un ir y venir sobre el puente que une las culturas (la de él y la de sus alumnos). Puesto que la cultura exige un encuentro con lo nuevo. Bhabha (2002) denomina este espacio de encuentro como el “entre medio” de la cultura y lo denomina como el tejido contaminado pero conectivo entre culturas. ¿Puede el docente moverse en este “entre-medio” de la cultura y fungir como mediador? Para que esto sea afirmativo, es necesario que el profesor conciba al alumno como “otro ,” Boivin, Rosato et Arribas (2004) sugieren que un ser humano reconocido en el sentido descrito como “otro” no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras. En otras palabras, el reconocimiento del alumno como portador de una identidad cultural se hace necesario. Si proveemos un ejemplo, Golte (2003) narra la experiencia “relatos y narraciones tradicionales sobre la práctica de valores en nuestros pueblos,” dentro de esta experiencia se trata de vincular la escuela con la comunidad y la figura del docente resalta como mediador. En esta experiencia se apostó por hacer de la escuela, un espacio de aceptación de la propia

identidad, autoestima, diálogo respetuoso y creativo sobre diversos conceptos vigentes en la comunidad.

2.3.3 ¿Por qué las TIC como centro de interés?

Partimos de traer a la mesa de discusión a la llamada sociedad de la información (SI) y del conocimiento (SC), esto se justifica por el hecho de que la introducción de las TIC al aula no es ni debe considerarse como un hecho aislado, más bien este responde, desde nuestra visión, a un modelo de desarrollo. Partimos de una visión global de la SI y SC y el uso de las TIC; así como, las implicaciones que el uso de las TIC tiene en la identidad cultural.

Las TIC juega el rol protagónico en la sociedad de la información y el conocimiento. Recordemos que una sociedad de la información y conocimiento es aquellas en la cual las tecnologías que facilitan el manejo y distribución de la información permean y/o juegan un rol protagónico en el acontecer social, cultural y económico de las sociedades. Así, la sociedad de la información y el conocimiento se presenta como el remedio para el estancamiento social. El hecho de darle protagonismo a la información, parte del hecho de que la generación de la riqueza ya no está asociada con la industrialización, es decir, en las llamadas sociedades modernas, la mayor parte de los empleos están relacionados con la generación, almacenamiento, y procesamiento de todo tipo de información y conocimiento. Dentro de este esquema las TIC juegan un papel importante.

De acuerdo con la declaración de principios de la Cumbre de la Sociedad de la Información (CMSI), llevado a cabo en Ginebra(Suiza) en 2003, la sociedad de la información debe estar centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en

que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta De las Naciones Unidas. Entonces, estamos hablando de utilizar las TIC, como medio de la sociedad de la información y la comunicación, para erradicar la pobreza extrema y el hambre, instaurar la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar asociaciones mundiales para el desarrollo que permitan forjar un mundo más pacífico, justo y próspero.

Nuestro centro de interés en las TIC parte de las posibilidades que éstas brindan. Dichas posibilidades no se limitan a presentan información ni a conocimientos tecnológicos. Soletic (2005) comenta que las nuevas tecnologías de la comunicación ofrecen excelentes posibilidades para el desarrollo de proyectos conjuntos ya que, por un lado, permiten el diálogo de comunidades diversas en torno de la producción del conocimiento y por otro lado, hacen posible expandir los productos del trabajo escolar en un entorno de tipo tecnológico. Así son un valioso canal para la construcción de comunidades educativas respetuosas de la diversidad y a su vez son soportes aptos para el desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza. Son estas posibilidades las que motivan este estudio. Es importante traspasar la barrera del mero hecho instruccional que las TIC puedan brindar, Hopenhayn (2003) adelantaba que educar para la sociedad de la información y el conocimiento es mucho más que cambiar libros por pantallas o monitores. Dentro de la misma línea, el mismo autor comenta:

*Es necesario armonizar los saltos educativos con otro pilar de la sociedad de la información, a saber, el acceso al intercambio comunicacional por medios interactivos, donde no sólo se juega la competitividad, sino también **la identidad cultural** y, cada vez más, la*

*participación ciudadana. De allí la importancia crucial de las mediaciones entre educación, cultura y nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Educar con nuevas tecnologías de información y conocimiento implica educar para imprimirle al uso de ellas sentidos que compatibilicen las nuevas formas de producir y trabajar con las nuevas formas de ejercer derechos, **afirmar culturas**, informarse, comunicarse a distancia y formar parte de redes.*

2.3.4 Las TIC ¿vistas desde dónde?

La influencia de la sociedad de la información y el conocimiento ha permeado todos los ámbitos, y la educación no ha sido la excepción. Coll (2007) comenta que a los objetivos educativos reconocidos y aceptados tales como la promoción del desarrollo humano, la enculturación y socialización de los nuevos miembros de la comunidad cultural, se ha incorporado nuevos propósitos: entender a la educación como un motor fundamental para el desarrollo económico y social. No nos sorprende entonces la gran apuesta tecnológica que los ministerios de educación han hecho. Al respecto Hernández (2009) comenta que la introducción de las TIC al aula es para conseguir: a) la alfabetización digital, tan necesaria en la SI y SC, b) la mejora de las prácticas educativas, c) un mayor desarrollo tecnológico y científico, propiciar una formación de mayor calidad en los educandos, que al mediano y largo plazo tengan repercusiones significativas en el desarrollo tecnológico y científico, d) la participación igualitaria, dado el libre acceso a la información que posibilitan las TIC, se pretende alcanzar un modelo más democrático de la educación.

La inclusión de las TIC desde el punto de vista de la SI y SC es sumamente necesaria. Para Thiessen (2008), las grandes inversiones hechas en las TIC se fundamentan en la esperanza de que éstas retribuyan una nueva forma de capital. En este sentido, los poseedores del capital tecnológico tendrán mayores probabilidades de movilidad social.

Esto se alinea perfectamente con los argumentos de la SI y SC. Incluso los padres creen que las TIC son determinantes en el desarrollo escolar de sus hijos, según Thiessen (2008) alrededor de 90 % de padres en los Estados Unidos consideran que el uso de la TIC por parte de sus hijos tendrá una repercusión positiva en el futuro inmediato. Hernández (2009) afirma que las expectativas son tantas, algunas veces muy ilusorias fincadas en el mero argumento de la versatilidad y la novedad de las TIC, como si su mera introducción en la educación fuese suficiente para provocar los cambios deseados. Hoy sabemos que la realidad es diferente, las TIC lejos de ser una panacea, provocan efectos negativos como la conocida brecha digital y / o imperialismo cultural. Coll (2007) señala que el incorporar las TIC al aula se enfrenta más dificultades que las que habían previsto, habría que cuestionarse entonces el aparente potencial transformador que ha quedado muy por debajo de lo esperado. Más allá del tono poco optimista, las TIC pueden coadyuvar al fortalecimiento de la identidad cultural, Gil-Juárez, Vall-Ilovera, Feliu (2010) comentan que las personas no consumen las TIC pasivamente sino que las integran en sus relaciones con los otros y en su sociabilidad, mediando éstas en el proceso de construcción de identidad, este hecho es el que nos ocupa en el siguiente apartado.

2.4 Identidad cultural y TIC

2.4.1 Identidad cultural y TIC: por el uso de las TIC con pertinencia cultural

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han permeado varios ámbitos y el escolar no ha sido la excepción. La ubicación geográfica de las escuelas no ha sido una limitante. Las escuelas urbanas y rurales cuentan con computadoras, televisión, radio, dispositivos móviles. Atuesta (2005) comenta que en el intento de abordar procesos de inclusión digital, los países se han preocupado en la implementación y acceso a infraestructuras de información y comunicación (TIC) respecto a la cobertura, cantidad y calidad del equipamiento. Sin embargo, la presencia de esta tecnología no da cuenta de las implicaciones que se relacionan con el individuo y que se observan en su sentir, su saber y su hacer. En este estudio nos interesa, particularmente, mirar los usos que se les

da a estas tecnologías. ¿Se están incorporando con pertinencia cultural? En las próximas líneas daremos una mirada global a este fenómeno.

La TIC pueden jugar el papel de pétalos y / o espinas. Para Reza (2005) el uso de las TIC responden al modelo de desarrollo global, de tal manera que existe una amenaza. Las culturas e identidades del mundo están siendo fragmentadas bajo un escenario de homogenización cultural a través de la implementación de valores y símbolos ajenos a la cultura local. El mismo autor enfatiza que el uso de las TIC debería intentar proteger la libertad cultural a través de la expansión de opciones con atención a la cultura. Para Gennaro (2005) las TIC han producido identidades fragmentadas que están saturadas con imágenes e información. Por esta razón, la importancia de ver el cómo los profesores están incorporando las TIC a la práctica se hace evidente. Fry (2004) por su parte argumenta que las TIC deben pasar por un proceso de apropiación determinado por una identidad cultural específica.

2.4.2 Tendiendo puentes

Es necesario hacer un alto frente al avasallador paso de las TIC. Sin duda, la cobertura, la inclusión digital, la disminución de la brecha digital son aspectos que deben ocuparnos; sin embargo, hacer un alto y mirar lo que sucede a nivel micro (escuela) se hace necesario. Las TIC ofrecen una gama de posibilidades que pueden ser aprovechadas, de manera que se hace necesario redireccionar el uso que se les da. Hasta ahora, se le daba importancia a un modelo de implementación de las TIC que no daba cuenta de las dinámicas que se generan en la interrelación con los sujetos. Gil-Juárez, Vall-llovera, Feliu (2010) comentan que con la aparición de las TIC las formas de relacionarse y socializarse cambian, generándose nuevos modos y redes de socialización y por lo tanto de construcción de identidades. Es dentro desde esta dinámica de donde vemos las TIC.

Las TIC no sólo dan información sino que ofrecen un excelente espacio de intercambio (negociación de significados) entre sujetos, donde el ciberespacio da cuenta de ello. Para Escobar (2005) el modelo impulsado por las TIC contrasta fuertemente con el modelo dominante. Las razones en las que basa su argumento parten de las oportunidades que las TIC ofrecen al sujeto. En primer término, se pasa de un modelo de emisor-receptor a un marco totalmente de interacción (un modelo profundamente relacional en el cual pueden ser constituidas visiones negociadas de la realidad donde todos los receptores son emisores potenciales, un espacio de una verdadera interacción dialógica). En segundo término, el ciberespacio puede ser visto como un archipiélago descentralizado de zonas relativamente autónomas, en las cuales las comunidades crean sus propios medios y procesan su propia información. En tercer término, las TIC y el ciberespacio tienden a promover la creación de culturas en red, que contrasta totalmente con la cultura homogenizada que transmiten los medios de comunicación, por el contrario éstas (TIC) proponen rutas para la circulación de ideas que no están sujetas por controles centralizados, y permiten la irrupción de sub-culturas que son conscientes de la necesidad de re-inventar órdenes sociales y políticos. De esta manera, las TIC pueden vehicular la cultura promoviendo un fortalecimiento de la identidad cultural. Por su parte Gil-Juárez, Vall-Ilovera y Feliu (2010) consideran las TIC como vehículos de prácticas culturales (uso de blogs, MP3, MySpace, Youtube), las TIC, así entendidas, *modulan* (en el sentido de grado o gradación) la comunicación, las relaciones, los afectos, las experiencias, las emociones; así como las diferentes formas de consumo y expresión cultural. Strathern (2002) por su parte habla de lo que debe caracterizar a nuestra sociedad es la coexistencia buscada de una tecnología muy novedosa y formas sociales muy antiguas. No resulta extraño que si exista una fuerte relación entre TIC e identidad cultural.

Las TIC ofrecen un puente que permite mostrar la cultura “del otro lado”. Para Escobar (2009) las TIC idealmente deben ser productoras de espacios para el intercambio cultural. Desde esta visión, las TIC podrían producir sociedad interconectadas “comunidades inteligentes,” centradas en la producción democrática de la cultura y subjetividad. Este fenómeno produciría una receptividad de múltiples culturas y formas de

vida. Hopenhayn (2003) por su parte comenta que las tecnologías que utilizamos para interactuar en el mundo virtual tienen una relación dialéctica con la cultura.

Las TIC como mediadoras en la construcción de la identidad cultural cobran sentido desde la visión de modelo interactivo que ofrecen. Discutíamos anteriormente, que las TIC ofrecen espacio para la negociación de significados y el intercambio cultural. Sin duda, la construcción de la identidad cultural de los sujetos dentro de estos espacios de intercambio cultural no puede quedar ignorada, para Robins (2003) las identidades culturales deben ser pensadas en el contexto de las relaciones culturales: lo que puede pasar a través de las relaciones y lo que sucede con ellas. La simple interrelación entre sujetos, en este caso mediada por las TIC, hace necesaria la discusión de la identidad cultural, Said (2005) considera que ninguna identidad cultural aparece de la nada; todas son construidas de modo colectivo sobre las bases de la experiencia, la memoria, la tradición (que también puede ser construida e inventada), y una enorme variedad de prácticas y expresiones culturales, políticas y sociales.

Para ejemplificar, lo hasta aquí discutido, Alvarez (2006) describe una experiencia pedagógica con valor cultural. A través de la tradición oral, los pueblos indígenas sistematizan su pensamiento, las formas de ver el mundo y su manejo. Los cuentos representan una parte fundamental que les permite apropiarse de los elementos básicos para la socialización e incorporación de los jóvenes miembros a sus comunidades. Por esta razón, se piensa que desde algunos elementos de la tradición oral, y de la tecnología multimedia, se puede ayudar al fortalecimiento de la identidad de niños y jóvenes indígenas, que se resienten en el encuentro con otras culturas que utilizan los avances de la ciencia y la tecnología en espacios escolarizados y no escolarizados. Se realizó un diccionario Guanano – Castellano con la colaboración de los estudiantes. El objetivo es usar elementos de las herramientas multimedia para la socialización de la tradición oral Guanana, y el uso tanto oral como escrito de este idioma, es por una parte el de dar

prestigio al uso del Guanano, empoderando esta cultura y por otra parte lograr un acercamiento amable a herramientas como la computadora en espacios escolarizados. Los objetivos buscados en esta actividad fueron aportar en la construcción de una cultura de tolerancia a la diversidad étnica y cultural, facilitar la apropiación de tecnología desde elementos culturales propios, sensibilizar a niños y jóvenes en el conocimiento de otras formas de expresiones narrativas y con ellas otras cosmovisiones, hacer uso de nuevas tecnologías para la implementación pedagógica de la literatura oral indígena, abrir espacios para la producción de propuestas similares.

Otro ejemplo es la conectividad. El uso del internet es un medio para la construcción de la identidad cultural. Kanemasu, Koster y Rakuita (2005) realizaron un estudio en el que se preguntaban, hasta qué punto el uso de la tecnología y en específico el internet coadyuvaba a la construcción de la identidad cultural. Ellos encontraron que aunque el uso del internet juega un papel suplementario en la construcción / reconstrucción de la identidad cultural, éste si tiene un impacto gracias a la capacidad del internet de trascender tiempo y espacio. Lo anterior relacionado a cuando las fuentes primarias no están al alcance, los alumnos se encuentran geográficamente fuera de su cultura, y / o los miembros de su comunidad no están al alcance dada la distancia.

2.4.3 ¿Cómo se hace?

Existe un gran reto al intentar vincular las TIC con la identidad cultural. No sólo se trata de fomentar la identidad cultural con el uso de las TIC sino debe de haber un objetivo de aprendizaje detrás. Habíamos expuesto que el aprendizaje en las zonas rurales, generalmente carece de significado por no cumplir con la dimensión de pertinencia. Sin embargo, ha habido casos en los que se ha procurado establecer esta relación (identidad cultural- TIC – objetivo de aprendizaje). Así pues, en este apartado nos disponemos a ejemplificar una intervención de este tipo.

Chen,,Lien,, Annetta, & Lu. (2010) describen la siguiente intervención. En 4 grupos de 6 grado de una escuela primaria en Taipéi, Taiwán se relacionó cultura-contenido temático-TIC a través de un juego educacional.

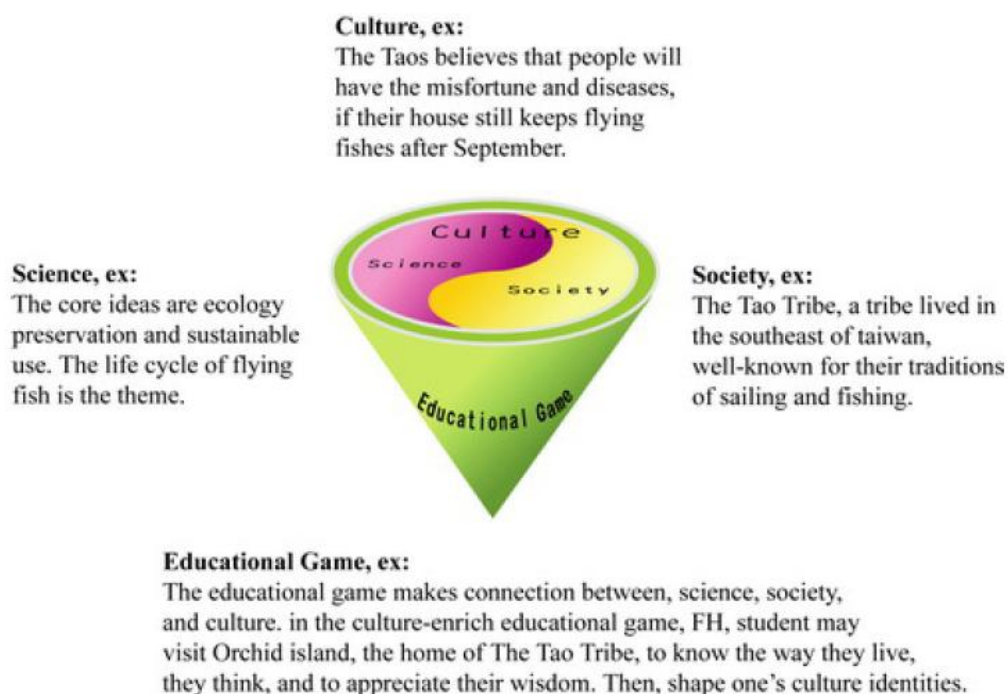


Figure 1. One of the design models used in developing this culture-enriched educational game, FH.

Para lograr vincular ciencia, sociedad, y cultura los autores desarrollaron un juego educativo al que denominaron FORmosaHope (FH).

El juego FH se compone de dos partes principalmente. La primera es una exploración, un jugador entra a una “villa” para realizar una exploración libre de manera que se genere una serie de eventos de aprendizaje. Durante la exploración, el jugador puede interactuar con varios tipos de personas dentro de una sociedad virtual. Otro aspecto importante es que pueden obtener conocimiento sobre ciencia, tecnología, sociedad y cultura.

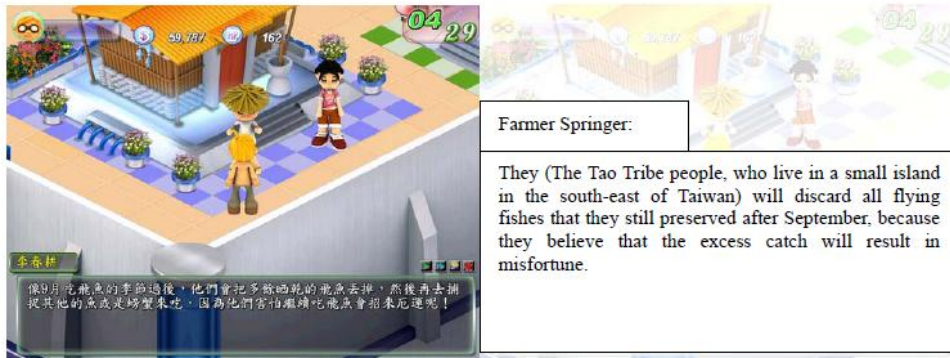


Figure 2. Explore and learn in the “Village”

La segunda parte de FH se denomina “de gira por la isla Taiwán.” Una vez que el jugador haya realizado una serie de requisitos en la isla, él / ella puede visitar más de 100 ciudades en Taiwán (figura 3). Cada una de estas visitas proporciona oportunidades que permiten al alumno aprender características específicas de esa ciudad. El contenido educativo (curriculum) en el juego está organizado bajo un enfoque interdisciplinario. Los estudiantes pueden experimentar diferentes comunidades, ciudades, tipos de empleo, folclore, y culturas. En el proceso, los alumnos podrán conocer, aprender, apreciar la sociedad y cultura.

Adicionalmente, hay 11 sub-juegos que proveen diferente tipos de aprendizaje a través de juego. Estos sub-juegos están arreglados de forma aleatoria.



Figure 4. Screenshot from one of the eleven sub-games

El software trata de representar un espacio cultural determinado. La premisa detrás es que a través de los diferentes juegos presentados, los alumnos descubran o redescubran su entorno tratando de esta manera de fomentar un sentido de pertenencia e identificación con la cultura propia. En este sentido, la aportación de esta experiencia es mostrar la capacidad que dan las TIC, en este caso software, para representar la cultura propia. En este ejemplo específico, se mezclan los elementos TIC – identidad cultural. Sin embargo, se hace necesaria la comprensión de la dinámica de esta relación. Para tal efecto, utilizaremos la Teoría del Control Cultural que dada sus características nos permite desentrañar la dinámica que se da al tratar de relacionar dos elementos aparentemente imposible de relacionar (TIC - Identidad cultural). Mencionábamos en párrafos anteriores que las TIC son elementos creados fuera la cultura rural e indígena. Sin embargo, en el ejemplo previamente descrito, encontramos que las TIC en efecto pueden ser adaptadas a la cultura local. La Teoría del Control Cultural nos ofrece la oportunidad de comprender como las TIC se implementan en las escuelas rurales e indígenas. Mendo (2010) menciona que para que elementos externos vehiculen la cultura propia, es necesario que éstos transiten por un proceso de apropiación. En este sentido, la Teoría del Control Cultural permite descubrir la manera en que elementos externos (TIC) se incorporan a una cultura específica.

2.5 Lo de adentro y lo de afuera

2.5.1 Teoría del control cultural

La interacción en la escuela rural es entre dos mundos diferentes: maestro – alumnos. Para tratar de comprender, en primera instancia, cómo el maestro de telesecundaria interactúa con sus alumnos y cómo está incorporando las TIC al salón de clase nos auxiliaremos de la teoría de control cultural. En términos generales, la noción de control cultural permite entender los procesos culturales que ocurren cuando dos grupos con cultura diferente e identidades opuestas (urbano – rural) interactúan.

Bonfil (1988) establece que el término control cultural se refiere al sistema mediante el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre elementos culturales. La capacidad de decisión es un fenómeno cultural, en tanto que las decisiones (el ejercicio de control) no se toman en el vacío, sin contexto, ni en un contexto neutro, sino en el seno de un sistema cultural que incluye los valores, conocimientos, experiencias, habilidades y capacidades preexistentes. El mismo autor dice que los elementos culturales involucran todos los componentes de una cultura que es necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Los elementos culturales deben ser adecuados a la naturaleza y propósito de cada acción. Así, Bonfil (1988) propone las siguientes clases de elementos culturales:

1) Materiales. Son todos los objetos, en su estado natural o transformado por el trabajo humano, que un grupo esté en condiciones de aprovechar en un momento dado de su devenir histórico: tierra, materias primas, fuentes de energía, herramientas y utensilios, productos naturales y manufacturados.

2) De organización. Son las formas de relación social sistematizadas, a través de las cuales se hace posible la participación de los miembros del grupo cuya intervención es necesaria para cumplir la acción. La magnitud y otras características demográficas de la población son datos importantes que deben tomarse en cuenta al estudiar los elementos de organización de cualquier sociedad o grupo.

3) De conocimiento. Son las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y transmiten de generación a generación y en el marco de las cuales se generan o incorporan nuevos conocimientos.

4) Simbólicos. Son los diferentes códigos que permiten la comunicación necesaria entre los participantes en los diversos momentos de una acción. El código fundamental es el lenguaje, pero hay otros sistemas simbólicos significativos que también deben ser compartidos para que sean posibles ciertas acciones y resulten eficaces.

5) Emotivos. Que también pueden llamarse subjetivos. Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones, la subjetividad como un elemento cultural indispensable.

De acuerdo a Bonfil (1988) los elementos culturales pueden ser propios o ajenos. Por elementos propios se refiere a los que la unidad social considerada, ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado. Por otro lado los elementos culturales ajenos son referidos como aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido ni reproducido. Sin duda la interacción entre maestros – alumnos, lo abordamos al inicio de este capítulo, implica tanto elementos propios como ajenos. De la relación elementos culturales propios y ajenos que forma la cultura de un grupo, es posible establecer cuatro ámbitos o espacios dentro de la cultura total, siendo diferenciados en función del sistema control cultural existente (ver cuadro 1).

Elementos Culturales	Decisiones propias	Decisiones ajenas
Propios	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura apropiada	Cultura impuesta

Cuadro 1. Los ámbitos de la cultura en función del control cultural.

Cultura autónoma. En este ámbito, la unidad social (el grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios porque los produce o porque los conserva como

patrimonio preexistente. La autonomía queda definida en términos de control interno, es decir, no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce control. Tratando de ejemplificar este ámbito, se puede mencionar las prácticas curativas tradicionales. Bonfil (2008) señala: En este caso, los especialistas en curación encarnan un elemento propio de conocimiento: los remedios naturales y los que ellos mismos preparan, son elementos materiales propios; los elementos simbólicos y emotivos que hacen posible la comunicación y la eficacia en la relación médico-paciente, son también propios; y la realización de las prácticas médicas obedece a decisiones propias, internas.

Otro buen ejemplo de este ámbito de cultura autónoma es la agricultura milpera tradicional. Todo lo implicado en este tipo de agricultura, conocimientos y herramientas, se produce por y para el grupo. Los tipos de suelo y de semillas, calendario agrícola, previsión del tiempo, identificación de plaga por el lado de los conocimientos. Y por el lado de las herramientas, los instrumentos agrícolas fabricados en el propio grupo, además de las formas de organización del trabajo para los momentos críticos de la labor, los rituales asociados a las distintas fases del ciclo agrícola y todos los demás elementos que intervienen en el proceso completo de la agricultura milpera.

Cultura impuesta. Este es el campo de la cultura etnográfica donde ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo. Un ejemplo puede ser la enseñanza escolar (o la escuela como institución) en muchas comunidades: todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza). Los elementos culturales que se ponen en juego son también ajenos - al menos en gran medida: libros, contenidos de la enseñanza, idioma, maestros. En resumen, ni las decisiones ni los elementos culturales forman parte del grupo social.

Cultura apropiada. Este ámbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos en cuanto el grupo no adquiere la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo; por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso. Un ejemplo sencillo puede encontrarse en el empleo cada vez más generalizado de instrumentos y aparatos de producción externa, que se ponen al servicio de acciones propias: las grabadoras de cassettes para registrar, conservar y repetir la música local; las armas de fuego empleadas en la cacería; los diversos motores; las TIC para promover la cultura. El uso de tales elementos culturales ajenos implica, en cada caso concreto, la asimilación y el desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades para su manejo, la modificación de ciertas pautas de organización social y/o la incorporación de otras nuevas, el reajuste de aspectos simbólicos y emotivos que permita el manejo subjetivo del elemento apropiado. Son esos cambios en la cultura autónoma los que hacen posible la formación de un campo de cultura apropiada.

Cultura enajenada. Este ámbito se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas. En la situación de un grupo dominado, los ejemplos pueden abarcar una gama muy amplia de elementos culturales. Un caso podría ser la fuerza de trabajo, que es un elemento cultural propio, pero que bajo ciertas circunstancias puede quedar parcialmente al servicio de decisiones ajenas, bien sea por compulsión directa (trabajo forzoso) o como resultado de la creación de condiciones que indirectamente obligan a su enajenación (emigración, trabajo asalariado al servicio de empresas ajenas). La enajenación de recursos materiales podría ejemplificarse cuando un bosque comunal es explotado por una compañía maderera externa al grupo. En otro nivel, la folklorización de fiestas y ceremonias para su aprovechamiento turístico sería un caso en el que elementos de organización, materiales, simbólicos y emotivos propios, quedan

bajo decisiones ajenas y, en consecuencia, forman parte del ámbito de la cultura enajenada.

2.5.2 Dinámica del control cultural

El esquema que divide la cultura en cuatro ámbitos resulta un esquema estático, sincrónico. Para tratar de comprender el movimiento de los cuatro ámbitos de la cultura, se hace necesario considerar varios procesos que pueden describirse de la siguiente manera (Bonfil, 1988, pp 15):

Resistencia. El grupo dominado o subalterno actúa en el sentido de preservar los contenidos concretos del ámbito de su cultura autónoma. La resistencia puede ser explícita o implícita (consciente o inconsciente). La defensa legal o armada del territorio amenazado es explícita y consciente; el mantenimiento de la "costumbre", cualquiera que ésta sea, puede ser una forma de resistencia implícita e inconsciente. En todo caso, el ejercicio de acciones culturales autónomas, en forma abierta o clandestina, es objetivamente una práctica de resistencia cultural, como lo es su contraparte: el rechazo de elementos e iniciativas ajenas, el llamado "conservadurismo" de muchas comunidades y su actitud refractaria a innovaciones ajenas.

Apropiación. Es el proceso mediante el cual el grupo adquiere capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos. Cuando el grupo no sólo puede decidir sobre el uso de tales elementos, sino que es capaz de producirlos o reproducirlos, el proceso de apropiación culmina y los elementos correspondientes pasan a ser elementos propios. En cuanto a la determinación de las condiciones que hacen posible o impiden en un momento dado la apropiación de un elemento cultural.

Innovación. A través de la innovación un grupo étnico crea nuevos elementos culturales propios, que en primera instancia pasan a formar parte de su cultura autónoma. La creación es un fenómeno cuyos mecanismos, causas y condiciones han sido objeto de un debate inacabado; sin embargo, desde la perspectiva de las relaciones interétnicas el problema de la gestación o invención de un nuevo elemento cultural no es relevante tanto como proceso de creación, sino sobre todo como un hecho dado que debe interpretarse en términos de la lucha por el control cultural. Las innovaciones culturales son, por otra parte, más frecuentes de lo que comúnmente se piensa: hay mucho nuevo bajo el sol. Sobre todo, si no se piensa sólo en las grandes invenciones capaces de marcar por sí mismas un momento de la historia, sino se repara también y sobre todo en los cambios cotidianos aparentemente mínimos. De hecho, otros procesos que aquí se están esbozando sólo son posibles porque en la cultura del grupo ocurren innovaciones: la apropiación de una tecnología, un objeto, una idea, sucede únicamente a condición de que se modifiquen prácticas y representaciones simbólicas previas. Esas modificaciones son, en general, innovaciones (Bonfil, 1988).

La aportación de la Teoría del Control Cultural dota de sentido a los elementos de nuestro estudio. Recordando que nuestro interés se centra en la relación TIC – identidad cultural, y poniendo énfasis en que las TIC al ser elemento cultural externo a la escuela rural e indígena, se necesita comprender la forma en las TIC se implementan en las aulas de escuelas rurales e indígenas. Sin duda, la Teoría del Control Cultural permite articular los elementos hasta ahora discutido: escuela rural, identidad cultural y TIC.

2.6 La telesecundaria rural mexicana

Este estudio trabaja con el nivel básico, modalidad telesecundaria. Con la finalidad de ofrecer al lector un panorama global sobre esta modalidad, en las siguientes líneas se presenta una breve caracterización de la modalidad.

2.6.1 El origen

El inicio de la escuela se remonta a la década de los años 60 según lo reporta la página oficial de la modalidad. La educación secundaria por televisión, posteriormente telesecundaria, surgió como respuesta a las condiciones deficientes de la población en materia educativa. El objetivo principal de la recién creada secundaria por televisión era abatir el rezago de la educación secundaria en comunidades rurales, indígenas y semi-urbanas, por medio de una señal de televisión. Generalmente eran zonas que no excedían los 2 500 habitantes con difícil acceso geográfico.

2.6.2 Codo a codo

La dinámica de la telesecundaria es diferente a la de las secundaria generales y /o técnicas. En una secundaria de modalidad general o técnica, los alumnos tienen diferentes maestros que imparten cada una de las asignaturas. No es así en el caso de las telesecundarias. Arredondo (2007) comenta que la telesecundaria es atendida por un profesor por cada grado que se imparte, cuyas funciones son coordinar el funcionamiento de las instalaciones y las actividades cotidianas, ya que la función de “enseñar” corresponde al “telemaestro” que se dirige a los coordinadores y a los alumnos a través de la señal de televisión.

Habitualmente localizadas en las zonas rurales, las telesecundarias cuentan con un maestro por grado y la enseñanza es a través de la televisión. Esta modalidad permite el acceso a la educación secundaria a sectores de la población históricamente olvidados. El hecho de tener un solo profesor por grupo, a diferencia de las secundarias generales y/o técnicas, permite que el profesor y alumnos creen vínculos que difícilmente en una secundaria general y/o técnica tendrían lugar a causa de la dinámica escolar de las mismas.

2.6.3 La telesecundaria como centro de interés

La etapa de la adolescencia es clave en la construcción de la identidad. Díaz (2006) considera la identidad como una articulación compleja y multidimensional de elementos psicológicos, sociales, culturales e íntimo-afectivos, que se sintetizan de manera específica en cada adolescente. Además argumenta que la etapa adolescente representa un periodo de crisis constitutiva o normativa de la identidad. Por otro lado, la escuela telesecundaria ofrece espacios de construcción de identidad cultural. En particular, las relaciones que se dan entre compañeros y con el maestro (profesor único) influyen en la construcción de la identidad. En este sentido Grossberg (2002) comenta que la identidad no es meramente un asunto de lugares sino más bien de relaciones espaciales de lugares y espacios y de la distribución de la gente dentro de ellos.

La relación que establecen los profesores de telesecundaria con sus alumnos es el punto de partida de este estudio. Ya discutíamos con anterioridad algunos casos en los que los profesores logran niveles de empatía con sus alumnos llevándolos a implementar prácticas innovadoras y sobre todo de pertinencia cultural. Tal es el caso de la ya mencionada telesecundaria vinculada a la comunidad. Ante este panorama, nos interesa develar la manera en que los profesores se insertan en sus comunidades; así como, las relaciones que establecen con sus alumnos, además de la forma en que los profesores hacen uso de las TIC, lo cual será discutido a la luz de la Teoría del Control Cultural en un apartado posterior.