

BLANCA

BLANCA

Educación, interculturalidad  
y tecnologías digitales

Jóvenes del municipio  
de Lerma de Villada,  
Estado de México



*Rector General*  
Salvador Vega y León

*Secretario General*  
Norberto Manjarrez Álvarez

*Coordinador General de Difusión*  
Walterio Francisco Beller  
Taboada

*Directora de Publicaciones  
y Promoción Editorial*  
Bernardo Ruiz López

*Subdirectora de Publicaciones*  
Paola Castillo

*Subdirector de Distribución  
y Promoción Editorial*  
Marco Antonio Moctezuma  
Zamarrón

## UNIDAD LERMA

*Rector*  
Emilio Sordo Zabay

*Secretario Académico  
de la Unidad*  
Darío Eduardo Guaycochea  
Guglielmi

*Director de la División  
de Ciencias Sociales  
y Humanidades*  
Pablo Castro Domingo

*Coordinadora del Consejo  
Editorial de la División  
de Ciencias Sociales  
y Humanidades*  
Mónica Adriana Sosa  
Juarico

Gladys Ortiz Henderson  
(coordinadora)

# Educación, interculturalidad y tecnologías digitales

Jóvenes del municipio  
de Lerma de Villada,  
Estado de México



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
Unidad Lerma



CONACYT



Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Lerma/División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología  
Juan Pablos Editor

México, 2015

---

Educación, interculturalidad y tecnologías digitales : jóvenes del municipio de Lerma de Villada, Estado de México / Gladys Ortiz Henderson, coordinadora. - - México : Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Lerma : Juan Pablos Editor, 2015

1a edición

164 p. : ilustraciones ; 14 x 21 cm

ISBN: 978-607-28-0548-4 UAM

ISBN: 978-607-711-317-1 Juan Pablos Editor

T. 1. Educación multicultural - México T. 2. Multiculturalismo - México

LC1099 E38

---

Primera edición: 2015

EDUCACIÓN INTERCULTURALIDAD Y TECNOLOGÍAS DIGITALES.  
JÓVENES DEL MUNICIPIO DE LERMA DE VILLADA, ESTADO DE MÉXICO  
Gladys Ortiz Henderson (coordinadora)

Idea original y fotografías de portada: Daniel Hernández Gutiérrez

Diseño de portada: Daniel Domínguez Michael

D.R. © 2015, Gladys Ortiz Henderson (coordinadora)

D.R. © 2015, Universidad Autónoma Metropolitana  
Prolongación Canal de Miramontes 3855  
Ex Hacienda San Juan de Dios, Delegación Tlalpan, 14387, México, D.F.

**Unidad Lerma**/División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Avenida de las Garzas núm. 10  
Col. El Panteón, 52005, Lerma, Estado de México  
Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades  
<cedcsh@correo.ler.uam.mx>

D.R. © 2015, Juan Pablos Editor, S.A.  
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19, Col. del Carmen  
Del. Coyoacán, 04100, México, D.F., <juanpabloseditor@gmail.com>

ISBN: 978-607-28-0548-4 UAM

ISBN: 978-607-711-317-1 Juan Pablos Editor

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada o transmitida, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma y por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de los editores.

La presente publicación pasó por un proceso de dos dictámenes (doble ciego) de pares académicos avalados por el Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Lerma, que garantizan su calidad y pertinencia académica y científica.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Juan Pablos Editor es miembro de la Alianza de Editoriales Mexicanas Independientes (AEMI). Distribución: TintaRoja <www.tintaroja.com.mx>

## ÍNDICE

Introducción	9
--------------	---

### PRIMERA PARTE TEORÍAS Y CONCEPTOS

Educación, interculturalidad y tecnologías digitales: disciplinas, conceptos y contextos <i>Gladys Ortiz Henderson</i>	27
Cultura digital y educación: elementos conceptuales para promover la interculturalidad en la escuela <i>Óscar Enrique Hernández Razo</i>	43
Principios interculturales para el uso de tecnologías digitales en la escuela <i>Daniel Hernández Gutiérrez</i>	65

### SEGUNDA PARTE RESULTADOS Y DATOS

Uso de redes sociales digitales: valoración, actividades y perfiles de los jóvenes <i>Rocío López González</i> y <i>María Consuelo Lemus Pool</i>	85
--	----

La inclusión del enfoque intercultural en el currículo de la educación media: dilemas, propuestas y reflexiones <i>Karla Edurne Romero Ramos</i>	103
Imaginario, juventud e interculturalidad. Mitos y creencias actuales sobre el progreso, la tecnología y los jóvenes en la sociedad contemporánea <i>Ozziel Nájera Espinosa</i>	125
Consumo mediático entre jóvenes adolescentes como vía para la introyección de valores interculturales <i>Roberto García Zavala</i>	149

## INTRODUCCIÓN

Este libro se basa en parte en los resultados de la investigación titulada “Educación intercultural y contenidos mediáticos: acciones de intervención en el aula para formar audiencias activas favorables a la educación intercultural en el municipio de Lerma de Villada, Estado de México”, patrocinada por el Fondo de Investigación para la Educación Indígena e Intercultural SEP/CGEIB/Conacyt-2012 (número de proyecto: 190102). Dicha investigación se desarrolló desde inicios del año 2013 y concluyó a mediados de 2015; fue coordinada por la responsable del proyecto la doctora Gladys Ortiz Henderson, quien trabajó con un equipo interdisciplinario e interinstitucional de investigadores e investigadoras, cuyas aportaciones se presentan en este volumen.

El objetivo general de la investigación fue diseñar programas, tareas y acciones de intervención con la finalidad de complejizar los contenidos mediáticos hacia la eficacia de la educación intercultural en el nivel secundaria. En otras palabras, la meta era que los contenidos de los medios de comunicación como la televisión, el cine y la radio, y los contenidos de internet y las redes sociales digitales en general, se utilizaran como herramientas para el aprendizaje de los valores interculturales en el aula. Para lograrlo, el proyecto de investigación se estructuró en cuatro etapas: 1) diagnóstico de medios, 2) sistematización de la información, 3) elaboración de propuesta de intervención y 4) aplicación de la propuesta de intervención.

La primera etapa consistió en la realización de un diagnóstico del consumo de mensajes, medios y tecnologías de la información y la

comunicación (TIC)<sup>1</sup> entre los jóvenes estudiantes de secundaria, así como del conocimiento y reconocimiento que ellos tenían de los valores interculturales. En la segunda etapa se sistematizó la información y se efectuó una categorización de los datos obtenidos respecto al consumo de medios y al conocimiento y reconocimiento de los valores interculturales. En la tercera y cuarta etapa se desarrolló una propuesta de intervención docente a partir de una plataforma tecnológica y ésta se aplicó en un grupo piloto de nivel secundaria. Los textos que se presentan se desarrollaron con base en los resultados obtenidos en la primera y la segunda etapa del proyecto, es decir, el diagnóstico del consumo de mensajes, medios y tecnologías entre los jóvenes y su posterior sistematización.

Dado que la investigación se proyectó y patrocinó para un año, se trabajó con un solo estudio de caso: la Escuela Secundaria Oficial “Licenciado Abel C. Salazar 0086”, ubicada en el centro de la cabecera municipal de Lerma de Villada, Estado de México. Se eligió este plantel porque a sus aulas acuden jóvenes de distintas regiones del municipio y de otros municipios aledaños, por lo que es una muestra representativa que nos acerca a las diversas juventudes de la zona, tanto en su composición étnica como en su estructura socioeconómica. Además, desde el inicio contamos con el apoyo del director de la misma, el profesor Jaime Huitrón, quien abrió de buena gana las puertas de la institución para la realización del ejercicio que planeamos.

En las primeras dos etapas del proyecto se empleó una estrategia metodológica cualitativa y cuantitativa; la primera con base en la realización de grupos de discusión con los jóvenes y la segunda a partir de un cuestionario, es decir, del levantamiento de una encuesta.

Para la parte cualitativa se organizaron cuatro grupos de discusión y se diseñó una guía de tópicos con la que se profundizó en sus prácticas cotidianas en relación con el consumo de medios (televisión, radio e internet), la importancia que le adjudicaban a cada uno de éstos, así como su acercamiento a la temática de los valores interculturales, su conocimiento o desconocimiento y el cómo los relacionaban

<sup>1</sup> En esta parte se utiliza de manera indistinta: *tecnologías de información y comunicación (TIC)*, *tecnologías digitales* y *tecnologías informacionales*, con la finalidad de dar fluidez a la lectura.

o no con los mensajes mediáticos que consumían. En cada grupo de discusión participaron de cuatro a seis jóvenes de diferentes edades tanto del turno matutino como del vespertino, procurando que una mitad fuera de hombres y la otra mitad de mujeres. Los jóvenes que intervinieron fueron elegidos de manera aleatoria y a partir de un listado que se proporcionó al equipo de trabajo. Los grupos de discusión se llevaron a cabo entre abril y mayo de 2014.

En cuanto a la parte cuantitativa, se elaboró un instrumento de medición con el cual se pudiera obtener información sobre el consumo de mensajes, medios y tecnologías entre los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria elegida. Se diseñó, asimismo, una muestra estadísticamente representativa, estratificada por turno y grados, con conglomerados por grupo mediante un aleatorio simple. La escuela secundaria —según datos internos de control escolar— contaba con una población de 1 400 estudiantes matriculados en el ciclo 2014-2015 tanto en el turno matutino como en el vespertino. La muestra se aplicó a 12 grupos seleccionados aleatoriamente, de los cuales se recopilieron 504 casos; al respecto se obtuvo 95% de nivel de confianza, con un margen de error de  $\pm 3.5\%$  y 1 efecto de diseño. La aplicación de este cuestionario se realizó el 25 de septiembre de 2014 por miembros del grupo de investigación y becarios que apoyaron esta labor.

Los grupos de discusión y los cuestionarios aplicados mostraron datos que no sólo sirvieron de sustento para las siguientes etapas del proyecto, sino también proporcionaron datos que brindan ciertas pautas de cómo los jóvenes contemporáneos usan y se apropian de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y de cómo se relacionan con el ejercicio de los valores interculturales. Los textos que a continuación se presentan se basan en dos reportes de investigación entregados al Fondo de Investigación para la Educación Indígena e Intercultural SEP/CGEIB/Conacyt: *a*) Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo y *b*) Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cualitativo, ambos concluidos en noviembre de 2014 y entregados en febrero de 2015 a las instituciones patrocinadoras.

La tarea de conjugar en un solo eje conductor los temas principales de la investigación no fue fácil, ya que era preciso trabajar, por un lado, con la educación y la interculturalidad, y por otro lado, con

los medios de comunicación y las tecnologías digitales como insumos para el ejercicio que pretendíamos realizar, pero también como herramientas para el aprendizaje en el aula. La educación intercultural y la relación de los medios y las tecnologías con la educación, como herramientas educativas y/o como elementos para la reflexión en el aula son dos áreas de estudio con propuestas teóricas, conceptos, metodologías y problemáticas propias; sin embargo, tal y como lo planteamos en el primer capítulo de este libro, no es común encontrarlas juntas respondiendo a un objetivo o temática en común.

Por un lado, la educación intercultural responde al interés de propiciar, desde el espacio educativo, las condiciones idóneas para una mejor convivencia entre personas con creencias, identidades, tradiciones, vestimentas, religiones y maneras de ser diferentes. Para Bueno (2001), la educación intercultural consiste en preparar a los estudiantes, pertenecientes a grupos mayoritarios o minoritarios, para comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente en una sociedad plural y multicultural. En otras palabras, formar personas con herramientas para la vida diaria, diversa y pluricultural, para que tengan la capacidad de elegir la inclusión de los otros desde su propia otredad. Una educación intercultural llevada a la práctica reconoce la pluralidad y diversidad en los seres humanos, pues está fundamentada en la “coexistencia pacífica de grupos de personas con diferentes historias, culturas e identidades” (Appiah, 1997) capaces de respetar conociendo y profundizando en su cosmovisión y la del resto de las personas que componen su sociedad. La noción de *interculturalidad* por sí sola es compleja debido, entre otras cosas, a su cercanía con la noción de *multiculturalidad*, pues dependiendo de la postura epistemológica y/o la escuela de pensamiento, se recurre a una u otra para explicar y analizar los fenómenos de cercanía y encuentro entre personas de diferentes orígenes culturales. En México se ha utilizado dicha noción para referirse principalmente a la cuestión indígena, es decir, para resolver, desde la educación, los conflictos de carácter cultural que ocurren en las zonas geográficas del país en las que la población indígena tiene amplia presencia. En Europa y en Estados Unidos, por otro lado, la noción con la que se trabaja es la de multiculturalidad, la cual se usa para referirse a la presencia de diversas culturas en un mismo territorio o lugar en el que se han asentado distintos grupos humanos debido a la migración y al flujo de personas.

Ya sea en lo multicultural o lo intercultural, el interés recae en enfatizar “el respeto a las singularidades y diferencias de cada cultura, subcultura o grupo social” (Cobo, 1999).

La idea de lo multicultural o lo intercultural en la educación tiene que ver con propiciar una educación que complete la formación de los estudiantes para la apertura y el reconocimiento de lo diferente y lo particular de cada cultura, ejercicio que debe fomentarse no sólo desde las políticas educativas, sino también al generar oportunidades para realmente llevarlo a la práctica desde los múltiples sectores que conforman el aparato educativo institucional y desde los distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como profesorado, estudiantes, padres y madres de familia y comunidad en general. Al respecto, García (2005) propone que la educación intercultural debiera favorecer el respeto a las diferencias culturales; coadyuvar a que el sentimiento de igualdad se manifieste; fomentar la tolerancia, valoración y cultivo de las diferencias culturales; comprender las creencias y costumbres; establecer un clima de diálogo y negociación en la comunidad educativa; incluir en el currículo las referencias culturales de los grupos minoritarios y, por último, adaptar las metodologías de trabajo a los conocimientos culturales previos. Por su parte, Soriano (2004) señala que la educación intercultural tiene una arista política, pues su principal objetivo es formar no sólo a personas con ciertas competencias interculturales de diálogo y apertura, sino también el de formar ciudadanos que puedan responder de manera adecuada a las problemáticas de índole migratoria, lingüística, cultural e identitaria que se viven en las sociedades pluriculturales contemporáneas.

Por otro lado, la educación en medios o educación mediática es un área de estudio cuya finalidad es incorporar a las aulas de los diferentes niveles educativos los medios de comunicación y tecnologías de la información como herramientas y objeto de estudio, como elementos que deben ser estudiados y reflexionados en las diferentes etapas que dan cabida a su composición: la producción, los contenidos, las representaciones y las audiencias. Para Buckingham (2003: 21), la educación mediática es una forma de alfabetización mediática: “es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación; la alfabetización mediática es el resultado: conocimientos y habilidades que adquieren los alumnos [...] implica ‘leer’

y ‘escribir’ los medios”. La educación mediática desarrolla competencias críticas y de participación activa con las cuales los jóvenes, como consumidores de los medios, podrán no sólo tener una visión más amplia para su interpretación, sino también los capacita para ser ellos mismos los productores de mensajes mediáticos.

La educación en medios o educación mediática cuenta ya con una historia de varias decenas de años en diferentes países del mundo. En Inglaterra, por ejemplo, existe una amplia tradición —casi desde principios del siglo XX— en la necesidad de incorporar la educación en medios en las escuelas. Se cita a F. R. Leavis y a Denys Thompson con su obra de 1933, *Culture and Environment: The training for critical awareness*, como la primera propuesta sistemática al respecto. En esta obra se pretendía que los estudiantes aprendieran a sortear la influencia manipuladora de los medios y a valorar lo que se consideraba como la “alta cultura” en lugar de la “baja cultura” de masas. Más adelante, en la década de 1950 y 1960 —en la Escuela de Birmingham—, el enfoque cambia ligeramente y los medios de comunicación ya no son considerados como los entes malignos todopoderosos, sino más bien se comienza a valorar los conocimientos que los estudiantes traen consigo cuando llegan al aula, es decir, la “cultura popular”, que también es una forma válida de conocimiento; aunque se continúa haciendo hincapié en los contenidos ideológicos negativos de los mensajes. En la actualidad, la educación mediática sugiere que los niños y los jóvenes son una audiencia crítica mucho más autónoma y que no se les debe adoctrinar para que soporten y/o “resistan” contenidos supuestamente negativos, sino más bien capacitarlos para que por cuenta propia decidan qué es lo que quieren ver o hacer: no es una forma de *protección*, sino de *preparación* (Buckingham, 2003:35).

En América Latina también existe una muy amplia tradición en esta área de estudio, misma que recientemente se conoce como “educación”, pues finalmente estamos ante una nueva disciplina en la que confluyen dos campos de estudio: las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación. Aparici (2010:9) relata cómo a principios de la década de 1990, un grupo de expertos reunidos en Santiago de Chile y convocados por la UNICEF, la UNESCO y por Cenecea, acordaron que la educomunicación: “incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza

la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad”. Como ocurre en la experiencia británica, en América Latina también se busca la incorporación de los medios de comunicación a las aulas con un sentido crítico que propicie la reflexión informada de los estudiantes, a partir de un método basado en el diálogo y la participación. Las raíces del movimiento de la educomunicación se encuentran en Paulo Freire, para quien:

    Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro (Freire, citado en Aparici, 2010:13).

Si bien la educación en medios se planteaba como una necesidad importante y hasta urgente en el pasado —sobre todo con el surgimiento de la televisión y la seducción que producen sus mensajes—, hoy en día vuelve con mayor ímpetu esta demanda debido a la proliferación de las denominadas TIC, como internet y los teléfonos celulares, mismas que han transformado el panorama mediático contemporáneo. La educación en medios, entonces, amplía su horizonte: ahora los niños y los jóvenes ya no sólo están rodeados de contenidos mediáticos que provienen de los medios como la televisión o la radio, sino de lenguajes, texturas y recursos simbólicos que provienen de fuentes más ubicuas, como lo es la red internet y los múltiples espacios que la componen. Hoy en día el debate se centra en la cuestión de la alfabetización digital, es decir, en el uso de tecnologías digitales para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con el auge de las tecnologías digitales, existe un traslado en el discurso sobre educación en medios hacia la alfabetización digital. Se puede hablar de un periodo en el que la relación entre las TIC y la educación escolar fue ligada principalmente a las áreas de la instrucción y alfabetización, lo que planteó un distanciamiento teórico con el campo de la educación en medios. No obstante, la convergencia digital ha posibilitado articular los enfoques que ubican a los medios —nuevos o tradicionales— en una epistemología mediática, lo que indica que

[...] está surgiendo una nueva educación en medios que no sólo asume lo que ya ha aportado la educación en medios tradicional, sino que incorpora todo el acervo de conocimientos y actitudes ligadas a las nuevas tecnologías o a la denominada alfabetización digital” (Pérez, 2005:22).

Como primer ejercicio para empatar ambas áreas de estudio —educación intercultural y educación en medios— y comprender las posibilidades de su interrelación con un objetivo en común, los integrantes de la investigación nos dimos a la tarea de reflexionar conceptual y teóricamente sobre lo intercultural, los medios y las tecnologías digitales. En la primera parte de este libro se presentan tres escritos teórico-conceptuales que ofrecen un panorama general del cómo la expansión de las TIC han complejizado y hecho más prominentes los encuentros interculturales y de cómo estos últimos pueden multiplicarse con la utilización de estas tecnologías informacionales.

En el primer capítulo, Gladys Ortiz Henderson, coordinadora de la investigación, muestra una revisión de la literatura relacionada con la educación intercultural y las tecnologías digitales, la cual titula “Educación, interculturalidad y tecnologías digitales: disciplinas, conceptos y contextos”. Ahí destaca la importancia que tiene la educación para la promoción y el ejercicio de los valores interculturales y el papel que las tecnologías digitales pueden jugar como facilitadoras, impulsoras o promotoras de la educación intercultural. Señala, asimismo, que en la literatura revisada existen escasos ejemplos de investigaciones que conjuguen la interculturalidad, la educación y el uso de tecnologías informacionales. En las conclusiones generales indica que los estudios cuyo tema central gira en torno a la educación intercultural o a la interculturalidad dejan de lado la importancia que pudieran tener las tecnologías digitales como herramientas fundamentales para la promoción o puesta en práctica de la cuestión intercultural.

En el segundo capítulo, “Cultura digital y educación: elementos conceptuales para promover la interculturalidad en la escuela”, Óscar Enrique Hernández Razo hace una propuesta conceptual para orientar la promoción de la interculturalidad en la escuela a partir del uso de las TIC. El autor describe dos aspectos de la cultura digital trabajados en investigaciones producidas en diferentes contextos y con distintos enfoques teóricos y metodológicos, pero que tienen en común

el interés por analizar y comprender las prácticas digitales contemporáneas de los niños y los jóvenes. En específico, explica los aspectos que más se relacionan con el desarrollo de propuestas para la educación intercultural. Por una parte, aborda la comprensión de las nuevas prácticas de sociabilidad con las que los niños y los jóvenes mantienen y construyen vínculos con otras personas mediante el uso de tecnologías digitales, y por otra, discute la importancia y las implicaciones que tiene para los jóvenes involucrarse en la producción, individual o colectiva, de recursos expresivos y productos culturales digitales para compartirlos e interactuar con otros mediante el uso de las TIC. Hernández Razo esboza su propuesta a partir de experiencias de investigaciones publicadas, en las que se exploran los usos de las TIC para promover prácticas de comunicación y colaboración que reconozcan el respeto por la diversidad en contextos locales y globales.

Daniel Hernández Gutiérrez presenta el escrito titulado “Principios interculturales para el uso de tecnologías digitales en la escuela”, en el que reflexiona sobre la relación entre las TIC y el discurso intercultural. Plantea que gracias a las TIC existen mayores condiciones de conexión e interacción global en la sociedad contemporánea, y que por ello se hace necesaria la comprensión e incidencia que las prácticas interculturales tienen en los entornos digitales. Para el autor, si bien es cierto que la idea de interculturalidad está articulada por una trama conceptual diversa, la sociedad contemporánea exige pensar lo intercultural como un elemento fundamental para comprender las formas de socialización e interrelación que surgen a partir de las redes comunicativas a gran escala. En este capítulo propone integrar el enfoque de educación intercultural y el uso de medios digitales para promover la reflexión de los estudiantes sobre las diferencias culturales. De esta forma, propone tres líneas discursivas que tienen como objetivo el ejercicio de actividades educativas con un enfoque intercultural: 1) las tecnologías para una sociedad interrelacionada, 2) las tecnologías para una sociedad de aprendizaje colaborativo y 3) las tecnologías para una sociedad generadora de contenidos.

En la segunda parte del libro se exponen otros cuatro capítulos cuya elaboración se desarrolló a partir de los datos empíricos que arrojaron los reportes de investigación antes señalados. La siguiente tarea del grupo de investigación fue la interpretación de los datos que condensamos en a) el “Reporte de resultados de la aplicación del

instrumento cuantitativo” y b) en el “Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cualitativo”. Dado que el equipo de trabajo era interdisciplinario, obtuvimos distintas miradas desde diferentes disciplinas y posturas que enriquecieron tanto la discusión al interior del grupo como las subsecuentes etapas del proyecto.

“Uso de redes sociales digitales: valoración, actividades y perfiles de los jóvenes” es el tema que trabajan Rocío López González y María Consuelo Lemus Pool. El objetivo de este capítulo es el elaborar un análisis sobre las actividades que los jóvenes de la escuela secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086” realizan en las redes sociales digitales, así como sus valoraciones sobre las mismas, con la finalidad de obtener perfiles que sean susceptibles de sentar las bases para desarrollar una estrategia de intervención en educación intercultural. Uno de los resultados que la aplicación del cuestionario cuantitativo indicó es que las redes sociales son primordiales en la vida cotidiana de estos jóvenes, siendo las más significativas: Facebook, YouTube y WhatsApp. De éstas, las autoras destacan que WhatsApp y Facebook son los únicos entornos digitales que implican un perfil de participación activa por parte de los jóvenes. Asimismo, los resultados de este diagnóstico del uso y valoración que le dan a las redes sociales digitales permite demostrar que no hay una cultura de producción ni de escritura, sino de consumo de sí mismos mediante la comunicación o búsqueda de información relativa a sus intereses o sus vivencias particulares.

En el siguiente capítulo, Karla Edurne Romero Ramos se pregunta cómo incluir el enfoque intercultural en el currículo de la educación media, cuestión que ha sido problemática en México, ya que aún no se logra el pleno reconocimiento de la magnitud e implicaciones de la diversidad cultural en el entorno educativo. La autora inicia su reflexión a partir de los resultados que se obtuvieron con la aplicación del cuestionario cuantitativo y con base en los grupos de discusión, a propósito de la apreciación sobre valores interculturales que realizaron los jóvenes de la escuela secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086” del municipio de Lerma de Villada. En “La inclusión del enfoque intercultural en el currículo de la educación media. Dilemas, propuestas y reflexiones”, la autora argumenta la pertinencia del rescate del enfoque intercultural en el currículo y didáctica de la educación media en México a partir de la inclusión de temáticas

relacionadas con la equidad de género, la educación en medios, la promoción del respeto del medio ambiente y los valores interculturales, entre otros.

En “Imaginario, juventud e interculturalidad. Mitos y creencias sobre el progreso, la tecnología y los jóvenes en la sociedad contemporánea”, Ozziel Nájera Espinosa se centra en explorar —desde la perspectiva de los estudios del imaginario (primordialmente de la escuela de Grenoble)— los procesos interculturales a los que se enfrentan los jóvenes hoy. Para ello recurre a la revisión de la producción de imágenes (materializadas o en obras) visuales y lingüísticas de estos sectores, sus propiedades y sus efectos, con la finalidad de conocer los conjuntos coherentes y dinámicos que proporcionan una articulación de sentidos propios y figurados. El autor profundiza en los consumos culturales y mediáticos de los jóvenes estudiantes de la secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086” para dar a conocer sus narrativas e imágenes, las cuales nos sirven de guía para la conformación de valores que no estén atados al etnocentrismo, sino de valores interculturales incluyentes. Por otro lado, encuentra un conjunto de valores que conforman la identidad, patrones de comportamiento que los cohesionan y excluyen al mismo tiempo, a partir de sus preferencias en cuanto a consumo cultural. Asimismo, indica que en estos campos de choque de imaginarios es donde los relatos y las narrativas se confrontan para dejar a los educadores y docentes fuera de la jugada al no estar familiarizados con las emergentes dinámicas en las que los jóvenes intercambian significados y construyen otros universos simbólicos.

Por último, Roberto García Zavala realiza un ensayo que titula “Consumo mediático entre jóvenes adolescentes como vía para la introyección de valores interculturales”, en el que razona sobre cómo el modelo económico vigente difumina las fronteras promoviendo no sólo el flujo de capital, individuos y comunidades, sino también de símbolos y valores contenidos en productos mediáticos que transitan a escala global. En este análisis se toma en cuenta el consumo mediático que los jóvenes sujetos de estudio realizan cotidianamente, así como los valores que los programas de televisión abierta y de paga transmiten. El autor expone cómo los jóvenes adolescentes son los mayores consumidores de programas producidos en otros contextos sociales, por lo que con el uso de las TIC se convierten en agentes de

cambio de las estructuras sociales locales al introyectar valores culturales de otros grupos, valores que se amalgamarán con los locales. De esta manera, el conocimiento de los valores del “otro” brinda las condiciones para el tránsito de una cultura local a una intercultural sin que se pierda el sentido de los valores locales, pues éstos se enriquecen. García Zavala parte de que la interacción simbólica que el espectador hace de los programas producidos en otros contextos permite introyectar símbolos, lenguaje, conductas y rituales de otros grupos sociales, mismos que enriquecerán su *ethos*.

Diferentes miradas a un mismo fenómeno que resulta de la imbricación de lo tecnológico con lo intercultural teniendo a la educación como eje transversal. Los jóvenes de secundaria de Lerma de Villada, Estado de México, nos expresan cómo se vinculan con los medios de comunicación, con las tecnologías digitales y con los aspectos interculturales. Nos llevan a reflexionar sobre la importancia y la urgencia de procurar un enfoque intercultural en la educación media, pero también en el cómo sus consumos mediáticos y tecnológicos son más bien de tipo no participativo. Nos hacen pensar en cómo estos usos y consumos tecnológicos llevan consigo imágenes y narrativas que van más allá de lo cotidiano y que tienen que ver con estructuras más profundas de la conformación identitaria. Pero también nos plantea la hipótesis de la adquisición de la competencia intercultural a partir del consumo de mensajes que provienen de latitudes globales, mensajes que se insertan en lo local a partir de distintas modalidades de apropiación que conllevan símbolos, lenguajes, conductas y rituales provenientes de distintas latitudes geográficas.

Las diversas aproximaciones teórico-conceptuales al fenómeno estudiado aportan inquietudes relativas al problema de cómo propiciar una educación intercultural con el uso de medios y tecnologías digitales si ambas áreas de estudio tienen planteamientos más bien distantes. El reto está en empatar los objetivos que cada una de éstas ha tenido por separado para procurar proyectos que involucren el uso de los medios y las tecnologías para fines educativos con orientación intercultural y/o para propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural en el que el uso de medios y tecnologías digitales sea algo común y cotidiano y no una excepción o sólo un ejercicio favorecido por el mandato de un proyecto de investigación financiado.

Finalmente, cabe decir que la mayoría de los artículos que se presentan a continuación fueron discutidos, pensados y planteados de manera total o parcial en el seminario permanente del Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, “Mediaciones, narrativas y artefactos” (MeNTe). Edición 2014: “Disyuntivas de la interculturalidad en un mundo global”. Agradecemos a la UAM-Lerma por su apoyo para llevar a cabo este seminario, así como a quienes asistieron, pues de una u otra forma participaron con sus ideas en la elaboración de este volumen.

### LA ESCUELA SECUNDARIA “LICENCIADO ABEL C. SALAZAR 0086”

A continuación apuntaremos algunos datos que consideramos relevantes y que tienen la finalidad de contextualizar los capítulos que vienen en la segunda parte del libro, titulada “Resultados y datos”.

La escuela secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086” se encuentra en la cabecera municipal del municipio de Lerma de Villada, Estado de México. Se ubica en la calle 29 de Marzo, muy cerca de una de las avenidas principales de la ciudad de Lerma: la Miguel Hidalgo. Esta avenida atraviesa la ciudad desde el entronque con la carretera México-Toluca hasta la avenida Paseo Tollocan, la cual desemboca al oeste en la ciudad de Toluca. Esta escuela secundaria es una de las 20 que se localizan en todo el municipio de Lerma y una de las seis que se encuentran dentro de la cabecera municipal, según la información proporcionada por el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública.

Lerma de Villada es uno de los 125 municipios en que se divide el Estado de México. Tiene una población total de 134 799 habitantes según el censo poblacional del año 2010 elaborado por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). El municipio se compone de 70 localidades que se ubican en la zona central del oeste del Estado de México.

Según datos internos de control escolar de la secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086”, en el ciclo escolar 2014-2015 la población estudiantil —tanto del turno matutino, como del turno vespertino— era de 1 400 estudiantes.

El cuestionario que aplicamos como parte de la investigación a la muestra conformada por 504 estudiantes arrojó que el nivel socioeconómico de los jóvenes es muy diverso, pues 22.2% pertenece al nivel AB, 31% pertenece al C+, 19.6% corresponde al C, 13.5% forma parte del C- y 13.7% se ubica en los niveles D+ y D.<sup>2</sup> Las edades de los jóvenes oscilan entre 11 y 16 años, con una media de edad de 13 años.

La mayoría de estos jóvenes están dedicados de forma exclusiva a estudiar, ya que 88% mencionó que no trabaja a la par de sus estudios y sólo 12% afirmó tener ambas actividades. Respecto al municipio o delegación del cual provienen, ocho de cada diez dijo ser originario de Lerma, los demás son habitantes de otros municipios del Estado de México y una minoría proviene del Distrito Federal. Cabe decir que sólo 2% de los jóvenes se asume como parte de alguna comunidad indígena, lo cual coincide con los datos oficiales del INEGI que indican que la población que habla una lengua indígena es de 2% en la región de Lerma de Villada.<sup>3</sup>

## BIBLIOGRAFÍA

- Aparici, R. (2010), *Educomunicación: más allá del 2.0*, México, Gedisa.
- Appiah, A. (1997), "El malentendido multicultural", en *Revista Vuelta*, núm. 254, pp. 21-29, disponible en <<http://www.uv.mx/dei/Publicaciones/BasesTeoricas/Appia.htm>>, consultado el 18 de junio de 2014.
- Buckingham, D. (2003), *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós.

<sup>2</sup> Para obtener estos números se empleó el coeficiente desarrollado por la Agencia Mexicana de Investigación de Mercado y Opinión Pública (AMAI), usando la regla 8 x 7. En este indicador se ponderan siete niveles socioeconómicos —desde el AB, que sería el estrato más alto, hasta el E, que correspondería al más bajo— a través de preguntas sobre la infraestructura básica y el espacio, la infraestructura sanitaria y práctica, la conectividad y el entretenimiento, así como el capital humano.

<sup>3</sup> Datos tomados del "Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo" (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

- Bueno, J.J. (2001), “Controversias en torno a la educación multicultural”, Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana, disponible en <[http://www.uv.mx/dei/P\\_formacion/Diversidad\\_2001/BuenoAguilar.htm](http://www.uv.mx/dei/P_formacion/Diversidad_2001/BuenoAguilar.htm)>, consultado el 18 de junio de 2014.
- Cobo, R. (1999), “Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política”, en *Política y Sociedad*, núm. 32, pp. 53-66.
- García, J.L. (2005), “Educación intercultural. Análisis y propuestas”, en *Revista de Educación*, núm. 336, pp. 89-109.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011), “Entidad: México (15) Municipio: Lerma (051)”, en *Panorama sociodemográfico del Estado de México*, México, INEGI, pp. 120-121, disponible en <[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora\\_socio/mex/Panorama\\_Mex.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/mex/Panorama_Mex.pdf)>, consultado el 12 de junio de 2015.
- Pérez, J.M. (2005), “Hacia un nuevo concepto de educación en medios”, en *Comunicar. Revista Científica de Educación y Comunicación*, núm. 24, pp. 21-24.
- Soriano, E. (2004), “Identidad y ciudadanía: dos retos de la práctica educativa intercultural”, en E. Soriano, *La práctica educativa intercultural*, Madrid, La Muralla.

BLANCA

PRIMERA PARTE  
TEORÍAS Y CONCEPTOS

BLANCA

# EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y TECNOLOGÍAS DIGITALES: DISCIPLINAS, CONCEPTOS Y CONTEXTOS

Gladys Ortiz Henderson\*

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio surgió de la revisión de la literatura a propósito de la investigación que damos a conocer en este libro. Una de las primeras actividades del equipo de investigación fue la revisión bibliográfica, la cual se realizó en algunas de las bibliotecas más relevantes de la ciudad de México, así como en bases de datos digitales a las que tuvimos acceso. La búsqueda se efectuó en las bibliotecas del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), de El Colegio de México (El Colmex), de la Universidad Iberoamericana (UIA) y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); en cuanto a las bases de datos, consultamos en JSTOR, en el portal Redalyc y en Google Scholar.<sup>1</sup>

\* Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Maestra en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Sussex, Reino Unido. Actualmente es jefa del Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Lerma.

<sup>1</sup> Una versión preliminar fue presentada en el XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic) 2014 con el título: “Educación, interculturalidad y tecnologías de la información y la comunicación. Hacia la construcción de un estado del arte en México”.

La revisión la centramos, principalmente, en las investigaciones generadas en México, aunque también exploramos fuentes europeas —sobre todo de España— y latinoamericanas. Las palabras clave que utilizamos para la búsqueda fueron “educación intercultural”, “comunicación intercultural”, “tecnologías digitales”, “tecnologías de la información y de la comunicación” o “TIC” e “interculturalidad”.

El objetivo fue indagar si el tema que estábamos abordando había sido tratado antes y cómo había sido planteado en investigaciones del pasado y del presente. Mediante esta búsqueda trazamos algunos ejes que nos guiaron para emprender las siguientes etapas del estudio. Cabe decir que la literatura encontrada fue vasta, por lo que se expone sólo una muestra que ejemplifica algunos de los ejes que delineamos. Es importante mencionar que en esta construcción participamos todos los miembros del equipo de investigación y que este escrito es solamente una compilación de lo que trabajamos quienes lo conformamos.

A continuación presentaré brevemente los resultados de esta revisión de la literatura, la cual se divide en: las disciplinas desde donde se ha abordado el tema eje de la investigación, los contextos en los que se han elaborado los análisis revisados, los métodos y las técnicas, los principales conceptos encontrados, así como algunos hallazgos y retos que se vislumbran en estas investigaciones. Finalmente, a manera de conclusión, enumeraré algunos ejes de investigación que se desprenden de tal búsqueda.

## LAS DISCIPLINAS

La educación intercultural se ha estudiado a partir de distintas disciplinas de las ciencias sociales, como sociología, derecho, administración pública, ciencia política, ciencias de la comunicación, psicología, lingüística, antropología, filosofía, pedagogía, educación, economía, sociolingüística y urbanismo. Sin embargo, aunque la exploración se limita a los contextos escolares, también se incluyen como disciplinas relevantes a la antropología, la pedagogía y la educación. Incluso así, acotando aún más los criterios de búsqueda, los tópicos que estudian las investigaciones revisadas transitan desde la sociedad civil, el indigenismo y la política, hasta aquellos que hablan de diversas experiencias docentes en contextos interculturales.

Desde la pedagogía se presentan propuestas teórico-prácticas en función de la interculturalidad, como ensayos teóricos o relatos de experiencias interculturales en la escuela, aplicación de políticas educativas, proyectos concretos para implementar la interculturalidad, entre otros. Cabe decir que en los estudios realizados en México se pueden observar fuertes vetas que, desde una visión indigenista, abogan por una integración de los saberes cotidianos de las comunidades indígenas en el currículo o en las prácticas escolares. Hernández (2011), por ejemplo, realiza una investigación en la comunidad indígena de Yahuitlalpan, Puebla, en la que destaca que la escuela está muy alejada de las tradiciones y costumbres de ese pueblo y que, en cierta forma, es una variable de aculturación, junto con los medios de comunicación y la migración de la gente hacia Estados Unidos. Para el autor, el contacto con los medios de comunicación y las tecnologías digitales<sup>2</sup> ocasionan un conflicto individual y social que lleva a la pregunta: “¿camino con la tecnología o camino con mi cultura, mis tradiciones y costumbres?” (Hernández, 2011:88).

Por otro lado, las ciencias de la comunicación se han hecho interesantes planteamientos cuyo eje gira en torno al papel de la comunicación intercultural en la educación. Asimismo, se menciona la importancia que tiene la implementación de las tecnologías digitales en los contextos educativos para promover la interculturalidad, aunque este último aspecto no se problematiza a fondo. Una compilación relevante al respecto es la que realiza Rodríguez (2005) a partir del Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad celebrado en México, en el cual se dan a conocer las principales posturas y debates en torno a la interculturalidad partiendo de las ciencias de la comunicación. También existen los aportes de Rizo (2013), quien problematiza teóricamente las nociones de *comunicación* e *interculturalidad* desde una aproximación fenomenológica, así como las contribuciones de Alsina (1999) a propósito de los elementos que conforman la comunicación intercultural: la cultura, la identidad, el etnocentrismo, la interacción, el universalismo, el particularismo, entre otros.

<sup>2</sup> Es importante aclarar que en este capítulo se utilizan como sinónimos las nociones de *tecnologías digitales*, *tecnologías informacionales* y *tecnologías de la información y la comunicación* o TIC para evitar la repetición constante de un mismo término.

## LOS CONTEXTOS

Muchos trabajos se basan en estudios de casos realizados en comunidades indígenas situadas en entornos rurales, en ellos se pone especial atención en las prácticas culturales relacionadas con el contexto educativo. Por ejemplo, el estudio de Sartorello (2009) presenta una propuesta de modelo curricular para la educación intercultural bilingüe elaborado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, A.C., educadores independientes que plantean una educación intercultural crítica que pone énfasis en las relaciones asimétricas de poder entre el Estado y los pueblos indígenas; este modelo curricular se ha implementado en las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles de Los Altos, Región Norte y Selva Lacandona de Chiapas desde el año 1995. Para el autor, cada propuesta de este tipo debe leerse a partir del discurso desde donde se está construyendo, ya que “el debate sobre la interculturalidad y educación intercultural bilingüe se relaciona con las diferentes representaciones colectivas en torno a la equidad social” (Sartorello, 2009:79).

También está la revisión de Gómez (2010), quien analiza las competencias interculturales de los instructores de la Conafe que brindan servicio en las comunidades de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Para la investigadora, si bien los instructores tienen ciertas competencias interculturales, carecen de estrategias pedagógicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje; Gómez (2010) sostiene que “*lo intercultural es una práctica y ningún hecho de entrada es intercultural*”; por tanto, consolidar un modelo de educación intercultural implica que las instituciones educativas deben ser capaces de transformar el discurso en acción” (énfasis de la autora).

Un ejemplo más en relación con el uso y la apropiación de tecnologías digitales o TIC en la escuela es la compilación de la revista RedILAN, *El rol del docente ante la aplicación de tecnologías en procesos formativos* (2012), en la que se presentan diversos estudios de casos y reflexiones teóricas realizadas en diversas partes de México. En esta compilación, Rodríguez (2012), por ejemplo, expone los resultados de una investigación en la que indaga los usos de objetos de aprendizaje para la enseñanza en una escuela secundaria de Tepic, Nayarit. Después de trabajar con un estudio de caso en un salón de clases, el autor comenta que la utilización de las tecnologías digita-

les propicia una mayor aceptación entre el alumnado, aunque para los profesores implica un mayor trabajo, pues la construcción de objetos de aprendizaje requiere de tiempo para su preparación.

## LOS CONCEPTOS

En los países europeos, específicamente en España, se suelen encontrar discursos que apoyan la *diversidad lingüística* como una de las claves para el logro de la educación intercultural y aquellos discursos xenófobos sobre las problemáticas que esto acarrearía en los contextos educativos (Cummins, 2002). La primera postura, comúnmente, es presentada desde la *teoría dialógica*, en la cual se conjugan la interdisciplinariedad y el contexto sociopolítico, pues es en este último en el que se manifiestan las relaciones hegemónicas de grupos dominantes sobre minorías dominadas, las cuales impactan profundamente en el discurso y en las prácticas educativas.

Otras perspectivas producidas desde Europa resaltan la *diferencia cultural* y la *desigualdad social* típicas de poblaciones asimétricas con propuestas de evaluación a programas de educación multicultural. Un ejemplo es el trabajo de Bartolomé (2000), quien recoge una aproximación a las diversas tendencias de investigación evaluativa que son especialmente útiles en la valoración de programas sociales de educación intercultural, a través de la evaluación participativa, colaborativa y democrática para desarrollar con más amplitud el estudio del *empowerment* o “empoderamiento” como estrategia de evaluación en la educación intercultural. De la misma manera, se incluyeron otros textos de académicos españoles que adoptan la perspectiva de género y su relación con la comunicación y las emociones en el contexto intercultural (Rebollo, 2006).

Por otro lado, en México es posible apreciar algunos trabajos de tesis enfocados a analizar la incorporación de las tecnologías digitales o TIC en espacios académicos desde el posicionamiento de la *sociedad del conocimiento*. Gómez (2008) presenta un claro ejemplo de ello al proponer que la sociedad del conocimiento no existe en el vacío y que la transición hacia la era digital no es un proceso automático, pues es necesario contar con un entorno adecuado. Es frecuente, al sumergirse en la temática, tropezar con el tópico referente a la *capacitación*

*tecnológica* de los profesores en entornos interculturales. En este tipo de estudios se suelen mostrar resultados que apuntan hacia significativos avances, aunque también se señala que quedan asignaturas y propuestas pendientes, por ejemplo, en la investigación de Juárez (2009).

La noción de *poder* es un componente que también aparece como un elemento clave para comprender las relaciones interculturales en contextos de desigualdad social. El cómo nos comunicamos con los otros diferentes depende en gran parte de las representaciones e imaginarios que circulan sobre quienes son diferentes en un contexto y una situación histórica determinada; estas representaciones son producidas y reproducidas en situaciones asimétricas de poder que con frecuencia estigmatizan y minimizan las expresiones de unos para ensalzar las del grupo dominante en un momento dado. En consecuencia, en los encuentros cotidianos con quienes consideramos diferentes surge una serie de prejuicios que pueden intervenir de manera negativa en la comunicación y, por lo tanto, en nuestra relación con los que tienen una cultura distinta a la nuestra (Grimson, 2001).

No se puede pasar por alto la aparición de las nociones de *interculturalidad* y *multiculturalidad* como elementos que guardan una fuerte relación entre sí. La multiculturalidad se utiliza para referirse de manera descriptiva al conjunto de personas de distintas culturas que cohabitan en una región; la interculturalidad, por otro lado, se utiliza como un concepto más completo que abarca no sólo a la diversidad cultural, sino la forma en que se relacionan y se comunican quienes responden a códigos culturales diferentes. Ambos conceptos cobran mayor o menor relevancia según las condiciones históricas y el contexto en el que se apliquen; en México se suele usar más el de interculturalidad, pues la multiculturalidad es ya parte de nuestra historia, mientras que en naciones como Canadá se hace hincapié en este último, pues su conformación se efectuó a raíz de las migraciones (Schmelkes, 2004).

#### EDUCACIÓN INTERCULTURAL, COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

Al centrarnos específicamente en las investigaciones cuyos ejes sustantivos son la educación intercultural, la comunicación y las tec-

nologías digitales o tecnologías de la información y la comunicación (TIC), nos encontramos con investigaciones y propuestas realizadas desde tres anclajes teórico-metodológicos particulares: *a)* la educación en medios, *b)* las tecnologías digitales o TIC en la educación y *c)* la comunicación intercultural.

En primer lugar, pueden apreciarse aquellos trabajos efectuados en México desde el enfoque de la construcción de audiencias críticas y activas frente a los medios —concretamente de la televisión— que logran hacer convergencia con la temática educativa al proponer sistemas de intervención que puedan ejecutarse dentro del salón de clases. Un ejemplo de esta categoría es el trabajo de investigación de tesis de Cerano (2005), quien propone estrategias pedagógicas para que los docentes y sus alumnos realicen actividades mediante el uso crítico de la televisión; el autor lleva a cabo su estudio en un grupo de quinto grado de una comunidad indígena purépecha e insiste en la importancia del uso de los medios de comunicación en el salón de clases para recuperar los saberes y las enseñanzas de los jóvenes.

La discusión sobre la inclusión de las tecnologías digitales o TIC en el aula, particularmente centradas en la necesidad de capacitación del docente para lograr su completa apropiación, es un tópico frecuente. Existe un número abundante de trabajos con este objetivo cuyos resultados se anclan en perspectivas pedagógicas y/o educativas. No obstante, en este tipo de estudios el tema de lo intercultural o lo multicultural no es un componente fundamental. Véase, por ejemplo, la investigación de Mendoza realizada en México titulada “El docente y el uso de las tecnologías de la información y comunicación del aula de medios de la escuela secundaria” (2001). Desde el ámbito de la comunicación educativa, hay aportaciones de investigadores mexicanos que refuerzan la comprensión de los procesos interculturales, aunque éste no sea su eje de análisis primordial. Estas investigaciones suelen funcionar a manera de paraguas teórico-epistemológico que engloba diversos aspectos de estudio. En este sentido, se sugiere revisar la investigación de Covi (2004).

Una vertiente con abundantes datos es la comunicación intercultural —aunque no tanto en México—, que se ha especializado en indagar en los procesos comunicativos de contextos culturalmente diversos, la construcción de las identidades, la interculturalidad en el espacio público y sus conceptos clave en un mundo en proceso de

globalización. Aquí podemos citar a Alsina (1999), quien en diversos textos sobre el tema ha delimitado el campo de estudio, ha construido su historia, sus principales aportes conceptuales y metodológicos, así como también ha pugnado por la integración y el reconocimiento de este campo de estudio.

Es importante señalar que la combinación *educación intercultural y tecnologías digitales* es poco frecuente: cuando el estudio se enfoca en el primer tema se suele dejar de lado el segundo, y viceversa. Son pocas las investigaciones que mezclan ambas temáticas; un ejemplo es el de Vázquez-Zentella, Pérez y Díaz (2014), quienes presentan un caso de enseñanza electrónica (e-caso) en el que proponen la inclusión digital en el marco de la interculturalidad en el contexto de un grupo de educación preescolar de una comunidad triqui, en Oaxaca.

### MÉTODOS Y TÉCNICAS

Los enfoques metodológicos que se encontraron en esta indagación fueron los siguientes:

- a) Método mixto y cruce de enfoques, diseños de triangulación convergentes, diseño etnográfico de orientación naturalista, estudios exploratorios-descriptivos.
- b) Etnografía desde un enfoque intercultural con el fin de combinar las distintas perspectivas epistemológicas y académicas sobre la diversidad, la diferencia y la desigualdad.
- c) Propuestas desde una perspectiva intracultural que conglomeran las visiones desde la propia lógica cultural del grupo estudiado para su revalorización, su empoderamiento y el afianzamiento de su identidad.

Las técnicas de investigación que predominaron fueron:

- a) Grupos de discusión, entrevista estructurada y semiestructurada, la etnografía, grupos de información, *empowerment* o empoderamiento como estrategia de evaluación.
- b) También se hallaron diseños cuantitativos como cuestionarios en línea y encuestas.

- c) Otras estrategias innovadoras de recolección de información tuvieron que ver con el desarrollo de actividades didácticas mediante el juego y la creatividad en el salón de clases.
- d) También se propone una serie de actividades pedagógicas encaminadas al desarrollo del sentido crítico frente a los medios de comunicación, sobre todo de la televisión.

### HALLAZGOS Y RETOS

A continuación se enumeran algunos hallazgos y retos que aparecen en las investigaciones revisadas.

#### a) Principales hallazgos:

- Existen análisis que cuentan con una serie de indicadores para el estudio de competencias interculturales entre los docentes y el alumnado.
- En México se presentan diseños, planeaciones y ejecución de programas de educación intercultural, así como de educación y desarrollo comunitario en el sistema educativo mexicano para la enseñanza en comunidades indígenas.
- Se insiste en que las lenguas particulares de las diversas culturas del mundo tienen un papel preponderante en la puesta en práctica de la interculturalidad.
- Se pueden observar ejemplos de aplicaciones educativas de tecnologías digitales o TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque este tipo de estudios no se suelen enfocar en la cuestión intercultural o multicultural.

#### b) Retos:

- Se hace hincapié en la importancia del diálogo y la convivencia intercultural para construir una *praxis* compartida con intereses y responsabilidades comunes.
- El desarrollo y puesta en marcha de competencias interculturales en la escuela para procurar nuevas maneras de dar sentido y significación al mundo.

- Es urgente un programa integral de educación intercultural en México que incluya la revisión de currículos escolares a profundidad.
- En México, desde las comunidades indígenas, existe un fuerte reclamo para generar nuevas reglas de comunicación y convivencia intercultural.
- En cuanto al tema tecnológico, se insiste en la necesidad de realizar cursos enfocados en la apropiación de las tecnologías digitales o TIC por parte del profesorado para fomentar el trabajo colaborativo y la comunicación en la escuela.
- La necesidad de mayor inclusión de las tecnologías digitales o TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una reflexión constante en las investigaciones consultadas es el impacto que ha causado la globalización y el modelo económico neoliberal en las relaciones interculturales a partir de la imposición de un modelo único de consumo, convivencia y entretenimiento. Por una parte, se originan reacciones locales que resignifican lo global y, por otra parte, ocurren procesos que implican una creciente polarización entre las comunidades y las naciones, entre quienes más tienen y quienes tienen menos. Asimismo, un elemento fundamental son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que nos conectan con los otros y nos llevan a ser reflexivos con nuestra propia cultura, en el cómo nos miramos y nos comportamos frente a los demás (Schmelkes, 2004).

Otro tema recurrente es la incorporación de la visión de las comunidades indígenas del país como parte fundamental en el proyecto de construcción de una sociedad democrática y plural. Se insiste en que la educación intercultural es una posible respuesta pedagógica a este reto, ya que con su filosofía puede abrir caminos de comprensión hacia la otredad y facilitar así el establecimiento de una nueva ética intercultural cuya base se sustente en el diálogo (Klesing-Rempel, 1996).

La cuestión de la ciudadanía es un tópico primordial que debe ser rescatado. Para Soriano (2004), es una de las metas que debe lograr la práctica educativa intercultural, la cual tendrá éxito cuando el profesorado, la comunidad y las instituciones promuevan las sinergias adecuadas para su ejecución. Una sociedad no puede considerarse

democrática si no cuenta con los mecanismos que posibiliten el ejercicio de una ciudadanía que reconozca plenamente los distintos orígenes e identidades de las comunidades multiculturales.

Finalmente, un asunto que no se debe dejar de lado es la pertinencia de continuar con la discusión de los conceptos de interculturalidad, pluralismo, diversidad, cultura y multiculturalismo, tomando en cuenta sus implicaciones epistemológicas y contextuales, desde dónde se plantean y cómo se plantean, con una revisión crítica permanente. Se hace hincapié en su relevancia debido a que las condiciones y el contexto actual —de disolución de fronteras, de convergencia mediática y tecnológica, de contacto cultural constante— requieren de su reflexión y su puesta en práctica. Hoy en día, más que nunca, se insiste en el papel central de la comunicación como componente fundamental en las relaciones y contactos interculturales, tanto en su dimensión tecnológica como en las dinámicas de mediaciones culturales que se desdoblán de las relaciones mediatizadas (Mendes, 2009).

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para finalizar, se rescatan las siguientes ideas generales:

- a) Las investigaciones cuyo objetivo es el uso y/o la apropiación de medios y tecnologías informacionales para facilitar, impulsar o promover la educación intercultural son escasas. Asimismo, los estudios cuyo tema central gira en torno a la educación intercultural o a la interculturalidad dejan de lado, en general, la importancia de estas tecnologías no sólo como componentes fundamentales del contexto en el que vivimos, sino como herramientas que pudieran ser utilizadas para coadyuvar en su promoción, comprensión y puesta en práctica.
- b) La educación intercultural se ha abordado desde diversas disciplinas correspondientes a las ciencias sociales, sin embargo, las más cercanas al tema son la pedagogía, la educación y la antropología. Las temáticas son también diversas y abarcan desde experiencias docentes en ámbitos interculturales hasta cuestiones relacionadas con las políticas públicas de índole intercultural.

- c) En México es posible localizar numerosas investigaciones que trabajan con el método de estudio de caso en comunidades indígenas, ya sea tomando como unidad de análisis a la comunidad misma o el salón de clases en particular. Asimismo, se pueden encontrar diseños de investigación mixtos, cruces de enfoques, estudios exploratorios descriptivos y etnografías. En las investigaciones dominan las metodologías cualitativas, aunque también existen diseños cuantitativos, como cuestionarios en línea y encuestas.
- d) Algunos conceptos clave que se manejan en las investigaciones revisadas son la *diferencia cultural*, la *desigualdad social* y el *poder*; el énfasis recae en uno u otro, dependiendo de la perspectiva teórica que se utilice. La noción de *interculturalidad* suele asociarse a la noción de *multiculturalidad*, aunque cada una tiene su propia historia y connotación, que depende del contexto en el cual se emplee.
- e) La cuestión de la lengua aparece como un tema fundamental. Se insiste en los aspectos lingüísticos como una forma de apropiación de la realidad y conceptualización de la diferencia. Existe un fuerte planteamiento en torno a la necesidad de establecer una hermenéutica que permita conocer las diversas formas de pensar y actuar como una clave para alcanzar el reto que presentan las relaciones interculturales.
- f) La noción de educación intercultural —sobre todo en México— está limitada al referirse, generalmente, a los contextos en los que cohabitan distintos grupos indígenas y no tanto como un concepto que abarque otro tipo de variables y/o contextos/situaciones interculturales.
- g) La educación se observa como un elemento básico para el logro de la interculturalidad. Es común encontrar textos que hablan sobre ejercicios para aplicar en el salón de clases, dinámicas y juegos para la práctica intercultural o a través de experiencias innovadoras en educación intercultural.
- h) Cuando se habla del trinomio educación-medios-tecnología, se invoca la necesidad de construir un sentido crítico frente a la televisión —y frente a los medios de comunicación en general—, así como una fuerte insistencia en incorporar al docente al uso y la apropiación de la tecnología en favor del aprendi-

zaje. Sin embargo, en estas investigaciones se suele dejar de lado la cuestión intercultural.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, M.R. (1997), “Elementos para una comunicación intercultural”, en *Revista Cidob d’Afers Internacionals*, núm. 36, pp. 11-21.
- (1999), *La comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- Bartolomé, M.P. y F.R. Cabrera (2000), “Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural”, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 2, pp. 463-479.
- Cerano, E. (2005), “Ejercicios que favorecen la formación de criterios éticos respecto a la televisión en quinto grado”, tesis de licenciatura en Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Crovi, D. y F. Hernández (coords.) (2004), *Internet y televisión: una mirada a la interculturalidad*, Jalisco, UAM-Xochimilco/Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara.
- Cummins, J. (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Educación infantil y primaria).
- Gómez, J.J. (2008), “El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza de la educación básica primaria: el caso Enciclomedia”, tesis inédita de maestría, México, Flacso.
- Gómez, M. (2010), “Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1, México, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15513269002>>, consultado el 15 de enero 2014.
- Grimson, A. (2001), *Interculturalidad y comunicación*, México, Norma.
- Hernández, J. (2011), “El aprendizaje cotidiano de las niñas y los niños de Yahuitalpan, una realidad que se fragmenta al ingresar

- a la escuela”, tesis de maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Juárez, J. (2009), “Los asesores técnico-pedagógicos y la educación intercultural. Preliminares de una evaluación”, en *Decisio*, núm. 24, disponible en <<http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/21859>>, consultado el 15 de enero de 2014.
- Klesing-Rempel, U. (1996), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, Plaza y Valdés/Asociación Alemana para la Educación de Adultos-Instituto de la Cooperación Internacional.
- Mendes, L. (2009), “Hibridación tecnológica, mediática y cultural: las mediaciones culturales en el contexto de la globalización”, en *Revista Cidob d’Afers Internacionals*, núm. 88, pp. 143-155.
- Mendoza, M. (2001), “El docente y el uso de las tecnologías de la información y comunicación del aula de medios de la escuela secundaria”, tesis de maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rebollo, M.Á. (2006), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*, Madrid, La Muralla (Aula abierta).
- Redil@n (2012), *Redil@n. El rol del docente ante la aplicación de tecnologías para los procesos formativos*, en <<http://ilan.com.mx/wp-content/uploads/2012/10/RedILAN.pdf>>.
- Rizo, M. (2013), “Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble”, en *Global Media Journal*, vol. 10, núm. 19, pp. 26-42, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68726424002>>, consultado el 26 de abril de 2015.
- Rodríguez, G. (2012), “Utilización de objetos de aprendizaje para la enseñanza de la materia de tecnologías en las escuelas secundarias”, en *Redil@n. El rol del docente ante la aplicación de tecnologías para los procesos formativos*, pp. 60-67, disponible en <<http://ilan.com.mx/wp-content/uploads/2012/10/RedILAN.pdf>>, consultado el 26 de abril de 2015.
- Rodríguez, M.A. (2005), *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*, México, Imprenta Juventud.
- Sartorello, S. (2009), “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maes-

- tros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, disponible en <[http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5\\_htm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5_htm.html)>, consultado el 15 de enero 2014.
- Schmelkes, S. (2004), “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 20, pp. 9-13.
- Soriano, E. (2004), “Identidad y ciudadanía: dos retos de la práctica educativa intercultural”, en E. Soriano (coord.), *La práctica educativa intercultural*, Madrid, La Muralla.
- Vázquez-Zentella, V.; T. Pérez y F. Díaz (2014), “El caso de Juan, el niño triqui: una experiencia de formación docente en educación intercultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, disponible en <<https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal>>, consultado el 26 de abril de 2015.

BLANCA

CULTURA DIGITAL Y EDUCACIÓN:  
ELEMENTOS CONCEPTUALES PARA PROMOVER  
LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA

Óscar Enrique Hernández Razo\*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en México ha existido un creciente interés por incorporar al currículo de educación básica el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)<sup>1</sup> como herramientas para el aprendizaje (Guerrero y Kalman, 2010; Kalman y Guerrero, 2013; Kalman y Hernández, 2013). Este interés se sustenta principalmente en dos supuestos: por un lado, que la escuela debe reconocer la importancia de las tecnologías digitales en la vida cotidiana de una buena parte de los niños, adolescentes y jóvenes mexicanos. Por otro, que la creciente digitalización de la vida cotidiana (Lankshear, 2003) y del mundo laboral (Hull, 2001) requiere que la escuela prepare mejor a los estudiantes para un entorno en donde la influencia de las TIC irá en aumento.

\* Profesor-investigador del Departamento de Estudios Culturales, Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma. Licenciado en Comunicación por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM y maestro en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Colaborador del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad del Cinvestav-IPN, <<http://www.lets.cinvestav.mx/>>.

<sup>1</sup> En adelante, además de las siglas TIC se emplearán los términos de *tecnologías digitales*, *medios digitales* o *nuevos medios* como sinónimos para evitar la repetición constante de un mismo término.

Además de los dos supuestos anteriores, en fechas más recientes, principalmente desde la perspectiva de la academia y en menor medida desde planteamientos generales de política educativa, un tercer argumento ha comenzado a ganar relevancia para explicar la necesidad de emplear tecnologías digitales en la formación de los estudiantes. Este supuesto se refiere a la necesidad de aprovechar la participación de los jóvenes en la cultura digital o cultura participativa (Buckingham, 2007; Jenkins, 2009) para promover la educación intercultural (Ortiz, Hernández y Romero, 2014). Particularmente, se han hecho llamados para desarrollar propuestas de formación para el reconocimiento y el respeto de las diferencias lingüísticas y culturales (Erstad, Gilje, Sefton-Green, y Vasbø, 2009; Hull, Stornaiuolo y Sterponi, 2013; Paradise, 2004). En este sentido, se considera que la escuela enfrenta el reto de formar a estudiantes en una época de creciente intercambio global de mercancías, finanzas y productos culturales; una época en la que la interacción y las prácticas comunicativas de los jóvenes fácilmente atraviesan fronteras culturales, geográficas, ideológicas y lingüísticas, de la mano de una amplia diseminación de tecnologías digitales y de medios de comunicación (Hull *et al.*, 2013).

En este escenario, ha crecido el interés por comprender las nuevas prácticas comunicativas, culturales y de sociabilidad mediadas por el uso de tecnologías digitales en las que los niños, jóvenes y adolescentes se involucran. En parte se busca comprender los retos que enfrenta la escuela en un contexto donde las computadoras e internet son referentes y objetos con los que cada vez más niños y jóvenes conviven cotidianamente (Ferreiro, 2011), sobre todo en espacios fuera de la escuela. Esta nueva configuración mediática y tecnológica ha traído consigo cambios en la manera en que los estudiantes acceden a la información, se comunican, escriben y socializan. En este escenario, la escuela se plantea diferentes interrogantes, por ejemplo: cómo formar a las y los alumnos para que hagan un uso crítico de la enorme cantidad de información a la que pueden acceder fácilmente en buscadores como Google; qué es lo que cuenta como texto cuando los alumnos de hoy articulan imágenes, sonido y lenguaje escrito para enviar mensajes y comunicarse con dispositivos digitales, o bien, cuáles son los nuevos significados de la participación política y el ejercicio de la ciudadanía en una época en la cual buena parte de la agenda pública se discute en sitios y plataformas de internet.

Particularmente, en el marco de la educación intercultural se ha planteado que los sistemas educativos tendrían que comprender y tomar en cuenta las prácticas digitales cotidianas de los jóvenes para construir propuestas que formen a los alumnos en el reconocimiento y respeto de quienes, lingüística, geográfica, cultural o ideológicamente, son diferentes (Hull *et al.*, 2013). Se considera, por ejemplo, que las posibilidades de intercambio de información y mensajes de las tecnologías digitales sitúan a los jóvenes como lectores en un contexto global y local, en el que, a menudo, están en contacto con textos multimodales (Kress, 2010) producidos en escenarios culturalmente diferentes. De igual forma, la nueva configuración mediática los sitúa como escritores cuyos mensajes pueden ser leídos por personas cultural, ideológica y lingüísticamente diversas, lo que demanda, por ejemplo, la anticipación de formas adecuadas para suscitar la comunicación o entablar un diálogo (Hull *et al.*, 2013).

Precisamente, para comprender las prácticas digitales de los niños, adolescentes y jóvenes en el mundo contemporáneo, uno de los conceptos que más se han trabajado es el de cultura digital o cultura participativa (Buckingham, 2007; Creeber y Martin, 2009; Gere, 2012; Ito *et al.*, 2010; Jenkins, 2009; Sexton, 2009). En este capítulo interesa explorar dos dimensiones de la cultura digital que han sido trabajadas en investigaciones producidas en diferentes contextos y con distintos enfoques teóricos y metodológicos, pero que tienen en común el interés por analizar y comprender las prácticas digitales contemporáneas de niños, adolescentes y jóvenes. En específico, se explorarán las dimensiones que más se pueden relacionar con la formulación de propuestas para la educación intercultural.

En primer lugar, se abordará la comprensión de las nuevas prácticas de sociabilidad con que los niños y los jóvenes mantienen y construyen vínculos con otras personas a través del uso de tecnologías digitales. En segundo término, se discutirá la importancia y las implicaciones que tiene para los jóvenes involucrarse en la producción, individual o colectiva, de recursos expresivos y productos culturales digitales para compartirlos e interactuar con otros mediante el uso de TIC. En los dos casos, se realiza una reflexión breve sobre las implicaciones que cada aspecto podría tener en el desarrollo de propuestas de educación intercultural. Finalmente, en la última parte del texto, a manera de conclusión, se reflexionará sobre las posibilidades

de que la comprensión de la prácticas digitales de los estudiantes abone a la transformación de la realidad de las escuelas en México, de tal manera que el sistema educativo realmente ofrezca mejores oportunidades de desarrollo y de formación a los estudiantes, incluyendo la formación intercultural.

### DESARROLLO TECNOLÓGICO Y CULTURA DIGITAL

Lo que ahora se conoce como cultura digital se refiere a cierto tipo de prácticas y a los valores asociados a ellas, los cuales están vinculados al surgimiento de la web 2.0, en particular a los llamados medios sociales o sitios de redes sociales. El desarrollo de plataformas como Facebook, Twitter, YouTube o Wikipedia ha moldeado, en nuevas formas, prácticas como comunicar, compartir o socializar. En este sentido, las prácticas asociadas a la cultura digital no son algo eminentemente nuevo; sin embargo, en los modos en los que estas prácticas se llevan a cabo y en los significados que se construyen en torno a ellas, sí pueden identificarse rasgos particulares.

La web 2.0 es la forma que adoptó, a finales de la década de los noventa, la tecnología de la World Wide Web o Red Informática Mundial que surgió a inicios de la misma década. La primera generación de la web, desarrollada para distribuir archivos digitales a través de internet, se caracterizó por tener páginas electrónicas cuyos contenidos eran diseñados y elaborados por un pequeño grupo de especialistas. En estos sitios, el papel de la mayoría de los usuarios era sólo consumir la información y los servicios que contenían.

En cambio, de la mano de una serie de transformaciones en la economía mundial (Lankshear y Knobel, 2007) y de la innovación permanente de las tecnologías digitales (por ejemplo, procesadores más rápidos y memorias de mayor capacidad), la web 2.0 se caracterizó por el surgimiento de empresas basadas en el desarrollo de plataformas de internet que permitieron a los usuarios diseñar sus propios sitios, crear sus propios contenidos, compartirlos y vincularse virtualmente con otros usuarios, sin necesidad de contar con conocimientos especializados en informática (Dijck, 2013). De esta forma, las empresas de la web 2.0 se caracterizan por ofrecer distintos servicios

sustentados en nociones tales como “participación colectiva”, “colaboración”, “experiencia” e “inteligencia distribuida” (Lankshear y Knobel, 2007:17).

Quizás el prototipo de empresas que forman parte de la generación de la web 2.0 son los sitios de redes sociales; tal es el caso de empresas como MySpace, Blogger o Hi5, en un inicio, y después de los sitios actualmente populares, como Twitter, Facebook, Instagram o YouTube. De acuerdo con Boyd y Ellison (2008), estos sitios comparten por lo menos tres características que los diferencian de la generación 1.0 de páginas de internet: los sitios de redes sociales

[...] permiten a los individuos (1) construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema acotado, (2) articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y (3) ver y recorrer su lista de conexiones y las hechas por otros dentro del sistema (Boyd y Ellison, 2008:211).

De acuerdo con estas características es posible señalar que los sitios de redes sociales son espacios centrados en el usuario, pues es él quien, con base en una serie de posibilidades determinadas de antemano por la arquitectura del sitio (López, 2014a), toma decisiones para crear un perfil, establecer vínculos con otros y crear o reproducir contenido para comunicarse y mantener sus vínculos. En este sentido, los sitios de redes sociales han extendido las posibilidades para que los usuarios se vinculen con otras personas, compartan conocimientos, creen y diseñen sus propios contenidos, de acuerdo con sus afinidades e intereses.

Debido a la centralidad que adquieren los consumidores de estas plataformas, se considera que los sitios de redes sociales los empoderan “mediante la formación de comunidades y la publicación de contenido generado por ellos mismos” (Sorapure, citado en McNely *et al.*, 2000:148). En parte, el tipo de relaciones que posibilitan este empoderamiento y las formas de participación bajo las cuales las personas se involucran como usuarios, se han descrito en términos de “cultura digital” o “cultura participativa” (Buckingham, 2007; Jenkins, 2009). Ambos términos tratan de describir prácticas que fomentan la colaboración, la comunicación, la conectividad y la formación de comunidades (Gere, 2012). Por ejemplo, Jenkins (2009) sostiene

que, como parte de la cultura participativa, las personas emplean las plataformas sociales para:

- Reunirse en espacios virtuales a partir de intereses comunes; es decir, se valoran más los gustos, las aficiones, los problemas que unen a las personas sobre cualquier otra diferencia entre los participantes.
- Interactuar mediante la producción de expresiones que pueden ser multimodales. Esto quiere decir que para participar hay que compartir conocimientos, plantear preguntas, resolver las dudas de los otros. En este sentido, los recursos de la web 2.0 facilitan que esta producción se dé a partir del diseño de textos que mezclan escritura, imágenes o sonidos.
- Relacionarse, considerando que las aportaciones de todos los participantes son importantes y socialmente valoradas.
- Colaborar; es decir, que lo que una persona aporte y construya en un espacio social digital, puede ser mejorado, modificado, criticado por los demás participantes, y que el resultado final será producto de lo que cada uno aportó.

Tomando en cuenta lo anterior, la cultura digital puede describirse como una forma de relacionarse con los nuevos medios y con las personas. Se trata de formas de participación construidas social y culturalmente, y por lo tanto es importante considerar que la sola presencia de tecnologías digitales no genera por sí misma formas de participación colaborativa o fomenta una mayor comunicación o formación de comunidades. Por ejemplo, en investigaciones sobre el uso de tecnologías digitales en la escuela se ha encontrado que cuando las TIC se insertan en prácticas educativas tradicionales, centradas en la transmisión de contenidos y en las que prevalece el rol del docente sobre el de los alumnos, se minan las posibilidades de desarrollar prácticas identificadas con la cultura digital, como la colaboración y el diseño de productos multimodales (Buckingham, 2007; Guerrero y Kalman, 2010, 2011; Kalman y Hernández, 2013). En cambio, se ha encontrado que la popularidad de los sitios de redes sociales entre adolescentes y jóvenes se relaciona con que, para ellos, estos sitios son espacios de interacción que están lejos de la mirada de padres de familia o maestros, lo cual genera un marco de confianza para compar-

tir estados de ánimo, gustos e intereses sin la presencia de personas adultas (Lizarazo y Andi3n, 2013; L3pez, 2014b).

Por otra parte, en la caracterizaci3n de la cultura digital tambi3n es necesario tomar en cuenta algunos planteamientos cr3ticos que recientemente han puesto atenci3n en lo que podr3amos llamar el “lado oscuro” de las plataformas de la web 2.0. Uno de esos planteamientos llama a no perder de vista que existen formas desiguales de participar en la cultura digital que se corresponden con la distribuci3n inequitativa, social y geogr3ficamente hablando, de los recursos econ3micos, culturales y tecnol3gicos (Kalman y Hern3ndez, 2013; Warschauer, 2002). Adem3s, se ha se3alado que el uso de medios digitales puede estar contribuyendo a la uniformidad y a la conformidad de los usuarios en dem3rito de la participaci3n social y comunitaria, y que plataformas como los sitios de redes sociales pueden usarse para la vigilancia y el control de las personas, lo que quebranta de manera latente los movimientos de la sociedad civil (Creeber y Martin, 2009). Finalmente, tambi3n se ha puesto atenci3n en la falta de transparencia de sitios como Facebook o Twitter para modificar el dise3o y la usabilidad de las plataformas, tratando de encajar el comportamiento y los h3bitos de los usuarios con los intereses comerciales de las empresas (Dijck, 2013).

### CULTURA DIGITAL Y SOCIABILIDAD

Vincularse con otras personas a trav3s de los sitios de redes sociales, intercambiar informaci3n y platicar en los servicios de chat son algunas de las principales actividades que los usuarios de internet, sobre todo los m3s j3venes, realizan de manera cotidiana.<sup>2</sup> Sin embargo tambi3n son algunas de las actividades m3s sancionadas por los adultos, incluyendo a los padres y los maestros (Lizarazo y Andi3n, 2013; L3pez, 2014a). Por una parte, desde la mirada adulta, se considera que

<sup>2</sup> En una d3cada, en M3xico el porcentaje de hogares con computadora pas3 de 15.2%, en el a3o 2002, a 32%, en el a3o 2012. En el caso de los hogares con conexi3n a internet, en el mismo periodo se pas3 de 7.4% a 26%. Adem3s, los usuarios de computadora mayores de seis a3os pasaron de 22% en 2002 a 43.4% en 2012. En el mismo periodo, los usuarios de internet pasaron de 11.8% a 39.8% (INEGI,

la socialización en los sitios de redes sociales desvía a los jóvenes de los usos para los que estarían verdaderamente destinados los recursos tecnológicos, por ejemplo, para hacer las tareas y las actividades escolares. Por otra parte, la visión adulta suele considerar que la posibilidad de relacionarse con otros a través de los sitios de redes sociales representa un potencial y permanente riesgo para la seguridad de los niños, adolescentes y jóvenes, por lo que es mejor evitar que hagan uso de ese tipo de entornos (López, 2014a). Sin embargo, a pesar de la mirada sancionadora de los adultos, los adolescentes y jóvenes se han convertido, desde hace tiempo, en el grupo etario que más frecuentemente usa internet y en particular los sitios de redes sociales (AMIPCI, 2014; INEGI, 2014).

De manera opuesta a la visión de la sociabilidad de los jóvenes en los sitios de redes sociales como algo que los desvía de los usos “importantes” de la tecnología, también se ha argumentado que, en el contexto actual, la actividad de los jóvenes en estos espacios constituye un recurso importante en la formación de su propia identidad. A través de la construcción dinámica y continua de sus perfiles en los sitios de redes sociales, los adolescentes y jóvenes ensayan, improvisan y construyen continuamente formas de presentarse ante los otros y de posicionarse en su entorno social (Dowdall, 2009), algo que resulta vital en el ciclo de vida en el que se encuentran. También se ha argumentado que el uso de sitios de redes sociales constituye una oportunidad para desarrollar los saberes y las capacidades necesarias para participar como integrante de una comunidad, por ejemplo, apropiándose, en la interacción (virtual y presencial) con otros, de los conocimientos y las habilidades necesarias para producir y leer textos multimodales (Carrington, 2009). Esto es relevante en una época en que, cada vez con mayor frecuencia, la formación de comunidades es el resultado de la intersección de personas, tecnologías y prácticas sociales (Boyd, 2014).

---

2014). En el contexto de este crecimiento, otros estudios (AMIPCI, 2014) muestran que las personas ubicadas en el rango de edad de 13 a 24 años constituyen casi la mitad (45%) del total de usuarios de internet en México. También se muestra que acceder a las redes sociales es la segunda actividad que más realizan los internautas mexicanos (77%) y que nueve de cada diez usuarios de internet ha accedido a alguna red social (AMIPCI, 2014).

En cuanto a la mirada que tiende a ver en el uso de sitios de redes sociales una potencial amenaza a la seguridad y la privacidad de los más jóvenes, se ha demostrado que los usuarios de estos sitios emplean algunos criterios para sentirse seguros y cuidar de su privacidad dentro de su red de vínculos (López, 2014a; Marwick y Boyd, 2014). Por ejemplo, López (2014b) muestra que los adolescentes y jóvenes suelen verificar que los perfiles de sus contactos correspondan con personas que realmente existen fuera de la red, a partir de lo cual establecen órbitas de cercanía con sus contactos. Generalmente, la órbita más cercana es la de los amigos con los que conviven y platican de manera cotidiana en espacios fuera de la red, principalmente en la escuela; con ellos se establece la interacción más densa en los sitios de redes sociales. Ahí intercambian mensajes, chatean, comparten fotografías, videos o ligas para acceder a otros sitios de internet. A partir de ese primer círculo, los jóvenes delimitan órbitas más lejanas de vínculos con quienes tienen una interacción más diluida o menos frecuente. En estas órbitas están los perfiles de personas con las que, en la vida fuera de la red, mantienen una relación de menor confianza, a quienes hayan conocido casualmente en otro espacio pero con los que ya no interactúan de manera cotidiana, o bien, a quienes conocen virtualmente por parte de terceros a quienes sí conocen de forma presencial.

Lo anterior muestra que, en términos generales, los niveles de involucramiento con los vínculos de sitios de redes sociales como Facebook, están relacionados con la interacción cara a cara de las relaciones presenciales que sostienen los jóvenes. Como afirman Boyd y Ellison, “en la mayoría de los grandes sitios de redes sociales, los participantes no están necesariamente ‘creando redes’ o en busca de conocer gente nueva; más bien, se comunican principalmente con personas que ya forman parte de su red social extendida” (Boyd y Ellison, 2008:2011). Esto no quiere decir que los jóvenes no tengan ningún tipo de interacción con personas a las que no conocen de manera presencial. También es común encontrar casos en donde los jóvenes interactúan con otros a partir de algún tipo de interés o afinidad común. López, por ejemplo, muestra que algunos de los adolescentes con quienes trabajó en la ciudad de México, en ocasiones, tenían interacción con vínculos cuyos perfiles los identificaban como ciudadanos de otros países, principalmente de Estados Unidos. En

estos casos la interacción se daba por compartir intereses sobre personalidades públicas de la cultura popular, como cantantes o actores de series de televisión, y también a partir de la realización de algún tipo de actividad en común, como la danza o jugar videojuegos (López, 2014a).

Con lo señalado hasta aquí, se puede afirmar que, para los jóvenes, la actividad dentro de la red no es necesariamente “otro mundo”, como se puede escuchar en algunas expresiones. Para la mayoría de las personas, la construcción del mundo en línea está vinculada con el mundo presencial, con el mundo de las relaciones cara a cara, de la cultura popular y de los intereses y afinidades. De cualquier forma, se constata cada vez más la importancia que tiene para los jóvenes su participación en prácticas de sociabilidad en los sitios de redes sociales. En estos espacios, se presentan ante los demás de diferentes maneras, mostrando así aspectos de su realidad social, cultural, lingüística e ideológica. En consecuencia, en el marco de la educación intercultural, la escuela tendría que interesarse más en las prácticas situadas (Lave, 2011) de sociabilidad de sus estudiantes en los sitios de redes sociales, sobre todo si consideramos que una de las “propiedades posibilitadoras” (Guerrero, 2011) de las tecnologías digitales y de la conectividad es la oportunidad de exponerse local y globalmente, ante los demás, como alguien culturalmente distinto.

### LOS USUARIOS COMO CREADORES DE CONTENIDOS

A diferencia de la primera generación de sitios web, las plataformas de la web 2.0 han ampliado las posibilidades para que los propios usuarios sean los que desarrollen contenidos y los pongan en circulación. La facilidad con que los usuarios utilizan los nuevos medios, junto con el hecho de que los adolescentes y jóvenes de hoy nacieron en un mundo en donde las tecnologías ya estaban instaladas, ha favorecido que a las nuevas generaciones se les nombre con términos como “nativos digitales” (Prensky, 2001) o “millennials” (Howe, Mutton y Strauss, 2000). Estas etiquetas tienden a generalizar el tipo de conocimientos y habilidades que desarrollan los jóvenes sobre el uso de las nuevas tecnologías, dejando de lado las diferencias geográficas, culturales, ideológicas y pasando por alto la inequitativa distri-

bución de la riqueza, de las tecnologías y de los recursos culturales de los jóvenes en distintas partes del mundo.

Para evitar hablar de tipologías de usuarios, centradas en características individuales como el género o la edad, Horst, Herr-Stephenson y Robinson (2010) han propuesto el concepto de *géneros de participación*. Con él se refieren a que la identidad de los jóvenes como usuarios de los medios digitales está íntimamente relacionada con los contextos en los que se utilizan, de manera tal que pueden desenvolverse de diferentes formas de acuerdo con el tipo de plataformas y tecnologías a las que se tenga acceso, a los propósitos para los que se utilizan y a las personas con las que se interactúa. El concepto de géneros de participación también permite desplazar el foco de atención de las plataformas en sí mismas hacia “los patrones transversales que son evidentes en el contenido de los medios de comunicación, en el diseño de la tecnología, así como en los referentes culturales que la juventud moviliza en su comunicación diaria” (Horst *et al.*, 2010:38). De esta forma, el concepto de géneros de participación implica una mirada global sobre los múltiples usos que los jóvenes hacen de las tecnologías digitales, con las que constantemente se involucran en procesos de negociación y experimentación con nuevas formas de comunicación y de expresión cultural (Horst *et al.*, 2010).

En su investigación con adolescentes y jóvenes estadounidenses, Ito *et al.* (2010) distinguieron por lo menos tres géneros de participación. Cada uno implica diferentes formas de involucramiento de los jóvenes con el uso de los nuevos medios, de tal manera que una persona puede participar la mayor parte del tiempo en un solo género o bien fluctuar constantemente entre uno u otro. El primer género descrito por los autores se refiere al uso que las y los jóvenes hacen de las tecnologías digitales para “construir espacios de copresencia en el que permanentemente se involucran en relaciones sociales que se mueven con fluidez entre el contacto en línea y el contacto fuera de línea” (Horst *et al.*, 2010:38). De esta manera, los contenidos compartidos en los sitios y plataformas sociales, como la música y el video en línea, son recursos para la comunicación cotidiana entre los jóvenes.

El segundo género representa un mayor involucramiento con los medios digitales. Aquí, las tecnologías son una parte importante de los temas de interés y aficiones de las y los jóvenes, por lo que aprender un poco más acerca de sus diferentes usos y posibilidades

se vuelve parte del foco de atención. En este tipo de participación, por ejemplo, los jóvenes se involucran en búsquedas de información en páginas de internet sobre temas específicos, para lo cual usan herramientas como motores de búsqueda especializados y participan en foros de discusión en línea. También implica la experimentación frecuente con el diseño de fotos, audio y video para poder participar como productores de contenidos en los medios digitales.

El tercer género propuesto por los autores describe un involucramiento más intenso y frecuente con las tecnologías digitales, lo que implica “altos niveles de conocimiento especializado junto a modelos alternativos de estatus y credibilidad, así como una voluntad para doblar/romper reglas sociales y tecnológicas” (Horst *et al.*, 2010:66). Se trata de jóvenes que conocen sobre programación y diseño de aplicaciones tecnológicas, de sitios web o de robótica y que se involucran en desarrollos tecnológicos en un nivel de aficionado o experto. Para ellos es importante ser reconocidos en el mundo *online* como autoridades en determinadas temáticas, por lo que su participación es cuidadosa, ya que está de por medio su reputación y credibilidad.

En términos generales, lo que muestra el trabajo de Ito *et al.* (2010) es que los jóvenes negocian distintas formas de involucrarse con los medios digitales en función de los contextos y situaciones en los que se desenvuelven, de la disponibilidad de los recursos, de los intereses y motivos que los orientan y de las posibilidades de interacción que ofrecen las plataformas de los medios. Esto implica que si bien muchos adolescentes y jóvenes son usuarios de tecnologías digitales no todos se involucran de la misma forma todo el tiempo. En este sentido, no obstante que la forma de involucramiento en el uso de las tecnologías digitales es diferenciado, hay elementos mínimos comunes para participar en el mundo social mediante las plataformas de la web 2.0. Uno de estos elementos es que, para constituirse como participantes de los medios digitales, los usuarios necesitan crear algún tipo de contenido. Por ejemplo, en su investigación, López (2014b) muestra que aun en los casos de menor involucramiento con la tecnología, en donde los jóvenes la usan sólo para pasar el rato y la sociabilidad, necesitan producir sus propios contenidos para interactuar con sus pares. Por lo general, esta producción consiste en la edición de un perfil en los sitios de redes sociales, lo que implica que los jóvenes toman decisiones sobre cómo presentarse ante los

otros usando frases textuales, videos, audios o fotografías. A menudo combinan el uso de estas formas de presentación con la alteración de la arquitectura de los sitios o cambiando el sentido de los descriptores con los cuales se presentan ante los demás (López, 2014b).

Es importante señalar que cuando hablamos de producción de contenidos propios como parte de la cultura digital, no nos referimos exclusivamente a la producción de contenidos totalmente nuevos u originales. Algo que ha definido a las prácticas culturales en las plataformas de la web 2.0 es que son frecuentes las formas de producción basadas en la remezcla de otros productos culturales que circulan fácilmente o con gran amplitud en los medios digitales (Lankshear y Knobel, 2007; Shifman, 2014). En este sentido, una “remezcla” se basa en productos culturales originales que son “copiados, cortados, empalmados, editados, reelaborados y mezclados como parte de una nueva creación” (Lankshear y Knobel, 2007:8).

Sin embargo, lejos de ser considerados como productos inferiores a los originales, los trabajos derivados de la remezcla son altamente valorados entre los participantes de la cultura digital. De hecho, se ha señalado que la forma en que los niños y los jóvenes se apropian y usan los contenidos de los medios masivos de comunicación, como parte de sus expresiones cotidianas, pueden ser vistos como manifestaciones de creatividad y originalidad (Dyson, 1997; Ito *et al.*, 2010; Kinder, 1991). Utilizando una comparación histórica, Kinder señala que:

[...] la reelaboración que hacen los niños de material proveniente de los medios masivos puede ser visto como una forma de parodia (en el sentido dado en el siglo dieciocho), como una forma postmodernista de pastiche, o como una forma bajtiniana de apropiación de otras voces situada entre la imitación y la creatividad (Kinder, 1991:60).

Lankshear y Knobel (2007) señalan que si bien ésta práctica cultural no se trata de algo eminentemente nuevo,<sup>3</sup> el desarrollo de tecnologías digitales, en particular de la web 2.0, ha expandido y facilitado las posibilidades de que un mayor número de personas puedan usar y manipular bits de información de acuerdo con sus propios intereses

<sup>3</sup> Por ejemplo, en la industria musical la remezcla (o remix) ha sido una práctica común en la que una melodía nueva se compone sobre otra(s) preexistente(s).

de una manera más o menos libre. Al respecto, Lankshear y Knobel apuntan que esta práctica:

No significa piratear ni copiar sin citar. Lo que significa, en cambio, es que la gente puede ser libre de tomar (con el reconocimiento apropiado) “bits” de las producciones culturales que están en circulación y usarlas para crear nuevas ideas, conceptos, artefactos y enunciados sin tener que buscar el permiso para reusarlos, o sin tener que llevar por delante un escrito con el permiso para usar una animación particular o secuencias de música como componentes de “remixes” (Lankshear y Knobel, 2007:12).

De una manera más específica, autores como Lankshear y Knobel (2007) y Shifman (2014) han estudiado cómo el involucramiento de los jóvenes en la producción de objetos culturales basados en la remezcla (por ejemplo, los memes, el machinima o los textos de “fan-fiction”)<sup>4</sup> ha transformado la forma en que se valora la cultura popular, la manera en que los sujetos se constituyen como lectores y escritores, así como los caminos por los cuales reconocen las producciones mediáticas que surgen en contextos culturales distintos.

Considerando lo anterior, para la escuela sería relevante comprender con mayor atención las formas en que muchos de sus estudiantes se están involucrando en la producción de objetos culturales en espacios fuera de la escuela, en los que movilizan y despliegan diferentes tipos de conocimientos y habilidades para poder participar en prácticas de cultura digital. Esto podría devenir en iniciativas que retomaran la lógica de las actividades fuera de la escuela que, en el

---

Sexton (2009) señala que fue en la década de los sesenta y principios de los setenta, particularmente en Jamaica con la música *reggae*, que el remix como práctica cultural en la industria musical comenzó a florecer “[...] para adaptarse a los efectos de la cultura *dance hall*. Los productores y los ingenieros podían eliminar la voz y poco a poco comenzaron a añadir efectos como la reverberación, el retraso y otros efectos tras lo cual evolucionó el subgénero del ‘*reggae dub*’” (Sexton, 2009).

<sup>4</sup> En términos generales, los *memes* son representaciones de ideas o comportamientos de manera visual; los *machinima* son producciones cinematográficas o en video utilizando secuencias de videojuegos en tiempo real, mientras que los relatos de *fan-fiction* consisten en la generación de historias sobre personajes de la cultura popular, generalmente producidas de manera colaborativa por una comunidad de fanáticos.

marco de la cultura digital, son relevantes para los alumnos y repensar la lógica de las actividades dentro de la escuela que, como muestran algunas investigaciones, generalmente resultan poco significativas para los estudiantes (Gee, 2004).

De manera específica, en el caso de la educación intercultural es posible encontrar algunas iniciativas que, provenientes de diferentes contextos, retoman las prácticas digitales de los jóvenes para la producción de textos y otros objetos culturales y desarrollan propuestas para comprender las formas de reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. Por ejemplo, al promover el intercambio de textos y otros productos digitales entre estudiantes de diferentes países por medio de un sitio de red social privado, Hull y Stornaiuolo (2014) han explorado cómo los jóvenes, al interactuar con personas culturalmente diversas, pueden posicionarse para desarrollar respuestas pertinentes y éticas sobre temáticas locales y globales, así como para reflexionar sobre las oportunidades, responsabilidades y retos de la comunicación intercultural. Otro ejemplo lo constituye una de las experiencias reportadas por Erstad *et al.* (2009), en donde en un contexto local marcado por la inmigración de grupos culturalmente diversos en Noruega, los estudiantes de dos escuelas ubicadas en barrios de diferente perfil socioeconómico tienen que ponerse en contacto mediante entrevistas y conversaciones presenciales y a distancia para reportar en un periódico digital (uno por escuela) el tipo de hallazgos que cada grupo encuentra sobre las tradiciones culturales, la lengua o la religión de los pares que entrevistan.

Los dos casos descritos son un ejemplo de la forma en que, desde proyectos académicos enfocados en el salón de clases, se pueden recuperar las prácticas digitales de los jóvenes, como interactuar en sitios de redes sociales, comunicarse por servicios de chat, editar y manipular fotografías, videos y audios digitales, para involucrar a los estudiantes en el desarrollo de contenidos escolares, en particular de aquellos orientados a la educación intercultural.

## CONCLUSIONES

Tomar en cuenta el vínculo estrecho entre las actividades dentro y fuera de la red es importante para entender los usos que hacen los jóvenes de los sitios de redes sociales y de las aplicaciones de la web

2.0. En algunos discursos se suele establecer de manera un tanto determinista que el acceso a dispositivos digitales y a la conectividad desencadena por sí mismo una serie de cambios en las actividades que pueden realizar los usuarios: “conectarse con el mundo”, “acceder a un mar de información”, “desarrollar la creatividad”, son algunas de las frases que a menudo aparecen asociadas al uso de las computadoras e internet. Sin desestimar que estas frases pueden representar propiedades de los recursos digitales, es importante tomar en cuenta que la oportunidad para usarlos de una u otra forma está vinculada a la participación en prácticas sociales con otras personas y con el acceso que ahí tengan a recursos culturales y tecnológicos.

Tomando en cuenta lo anterior, la escuela tendría un papel importante, más allá de la dotación de dispositivos tecnológicos, para promover en los estudiantes la participación en prácticas en las que, en compañía de sus pares y con la orientación de los docentes, puedan conectarse con el mundo más allá del contexto local en el que se desenvuelven, reconocer y respetar la diversidad en el entorno inmediato, manejar información o desarrollar su creatividad dentro de la escuela. En este sentido, el reto de las instituciones escolares no estaría necesariamente en enseñar a los estudiantes a usar la computadora e internet (aunque en algunos casos sí sea necesario) pues, de acuerdo con las tendencias en el crecimiento de los usuarios de estas tecnologías, cada vez son más los jóvenes que las usan. Tampoco estaría en mostrarles lo que significa participar en la cultura digital, porque los jóvenes cuando abren un perfil en un sitio de red social, cuando toman decisiones sobre la forma de presentarse ante los otros, y usan estos sitios para subir, editar o compartir fotografías, videos o textos, están, de una u otra forma, inmersos en la cultura digital: las prácticas de la cultura digital son, sobre todo, algo que aprenden en el desarrollo de la misma actividad. En cambio, uno de los retos más importantes de la escuela es involucrar a los estudiantes en actividades educativas que retomen los valores de la cultura digital en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de determinadas formas de acción que les permitan desenvolverse de manera crítica, informada y creativa en el mundo. Significa un reto porque la escuela todavía se sostiene en tradiciones pedagógicas basadas en la transmisión de conocimientos e información, tal y como hasta la década de los noventa estuvo estructurada la web 1.0.

Dentro de la escuela, en el contexto mexicano, el uso de tecnologías digitales se presenta todavía como un asunto problemático en el que, por una parte, los maestros y las autoridades educativas reconocen la importancia del uso de los nuevos medios para la formación de los estudiantes, pero al mismo tiempo se imponen barreras ideológicas y materiales para que las tecnologías puedan ser utilizadas en las escuelas (Lizarazo y Andión, 2013). Por ello, en el ámbito concreto de lo que sucede en las aulas, aún es difícil encontrar experiencias que reconozcan la participación de los estudiantes en la cultura digital y que retomem formas de participación centradas en los estudiantes, en donde por medio de prácticas de colaboración y de intercambio, los alumnos se involucren en el diseño de objetos culturales<sup>5</sup> que les permitan integrar y desarrollar habilidades y conocimientos en el contexto del currículo escolar. Algo similar sucede con el desarrollo de propuestas para la educación intercultural, pues no es común, todavía, encontrar ejemplos de experiencias consolidadas que atiendan el reconocimiento y el respeto por la diversidad (Ortiz *et al.*, 2014).

En este sentido, se hace imprescindible impulsar el desarrollo de agendas que, desde el interior de las escuelas, la academia y las organizaciones de la sociedad civil, generen propuestas en el terreno de la interculturalidad y de la cultura digital. Estas propuestas tendrían que conducir a comprender mejor cuáles serían los caminos para lograr lo que, desde algunos planteamientos como el de The New London Group (1996), debería de ser el objetivo principal de cualquier sistema educativo: garantizar que todos los estudiantes se beneficien del aprendizaje para participar plenamente en los asuntos públicos, económicos y comunitarios, en una época de creciente complejidad económica, cultural y lingüística.

## BIBLIOGRAFÍA

Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) (2014), "Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México", México,

<sup>5</sup> Al respecto, Kalman, Guerrero y Hernández (2013) ofrecen algunos ejemplos de cómo involucrar a los estudiantes en el desarrollo de objetos culturales como infográficos, textos, videos, fotografías, podcast, entre otros.

- AMIPCI, disponible en <[https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos\\_de\\_internet/Estudio\\_Habitos\\_del\\_Internauta\\_Mexicano\\_2014\\_v\\_MD.pdf](https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_v_MD.pdf)>.
- Boyd, D. (2014), *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, New Haven, CT, Yale University Press.
- y N. Ellison (2008), "Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship", en *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 13, núm. 1, pp. 210-230.
- Buckingham, D. (2007), *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Londres, Polity Press.
- Carrington, V. (2009), "Digital Cultures, Play, Creativity: Trapped Underground.jpg", en R. Willett, M. Robinson y J. Marsh (eds.), *Play, Creativity and Digital Cultures*, Nueva York, Routledge, pp. 183-199.
- Creeber, G. y R. Martin (2009), "Introduction", en G. Creeber y R. Martin (eds.), *Digital Culture: Understanding New Media*, Berkshire, Open University Press-McGraw-Hill International, pp. 1-10.
- Dijk, J. van (2013), *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Media*, Nueva York, Oxford University Press.
- Dowdall, C. (2009), "The Texts of Me and the Texts of Us: Improvisation and Polished Performance in Social Networking Sites", en R. Willett, M. Robinson y J. Marsh (eds.), *Play, Creativity and Digital Cultures*, Nueva York, Routledge, pp. 73-91.
- Dyson, A.H. (1997), *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*, Nueva York, Teachers College Press.
- Erstad, O.; Ø. Gilje, J. Sefton-Green y K. Vasbø (2009), "Exploring 'Learning Lives': Community, Identity, Literacy and Meaning", en *Literacy*, vol. 43, núm. 2, pp. 100-106.
- Ferreiro, E. (2011), "Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando?", en *Educação e Pesquisa*, vol. 37, núm. 2, pp. 423-438.
- Gee, J.P. (2004), *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional School*, Nueva York, Routledge.
- Gere, C. (2012), *Community without Community in Digital Culture*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Guerrero, I. (2011), "Ahí está el detalle: cambios minúsculos, rutas opacas y tecnologías míticas en la enseñanza de la geografía

- en secundaria”, tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- y J. Kalman (2010), “La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente”, en *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 44, pp. 213-230.
- y J. Kalman (2011), “Matices en la inserción de tecnología en el aula: posibilidades de cambio en las prácticas docentes”, en *Cuadernos Comillas*, núm. 1, pp. 84-104.
- Horst, H.A.; B. Herr-Stephenson y L. Robinson (2010), “Media Ecologies”, en M. Ito, S. Baumer, M. Bittani, D. Boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson *et al.* (eds.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 29-78.
- Howe, N.; J. Matson y W. Strauss (2000), *Millennials Rising. The Next Great Generation*, Nueva York, Vintage Books.
- Hull, G. (2001), “Constructing Working Selves: Silicon Valley Assemblers Meet the New Work Order”, en *Anthropology of Work Review*, vol. 22, núm. 1, pp. 17-22.
- ; A. Stornaiuolo y L. Sterponi (2013), “Imagined Readers and Hospitable Texts: Global youth Connect Online”, en D. Alvermann, N. Unrau y R. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association, pp. 1208-1240.
- y A. Stornaiuolo (2014), “Cosmopolitan Literacies, Social Networks, and ‘Proper Distance’: Striving to Understand in a Global World”, en *Curriculum Inquiry*, vol. 44, núm. 1, pp. 15-44.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014), “Módulos ENDUTIH”, en <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/endutih/default.aspx>>.
- Ito, M.; S. Baumer, M. Bittanti, D. Boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson *et al.* (2010), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Jenkins, H. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago, The MacArthur Foundation.

- Kalman, J. y E. Guerrero (2013), "A Social Practice Approach to Understanding Teachers' Learning to Use Technology and Digital Literacies in the Classroom", en *E-Learning and Digital Media*, vol. 10, núm. 3, pp. 260-275.
- y Ó. Hernández (2013), "Jugar a la escuela con pantalla y teclado", en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 21, núm. 73, pp. 1-28.
- ; I. Guerrero y Ó. Hernández (2013), *El profe 2.0. La construcción de actividades de aprendizaje con tecnologías de la información, la comunicación y el diseño*, México, SM.
- Kinder, M. (1991), *Playing with Power in Movies, Television and Video Games*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Kress, G. (2010), *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Oxon, Routledge.
- Lankshear, C. (2003), "The Challenge of Digital Epistemologies", en *Education, Communication and Information*, vol. 3, núm. 2, pp. 167-186.
- y M. Knobel (2007), "Sampling 'the New' in New Literacies", en M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A New Literacies Sampler*, Nueva York, Peter Lang, pp. 1-24.
- Lave, J. (2011), *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Lizarazo, D. y M. Andión (2013), *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*, México, UAM/Siglo XXI.
- López, M. (2014a), "Prácticas de sociabilidad virtual entre jóvenes", tesis de doctorado, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- (2014b), "Sociabilidad virtual entre jóvenes y nuevas alfabetizaciones", en *Razón y Palabra*, núm. 87, disponible en <[http://www.razonypalabra.org.mx/N/N87/V87/22\\_Lopez\\_v87.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N87/V87/22_Lopez_v87.pdf)>.
- Marwick, A. y D. Boyd (2014), "Networked Privacy: How Teenagers Negotiate Context in Social Media", en *New Media and Society*, vol. 16, núm. 7, pp. 1051-1067.
- McNely, B.; C. Teston, G. Cox, B. Olorunda y N. Dunker (2010), "Digital Publics and Participatory Education", en *Digital Culture and Education*, vol. 2, pp. 144-164.
- Ortiz, G.; D. Hernández y K. Romero (2014), "Educación, interculturalidad y tecnologías de la información y la comunicación.

- Hacia la construcción de un estado del arte en México”, en *XVII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación*, Lima, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, s.p.
- Paradise, R. (2004), “Interculturalidad como respeto mutuo”, en *Educación 2001*, núm. 104, pp. 59-62.
- Prensky, M. (2001), “Digital Natives, Digital Immigrants Part 1”, en *On the Horizon*, vol. 9, núm. 5, pp. 1-6.
- Sexton, J. (2009), “Digital Music: Production, Distribution and Consumption”, en G. Creeber y R. Martin (eds.), *Digital Culture: Understanding New Media*, Maidenhead, Open University Press.
- Shifman, L. (2014), *Memes in Digital Culture*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- The New London Group (1996), “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”, en *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, pp. 60-93.
- Warschauer, M. (2002), “Reconceptualizing the Digital Divide”, en *First Monday*, vol. 7, núm. 7, pp. 1-14, disponible en <[http://firstmonday.org/issues/current\\_issue/warschauer/index.html](http://firstmonday.org/issues/current_issue/warschauer/index.html)>.

BLANCA

# PRINCIPIOS INTERCULTURALES PARA EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA ESCUELA

Daniel Hernández Gutiérrez\*

## INTRODUCCIÓN

Asistimos a espacios sociales cambiantes, de mayor interacción y que dan cuenta de enormes transformaciones socioculturales. La paradoja globalizante, la ubicuidad de las tecnologías digitales y los flujos migratorios son algunos fenómenos que marcan nuestra coexistencia definida por una compleja red de correspondencias entre lo local y lo global. Estos signos establecen en nuestra vida cotidiana una mayor exposición a la diversidad, donde el discurso intercultural adquiere relevancia. Si bien el concepto de interculturalidad resulta familiar y de uso común en las ciencias sociales, lo cierto es que frente a las actuales condiciones de una cultura inmersa en lo digital, es preciso identificar nuevas vertientes que nos orienten en la reflexión sobre los desafíos contemporáneos.

Aunque el término *intercultural* implica una polisemia de significados que parten de su condición de idea, práctica y prospectiva, Santos y Lorenzo advierten que

[...] mientras la multiculturalidad es entendida como el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan diversas cultu-

\* Licenciado en Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestro en Comunicación con Medios Virtuales por el Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura, Iconos. Se desempeña como profesor-investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma, en el Departamento de Estudios Culturales desde 2013.

ras, el término intercultural surge para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis culturales (2012:26).

Este diálogo cada vez más abierto e incesante al que somos proclives, ha transfigurado la concepción de lo intercultural durante las últimas décadas, ya que como indican Tirzo y Hernández (2010:22), dentro de la interrelación que se fue tejiendo en las sociedades modernas, la interculturalidad alude a “procesos que inicialmente se observaron como problemas, para posteriormente dar paso a explicaciones teóricas, proyectos socioculturales y programas educativos”.

En nuestro país no podemos soslayar que los matices del discurso intercultural han asumido dimensiones asociadas a la composición pluricultural étnica y lingüística. Vergara (2010), por ejemplo, relata que la construcción de la educación intercultural en México asumió en sus orígenes una fisonomía pluralista ajustada hacia el conjunto de las comunidades indígenas y el contexto rural, y hacia finales del siglo XX esta postura cambiaría para ampliar el espectro a la diversidad regional y nacional. De esta forma, en los enfoques nacionales mencionados existe, primeramente, un entendimiento de la interculturalidad en un sentido étnico geográficamente ubicado para después orientarse en la comprensión de conexiones y vínculos de órdenes colectivos mayores.

No obstante, en la actualidad el discurso de la interculturalidad está articulado por una trama conceptual que engloba contextos diversos como la inmigración y la movilidad, el fenómeno creciente de la globalización, la reivindicación de pueblos originarios, la valoración de la diversidad cultural, la reformulación identitaria, la función incluyente en políticas públicas, y la formación bilingüe, todo ello características de la sociedad contemporánea. Este “mundo de contactos visibles” (Grimson, 2001) supone encontrar razonamientos transversales que se orientan hacia una lógica del diálogo y el entendimiento. Por ello, debemos estar atentos a los significados que construimos en los contrastes que se dan entre la asunción de lo global en cada cultura y los modos en que lo local se reestructura para subsistir y procurar obtener ventajas de los intercambios que se globalizan (García Canclini, 1999).

El presente capítulo busca comprender el discurso intercultural en la medida en que se incrementan y consolidan las formas de socia-

lización e interrelación a partir de las redes comunicativas a gran escala. De esta manera, en la primera parte, a manera de contexto, se establece el discursivo que engloba la interculturalidad con algunas de sus afinidades teóricas en la sociedad actual. En la segunda parte se proponen tres puntos que conectan el ejercicio intercultural con las dinámicas de internet y las redes sociales, de tal forma que orienten en actividades educativas interculturales mediante el uso de tecnologías digitales. Finalmente, en la tercera parte se expondrán a manera de conclusión las reflexiones sobre las prácticas de educación intercultural que emergen de los nuevos entornos digitales y los horizontes que se suscitan al respecto.

#### INTERCULTURALIDAD: ESCENARIOS Y PERSPECTIVAS

Habremos de notar que las primeras décadas del siglo XXI están marcadas por la coexistencia de prácticas culturales globales circunscritas a referentes locales como signo elemental de paradojas comunicativas. Encaramos formas de organización social que, gracias a la infraestructura tecnológica digital por donde discurren redes informacionales y comunicativas, se ha estructurado la sociedad red (Castells, 1999). Internet ha revelado además de nuevas formas de interrelación global, la génesis de comunidades que se construyen y sustentan en el mundo digital. De acuerdo con Santos y Lorenzo:

Las ventanas al mundo que los medios tecnológicos proporcionan hoy de modo masivo han beneficiado nuestro descubrimiento de lo mucho que tenemos en común, más allá de cómo conceptualizamos y operamos en los distintos órdenes de la existencia (2012:11).

Y aunque se puede señalar que la interculturalidad asume necesariamente la interrelación cara a cara, con ello estaríamos sesgando su función integradora del principio dialogante, al reducir su ámbito fuera de las sinergias que operan en la cultura digital. De ahí que, ante los nuevos escenarios participativos y colaborativos que internet plantea, se requiera confrontar el espacio axiológico del discurso

intercultural con las prácticas de socialización que las nuevas generaciones construyen mediante afinidades y discrepancias en los espacio virtuales.

Se ha establecido que la idea de comunidad virtual, entendida como las formaciones sociales que se estructuran mediante computadoras y redes telemáticas que dan origen a una colectividad de individuos unidos mediante redes sociales digitales (Wellman y Gulia, 1999, citado en Martínez, 2004), no se contrapone a lo real. Estas colectividades, en teoría abiertas y dialógicas, erigen vínculos sociales que incluso confieren identidades aumentadas (Reig y Vílchez, 2013), ya que se autodeterminan dentro del ciberespacio, independientes de los lugares geográficos y de la coincidencia de los tiempos (Lévy, 2007).

Ante todo, nos encontramos poblando nuevas regiones digitales que se conciben abiertas, descentralizadas y en red, lo que nos coloca, a decir de Echeverría (2009), en un *tercer entorno* que invita a repensar las interrelaciones sociales. Por ello:

El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno (Tourinán, 2008:33).

Estos desafíos para la educación no son menores, ya que requieren mantener el equilibrio entre los principios globales y los contextos culturales específicos, conectados y mediados en los años recientes por las tecnologías digitales.

De igual forma, se habla de una educación intercultural que excede los enfoques compensatorios, asimilacionistas o de nivelación de ciertas culturas dominantes, a fin de plantear acciones sociales y educativas para la comprensión equitativa y democrática de la diversidad cultural (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007). Es decir, contar con perspectivas formativas que puedan cimentar el terreno de apertura y diálogo en el individuo hacia cualquier grupo cultural. Con ello se estaría fomentando la construcción de valores, responsabilidad y competencias de carácter inclusivo y equitativo. Al respecto, la UNESCO (2006) promueve tres principios fundamentales:

*Principio I.* La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.

*Principio II.* La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

*Principio III.* La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Cabe señalar que Silvia Schmelkes (2006) ha advertido que la interculturalidad se encuentra en un estadio aspiracional, ya que no se ha volcado como una realidad tangible en la sociedad, por lo que debemos aludir en todo caso a una *educación para la interculturalidad*. Además, de acuerdo con Bartolomé: “un proyecto educativo intercultural sólo es posible en una sociedad en la que se ha dado un proyecto social intercultural, en el marco amplio que oriente y dé sentido a la acción política, en la que está inmerso ese grupo humano” (2000, citado en Soriano y López, 2003:71). Con esta noción estaríamos asumiendo una idea de educación intercultural o para la interculturalidad, capaz de instrumentar acciones formativas que comprometan el ejercicio de los individuos en su ser, su hacer y su pensar.

Tomemos en cuenta que si los objetivos de la educación intercultural son su función transformadora, el control del proceso y la función prospectiva (Essomba, 2007), entonces tal visión reconoce: el proceso de cambios que experimentan los grupos sociales (más allá de un fenómeno de convivencia y diversidad); estar al tanto de las dinámicas que posibilitan el intercambio y la interrelación (factores que inciden en las confluencias colectivas), y comprender las consecuencias psicosociales de los encuentros culturales (disponer del conocimiento sobre la concienciación que se hace en las interrelaciones con grupos culturales diversos). Por lo tanto, cuando el paradigma de la interculturalidad se sustenta sobre políticas, acciones e instrumentos que entretejen los saberes de una realidad social, es admisible entablar la conexión con el uso creciente de las tecnologías sociodigitales para avanzar en la solución de problemáticas contemporáneas.

Si reconocemos que los espacios escolares están transitando por una etapa creciente en la incorporación y uso de las TIC, debemos pensar en un proyecto que esté “planteando estrategias de innovación con la finalidad de producir cambios en los procesos educativos para que éstos se adapten tanto a las necesidades del alumnado como a las exigencias sociales del momento” (Leiva y Priegue, 2012:35). Una situación que nos brinda la oportunidad para desarrollar planes y acciones pedagógicas con intenciones interculturales.

Como menciona Trejo (2006:61), debemos tener en cuenta que “los nuevos recursos informáticos constituyen una oportunidad enorme para afianzar la presencia global de nuestros países, así como al mismo tiempo, una posibilidad para enriquecernos con la cultura y la creación universales”. Con mayor relevancia, cuando nuestras actividades tienen una notable presencia en los entornos de la red, es preciso considerar que el valor no radica en la tecnología misma, sino en “la perspectiva crítica sobre su influencia en la sociedad y las familias, pero sobre todo en la infancia y futura ciudadanía” (Paredes, 2003:126). Por consiguiente, si existen condiciones de descentralización, apertura y difusión de la información, así como creación de redes comunicativas a gran escala, es conveniente pensar que, en el “centro de este proceso, lo intercultural no es sólo un producto, sino un elemento fundamental que determina las interacciones mediadas a través de la tecnología” (Risque, Rubio y Rodríguez, 2009:251-252).

Por ello, conviene pensar una educación intercultural que proponga prácticas pedagógicas apoyadas en el uso de medios digitales como facilitadores para la reflexión de los estudiantes sobre las diferencias culturales y el reconocimiento de los demás. Este ejercicio puede contribuir a extender la comunidad de aprendizaje más allá del aula y conectar con experiencias culturales heterogéneas, con lo que estaremos abonando en la concepción de un marco educativo incluyente. Utilizar el potencial de internet como una red de conexiones a escala global no encarna una acción educativa en sí misma, lo es la mirada pedagógica y los propósitos didácticos que le otorguen. De ahí la importancia de contar con herramientas que nos permitan delinear prácticas que, al favorecer la interacción con otras culturas, representan oportunidades para prevenir la discriminación, el racismo y la intolerancia, basándonos en el conocimiento y el diálogo con el otro.

## LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA UN ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

Es indudable el aumento de tareas —formales e informales— que los individuos realizamos a diario mediante el uso de las tecnologías digitales. Las características de estas actividades se han diversificado en asuntos comerciales, educativos, culturales, etc., y han conformado esquemas de representación y organización social. Existe un notorio énfasis en las TIC como el nuevo motor que dinamiza las economías de la sociedad contemporánea (Trejo, 2006). Estos rasgos han transformando, entre otras cosas, la forma de entender a las comunidades, el aprendizaje, la comunicación y el conocimiento, que en definitiva altera los paradigmas culturales. Como mencionan Area y Pessoa:

Las TIC han provocado, o al menos han acelerado, una revolución de amplio alcance en nuestra civilización que gira en torno a la transformación de los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información; en las formas y los flujos comunicativos entre las personas; así como en los lenguajes expresivos y de representación de la cultura y el conocimiento (2012:14).

Se reconoce que las tecnologías no son instrumentos neutrales, ya que articulan prácticas sociales que intervienen en los procesos y la conformación de los saberes (Palamidessi, 2006). Su introducción en la escuela implica además cambios técnicos, metodológicos y organizativos; por lo tanto, el verdadero desafío de su incorporación en las instituciones educativas no es su disponibilidad o su alcance en los procesos de enseñanza y aprendizaje, “sino los procesos de innovación docente que pueden llevarse a cabo a partir de ellas” (Quintero y Hernández, 2011:11).

Esto nos conduce a proponer tres argumentos que conectan las prácticas de educación intercultural con los entornos digitales: 1) las tecnologías para una sociedad interrelacionada, 2) las tecnologías para una sociedad de aprendizaje colaborativo y 3) las tecnologías para una sociedad generadora de contenidos.

### LAS TECNOLOGÍAS PARA UNA SOCIEDAD INTERRELACIONADA

Sin dejar de lado las evidentes problemáticas de inclusión, acceso y alfabetización digital presentes en nuestros días, lo cierto es que las

nuevas generaciones experimentan un creciente uso de los medios digitales como instrumentos de socialización. De acuerdo con Dussel y Quevedo:

Estas nuevas tecnologías no sólo han generado diferentes y novedosas prácticas culturales sino que también registran distintos modos de apropiación de éstas. Nos referimos tanto al lugar que ocupan las tecnologías en la vida cotidiana de las personas como a la diversidad de usos y sentidos que ellas les otorgan (2010:22).

En particular, las redes sociales ocupan entre los jóvenes un lugar preponderante en sus formas de interactuar y socializar. Estas actividades cada vez más cotidianas advierten nuevas formas de entender, por ejemplo, las dimensiones de instantaneidad de la información; la ubicación permanente; la disipación de lo privado y la disponibilidad abierta, características que modulan comportamientos más allá del espacio virtual. Conviene distinguir que las redes sociodigitales permiten a los individuos: 1) construir un perfil público o semipúblico en un sistema delimitado, 2) articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, así como 3) ver y recorrer su lista de las conexiones y de las hechas por otros dentro del sistema social (Boyd y Ellison, 2008:211). Advirtiendo que este campo de estudio es relativamente reciente y con una dinámica cambiante, las investigaciones han abordado líneas de estudio sobre la frecuencia de uso, motivaciones para utilizarlas y la relación con la formación de capital social (Colás, González y De Pablos, 2013).

El andamiaje de las redes sociales en internet se concibe desde aspectos de pertenencia, vínculos, afinidad y correspondencia con su entorno *offline*. Estos escenarios desterritorializados implican acercarse al concepto de apropiación que Winocur (2006:554) define como el conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las nuevas tecnologías en diversos grupos socioculturales. Esta incorporación de los medios sociales como práctica relevante de los jóvenes se vincula con procesos de construcción de identidades y sobre el conocimiento que se crea de los demás. De igual forma:

La identidad ha dejado de ser una esencia cultural ahistórica e inmutable, para manifestarse en un conjunto de prácticas y representacio-

nes en permanente redefinición de sujetos diversos que se mueven en espacios heterogéneos. Lo que se ha modificado no es el deseo de pertenecer sino el sentido y las formas de la pertenencia (Winocur, 2006:576).

Por lo anterior, el reto para la escuela es asumir que las nuevas generaciones de estudiantes conforman comunidades virtuales que se entrelazan con diversos órdenes de su accionar social, y esta dinámica constituye un ingrediente principal en la forma que interpretan el mundo. La trascendencia que internet tiene como red comunicativa entre las culturas, posibilita la reflexión de la interculturalidad como signo creciente de nuestra era. En estas condiciones, se están desplegando comportamientos con identidades diferenciadas: “una planetaria, construida con el contacto con el resto del mundo a través de las redes, y otra alimentada por los contactos primarios, cara a cara” (Quiroz, 2003:72).

Probablemente las experiencias en torno al uso de las redes sociales estén poniendo a prueba algunos discursos operantes de la interculturalidad, y reflejen los avances y carencias que al respecto hemos construido en la práctica educativa intercultural. Por ejemplo, el hecho de que los jóvenes establezcan fuertes afinidades identitarias en sus redes sociales, puede dar pie a generar una red incluyente donde converjan y convivan todo tipo de representaciones culturales. En todo caso, se requiere de una comprensión profunda sobre la incidencia de las tecnologías en las significaciones del entorno cultural y la adquisición de valores éticos y democráticos, lo que Area y Pessoa (2012) denominan competencia axiológica en la alfabetización digital.

#### *LAS TECNOLOGÍAS PARA UNA SOCIEDAD DE APRENDIZAJE COLABORATIVO*

El factor interactivo de internet concede principios aplicables de interculturalidad mediante una labor de aprendizaje colaborativo estructurado como una práctica educativa. El aprendizaje colaborativo o cooperativo, entendido como una serie de actividades intencionadas para el desempeño del trabajo grupal con el fin maximizar el aprendizaje individual y el de los demás, no se enfoca únicamente en el aprendizaje curricular e informativo, sino también en el desarrollo

de habilidades de trabajo colectivo y de valoración de otros puntos de vista mediante la interacción con otros compañeros (Malik y Sánchez, 2009).

Johnson, Johnson y Holubec señalan tres tipos de efectos de la cooperación:

- Mayores esfuerzos para lograr un buen desempeño (más rendimiento y más productividad, más tiempo dedicado a la tarea, más motivación, mejor retención a largo plazo, niveles superiores de pensamiento crítico y razonamiento).
- Mejores relaciones entre alumnos (espíritu de equipo, solidaridad, compromiso, valoración de la diversidad, cohesión).
- Mayor salud mental (ajuste psicológico, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, identidad personal, mejor reacción a la adversidad y a las tensiones) (1999, citado en Martínez y Prendes, 2008:186-187).

El aprendizaje colaborativo induce a experiencias contra la pasividad e inacción del aprendizaje, ya que promueve la creación de experiencias participativas para que los individuos se vinculen e interaccionen con el entorno social. Basándonos en las ideas de Carrió (2007), las características que identifican un aprendizaje colaborativo son: *a*) orgullo de pertenecer al grupo, *b*) heterogeneidad de los componentes del grupo, *c*) intersubjetividad de los conocimientos, *d*) liderazgo individual y *e*) aparición y solución de los conflictos grupales.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo que pueden generarse con el apoyo de los medios digitales son variadas y con diversos niveles de inmersión, y atendiendo a los requerimientos metodológicos que implican su puesta en marcha, las TIC ofrecen posibilidades de trabajo para proyectos colectivos. Es pertinente para una visión intercultural que los estudiantes aprendan a reconocer que existen diferentes miradas e interpretaciones del mundo que nos rodea (natural, cultural y social). El buen aprendizaje cooperativo ayuda en la configuración sistémica del medio y al despliegue de una visión holística de la realidad social (Santos, Lorenzo y Priegue, 2012:95).

En el marco de esta arquitectura de colaboración, los estudiantes desprenden experiencias dinámicas de participación, aportación y consensos. Como lo indica González:

El conocimiento del otro desde la Red puede ser aprovechado en este sentido a favor de una ciudadanía global y cosmopolita, alentando un pensamiento crítico y creador, despertando la actividad del educando desde la cooperación y la interactividad (2011:136).

Si un factor considerable de las TIC es su propiedad para la colaboración, se vuelve indispensable sustraer prácticas que alienen aprendizajes colectivos con miras en los valores interculturales. En este sentido, si tomamos en cuenta que “el aprendizaje, por lo tanto, no sólo es resultado de una actividad autoestructurante, propia del sujeto, sino que es determinado por las interacciones sociales” (Schneider, 2006:52), entonces el uso de tecnologías digitales puede ser una vía de experiencias conjuntas que permitan el fortalecimiento de lazos comunitarios y por ende de una relación significativa de diálogo intercultural.

#### *LAS TIC EN LA SOCIEDAD GENERADORA DE CONTENIDOS*

Una de las mayores convulsiones que propiciaron las innovaciones tecnológicas fue el reordenamiento de las jerarquías establecidas por los medios de comunicación tradicionales, trayendo al espectador de un estatus pasivo y sólo consumidor de mensajes, al espacio protagónico de los nuevos escenarios digitales, al colocarlo en un lugar importante en la generación de contenidos en la web social. Asimismo, Trejo asegura que:

La gran diferencia respecto del periodo en el cual solamente disponíamos de los grandes medios de comunicación tradicionales es que ahora no hace falta tener la aquiescencia de quienes administran la televisión o la radio para contar con espacios de interlocución con la sociedad. La creatividad y la imaginación pueden ser mejores recursos para llegar, a través de las redes informáticas, a segmentos de la sociedad habitualmente distanciados de contenidos no ortodoxos (Trejo, 2006:234).

La producción de contenidos en la red se vuelve para los individuos un instrumento esencial de libre expresión de valores culturales que refiere a fundamentos básicos de democracia y ciudadanía. Esta

participación activa en la red, que tiene por supuesto matices y entramados, encuentra sentido para los jóvenes al tener un espacio para hacerse escuchar, percibirse y que los perciban, con toda la carga simbólica que esto representa. Concordamos con Aparici y Silva en el sentido que:

El modelo “uno-todos” que ponen en práctica los medios de comunicación convencional y los sistemas educativos van a persistir mucho tiempo más, pero también crecerá el modelo dialógico “todos-todos” en los medios digitales y redes (2012:55).

Asimismo es evidente que el paradigma del usuario/productor remite a una reconfiguración en la apropiación de los medios, ya que “[...] nos encontramos frente a una ruptura de las categorías que fundaban el proceso cultural y ante un desplazamiento desde el consumo a la producción comunicacional” (Scolari, 2008:98).

Por ello, resulta fundamental para docentes y alumnos formular iniciativas que coloquen su contexto dentro del mapa global de la red y que permita a los demás conocer y encontrar un lazo comprensivo de afinidad cultural. Los nuevos códigos de producción en internet permiten trabajar en la publicación de materiales audiovisuales capaces de entrar en contacto con otros usuarios, mediante contenidos que aborden rasgos, miradas y argumentos de un entorno cultural propio. Además, la riqueza de los lenguajes multimediales permite explorar el carácter creativo de los estudiantes al tener opciones para producir videos, audios, *blogs*, *wikis*, revistas digitales, cómics, etc. No demeritemos el potencial creador que se origina en los centros escolares, ya que

[...] la producción que se realiza puertas adentro del aula y puertas adentro de la escuela se ofrece a una amplia audiencia compuesta no solo por las familias y por la comunidad educativa próxima, sino por cualquier usuario de internet interesado (Manso *et al.*, 2011:56).

Un principio básico de la comunicación intercultural, de acuerdo con Ellul, es la no monopolización de los medios de comunicación:

La única fórmula aceptable es la autogestión. Que cada grupo cultural tenga su radio, su televisión, sus periódicos, con tantos intercambios entre grupos como sea posible de forma que la comunicación no

sólo sea intragrupal sino que permita un verdadero conocimiento de los grupos entre sí (1993, citado en Alsina, 2004:60-61).

En esta labor las tecnologías digitales tienen un rol primordial, ya que pueden ayudar a cambiar las dinámicas de dominación mediática por esquemas que favorezcan el poder creativo y comunicativo en manos de las instituciones educativas.

### CONSIDERACIONES FINALES

Las propuestas interculturales mediadas por tecnología suponen un tratamiento educativo delineado por prácticas de participación y comunicación en una sociedad cada vez más conectada. Se trata, por un lado, de llevar el estudio de la interculturalidad a la par de las grandes transformaciones que el mundo contemporáneo exhibe, y que requiere enfoques que concuerden con la realidad que se experimenta y, por otro lado, promover ejercicios emergentes que comprometan acciones educativas que exponga a los estudiantes a situaciones dialógicas y participativas para el desarrollo de una comunicación interpersonal de convivencia y valoración de la cultura de la diversidad.

Conviene resaltar que estas perspectivas deben transitar al unísono y en sincronía con políticas institucionales y redes de formación y colaboración que garanticen, en primer término, los instrumentos metodológicos y pedagógicos de buenas prácticas educativas, así como los insumos mínimos para su puesta en marcha. Además, no se pretende dar elementos estandarizados y agotar la visión intercultural y su relación con las TIC. En todo caso, inferimos desde aquí un empuje inercial para adaptar las ideas a contextos y objetivos particulares. Existen investigaciones que dan cuenta del uso de las herramientas de la red, así como su descripción y análisis para fines didácticos (Cobo y Pardo, 2007; Leiva, 2013; Riskey, Rubio y Rodríguez, 2009; Cabelero y Román, 2008; Cacheiro, 2014).

Finalmente, las ideas aquí planteadas presentan una opción abierta de cómo debemos interpretar las condiciones que privan en los centros educativos a la luz de las revoluciones tecnológicas y direccionar esfuerzos que comprometan nuestra labor mediante acciones creativas y con sentido para los estudiantes.

Por ello, cuando nos referimos al papel de las tecnologías en las dinámicas de socialización, se toma en cuenta la creciente intervención de los jóvenes en los espacios virtuales para la construcción de sus redes sociales en conjunto con su entramado sociocultural. Si hablamos del aprendizaje en la red, asumimos una idea de compromiso para organizar un conocimiento compartido, donde la participación de los integrantes de una comunidad se conjuga para construir un entendimiento común. Al sugerir la democratización en la generación de contenidos, hacemos hincapié en la enorme oportunidad de ser copartícipes en la producción y difusión de proyectos que combatan los estereotipos, las connotaciones de superioridad cultural y los mensajes homogenizantes. Se apuesta por tener la oportunidad de crear, apoyar y difundir trabajos que enriquezcan las conciencias globales sobre la importancia de la interdependencia y la relación intercultural. En síntesis, emprender proyectos interculturales en las dinámicas de la cultura digital puede pensarse de la siguiente manera: me conecto para interrelacionarme con los otros, aprendo de ellos y genero contenido para que otros aprendan de mi cultura. Como indica Contreras:

Después de todo, la tecnología nos reúne, pero no nos une ideológicamente o culturalmente. No obstante, la construcción de lugares comunes de participación está abriendo camino al conocimiento y modula la aceptación de nuestras divergencias (2013: 120).

Recordemos que el compromiso social no emana de los medios digitales, somos sus interlocutores quienes asumimos una responsabilidad ante las complejidades del futuro dando pasos firmes en el presente.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, M.R. (2004), "Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidad", en *Sphera Pública. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, núm. 4, pp. 53-68.
- Aparici, R. y M. Silva (2012), "Pedagogía de la interactividad", en *Comunicar*, vol. XIX, núm. 38, pp. 51-58.

- Area, M. y T. Pessoa (2012), “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0”, en *Comunicar*, vol. XIX núm. 38, pp. 13-20.
- Boyd, D. M. y N. B. Ellison (2008), “Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship”, en *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 13, pp. 210-230.
- Burke, M.; R. Kraut y C. Marlow (2011), “Social Capital on Facebook: Differentiating Uses and Users”, en *CHI, 2011: Conference on Human Factors in Computing Systems*, Nueva York, ACM Press, pp. 571-580.
- Cabero J. y P. Román (2008), *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cacheiro, M.L. (coord.) (2014), *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*, Madrid, UNED.
- Carrió, P.M. (2007), “Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 41, núm. 4, disponible en <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1640Carrio.pdf>>.
- Castells, M. (1999), *La sociedad red*, México, Siglo XXI.
- Cobo R.C. y K. H. Pardo (2007), *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios Fast Food*, Barcelona/México, Grup de Recerca d'Interaccions Digitals/Universitat de Vic/Flasco México.
- Colás, P.; T. González y J. de Pablos (2013), “Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes”, en *Comunicar*, vol. XX, núm. 40, pp. 15-23.
- Contreras, F.R. (2013), “La colaboración en la esfera pública digital”, en F. Sierra (coord.), *Ciudadanía, tecnología y cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*, Barcelona, Gedisa, pp. 119-149.
- Dussel, I. y L.A. Quevedo (2010), *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, VI Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Santillana.
- Echeverría, J. (2009), “Expandir la educación al tercer entorno”, en S. Coca (coord.), *Educación Expandida. Zemos98*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 168-181.
- Essomba, M.A. (2007), “Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza”, en M.A.

- Essomba (coord.), *Construir la escuela intercultural*, Barcelona, Graó, pp. 11-14.
- García C., N. (1999), *La globalización imaginada*, Barcelona, Paidós.
- García, M.A.; F.A. Escarbajal y H.A. de Escarbajal (2007), *La interculturalidad. Desafío para la educación*, Madrid, Dykinson.
- Gómez, J.T. y J.G. Hernández (2010), “Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias”, en *Cuicuilco*, vol. 17, núm. 48, pp. 11-34.
- González, V. (2001), “Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital”, en *Comunicar. La televisión y sus nuevas expresiones*, vol. XVIII, núm. 36, pp. 131-138.
- Grimson, A. (2001), *Interculturalidad y comunicación*, Colombia, Norma.
- Leiva, J.J. (2001), “La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, núm. 1, pp. 2-14.
- (2013), “La interculturalidad a través de las TIC: un proceso de aprendizaje en red”, en *Revista de Didáctica, Innovación y Multimedia*, vol. 9, núm. 25.
- y D. Priegue (2012), “Educación intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI”, en *@tic. Revista d’Innovació Educativa*, núm. 9, pp. 33-43.
- Lévy, P. (2007), *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos/UAM.
- Malik, L.B. y Q.I. Sánchez (2009), “Aprendizaje cooperativo y colaborativo”, en T.O. Aguado y M. del Olmo, *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, pp. 201-220.
- Manso, M.; P. Pérez, M. Libedinsky, D. Light y M. Grazón (2011), *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*, Buenos Aires, Paidós.
- Martínez, F. y Ma. P. Prendes (2008), “Actividades individuales versus actividades colaborativas”, en J. Cabero y P. Román, *E-Actividades. Un referente básico para la formación en internet*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 183-202.
- Martínez, G. (2004), “Internet y ciudadanía global: procesos de producción de representaciones sociales de ciudadanía en tiempos de la globalización”, en *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*,

- núm. 9, disponible en <<http://www.apostadigital.com/revis-tav3/hemeroteca/martinez.pdf>>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2006), *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, París, Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación.
- Palamidessi, M. (comp.), *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación*, Buenos Aires, FCE.
- Paredes, L.J. (2003), “Educación en valores y nuevas tecnologías en la formación de maestros”, en *Tendencias Pedagógicas*, vol. 8, pp. 121-131.
- Quintero, G.A. y M.A. Hernández (2011), “La innovación con TIC en la enseñanza universitaria”, en A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso, *Integración de las TIC en la docencia*, La Coruña, Netbiblo, pp. 2-25.
- Quiroz, M.T. (2003), *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*, Buenos Aires, Norma.
- Reig, D. y L.F. Vílchez (2013), *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*, Madrid, Fundación Telefónica/Fundación Encuentro.
- Risquez, A.; M. Rubio y G. Rodríguez (2009), “Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación intercultural”, en T. Aguado O. y M. del Olmo, *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, pp. 249-264.
- Santos, R.M. y M.M. Lorenzo (2012), “Teoría de la educación, ciudadanía y pedagogía intercultural en la sociedad del aprendizaje”, en R.M. Santos y M.M. Lorenzo (eds.), *Estudios de pedagogía intercultural*, Barcelona, Octaedro, pp. 17-53.
- ; M.M. Lorenzo y C.D. Priegue (2012), “Aprendizaje cooperativo, formación del profesorado y buenas prácticas en pedagogía intercultural”, en R.M. Santos y M.M. Lorenzo (eds.), *Estudios de pedagogía intercultural*, Barcelona, Octaedro, pp. 89-111.
- Schmelkes, S. (2006), “La interculturalidad en la educación básica”, en *Revista Prelac, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 3, UNESCO, pp. 120-127.

- Schneider, D. (2006), "Aprender y enseñar en la red", en M. Palamidessi (comp.), *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación*, Buenos Aires, FCE, pp. 51-67.
- Scolari, C. (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona, Gedisa.
- Soriano, E. y A.J. López (2003), "Medios de comunicación y educación intercultural en la Educación Secundaria", en *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, núm. 20, pp. 69-77.
- Tirzo, G.J. y J.G. Hernández (2010), "Relaciones interculturales, interculturalidad, y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias", en *Cuicuilco*, vol. 17, núm. 48, pp. 11-34.
- Touriñán, J.M. (dir.) (2008), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia*, La Coruña, Netbiblo.
- Trejo, D.R. (2006), *Viviendo en El Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*, Barcelona, Gedisa.
- Vergara, F.M. (2010), "La atención a la interculturalidad, una utopía en construcción: el caso de México", en F.M. Vergara y G.J. Ríos (coords.), *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*, México, Universidad de Guadalajara y Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, pp. 127-148.
- Winocur, R. (2006), "Internet en la vida cotidiana de los jóvenes", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 68, núm. 3, pp. 551-580.

SEGUNDA PARTE  
RESULTADOS Y DATOS

BLANCA

## USO DE REDES SOCIALES DIGITALES: VALORACIÓN, ACTIVIDADES Y PERFILES DE LOS JÓVENES

Rocío López González\*  
María Consuelo Lemus Pool\*\*

### INTRODUCCIÓN

La investigación respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre los jóvenes, es un tema que ha adquirido una relevancia creciente en ámbitos diversos. La preeminencia de la apropiación social de estos recursos ha generado la formulación de variadas y transdisciplinarias aportaciones que se orientan a reflexionar sobre cómo se están dando las transformaciones en la actual cultura digital.

Desde los ámbitos educativos, laborales, empresariales o gubernamentales, es frecuente identificar la concurrencia de discursos que enmarcan la relevancia de los aparatos técnicos, pero también de los nuevos saberes para operarlos y alcanzar mejores índices de crecimiento a través de la difusión de la información y la generación de conocimiento. No obstante, estos discursos progresistas —y muchas

\* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Es autora y coautora de artículos y libros referidos a la utilización de las tecnologías digitales por parte de los jóvenes universitarios; su obra más reciente es *Jóvenes universitarios: uso de las tecnologías digitales* (2015), UNAM/Editorial Díaz de Santos. Actualmente es investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

\*\* Maestra en Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma

veces tecnodeterministas— constituyen una implantación no natural en los contextos locales donde los sujetos se desarrollan e interactúan con las TIC.

En este mismo sentido, es frecuente escuchar de programas relacionados con el uso de las TIC en algún sector, cuyos resultados no corresponden a la inversión para implementarse. Podemos identificar, por lo tanto, que la investigación respecto a estas tecnologías tan populares entre los jóvenes continúa aportando retos teóricos y metodológicos para esclarecer cómo se genera la apropiación social de la tecnología en determinados contextos.

Los programas de TIC en el área educativa no son la excepción, puesto que en las intervenciones pedagógicas participan diversos actores y se gestan diferentes situaciones; en este sentido, contar con un diagnóstico es indispensable para el desarrollo de estrategias aterrizadas en las necesidades y problemáticas reales de los actores educativos.

Este mismo reto es el que se plantea al desarrollar el proyecto “Educación intercultural y contenidos mediáticos: acciones de intervención en el aula para formar audiencias activas favorables a la educación intercultural en el municipio de Lerma de Villada, Estado de México” (SEP-Conacyt No.190302), del cual se desprenden estas reflexiones y análisis. El objetivo de este capítulo es presentar las valoraciones y actividades que jóvenes del nivel básico (secundaria) realizan de las redes sociales digitales (RSD, por sus siglas), con la finalidad de obtener perfiles que sean susceptibles de sentar los cimientos para desarrollar una estrategia de intervención en educación intercultural, fundamentadas primordialmente en: 1) el conocimiento de nuestra diversidad, es decir, despertar la capacidad de asombro por nuestra diversidad y riqueza cultural, así como el deseo de conocer más sobre la misma; 2) el desarrollo del respeto por los otros, que son diferentes, a fin de permitir el descubrimiento de la dignidad de todo ser humano y, por tanto, del respeto a y del valor de la justicia; 3) la apreciación de la diversidad al vivir experiencias de aprendizaje a partir del otro diferente (Schmelkes, 2009).

---

de Tamaulipas. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México.

## JÓVENES MEXICANOS Y USO DE REDES SOCIALES DIGITALES

Diversos estudios realizados en el contexto mexicano no sólo coinciden en que el segmento generacional con mayor número de usuarios de internet es el juvenil —de 12 a 24 años—, sino también dan cuenta de que el uso de las RSD se ha convertido en una práctica frecuente por parte de estos jóvenes (INEGI, 2013; AMIPCI, 2014, por mencionar algunos). Por lo anterior, cobra relevancia la reflexión respecto a la valoración y las actividades que los jóvenes hacen de estos escenarios de interacción digital.

En el estudio presentado por la *Interactive Advertising Bureau* (IAB), titulado *Estudio de consumo de medios digitales en México*, se señala que de 51% de internautas que mencionaron contar con una red social en 2008, se pasó a 70% en 2013, es decir, hubo un crecimiento de casi 20% (IAB, 2013). En este mismo sentido, según cifras de la AMIPCI (2014), 77% de los usuarios de la red de redes en México tienen como una de sus principales actividades acceder a redes sociales digitales; además, nueve de cada diez internautas mexicanos dispone, al menos, de una cuenta abierta en red social; esta misma fuente indica que las tres redes sociales digitales de mayor uso entre los mexicanos son Facebook, YouTube y Twitter.

Los jóvenes han encontrado, a través de las redes sociales digitales, nuevos espacios de interacción y las acciones que realizan en las plataformas virtuales son muy diversas y cada una adquiere un significado diferente para ellos; por ejemplo, se conectan y platican a través del ciberespacio en programas de mensajería instantánea, descargan archivos multimedia, suben fotos a sus páginas personales, visitan páginas de sus amigos para escribir breves comentarios, juegan en red con otros usuarios (Urresti, 2008). Cada una de estas actividades adquiere una importancia para los jóvenes y las desarrolla de acuerdo con las temáticas de su interés.

Por su parte, Morduchowicz (2012) indica que estas plataformas virtuales, de interacción con las redes sociales digitales, cumplen una función social preponderante en la consolidación de la identidad y el ser social de los jóvenes:

[...] las redes sociales son tan populares entre los adolescentes precisamente porque retoman las preguntas clave de esta etapa de la

vida: quién soy, cómo me veo a mí mismo y cómo me ven los demás. En una red social, los adolescentes escriben sobre sí mismos, se interrogan sobre lo que pensarán de ellos sus audiencias, se prueban frente a los otros y esperan respuestas de sus lectores. La página *web* tiene el mismo contenido que el tradicional diario íntimo, pero incluye la reacción de sus amigos. Las redes sociales reflejan las necesidades propias de la adolescencia y responden a ellas (Morduchowicz, 2012:2).

Cabe señalar que al hacer una revisión de estudios relacionados con el tema del uso de las RSD se identificó que en México casi todos los trabajos desarrollados fueron efectuados en contextos urbanos, entre jóvenes estudiantes y de nivel educativo superior (Islas y Carranza, 2011; Ortega y Banderas, 2011; Medina, Romero y González, 2011; Ortiz y López, 2013; Covi y Lemus, 2014; Padilla, 2014, entre otros); dichas investigaciones tienen la particularidad de que se desarrollaron —principalmente— en tres entidades académicas: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad de Guadalajara (UDG) y Universidad Iberoamericana (Ibero). No obstante, no alcanzan a responder una serie de interrogantes: ¿cuál es el rol de las RSD en la vida de los jóvenes?, ¿cómo aprendieron a usarlas?, ¿qué hábitos han generado en estos espacios?, ¿qué actividades realizan con mayor frecuencia?, ¿están siendo más participativos los jóvenes en estas plataformas?, ¿qué diferencias existen en los usos por perfiles urbanos y rurales? Por otra parte, hasta el momento tampoco se encontraron estudios de uso de RSD entre estudiantes del nivel básico y que hagan referencia a temáticas de educación intercultural.

Por lo anterior, consideramos imprescindible continuar profundizando en diversos grupos que hacen uso de estos recursos, abonando a las reflexiones respecto a la complejidad del acceso, uso y apropiación de los mismos, particularmente el uso que le dan a las redes sociales digitales, las cuales han implantado nuevas formas de socializar, informarse, producir, divertirse, etc., entre la juventud. Se parte de la idea de que los jóvenes del contexto mexicano son un grupo heterogéneo, con diferencias importantes según factores de clase, de género, étnicos, religiosos o su actividad social preponderante. En esta pluralidad, los jóvenes comparten los rasgos de esta nueva

generación, marcada por la cultura digital de una época cuyo espíritu es eminentemente tecnológico (Crovi, 2013).

#### POTENCIALIDADES DE LAS RSD PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las RSD, en el contexto sociotécnico y cultural de la web 2.0, encarnan un espacio con altos niveles de interactividad e interacción dentro de la internet. De acuerdo con Bettetini y Colombo (1995), la interactividad se refiere a los procesos de comunicación persona-persona en el contexto virtual y la interacción se aproxima a las posibilidades de comunicación persona-máquina o persona-sistema operativo, ya que ambos tipos de actividad suponen niveles de comunicación diferenciados en cuanto a fines y alcances.

En este marco, las plataformas digitales visibilizan las potencialidades de un modelo de comunicación horizontal, distribuido y rizomático, en el cual cada usuario que navega se convierte a la vez en consumidor y productor de mensajes y contenidos digitales (Gere, 2010). Las RSD, como espacios de construcción social, han sido descritos como herramientas de interacción altamente personalizables y flexibles:

[...] cuentan con altos niveles de interacción [...], que posibilitan la realización de actos comunicativos bajo diversos formatos [...] con un alcance definido por el usuario y que puede alcanzar diversos niveles de publicidad [...]. Las herramientas de interacción se encuentran integradas en una sola plataforma, dada por el sistema del cual se es un usuario registrado [...]. La interacción está organizada en torno a perfiles, con una red de usuarios con los que se ha establecido un contacto formal recíproco o unidireccional (Pérez-Salazar y Aguilar-Edwards, 2012:28).

El mismo sentido de construcción social que aportan *per se* estos espacios digitales es una de las más significativas potencialidades susceptibles de emplearse como medio de intervención de una cultura de respeto intercultural. Las complejas relaciones entre la información a la que los estudiantes tienen acceso de forma constante en sus dispositivos y la práctica comunicativa que en ellos despliegan, frente a

la formación educativa institucionalizada, definen la necesidad de adoptar un enfoque global y dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sierra (2000) identifica tres principios comunes a la educación y la comunicación, que retomamos como base teórica para proponer el uso de RSD en una estrategia de intervención intercultural:

- a) *Principio de relacionabilidad.* Se parte de que la educación es un acto de relación y la comunicación es una forma de apertura necesaria al otro. El autor plantea que todo sujeto es actor, creador y responsable de sus propios actos, no en sentido absoluto o trascendental sino en sentido relativo, abierto y comunicacional, por lo que la relacionabilidad hace referencia a esta potencialidad de entrar en contacto con el otro a través de la comunicación.
- b) *Principio de alteridad.* Menciona que el sólo encuentro con los otros no nos constituye como sujetos, sino que somos constituidos en nuestros encuentros con el otro; el autor plantea que el individuo no es una entidad completa en sí misma, sino un animal político, una entidad relacional y constituyente, así como constituida, en el proceso de interacción con segundas personas. Esta base social y antropológica es la que se expresa en los vínculos comunicativos y educativos.
- c) *Principio de dialogicidad.* Esta voluntad y necesidad de encuentro se produce por un afán de identificación y reconocimiento por los otros. Se plantea que la educación, más que un espacio para la transmisión de conocimiento, debe ser entendida como un espacio para el reconocimiento, una forma de construcción del saber desde el entendimiento y comprensión “de” y “con” los otros. El diálogo es pues una condición existencial.

La educación intercultural, vista como un ejercicio de la educación en valores, también está relacionada con procesos de interacción entre personas que pertenecen a contextos culturales o étnicos diversos. La comunicación, en este sentido, está por lo tanto estrechamente relacionada con el reconocimiento de la alteridad y con un ejercicio axiológico que se construye sobre la base del diálogo. Touriñán (2006) expone que las relaciones de la educación intercultural se estructuran en sistemas de valores:

La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad, por ello la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores, es un ejercicio de educación en valores (Tourinán, 2006:31).

Por lo anterior, las potencialidades de interacción que son posibles desde las RSD son espacios clave para la construcción dialógica de una perspectiva de respeto intercultural. Diversos autores ya han hecho patente la necesidad de formar las habilidades comunicativas en los estudiantes (Area, 2001, 2005; Lemus, 2013), siendo ésta una particular estrategia de intervención desde y hacia la propia comunicación.

#### VALORACIÓN, ACTIVIDADES Y PERFILES DE JÓVENES QUE NAVEGAN EN LAS REDES SOCIALES DIGITALES

En este contexto, se consideró pertinente reflexionar y analizar la valoración, actividades y perfiles de jóvenes que navegan en internet, y específicamente en las RSD, con la finalidad de identificar estrategias de intervención para la formación de una cultura de respeto intercultural. Para realizar este análisis, se emplearon los resultados de la encuesta escolar del proyecto SEP-Conacyt (190302) *Educación intercultural y contenidos mediáticos*, que se vertieron en el *Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo*.

Tal y como se señala en la introducción del libro, la encuesta fue aplicada a 504 estudiantes de la secundaria Licenciado Abel C. Salazar 0086, ubicada en el municipio de Lerma, Estado de México. Esta encuesta fue representativa de la escuela seleccionada, con 95% de nivel de confianza y un margen de error de  $\pm 3.5\%$ . La finalidad fue esclarecer qué recursos usan los jóvenes que provienen de un contexto de nivel básico (secundaria), pero también conocer cuál es la importancia que le asignan y el tipo de navegación que realizan al estar en los diferentes entornos digitales propuestos.

El acceso a los recursos digitales es la primera pregunta que debe responderse al reflexionar sobre el uso de internet. Entre los resultados

de la encuesta aplicada, identificamos que siete de cada diez estudiantes tenían acceso a una computadora en casa (de escritorio o PC) y que en estas mismas proporciones también poseían algún equipo móvil con acceso a internet. Cabe destacar que en su mayoría estos jóvenes tienen teléfonos celulares con datos y desde ahí acceden a internet casi todos ellos. Estos datos contrastan con las estadísticas que se presentan a escala nacional, en las que el INEGI plantea que sólo tres de cada diez tienen acceso a una computadora en el hogar y conexión a internet, aunque 43.5% de los mexicanos se declararon usuarios de la red de redes (INEGI, 2013). Por lo tanto, estamos hablando de estudiantes privilegiados en el acceso a las TIC, que las han incorporado como parte de sus rutinas cotidianas.

Las plataformas a las que están adscritos estos jóvenes son muy diversas. Facebook, una RSD que aglutina de diversas formas espacios de comunicación, difusión de información y búsqueda de contenidos, es la más popular en este momento, ya que siete de cada diez mencionó tener cuenta en ella. Seis de cada diez indicó que posee registro en algún proveedor de correo electrónico y YouTube, y cinco de cada diez dijo tener WhatsApp y Google+. Menos de la mitad también indicaron usar Twitter, Instagram, Skype y Netflix. En mucha menor cantidad se ubicó el uso de podcasts y blogs, por lo que son los recursos más impopulares.

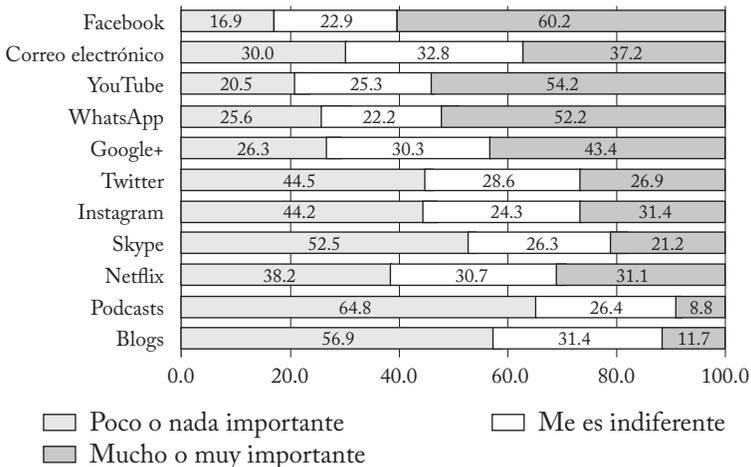
Al realizar un análisis de las plataformas en las que tienen cuenta, es posible observar dos fenómenos claros: 1) los jóvenes son selectivos respecto a los entornos que usan, por tanto no todos tienen cuenta en todos los servicios, y 2) el uso de estos espacios está marcado por tres características fundamentales: socialización, comunicación y entretenimiento.

Al preguntarles respecto a la importancia que tenían para ellos las plataformas digitales, es interesante observar que, aunque tengan acceso a ellos, muchas veces no se consideran importantes. Ésta es una premisa ampliamente difundida y errónea, ya que se percibe que los jóvenes que usan estos recursos los consideran imprescindibles en sus actividades cotidianas y que, por lo tanto, es factible establecer estrategias de intervención en estos entornos digitales sin mayor contextualización técnica, teórica o cultural. La realidad muestra una situación mucho más compleja, en la que se puede tener acceso a diferentes entornos pero también ser indiferente a lo que

acontece en ellos, por lo que la navegación en las RSD, como ocurre en múltiples entornos de consumo audiovisual, obedece a prácticas selectivas de los intereses de estos usuarios.

La figura 1 muestra la valoración que hicieron los jóvenes de las plataformas digitales a las que tenían acceso. Es posible observar actitudes diversas entre los recursos más usados: Facebook es valorado como mucho o muy importante por seis de cada diez, a tres de cada diez les es indiferente y dos de cada diez lo calificó como poco o nada importante. De forma inversa, el correo electrónico sólo es muy importante para cuatro de cada diez, ya que un tercio se consideró indiferente y, en esa misma proporción, lo valoraron como poco o nada importante. YouTube es también un caso particular, ya que cinco de cada diez lo consideró como mucho o muy importante, tres de cada diez se posicionó como indiferente y para dos de cada diez era poco o nada importante. De forma congruente con los resultados del acceso, los recursos con menor nivel de importancia fueron los podcasts y los blogs.

FIGURA 1  
IMPORTANCIA DE LAS PLATAFORMAS DIGITALES



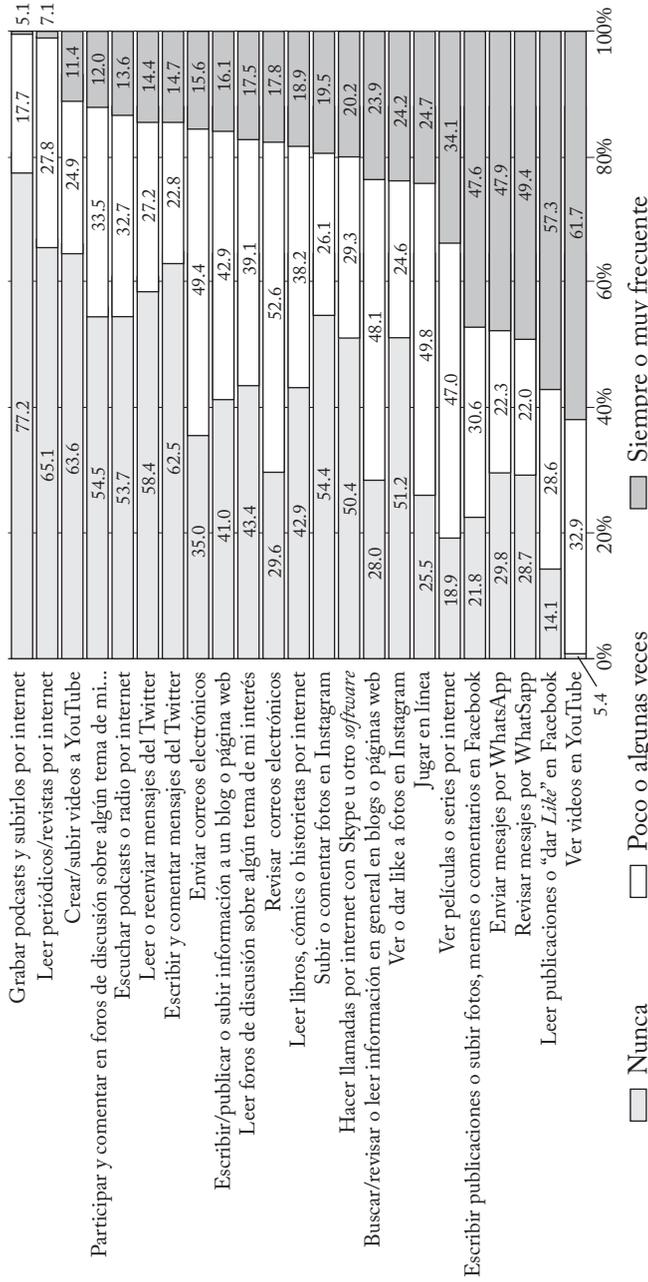
FUENTE: elaboración propia a partir de los datos del “Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo” (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

En la encuesta también se midió la frecuencia de realización de diversas actividades en internet, con la finalidad de identificar algunos patrones de uso de estos recursos. La figura 2 muestra estos resultados en los que se observa: *a*) una navegación constante y muy focalizada en algunas actividades, como ver videos en YouTube (61.7%), leer publicaciones de Facebook (57.3%), revisar y enviar mensajes por WhatsApp (49.4 y 47.9%), así como escribir o crear contenidos para Facebook (47.6%), lo cual refleja la preponderancia del uso de estos entornos como herramientas de consumo de contenidos multimedia diversos, para la comunicación y la interacción con fines diversos; *b*) también se identifica una segunda tendencia de actividades, la cual muestra usuarios más esporádicos que realizan algunas acciones recurrentes; entre ellos se encuentran los que revisan y envían correos electrónicos (52.6 y 49.4%), juegan en línea (49.8%), buscan/revisan información en general en blogs o en páginas web (48.1%) y ven películas o series por internet (47%). Con esto se constata que la comunicación, la búsqueda de información y el entretenimiento son los principales usos que los estudiantes les dan a estos recursos.

La frecuencia de realización de este amplio abanico de actividades muestra que existen rutinas que siempre se efectúan cuando navegan y otras que se llevan a cabo cuando son requeridas. Asimismo, también es posible ver actividades que no figuran entre las preferencias de estos estudiantes, ya que más de la mitad nunca las realizan: grabar podcasts y subirlos a internet (77.2%), leer periódicos o revistas por internet (65.1%), crear o subir videos a YouTube (63.6%), comentar o escribir mensajes en Twitter (62.5%), así como leer o reenviar mensajes en esta misma plataforma (58.4%). Respecto a los resultados identificados en Twitter es posible pensar en preferencias generacionales e incluso locales por alguna u otra plataforma, ya que para las encuestas nacionales referidas, ésta es una de las principales RSD de este grupo etario.

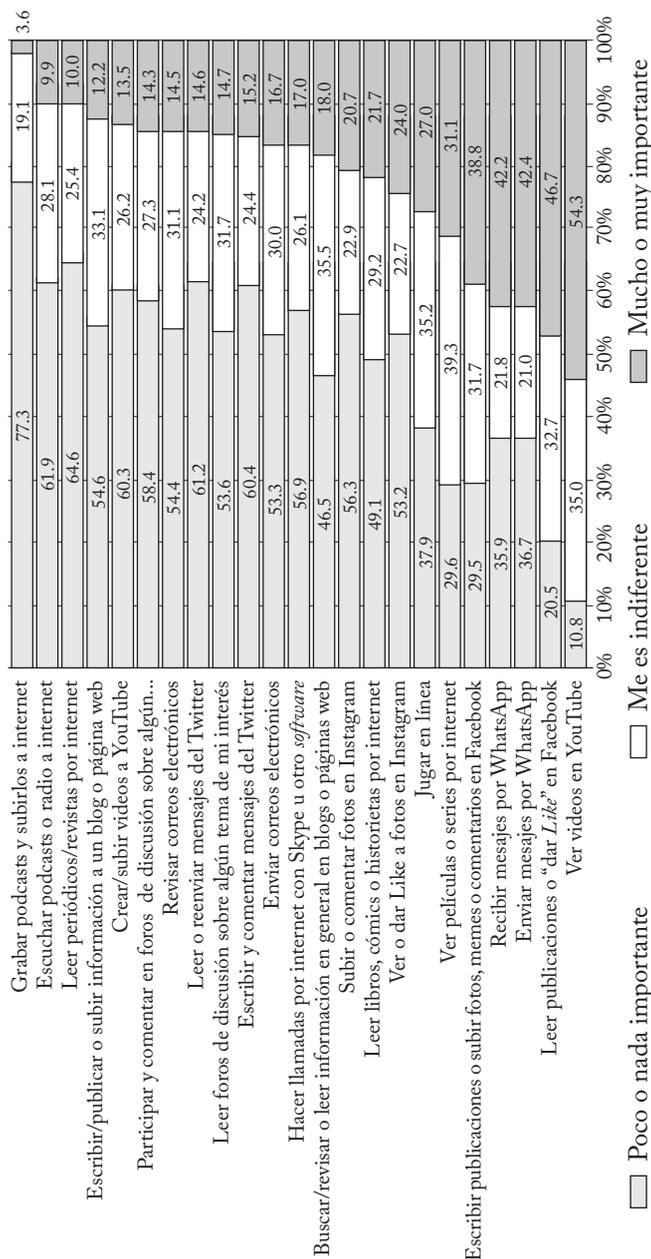
Asimismo, se indagó respecto a la valoración que estos jóvenes tenían de las actividades propuestas. En correspondencia con lo anterior, se consideraron más importantes aquellas acciones que se realizaban más frecuentemente, ya que seguramente son parte de sus procesos cotidianos de interacción, comunicación y entretenimiento, lo cual forma parte de los procesos relevantes en esta etapa de su vida (véase la figura 3).

FIGURA 2  
FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN INTERNET



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos del "Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo" (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

FIGURA 3  
VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN INTERNET



Poco o nada importante   
  Me es indiferente   
  Mucho o muy importante   
  Mucho o muy importante

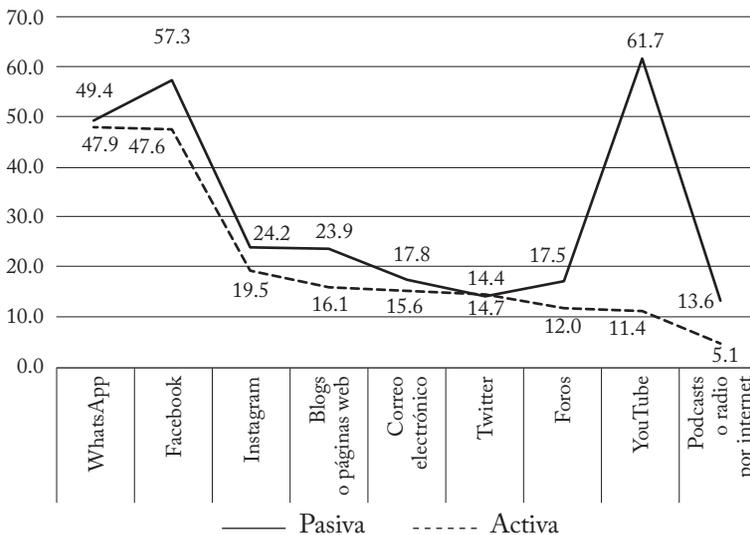
FUENTE: elaboración propia a partir de los datos del "Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo" (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

Es interesante también destacar que, en correlación con los resultados sobre la importancia de las diversas plataformas, existe una actitud generalizada de indiferencia o poca importancia a la mayoría de las actividades propuestas, lo cual expresa un perfil de usuario altamente focalizado en unos pocos intereses cuando navega por internet.

El análisis dividió la lista de actividades en aquellas que se consideraban con perfil de consumo pasivo (ver, leer, revisar, escuchar) y otro activo (enviar, escribir, hacer, grabar, participar) para la realización de perfiles. Se realizó esta segmentación ponderando como activas aquellas tareas que requerían una mayor implicación cognitiva del sujeto en la actividad, así como mayor nivel de interacción, entendida como participación del sujeto en el proceso de comunicación. Así, fue posible comparar el perfil de navegación con el que los jóvenes intervenían en las diversas plataformas evaluadas.

En la figura 4 se observan estos resultados que, de forma general, evidencian una rutina de navegación y uso de la red de redes más

FIGURA 4  
PERFILES DE NAVEGACIÓN EN LAS DIFERENTES PLATAFORMAS



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos del “Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo” (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

pasiva que activa. Llama la atención que sean WhatsApp y Facebook los únicos entornos que detonan un perfil activo, y que YouTube —cuyo consumo de videos es más frecuente e importante— sea en el que se identifique con un perfil más pasivo de navegación. Un análisis complementario pudiera valerse de esta información para desarrollar programas de uso de las TIC que sean significativos para los estudiantes a partir de sus perfiles de navegación, ya que también se relacionan indirectamente con las formas de aprendizaje que propone cada entorno.

### REFLEXIONES FINALES

Los resultados indican las características de estos jóvenes, cuyo contexto es una transición de áreas rurales y suburbanas de desarrollo industrial y manufactura (Gobierno del Estado de México, 2012); estas particularidades deben tenerse en cuenta al analizar el uso de estos recursos y, al mismo tiempo, los perfiles elaborados a partir del tipo de actividad que realizan al navegar, ya que muestran que existe una transformación en los patrones de interacción de esta generación, cada vez más inmersa en una cultura de participación digital.

Los datos evidencian que las plataformas y las RSD en las que se desenvuelven estos jóvenes son primordiales en su vida cotidiana. Asimismo, identificamos que por una parte existe un perfil selectivo respecto a los entornos que usan, ya que no todos tienen cuenta en todos los servicios; en segunda instancia, estos espacios digitales se caracterizan por tres usos preponderantes: socialización, comunicación y entretenimiento. En este sentido, los principios de relacionabilidad, alteridad y dialogicidad son susceptibles de plantearse desde un ámbito de socialización orientada al entretenimiento, empleando para ello los recursos que actualmente son los más significativos: Facebook, YouTube y WhatsApp. De éstas, destaca que WhatsApp y Facebook sean los únicos entornos que implican un perfil de participación activo.

Los resultados de este diagnóstico del uso y valoración que les dan a las RSD, permite ver que no hay una cultura de producción ni de escritura, sino de consumo de sí mismos a través de la comunicación

o búsqueda de información de sus intereses o sus vivencias personales, lo cual es central en esta etapa de construcción de la identidad de estos jóvenes. Sería, pues, relevante diseñar una estrategia comunicativa que se oriente a estos procesos identitarios, donde se creen modelos orientadores de una cultura de respeto intercultural.

También fue posible destacar la preponderancia del uso de estos entornos como herramientas de consumo de contenidos multimedia diversos, para la comunicación y la interacción, con diversos fines. La comunicación, la búsqueda de información y el entretenimiento son los principales usos que los estudiantes les dan a estos recursos. Aunado a estas actividades, el perfil de consumo pasivo que también fue identificado en la mayoría de estos espacios, llevaría a pensar en el diseño de materiales audiovisuales que los estudiantes pudieran consultar en YouTube, o bien ser distribuidos a través de la principal plataforma que emplean, Facebook.

Finalmente, concluimos que la intervención a partir de este tipo de diagnósticos tiene relevancia no sólo por elevar las probabilidades de que algún programa educativo tenga éxito respecto a la relación inversión-resultados, sino porque contribuye al desarrollo de programas que usen las TIC con fines de formación, que sean significativos para los estudiantes a partir de sus perfiles de navegación, ya que éstos también se relacionan indirectamente con las formas de aprendizaje que propone cada entorno. En esta lógica de ensayo y error, que es intrínseca a todo proceso de investigación, se espera que esta primera parte del diagnóstico sea relevante por abonar las reflexiones de cómo plantear una educación acorde a la cultura digital de nuestro tiempo; posteriormente, la contrastación empírica de estos primeros procesos de intervención enriquecerá aún más la experiencia generada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Area, M. (2001), *¿Hacia un futuro imperfecto? Pensar la educación en la era digital*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2005), “Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales”, en *Investigación en la Escuela*, núm. 64, pp. 5-18.

- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) (2014), “Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México”, México, AMIPCI, disponible en <[https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos\\_de\\_internet/Estudio\\_Habitos\\_del\\_Internauta\\_Mexicano\\_2014\\_v\\_MD.pdf](https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_v_MD.pdf)>.
- Bettetini, G. y F. Colombo (1995), *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós (Instrumentos).
- Crovi, D. (2013), *Jóvenes y apropiación tecnológica. La vida como hipertexto*, México, UNAM/Edimpro.
- y M.C. Lemus (2014), “Jóvenes estudiantes y cultura digital. Una investigación en proceso”, en *Virtualis*, núm. 9, pp. 35-57.
- Gere, C. (2010), “Algunas reflexiones sobre la cultura digital”, en *Digitalium*, vol. 12, núm. 1, pp. 3-7.
- Gobierno del Estado de México (2012), “Diagnóstico de la Región VII Lerma, Programa Regional del Estado de México 2012-2017”, en <[http://portal2.edomex.gob.mx/copladem/programas regionales/groups/public/documents/edomex\\_archivo/copladem\\_pdf\\_rvii\\_lerma.pdf](http://portal2.edomex.gob.mx/copladem/programas regionales/groups/public/documents/edomex_archivo/copladem_pdf_rvii_lerma.pdf)>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2013), “Estadísticas sobre disponibilidad y uso de la tecnología de la información y comunicaciones en los hogares”, en <[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf)>.
- Interactive Advertising Bureau, Mexico (2013), “Quinta edición del Estudio de Consumo de Medios entre Internautas Mexicanos”, en <[http://www.iabmexico.com/Estudio\\_Consumo\\_Internautas\\_Mexico](http://www.iabmexico.com/Estudio_Consumo_Internautas_Mexico)>.
- Islas, C. y M. Carranza (2011), “Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje, ¿transformación educativa?”, en *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, vol. 3, núm. 2, disponible en <<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/198/213>>.
- Lemus, M.C. (2013), “El desarrollo de habilidades digitales en profesores que usan Plataformas de Aprendizaje en Línea: el caso H@bitat Puma”, tesis de maestría, México, UNAM.
- Medina, G.; G. Romero y C. González (2011), “Regresando a lo básico: un estudio sobre el potencial didáctico de twitter en

- educación superior”, en Comie (ed.), *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, UNAM.
- Morduchowicz, R. (2012), *Los adolescentes y las redes sociales*, México, FCE.
- Ortega, C.F. y A. Banderas (2011), “Percepción de los jóvenes universitarios sobre el uso de Twitter en los procesos de enseñanza-aprendizaje”, en *Revista Electrónica Apertura*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-20, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822737003>>.
- Ortiz, G. y R. López (2013), “Expresión, interacción y activismo social: hacia una construcción de escenarios digitales entre los jóvenes mexicanos”, en L. Valdés y S. Morales (comp.), *Industrias culturales, medios y públicos: de la recepción a la apropiación*, Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, disponible en <<http://www.publicacioncompanam2013.eci.unc.edu.ar/>>.
- Padilla, M.R. (2014), “Ciudadanía política en la red. Análisis de las prácticas políticas entre jóvenes universitarios”, en *Comunicación y Sociedad*, núm. 21, pp. 71-100.
- Pérez-Salazar, G. y A. Aguilar-Edwards (2012), “Reflexiones conceptuales en torno a las redes sociales en las redes sociales: un recorrido de la teoría a las prácticas comunicativas en Facebook, Twitter y Google+”, en *Razón y Palabra*, vol. 79, pp. 1-37.
- Schmelkes, S. (2009), “Interculturalidad, democracia y formación valoral en México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, disponible en <<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>>.
- Sierra, F. (2000), *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, Sevilla, MAD.
- Touriñán, J.M. (2006), “La educación intercultural como ejercicio de educación en valores”, en *Estudios sobre Educación*, vol. 10, pp. 9-36.
- Urresti, M. (2008), *Ciberculturas juveniles*, Buenos Aires, La Crujía.

BLANCA

# LA INCLUSIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN MEDIA: DILEMAS, PROPUESTAS Y REFLEXIONES

Karla Edurne Romero Ramos\*

## INTRODUCCIÓN

La pregunta a la que trata de responder este artículo es: ¿cómo incluir el enfoque intercultural en el currículo de la educación media? Éste ha sido un cuestionamiento clave en México, un país en el que confluye e interactúa una comunidad multicultural, pero donde no se ha logrado el reconocimiento de la diversidad cultural en el entorno educativo, específicamente en los contenidos del currículo que se articulan, en la práctica, como formadores de adolescentes.

La ola de violencia y la crisis de valores que existen en México pueden tener diversos orígenes y explicaciones que apuntan a diferentes causas de corte social, cultural, global, económico, político y ético-moral; por ello, construir opciones que posibiliten idear nuevas alternativas sociales ante los desafíos en la educación básica que enfrenta este país, cobra relevancia y urgencia.

\* Maestra en Comunicación por el Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales y licenciada en Comunicación por la FES Acatlán, ambos pertenecientes a la UNAM. Actualmente es investigadora invitada en el Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma; asimismo, se desempeña como asesora didáctica del programa académico del Bachillerato Digital en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de México. Ha publicado libros de texto para nivel medio superior en Editorial Santillana y ha impartido cursos de formación docente en la UNAM en el proyecto “H@bit@t Puma” de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC).

El entorno educativo permite la formación de ciudadanos, siempre y cuando en los contenidos curriculares se planifiquen temáticas relacionadas con la equidad de género, la educación en medios, la promoción del respeto del medio ambiente y los valores interculturales. En este sentido, en el presente artículo se busca argumentar la pertinencia del enfoque intercultural en el currículo en los ámbitos escolares de educación media, centrándose en los resultados de la investigación “Educación intercultural y contenidos mediáticos: acciones de intervención en el aula para formar audiencias activas favorables a la educación intercultural en el municipio de Lerma de Villada, Estado de México”, para la cual el trabajo empírico y el caso de estudio se realizaron en la secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086”, en Lerma de Villada, Estado de México.

### ENFOQUES Y PROPUESTAS

Como diría Bourdieu (1998:170), la transformación de las estructuras estructurantes se complejiza porque no es un proceso que se transforme de un día para otro. No obstante, es posible comenzar a planificar alternativas teórico-didácticas plausibles en relación con reflexiones sobre el desarrollo de contenidos curriculares para la inclusión del enfoque intercultural en la educación media en México, donde se atiende la necesidad imperante de insertar los valores interculturales en la formación de adolescentes.

Si bien desde la pedagogía crítica el currículo es sólo una guía para la formación, es necesario emprender propuestas y reflexiones en los espacios académicos que consideren su importancia, pues debido a la lógica institucional de los entornos escolares de nivel básico<sup>1</sup> en México, el currículo sigue siendo un referente base tanto para el aprendizaje de contenidos temáticos en el aula como para la evaluación de los estudiantes; en este sentido, no es factible prescindir de él en la propuesta transformadora que implica la inclusión transversal del enfoque intercultural.

<sup>1</sup> Si bien a lo largo del artículo nos referimos a la secundaria como Educación Media, en México este nivel de estudios se considera también como Educación Básica, aun cuando antecede a la Media Superior (bachillerato o High School en Estados Unidos).

Según Inés Gil (2008:103), el enfoque intercultural es una forma de mirar la realidad escolar y educativa que se sitúa en dos planos, el global y el particular; el primero se refiere a la complejidad y al carácter sistémico de los procesos educativos, y el segundo alude a las situaciones educativas contextualizadas que se dan cotidianamente en los entornos educativos. Para el cometido de este artículo, nos enfrentamos a las dificultades administrativas de la secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086”, ya que es difícil implementar mejoras porque, según los profesores y el personal administrativo, alteran las lógicas cotidianas escolares; otro elemento por confrontar es la manera particular de impartir los contenidos temáticos en esa entidad geográfica del Estado de México y la población que atienden, de ahí la pertinencia de presentar la reflexión de este caso de estudio.

Para el cometido de este artículo se retoman elementos teóricos de la pedagogía crítica y el constructivismo, que darán sustento tanto a la reflexión como a la formulación de propuestas vertidas en las siguientes páginas; por tanto, si se parte de la base de que la educación intercultural es de carácter global y transformador, indudablemente se nutre de diferentes campos de estudio. En la figura 1 se presenta un esquema con los paradigmas teóricos del enfoque intercultural, el cual fue retomado de la tesis doctoral de Inés Gil (2008:104).

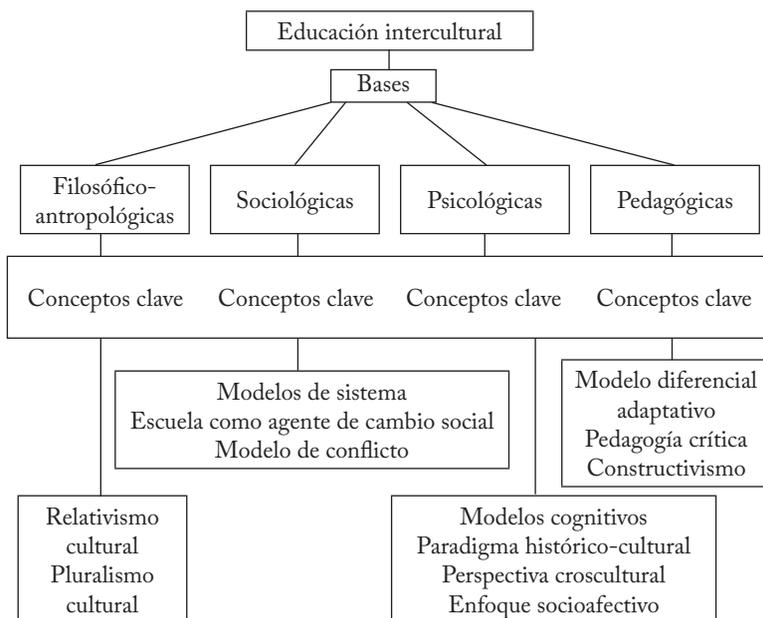
Puesto que el enfoque intercultural se ha construido en relación con distintos paradigmas disciplinarios, es importante destacar las cosmovisiones que se retomaron en las reflexiones que se formularán a continuación desde cada base teórica que aporta referentes al enfoque, como se muestra en la tabla 1.

El enfoque intercultural rescata y establece una lógica de la diversidad capaz de proyectarse en convivencia desde la igualdad y la diversidad cultural, donde la escuela se reforma con la finalidad de incrementar la equidad, superar el racismo, la desigualdad y la exclusión, y con ello favorecer la comunicación, el diálogo y las competencias interculturales con el apoyo de la justicia social (Gil, 2008:124 y 126).

El enfoque intercultural es una manera de entender la educación como un proceso continuo en el que se afectan las dimensiones educativas (incluido el currículo), donde se considera la formación de todos desde una educación de calidad<sup>2</sup> acorde con en la premisa trans-

<sup>2</sup> La educación de calidad se concibe desde una visión significativa y no comercial.

FIGURA 1  
SÍNTESIS DE LAS BASES TEÓRICAS DEL ENFOQUE  
INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN



FUENTE: Inés Gil (2008:104), con algunas adecuaciones de la autora.

formadora y rescatando la diversidad como un valor. Las finalidades son: equidad, antirracismo, competencia cultural, transformación social (Gil, 2008:124 y 126).

Si México es un país diverso y la diversidad cultural es un elemento base y articulador del enfoque intercultural en la educación, en los entornos escolares esta característica tendría que traducirse en prácticas de aprendizaje a partir de experiencias concretas, ante lo cual cobra relevancia abordarla en el siguiente apartado.

### LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

El primer tema que entra a debate es la diversidad cultural en México, la cual se ve reflejada en los entornos escolares. Según los estudios de

TABLA 1  
BASES TEÓRICAS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

<i>Base filosófico-antropológica</i>	<i>Base sociológica</i>	<i>Base psicológica</i>	<i>Base pedagógica</i>
<p>Confía en el ser humano como un ser libre, por tanto, reproductor y reconstructor de cultura en colaboración con otros seres humanos. Se acentúa la capacidad de comunicarse y colaborar con semejantes. El ciudadano participa en la creación de una sociedad más justa y equitativa.</p>	<p>Emplea la noción de <i>sistema</i> como un conjunto de partes interrelacionadas que tienden a la integración; es preciso atenderlas en toda dimensión social y educativa. Concibe a la escuela como un escenario privilegiado para la formación de ciudadanos de un mundo plural, complejo y democrático.</p>	<p>Considerar los contextos donde existe diversidad como entornos en los que se obtienen aprendizajes valiosos y enriquecidos.</p>	<p><i>Modelo diferencial adaptativo.</i> Define las características de los individuos y grupos como relaciones dinámicas y propone un nivel de interacción contextual que analiza el efecto de los diversos factores en la educación. Parte de que existen diferentes características y modos de relacionarse con la realidad. <i>Pedagogía crítica.</i> Insiste en la necesidad de promover la mejora colectiva y la igualdad estructural social, así como combatir las desigualdades</p>

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

<i>Base filosófico-antropológica</i>	<i>Base sociológica</i>	<i>Base psicológica</i>	<i>Base pedagógica</i>
			<p>a partir de prácticas educativas transformadoras y el desarrollo de la conciencia crítica, <i>desarrollando</i> en el alumno la libertad solidaria y el aprendizaje basado en experiencias, pasos previos para la transformación social.</p> <p><i>Constructivismo.</i> Se construye aprendizaje mediante experiencias propias y colectivas.</p>

FUENTE: Inés Gil (2008:104-119), con adecuaciones de la autora.

Dietz y Mateos (2011), muy pocos profesores proponen acciones concretas e innovadoras para atender esta característica en el entorno escolar.

Con frecuencia, el enfoque intercultural es abordado en los contenidos temáticos del currículo de la educación media como la representación de la práctica de elementos folclóricos de otras culturas desde la visión del “otro”, lo que promueve estereotipos y la estratificación directa sin reflexión acerca de las poblaciones diversas. Un ejemplo de ello en México son los pueblos indígenas:

De manera teórica el modelo multicultural se nutre de la gastronomía, el arte, la arquitectura y la moda de las “otras” culturas, el llamado “*currículum* del turista” que propicia la comprensión de cómo “ellos” celebran sus fiestas, sin plantear los problemas de la visión occidental-global (Dietz y Mateos, 2011).

La principal problemática que enfrenta la educación media en México es la poca concreción del enfoque intercultural en diseños curriculares y didácticos de diferentes planes y programas de estudio, los cuales —en teoría— son creados para responder a la diversidad cultural; no obstante, lo intercultural se tiene en cuenta sólo cuando se trata de poblaciones indígenas, a pesar de que puede incluirse en diferentes contextos sociales y culturales en la mayoría de las entidades geográficas del país.

Uno de los elementos nodales en la elaboración del currículo es la definición de los contenidos temáticos de los programas de estudios de cada materia, por lo que, con el advenimiento del modelo por competencias —desde hace algunos años—, se ha intentado planificar currículos más interdisciplinarios, horizontales y diversificados. Sin embargo, la dificultad principal es la consecución práctica de estos contenidos en el aula, que se hace más compleja en el contexto de desarrollo tecnológico que en la actualidad experimentan los adolescentes, donde indudablemente la escuela debe redefinir su compromiso y su importancia social.

#### LA DECLARACIÓN DE MODIFICACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO DE LA SEP

La Secretaría de Educación Pública (SEP), con base en el artículo tercero constitucional y en cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, declaró en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión

que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.

Si bien la SEP manifestó que se llevaría a cabo la renovación del currículo para este cometido, se impulsaron diversos mecanismos que promueven la participación de maestros y directivos de las escuelas secundarias de todo el país, así como de equipos técnicos estatales responsables de coordinar el nivel y de especialistas en los contenidos de las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios (SEP, 2006:5).

Con el propósito de obtener información sobre la pertinencia de los contenidos y de los enfoques para su enseñanza, así como de las implicaciones que tiene el funcionamiento de una nueva propuesta curricular en la organización de las escuelas y en las prácticas de los maestros, durante el ciclo 2005-2006 se desarrolló en escuelas secundarias de 30 entidades federativas la Primera Etapa de Implementación del nuevo currículo (SEP, 2006:5).

La finalidad de estas transformaciones en el currículo de la educación secundaria, de acuerdo con la SEP, es asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte; también que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática (SEP, 2006:5), pero en la práctica real, ¿sucede eso?

Para indagar si la teoría se cumple en la práctica en México, se hizo una revisión del mapa curricular genérico del Plan de Estudios de Educación Secundaria a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en 2011, en las asignaturas obligatorias y las materias básicas, donde el enfoque intercultural podría verse reflejado en los contenidos temáticos de Español, Geografía, en la asignatura estatal, las artes, Formación Cívica y Ética, así como en la lengua extranjera. Al respecto se encontró que las temáticas no son transversales, por el contrario, aún se concibe un mundo posible de acuerdo con los parámetros de contenidos disciplinares con marcos restrictivos donde no aparecen materias relacionadas con la diversidad cultural, el enfoque intercultural y la equidad de género.

Los contenidos temáticos cumplen fielmente la pretensión del desarrollo de competencias y habilidades necesarias, pero de manera disciplinar. Por ejemplo, el estudio de la Geografía se limita a

la ubicación de ciertas secciones del mundo y particularidades de México sin incluir aspectos alternativos de lugares poco conocidos en el país y, si bien se tocan temas acerca de las comunidades indígenas, se hace con una mirada folclórica; la lengua extranjera es el inglés y no se presenta la propuesta del estudio formal de alguna lengua indígena.

Por otro lado, la asignatura de Español se maneja como una materia nodal sin tener en cuenta que en México no todos poseen este idioma como lengua materna, mientras que la de Formación Cívica y Ética se centra en el desarrollo de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad, pero no se alude a valores interculturales.

En cuanto a la asignatura estatal, se consideran los elementos culturales, económicos, sociales y geográficos específicos para cada estado, pero se limita a caracterizar cada entidad federativa sin presentar una reflexión crítica de todos los componentes que pueden existir en una comunidad mexicana.

De esta manera, se expone un mapa curricular muy homogéneo, alejado de la integración de temáticas transversales que promuevan la diversidad cultural o que el estudiante de secundaria reflexione sobre ella y la trascendencia de los valores interculturales en su actuar cotidiano.

La problemática principal, siguiendo a Santos Rego y Lorenzo (2012), es la concientización sobre la importancia de incluir en el currículo temáticas relacionadas con la diversidad cultural en el aula y la preocupación de hacerla confluir de manera emergente con la igualdad de oportunidades, la justicia social y el apoyo para la desaparición de la discriminación, así como la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, las lenguas minoritarias o los hijos de inmigrantes, lo que lleva a la complejidad de promover que estos elementos no sean motivo de discriminación, exclusión, segregación, marginación o fracaso de las comunidades escolares con estas características en la educación media.

Si bien en los últimos años ha surgido un discurso político educativo y curricular de inclusión, el cual manifiesta la aceptación de las diferencias para que no sean causa de discriminación y propicien la igualdad de oportunidades, en las temáticas curriculares se ha hecho poco para fomentar la erradicación de conductas destructivas o

marginalizantes como reflejo de la inseguridad y la violencia existentes en el país.

La progresiva concientización sobre la diversidad real existente en la sociedad, que refleja no solamente la dimensión de género, etnia y origen socioeconómico, sino también otros aspectos (estilos de aprendizaje, ritmos, intereses, inteligencias diversas etc.) obliga a plantearse soluciones para los distintos problemas, cada vez más numerosos, y a un cambio en el currículo, de modo que deje de ser un currículo único y se convierta en uno más plural (Santos Rego y Lorenzo, 2012:18).

La alternativa puede ser una educación más inclusiva y heterogénea al abordar temáticas sociales mediante actividades por proyectos en el aula, con las cuales se trate de identificar, analizar y resolver asuntos desde una perspectiva de inclusión y diversidad cultural. No es suficiente la integración de temáticas curriculares en el aula, también es primordial que los adolescentes se integren en su círculo social, familiar, así como en su barrio, municipio o colonia, de manera que los contenidos temáticos interculturales se implementen de forma real en el ejercicio de ciudadanía activa y logren salir las comunidades vulnerables proclives a la espiral de la exclusión social mediante la promoción y actuación de la solidaridad.

Los síntomas de la pertinencia de diseños de contenidos curriculares interculturales están relacionados con los comportamientos de los estudiantes de secundaria. Una evidencia son las cuestiones que han sido declaradas como asignaturas pendientes en los últimos años, las cuales tienen que ver con la exclusión de la diferencia y se manifiestan en acciones como acoso escolar o interacciones con tintes de discriminación que podrían desencadenar violencia en los entornos escolares.

Esta problemática se observa en la percepción de los estudiantes de la secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086”, en Lerma de Villada, Estado de México, cuando se les cuestionó en torno a los valores interculturales y su ubicación en los contenidos escolares o en el desempeño de los profesores, lo cual es importante porque se rescatan algunos de los resultados que arrojaron los grupos de discusión y la encuesta aplicada en la población de educación media de esta secundaria.

LA EVIDENCIA EMPÍRICA DE LA SECUNDARIA  
“LICENCIADO ABEL C. SALAZAR 0086”

Para este artículo se retoman los resultados arrojados con el instrumento (cualitativo y cuantitativo) de diagnóstico de valores interculturales de la investigación “Educación intercultural y contenidos mediáticos: acciones de intervención en el aula para formar audiencias activas favorables a la educación intercultural en el municipio de Lerma de Villada, Estado de México” (Fondo de Investigación para la Educación Indígena e Intercultural SEP/CGEIB/Conacyt-2012; número de proyecto 190102).

Este diagnóstico tuvo la finalidad de identificar las percepciones de los estudiantes de secundaria en torno a los valores interculturales, ya que una manera de indagar el enfoque intercultural es, precisamente, por medio de la percepción de los valores en los jóvenes.

En la parte cuantitativa se les hizo cuestionamientos relacionados con diferentes afirmaciones. En la tabla 2 se presentarán su sistematización y las cifras que arrojaron en cada tópico, después se presenta un gráfico para su comprensión visual.

Cabe destacar que si estas afirmaciones aluden a comportamientos ciudadanos donde los estudiantes de la secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086” manifiestan tener la apertura de ejercerlos, quiere decir que si se inculcan estos comportamientos desde actividades concretas en el currículo, se pueden propiciar cambios progresivos significativos en la realidad social y educativa. En seguida se presenta un gráfico con los resultados donde se esquematiza la percepción de los valores interculturales en esta población.

En los resultados se destaca que los estudiantes de la secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086” tienden a considerar que sí viven en función de los valores de solidaridad, justicia, respeto y tolerancia a las diferencias culturales, a la libertad del otro en sus opiniones y creencias, a grupos con opiniones diferentes y al trato sin discriminación, ya que mostraron desacuerdo con las afirmaciones relacionadas con los comportamientos inequitativos; no obstante, se manifiestan impositivos en sus opiniones ante las demás personas: ahí se refleja cómo es el móvil de interacción con sus compañeros de clase.

Si bien es relevante que los estudiantes de la secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086” se consideren respetuosos, tolerantes,

TABLA 2  
PRESENTACIÓN DE PORCENTAJES DE ACUERDO CON  
AFIRMACIONES QUE ALUDEN A VALORES INTERCULTURALES

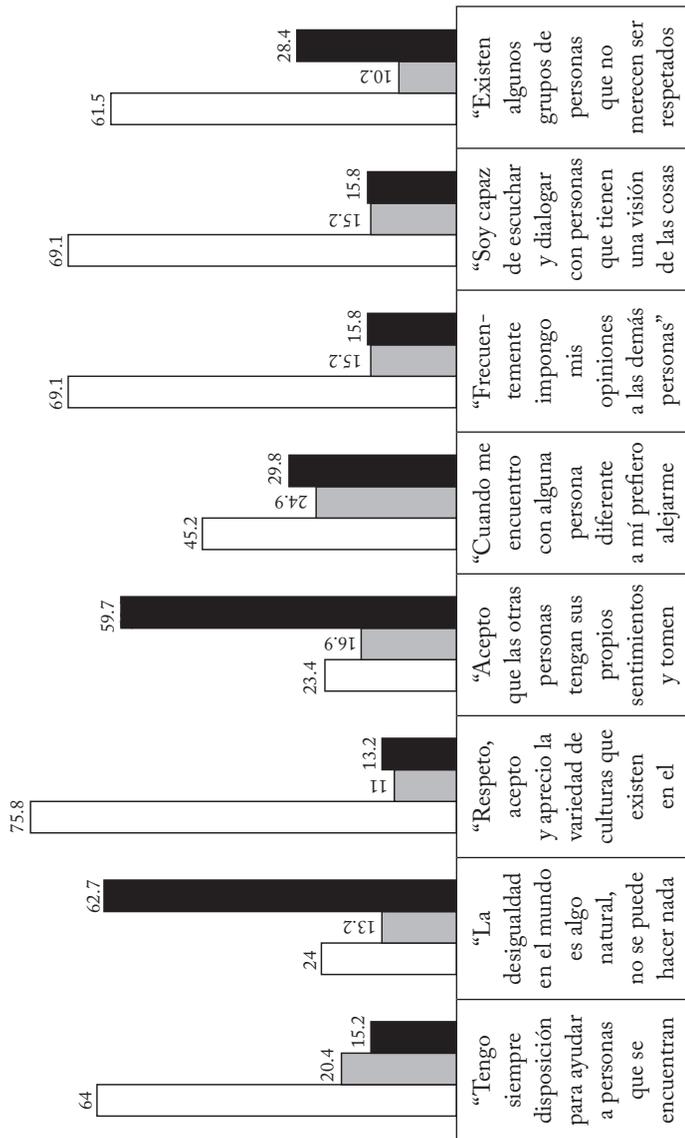
<i>Afirmación</i>	<i>Resultados</i>
“Tengo siempre disposición para ayudar a personas que se encuentran en una situación de desventaja o están desprotegidas, ya sea por causas personales, sociales, económicas o políticas”.	Respecto al valor de la solidaridad, en las respuestas de los estudiantes se destacó que 15.2% está en desacuerdo, es decir, no ejercería el valor de la solidaridad; 20.4% asumiría una posición de indiferencia, y 64% está de acuerdo.
“La desigualdad en el mundo es algo natural, no se puede hacer nada contra eso”.	En cuanto al valor de la justicia, los resultados evidencian que 24% naturaliza las situaciones de desigualdad como actos incorregibles, 13.2% permanecería indiferente y 62.7% se posicionaron en desacuerdo.
“Respeto, acepto y aprecio la variedad de culturas que existen en el mundo”.	Sobre el valor del respeto ante las diferencias culturales, 11.9% asumiría una postura de intolerancia, 11.1% quedaría indiferente y 77% estaría de acuerdo.
“Acepto que las otras personas tengan sus propios sentimientos y tomen sus propias decisiones, sean o no adecuadas para mí y sean o no iguales que los míos”.	En cuanto al respeto a la libertad del otro, se observa que 13.2% se asume como intolerante e impositivo ante aquellos que son diferentes a él o ella, 11% quedaría indiferente y 75.8% sí estaría de acuerdo en ejercer este tipo de respeto ante la diversidad.
“Cuando me encuentro con alguna persona diferente a mí prefiero alejarme y no entablar ningún diálogo”.	Otra forma de tolerancia se ejerce a través del trato sin discriminación ante personas diferentes en algún sentido físico

TABLA 2 (CONTINUACIÓN)

<i>Afirmación</i>	<i>Resultados</i>
	o cultural, 23.4% se alejaría y no entablaría diálogo con alguien diferente, para 16.9% esta situación le sería indiferente y 59.7% rechaza o está en desacuerdo con esta afirmación.
“Frecuentemente impongo mis opiniones a las demás personas”.	El respeto también se manifiesta en las relaciones interpersonales mediante la no imposición de posturas o perspectivas, ante lo cual, 45.2% reconoce que tiene conductas impositivas de sus opiniones, 24.9% queda indiferente y sólo 29.8% asume que tiene una posición de respeto.
“Soy capaz de escuchar y dialogar con personas que tienen una visión de las cosas completamente diferente a la mía”.	En cuanto a la tolerancia y el respeto ante grupos con creencias o culturas que se valorarán como “retrógradas”, 15.8% declara no tener esa capacidad, 15.2% se asume indiferente y 69.1% sí está de acuerdo en tener tolerancia en sus procesos de comunicación.
“Existen algunos grupos de personas que no merecen ser respetados porque sus creencias o cultura es totalmente retrógrada”.	Sobre la tolerancia y el respeto ante grupos con creencias o culturas que el sujeto valorara como “retrógradas”, 28.4% afirmó que algunos grupos de personas no merecían ser respetados como consecuencia de pensar o creer cosas diferentes, para 10.2% le sería indiferente y 61.5% sí estaría de acuerdo en ejercer tolerancia y respeto.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del “Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo” (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

FIGURA 2  
PERCEPCIÓN VALORES INTERCULTURALES



	en una situación de desventaja o están desprotegidas, ya sea por causas personales, sociales, económicas o políticas” (Solidaridad)	contra eso” (Justicia)	mundo” (Respeto a la diversidad)	sus propias decisiones, sean o no adecuadas para mí y sean o no iguales que los míos” (Respeto a la libertad del otro)	y no entablar ningún diálogo” (Tolerancia a la discriminación)	(Respeto a otras opiniones)	completamente diferente a la mía” (Tolerancia y respeto ante grupos con creencias o culturas consideradas “retrogradadas” por ser diferentes)	porque sus creencias o cultura es totalmente “retrograda” . (Tolerancia y respeto ante grupos con creencias o culturas consideradas “retrogradadas” por ser diferentes)
<input type="checkbox"/> Acuerdo	64	24	75.8	23.4	45.2	69.1	69.1	61.5
<input type="checkbox"/> Indiferencia	20.4	13.2	11	16.9	24.9	15.2	15.2	10.2
<input type="checkbox"/> Desacuerdo	15.2	62.7	13.2	59.7	29.8	15.8	15.8	28.4

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos del “Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo” (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

solidarios y con un sentido de justicia, en los grupos de discusión se indagó con mayor profundidad en aquellas prácticas relacionadas con su sociabilidad. Por ejemplo, apareció el acoso escolar en internet, en específico en Facebook, lo que ocasiona la discontinuidad de su uso con libertad, porque la consideran con poca privacidad; de esta manera, los problemas presenciales se trasladan al ambiente virtual y eso refleja el tipo de interacción que construyen en el entorno escolar de manera cotidiana.

Al aplicar los grupos de discusión, las moderadoras orientaron la discusión hacia la construcción grupal del concepto de valor, por lo que a lo largo de la discusión el grupo de estudiantes acordó que éste se refiere al comportamiento hacia los demás, porque es una práctica constante vinculada a las relaciones sociales cordiales; algunos mencionaban ejemplos de valores como honestidad y tolerancia, mientras que otros aludieron a lugares donde consideran que ocurren más, por ejemplo, el hogar.

Cuando se les pidió que ofrecieran ejemplos, mencionaron el respeto en casa, la honestidad, la tolerancia con la familia y la convivencia respetuosa, pero al acordar los valores interculturales mencionaron dos tendencias: el respeto a la diversidad cultural y la alusión al respeto de los indígenas (culturas autóctonas). En el momento en que se les solicitó ejemplificar valores interculturales, señalaron el respeto por las tradiciones y a los antepasados, y la tolerancia a las personas que no son iguales a ellos.

Para los adolescentes fue difícil definir los conceptos de valor y valor intercultural, aunque sí tienen nociones del término, lo cual se pudo observar cuando se les solicitó asignarle un grado de importancia a los valores interculturales y subrayaron el respeto a las tradiciones y la tolerancia, pues manifestaron tener conciencia de las diferencias de opinión y tradiciones en los grupos sociales a las cuales, afirmaron, era necesario reconocer por la riqueza simbólica que brinda a los sujetos pertenecientes a otras culturas. Asimismo, hicieron referencia al legado histórico y ancestral de los antepasados: los indígenas.

En este sentido, estuvieron a favor de la defensa, respeto y preservación de las tradiciones, ya que al preguntarles cuál sería el valor intercultural más importante mencionaron, en primer lugar, el respeto a las costumbres, seguido de la tolerancia y, por último, la valoración de otras culturas.

Fue relevante cuando describieron experiencias cotidianas poco gratas relacionadas con la intolerancia a sus creencias religiosas manifestada en acoso virtual en Facebook y en la escuela de manera directa y presencial, así como la falta de valoración de culturas al describir a personas que se avergüenzan de pertenecer a alguna cultura indígena.

En cuanto a los contextos donde se promueven los valores interculturales, se indagaron varios escenarios; el que atañe a este artículo es el relacionado con la escuela. Al respecto mencionaron que de manera teórica y en el discurso, sí se valoran otras culturas, pero no hay tolerancia y respeto en la práctica; en este caso aludieron a los contenidos temáticos de historia, aseguran que las profesoras sí exponen la diversidad de culturas, pero piensan que no promueven los valores en su práctica docente. También hablaron nuevamente sobre las burlas de los compañeros y el poco respeto por las creencias religiosas; es curioso que sólo consideren a la iglesia como promotora de valores, más que al entorno educativo.

#### REFLEXIONES FINALES

Gracias a la exposición de las percepciones de los estudiantes de la secundaria “Licenciado Abel C. Salazar 0086”, fue posible indagar con mayor profundidad en su visión de los valores interculturales, los cuales son el reflejo de la formación educativa con un enfoque intercultural en la educación media.

Es importante señalar que las nuevas generaciones tienen una percepción más crítica de los contenidos que consumen en los medios de comunicación o en internet. Esto se advirtió por el descontento que manifiestan ante las autoridades gubernamentales que, según ellos, son las responsables de “la prohibición o censura de cultos con tendencias religiosas”, o bien, “de la manipulación mediática en las noticias”.

Por tanto, en el trabajo de campo de este caso de estudio se identificaron áreas de oportunidad para motivar y erigir una transformación social gradual con la implementación del enfoque intercultural que parta del ejercicio de la pedagogía crítica y el constructivismo, esto mediante actividades de resolución de problemas que les permita

a los adolescentes construir ciudadanía a partir de su experiencia y la de sus compañeros, así como una percepción crítica del entorno en el que habitan, pues gracias al acceso a gran cantidad de información diversificada se ha propiciado que los estudiantes de este caso de estudio construyan una visión más analítica y realista del entorno social; no obstante, se pudo constatar que esta visión fue edificada por cuenta propia y no gracias a su formación escolar.

Es importante rescatar que el papel de la escuela es humanista, por tanto, debe propiciar una educación moral, así como un aprendizaje significativo y crítico de temáticas que promuevan la convivencia social en armonía comunitaria desde la solidaridad.

El potencial del elemento intercultural tiene que ver con esa visión crítica de los estudiantes de secundaria, porque sí ubican los valores interculturales de manera aproximada sin una formación escolar al respecto; asimismo, tienden a considerar la importancia del respeto a la diversidad cultural por medio de la práctica de la tolerancia. De esta forma, se pudo constatar que si hubiera una práctica más rigurosa a partir de temáticas delineadas en un plan de estudios en las materias de este nivel, podría haber un impacto real en el actuar cotidiano de los estudiantes de educación media.

Lo anterior lleva a la afirmación de que el elemento intercultural en México ha sido considerado desde la perspectiva de una integración teórica de la comunidad indígena en los entornos escolares, pero desde una sola visión, sin problematizar a fondo la justicia social y la equidad, lo cual sigue siendo una asignatura pendiente en la formación de comunidades diversas tomando en cuenta cada contexto en particular y sus problemáticas específicas.

Según Díez (2014), la convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural constituye un reto para los profesores y las instituciones de educación superior, debido a su configuración y organización escolar que, a su vez, se relacionan con los contextos social y tecnológico que se viven en la actualidad y que afectan a la comunidad educativa, lo cual complica el encuentro intercultural.

Otro de los elementos que complica el problema de la implementación del enfoque intercultural en los contenidos curriculares de la educación media, es la constante estimulación que viven los adolescentes en relación con el consumo de contenidos mediáticos en los administradores de redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter o

la gran oferta televisiva gracias a la apertura de servicios televisivos de cable, por los que acceden a una multiplicidad de ofertas programáticas. Es aquí donde entra en cuestión el papel de la escuela en la formación de adolescentes más conscientes de la diversidad cultural de su país, porque el acceso a todo tipo de información se ha vuelto más complejo y diversificado, lo que en ocasiones puede desencadenar concepciones erróneas del sentido de la importancia de la formación escolar en los estudiantes de secundaria.

Una de las maneras de promover la aplicación temática y didáctica del enfoque intercultural y la promoción de sus valores, tiene que ver con el fomento de las comunidades de aprendizaje al formar estudiantes que puedan crear redes sociales con su entorno inmediato, por ejemplo, la familia, los agentes sociales, las organizaciones de cualquier índole, recuperando así la solidaridad y la vida comunitaria, la cual, debido a los golpes de violencia en México y al desgaste económico de los últimos años, han contribuido al debilitamiento de los entornos rurales y urbanos en lo relativo a la organización ciudadana.

Una alternativa es propiciar la construcción de la escuela inclusiva, pero respondería a una transformación radical, ya que se tendrían que generar nuevas maneras de organización escolar que reivindicaría un movimiento plural, donde se consideren elementos reflexivos del enfoque intercultural, como:

- Escuelas inclusivas con guías para la evaluación en función de los contenidos de los programas de estudios.
- La aceptación de que existen diferentes alternativas de ver el mundo y, en consecuencia, hay distintas maneras de formarse, no existe una superior o que sea mejor, lo que propicia la inclusión.
- La educación intercultural basada en valores que es un recurso fundamental para el diseño de temáticas transversales en los programas de estudio de las materias de secundaria.
- Integrar las diferentes visiones de la diversidad cultural que favorezca la inclusión de estudiantes más desfavorecidos, así como la conjugación de esfuerzos, logros, el compartir responsabilidades y, por último, el aprovechamiento de los recursos para todos los participantes.

- El desarrollo de comunidades de aprendizaje que propicien el diálogo como modo de abordar los conflictos y la convivencia en la escuela.
- Restaurar las dificultades en posibilidades de transformación social mediante la modificación del rol de la escuela en las comunidades, donde se tomen en cuenta todos los agentes sociales que intervienen en un proceso educativo con la finalidad de propiciar la mejora permanente.
- Comenzar a considerar la creación de un proyecto de educación basada en valores interculturales donde se conjugue la equidad, la perspectiva de género, la diversidad cultural y la pluralidad de manera transversal.
- La urgente reivindicación del Estado como responsable de la planificación educativa de currículos innovadores, transversales, inclusivos y plurales, cuyo propósito es la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad de los mexicanos. Esto resulta en una asignatura pendiente en un México tan lastimado.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1998), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Díez, E. (2014), “La práctica intercultural en secundaria”, en *Revista de Educación*, núm. 363, en <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36301.pdf?documentId=0901e72b817fcf23>>.
- Dietz, G. y L. Mateos (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Gil, I. (2008), “El enfoque intercultural en la Educación Primaria: Una mirada a la práctica escolar”, tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, disponible en <[http://www.uned.es/grupointer/tesis\\_ines\\_gil\\_jaurena.pdf](http://www.uned.es/grupointer/tesis_ines_gil_jaurena.pdf)>.
- Santos, R.M. y M.M. Lorenzo (2012), *Estudios de pedagogía intercultural*, Campinas, Barcelona, Octaedro.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), “Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006”, en <<http://www.secundaria-sm.com.mx/sites/default/files/pdfs/programas/espanol.pdf>>.
- \_\_\_\_\_ (2011), “Programas de estudio 2011 Guía para el Maestro Educación Básica Secundaria”, en <[http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/FCyE\\_SEC.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/FCyE_SEC.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ -General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2012), “Proyecto de Investigación SEP-Conacyt No. 190302. Educación intercultural y contenidos mediáticos: acciones de intervención en el aula para formar audiencias activas favorables a la educación intercultural en el municipio de Lerma de Villada, Estado de México (2014-2015)”, México.

BLANCA

IMAGINARIO, JUVENTUD E INTERCULTURALIDAD.  
MITOS Y CREENCIAS ACTUALES SOBRE  
EL PROGRESO, LA TECNOLOGÍA Y LOS JÓVENES  
EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Ozziel Nájera Espinosa\*

INTRODUCCIÓN

En este texto se reflexiona en torno a los resultados del proyecto de investigación “Educación intercultural y contenidos mediáticos: acciones de intervención en el aula para formar audiencias activas favorables a la educación intercultural en el municipio de Lerma de Villada, Estado de México”, llevado a cabo durante los meses de agosto y septiembre de 2013 en grupos de jóvenes estudiantes de secundaria.

Tanto sociólogos y comunicólogos como tecnólogos y educadores, comúnmente se enfrentan a problemas que van más allá de las simples interacciones humano-máquina; se trata de asuntos que no se reducen a una solución que puede estar en una u otra parte de la ecuación, sino que la premisa se convierte en algo mucho más complejo cuando se observan los factores culturales que intervienen como variables caóticas que escapan de un resultado simplista. La respuesta a los dilemas que los docentes, jóvenes y aquellos intermedios encaran actualmente, no se centra exclusivamente en una capacitación que acerque a los docentes a las vivencias significativas de los jóvenes y, por lo tanto, a sus vías de comunicación y formas de ex-

\* Doctor en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (2007-2011). Es consultor-asesor de proyectos de investigación relacionados con las ciencias sociales, con orientación en comunicación y cultura desde el año 2009. Actualmente es catedrático en la Universidad Iberoamericana y en la Universidad La Salle.

presión. La brecha generacional y tecnológica ha ocasionado que la comprensión entre unos y otros se vaya anulando paulatinamente, al separarlos cada vez más como si se tratara de una falla tectónica en la que una placa se desprende más de la otra hasta quedar completamente incomunicadas.

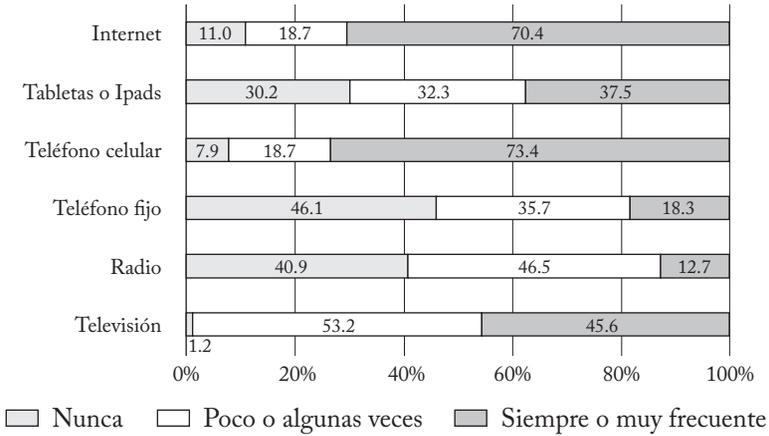
La intención de este artículo es reflexionar sobre las imágenes y los relatos de los ejes que atraviesan esta investigación: juventud, contenidos mediáticos, tecnología e interculturalidad. Se realiza desde la perspectiva de los estudios de lo imaginario con la finalidad de establecer bases que permitan originar propuestas de acercamiento en diferentes horizontes culturales y de saberes y, así, dirigir a los y las jóvenes al reconocimiento del otro, de los docentes y, en general, de los grupos culturales con los que conviven. Lo mismo aplica para los capacitadores en el aula, quienes en ocasiones no alcanzan a congeniar con los lenguajes en los que se comunican sus alumnos y establecen sanciones que coartan la comunicación en lugar de orientarlos hacia la utilización de canales que establezcan un uso positivo de los medios que actualmente ofrecen internet y las redes sociales.<sup>1</sup>

#### ALGUNOS RESULTADOS A RETOMAR

Los resultados de la investigación evidenciaron que los consumos culturales de los jóvenes se reciben cada vez menos a través de los medios convencionales como la radio y la televisión. Si bien aún se brinda a estos últimos un espacio de importancia familiar y arquitectónico en todos los hogares —pues pocas son las casas que no contemplan un lugar para estos aparatos—, el acercamiento a los contenidos —radiofónicos y televisados—, prácticamente impuestos por el *rating* que guía estas programaciones, se ven cada vez más desplazados por la penetración de otras tecnologías como la computadora personal, las tabletas o los *smartphones* con acceso a internet que, si se lleva a números, una proporción considerable de los jóvenes los considera sumamente necesarios en su vida cotidiana (véanse las figuras 1 y 2).

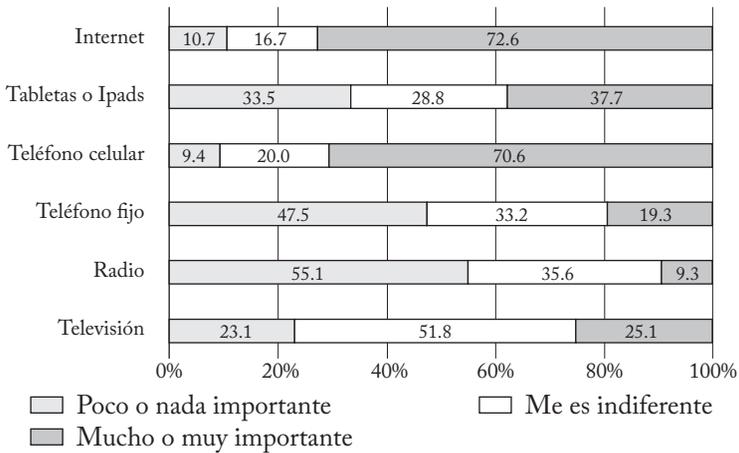
<sup>1</sup> Basta con indagar un poco en YouTube sobre la problemática de las redes sociales en el aula, así como el uso y abuso de estos canales de comunicación.

FIGURA 1  
FRECUENCIA DE USO DE MEDIOS Y TECNOLOGÍAS



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos del “Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo” (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

FIGURA 2  
IMPORTANCIA DE USO DE MEDIOS Y TECNOLOGÍAS



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos del “Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo” (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

Además se percibe un creciente interés por el uso de videojuegos, los cuales han dejado de considerarse por los mercadólogos como mera diversión para convertirse en importantes espacios de visibilidad publicitaria, tanto de franquicias como de marcas que se mueven en torno a la temática de cada videojuego. Ropa, zapatos, películas, libros, cómics y música son industrias que buscan constantemente llegar a los sectores juveniles mediante el uso repetitivo de las consolas. Aunque también puede advertirse un creciente interés de sectores que los han pensado como plataformas con fines educativos, por ejemplo, *Minecraft* o *Dragon Box*.

FIGURA 3  
SALVANDO LA DIFERENCIA.  
LANZAMIENTO DEL SONY WALKMAN EN 1979



A estos usos se agrega el valor que los sectores juveniles le otorgan a la música, particularmente en cuanto a los modos de poseerla, intercambiarla, escucharla y transportarla.

La introducción al mercado del reproductor de audioestéreo *Walkman* por la compañía Sony, en 1979, inauguró el uso de dispositivos que reproducen música y acompañan a los jóvenes como un elemento que les otorga identidad —pues muestra qué tanto conocen de

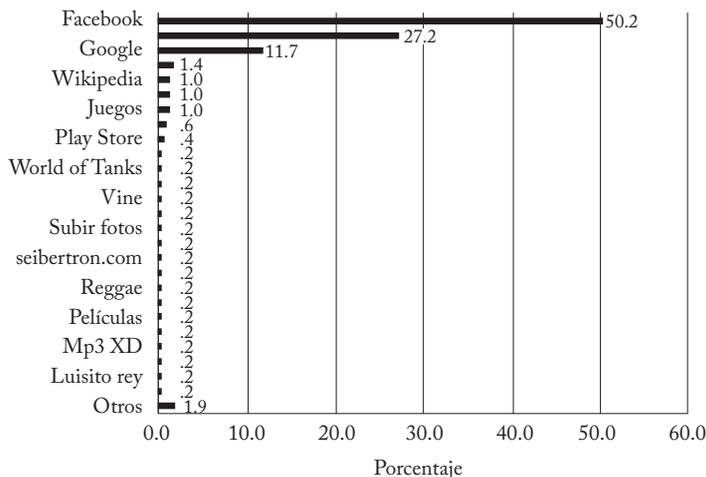
música, además de las preferencias y los gustos de cada individuo—, ya que les proporcionaba compañía, narrativas y sentido (Du Gay, 2003:12). La juventud actual le ha brindado continuidad a esta práctica con diversos dispositivos, casi siempre en formato mp3 o por medio de alguna plataforma en línea de video como YouTube o de música vía *streaming* como Spotify o Grooveshark, generalmente con acceso desde sus teléfonos móviles, tabletas o computadoras personales.

Este punto es de vital relevancia pues la música, como puede advertirse en los resultados de la investigación, no sólo es portadora de valores mediante la lírica o el discurso empleado en cada pieza, sino que su exposición se extiende hasta el videoclip que, de manera semiótica, refuerza, encamina o distorsiona los mensajes que cada artista o colectivo quiere enviar a sus públicos. No en vano los canales que transmiten videoclips encabezan las preferencias de consumo mediático juvenil en la televisión, seguidos por *Los Simpson*, las telenovelas y la serie de dibujos animados *Hora de aventura*. Y es que el teléfono móvil no es exclusivamente un dispositivo que sirve para hacer llamadas; se ha convertido en el objeto de almacenaje de música, fotografía, video e intercambio de información. A su vez, otorga el poder no sólo de consumir diversos contenidos, sino de producir nuevos y opinar respecto de los temas de preferencia, opciones que difícilmente son superables en otros medios como los periódicos y las revistas que, como lo refleja la investigación, van a la baja en las preferencias juveniles, ya que sólo 9.3% los considera importantes en sus frecuencias de uso. Por tanto, las tabletas y los dispositivos con acceso a internet se convierten para los y las jóvenes en recursos muy necesarios (véase la figura 4).

Las narrativas más aceptadas son aquellas que integran los contenidos de programas como *Los Simpson*, que tienen una fuerte resonancia en la cultura mexicana gracias a la cercanía geográfica y cultural de las zonas urbanizadas de México con Estados Unidos, además del amplio espectro de sujetos que cuentan con televisión de paga (cerca de 72%), pero sobre todo por los doblajes que se *tropicalizan*<sup>2</sup> en concordancia con los ámbitos de significado de los públicos latinos.

<sup>2</sup> *Tropicalización*, en mercadotecnia, se refiere a adaptar un producto o servicio a las necesidades o costumbres de una cultura para evitar el rechazo y hacer que el producto tenga la mejor aceptación posible.

FIGURA 4  
SITIOS MÁS VISITADOS EN INTERNET

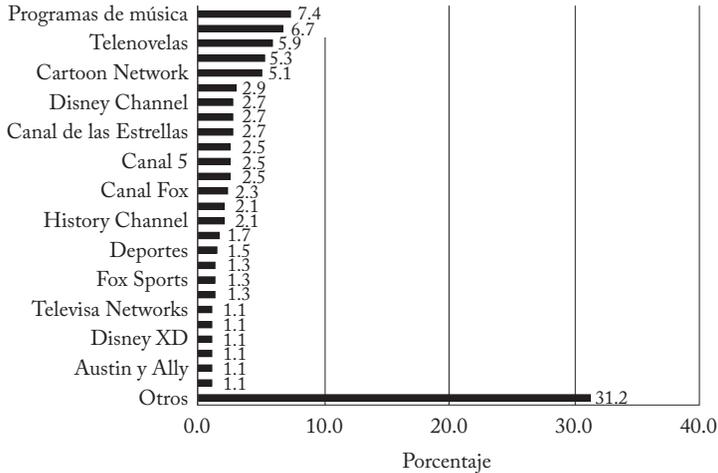


FUENTE: “Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo” (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

La programación de Disney Channel es la que más consumen los preadolescentes, posiblemente debido a las temáticas acordes con los problemas propios de la edad. Sin embargo, de manera contrastante, las telenovelas se mantienen como favoritas, no sólo en las preferencias de los públicos mayores sino incluso del sector estudiado, lo cual las coloca en el tercer lugar de las preferencias y a la que posiblemente recurren —y aquí me permito especular— para acompañar a los padres (véase la figura 5).

Como es usual, la juventud se mueve en espacios distintos de los que ocupaban los jóvenes de hace cinco, diez o 20 años. Los acelerados procesos tecnológicos han llevado al uso de múltiples plataformas de comunicación y de intercambio de información que complejiza la situación y transforma el modo, el medio y el mensaje. Las herramientas propuestas desde los estudios de las teorías de la comunicación, en algunos casos, han pasado a la obsolescencia, mientras que en otros vale la pena replantearse los acercamientos, métodos y teorías con el fin de gestionar y conocer los procesos mediáticos de la actualidad. El cambio y uso de una u otra tecnología por las que

FIGURA 5  
PROGRAMACIÓN DE TELEVISIÓN FAVORITA



FUENTE: "Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo" (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

opta cada cultura afecta la forma en que se concibe la realidad, pero también la manera en que se imagina en el instante y a futuro. La imaginación ha adquirido un papel determinante en la creación de tecnología y en los procesos de comunicación actuales. Está de más citar la cantidad de dispositivos y máquinas que hoy utilizamos y que alguna vez fueron imaginados en libros o películas; quién diría que para el año 2015 gran parte de la población mundial volcaría toda su atención, confianza y datos personales sobre las máquinas (Smith, 2011). Relatos como los de *Frankestein*, *Volver al futuro*, *Terminator*, *Un mundo feliz*, *Ghost in the Shell*, *Matrix* o *Minority Report* son sólo síntomas de lo que sucede hoy día, pero vale la pena preguntarse qué tanto afectaron en la construcción de la imagen del mundo que poseemos actualmente.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> De hecho en Facebook, hasta el día en que este artículo fue terminado, existía una invitación para recibir a Marty McFly, el personaje protagónico de la saga *Volver al futuro* de Robert Zemeckis, el 21 de octubre de 2015, día en que llega de su viaje en el tiempo desde 1985 en la segunda película, al que han confirmado asistencia

Sin duda la publicidad y la mercadotecnia han encontrado en el sector juvenil un receptor ideal de los dispositivos móviles, mientras que las generaciones que no estaban en contacto con los avances de las “nuevas” tecnologías poco a poco se van incorporando. Aún recuerdo, al escuchar algunas charlas de pasillo, las amargas quejas de los jóvenes cuando un tío o la madre de alguno de ellos les enviaba una invitación de amistad en alguna red social, ya que significaba la llegada del mundo adulto —y con ello del *ojo vigilante*— a su espacio de expresión.

### LOS PROCESOS DEL IMAGINARIO

Muy al contrario de lo que propone el paradigma positivista y sus métodos de enseñanza, no existe una tajante discontinuidad entre las antiguas mitologías y las formas que los relatos culturales modernos adoptan: cine, series, literatura, ideologías e historias (Durand, 1993: 11). Las estructuras míticas de las imágenes y los comportamientos impuestos a las colectividades vía medios masivos de comunicación presentan versiones modernas de héroes mitológicos o folclóricos (Eliade, 2006:176). En ocasiones encarnan a tal grado los ideales de una sociedad, que los eventuales retoques impuestos a su conducta pueden causar serias crisis entre las audiencias y generar la furia de los tribunales paralelos de opinión en que se erigen con frecuencia los medios tradicionales y las redes sociales (Carreño, 2015a).

Algunas veces las narrativas empleadas en los medios de comunicación se reducen a simples epigramas de la lucha entre el bien y el mal, entre el héroe y el criminal cual novela policiaca, atravesados por procesos inconscientes de proyección-identificación, donde el receptor tiene la sensación de participar en una acción heroica dentro del drama o misterio que se le presenta (Eliade, 2006:177). A ello puede sumarse la mitificación de personalidades infladas por los medios de comunicación, que se transfiguran como imágenes ejemplares. El psicoanálisis, la psicología profunda y sus diversas corrientes han demostrado de manera irrefutable que la lógica del héroe y las an-

---

365 519 personas dándose cita en Hill Valey, la ficticia población en la que se desarrolla esta popular historia.

danzas del mito persisten en los tiempos modernos. Como los sistemas mitológicos colectivos se han volcado en una crisis de sentido, todo individuo posee su panteón de sueños privado, inadvertido, que obra en las zonas oscuras del inconsciente (Campbell, 2001:12).

Las narrativas articuladas en mitos, leyendas e historias viven en el imaginario, enriquecidas con una diversidad de imágenes de distintas procedencias que se entrecruzan y mezclan de forma individual y colectiva para dar respuesta a las necesidades materiales y simbólicas que experimenta cada grupo social. El imaginario es entonces —como lo señala Wunenburger— “esa esfera organizada de representaciones en la que forma y fondo, partes y todo se entrelazan” (Wunenburger, 2008:32).

Una meta central en los estudios de lo imaginario es mostrar que, a pesar de los desalentadores augurios de la modernidad, lo religioso y lo mítico, lejos de eclipsarse del campo social, se transforman bajo nuevos velos, se metamorfosean bajo nuevas representaciones mediáticas, ideológicas o históricas en las que no escapan tampoco las ideologías políticas o ciertos tipos de culto litúrgico (Carretero, 2005:9).

Los estudios de lo imaginario inciden —sustentados en el modelo hermenéutico elaborado por Durand— en la interpretación de la dimensión simbólica que, cristalizada en expresiones culturales tan diversas como los mitos, los ritos, las leyendas o las liturgias contemporáneas, constituye el acervo de significación colectivo (Carretero, 2005:12).

El símbolo funciona en la sistematización de esta organización de representaciones, que posee el suficiente sentido para una comunidad y que da fuerza a los valores y creencias —religiosas o ideológicas— de cada pueblo. Recibe su valor de la sociedad que lo emplea habiéndolo erigido como tal (Revilla, 2007:16) y lo vuelve portador de fuerzas psicológicas y sociales (Meslin, 1978:201). Los seres humanos imaginamos, creamos a partir de los usos que le demos a un juego de imágenes mentales, nuestro lenguaje se encuentra cargado de emociones, nos conmovemos con los fenómenos naturales, razonamos y poetizamos la realidad. La relación con la naturaleza no es meramente teórica o práctica, sino *simpatética*. El ser humano es, por ende, un *animal simbólico* (Cassirer, 2007:127).

El pensamiento simbólico revela los aspectos de la realidad más profundos, que se niegan a cualquier otro medio de conocimiento.

Imágenes, símbolos, mitos, son muchas veces pensados como creaciones irresponsables de la psique, pero lo cierto es que responden a una necesidad y llenan una función: “dejan al desnudo las modalidades más secretas del ser” (Eliade, 1979:13); de allí que la comprensión de la dimensión simbólica se convierta en una experiencia vital para la sobrevivencia en la cultura.

Los métodos etnográficos se convirtieron así en intentos hermenéuticos por tratar de darle sentido a la realidad del “otro”; con el paso del tiempo lo deseable desde las sociedades derivadas de Occidente fue tratar de ponerse en los zapatos de la cultura ajena que se estudiaba, comprender su universo simbólico de manera holística. Por ello, en la experiencia intercultural el choque de imaginarios es inevitable, los encuentros y desencuentros de universos simbólicos pueden convertirse en un violento y estruendoso suceso, pero al igual que los orígenes étnicos, la pureza de las culturas nunca ha existido; cada pueblo es resultado de la fusión de diversos estilos de pensar, del encuentro y la mezcla de imágenes y valores. De allí que el estudio del símbolo y lo imaginario en la interculturalidad posee una importancia de fondo con la finalidad de entender las diversas narrativas de cada sociedad, sus diferencias y sus puntos de encuentro.

### IMAGINARIO Y JUVENTUD

Hablar de la juventud en la actualidad ocasiona muchas controversias en el campo teórico debido a que no existen parámetros precisos respecto de los rangos de edad, que más bien encierran a este sector de la población con criterios meramente demográficos. Existen investigaciones que ubican a los jóvenes entre los 12 y los 29 años<sup>4</sup> o los colocan en un espacio psicológico/temporal comprendido entre una etapa fisiológica de pubertad y el reconocimiento de un estatus de adulto.

La juventud es un correlato entre unas estructuras sociales y culturales que se sustentan en un estado del cuerpo que se modela, se busca y se afirma; súmese a ello la importancia psicológica que conlleva el ser poseedor de juventud y el haber dejado atrás dicha etapa.

<sup>4</sup> Como lo muestra la Encuesta Nacional de Juventud 2010 emitida por el Imjuve.

Otros especialistas reconocen que la juventud se encuentra bien delimitada por dos procesos muy importantes: uno biológico, que estaría marcado por el fin de la infancia, y otro social, donde se establece una diferenciación como adulto (Allerbeck y Rosenmayr, 1978:78). Ciertamente es que este lapso puede identificarse por una crisis de sentido e identidad durante la que se adquieren rasgos distintivos como la rebeldía, la irreverencia, el quebrantamiento de reglas, el consumo y la expresión cultural transgresora. La juventud está asociada al relato prometeico: desafía constantemente a la autoridad tiránica para otorgar luz y nuevas visiones en aquellos resquicios ocultos de la madurez. Debido al imaginario occidental sobre los jóvenes, se les relaciona constantemente con actos vandálicos, arrebatos efusivos o conductas alejadas del “sentido común”. Una representación con alto contenido simbólico asociada a esta etapa la ilustra Arthur Edward Waite, quien atrapa estas percepciones colectivas en su baraja Tarot, en el Arcano 0 El Loco, un personaje joven que parece avanzar hacia un precipicio sin advertir lo que se posa frente a él y sin hacer caso de lo que le advierte el perro que está detrás, que funciona a manera de conciencia (véase la figura 6).

FIGURA 6  
ARCANO 0 *EL LOCO*. BARAJA TAROT RIDER WAITE



Los sectores juveniles son muy sensibles a los fuertes cambios que experimentan primordialmente las zonas urbanizadas. Están en constante búsqueda de sí mismos, de la autoafirmación, de algo que los diferencie de los adultos; la juventud busca proyectarse a través de una imagen que hable de sí misma, de su forma de pensar, de sentirse y de darle sentido a las cosas mediante su ropa, ornamenta, tatuajes, peinados, de las imágenes y objetos que porta. Estos grupos son los que básicamente atraviesan una situación *liminar* (Turner, 1999: 106),<sup>5</sup> no son niños, pero tampoco son adultos; no se les considera ciudadanos hasta cumplir una edad reglamentada por cada país; no se les reconoce su independencia hasta haber obtenido cierto estatus económico y, en muchos otros casos, hasta que sus padres les concedan la autonomía. El sistema desprecia sus experiencias y su creatividad al destinarlos a trabajos de sueldos irrisorios con el pretexto de que inician su vida laboral. Nada más triste que el salario de un joven que obtiene un *McJob* en una empresa de comida rápida o de ropa de moda con horarios y condiciones de trabajo inhumanas (Etzioni, 1986). Es necesario tomar en cuenta que, en una segunda instancia, esta situación liminar también se ve atravesada por diversas condicionantes y variables como nivel socioeconómico, origen étnico, acceso a la educación, grupos culturales y oportunidades.

Respecto a los sectores descritos en la investigación, la mercadotecnia y los estudios demográficos anglosajones tienen un lugar especial para los fragmentos poblacionales intermedios entre los nueve y los 13 años. Algunos los contemplan como *preteens* (Robles, 2012) o preadolescentes, y también se les nombra *tweens* (Mummert, 2004) en referencia a que se encuentran en un estado intermedio (*between*) entre ser niños y adolescentes. Este grupo se caracteriza por ser de las primeras generaciones que nacen profundamente tecnologizadas, con internet en casa, atraídos por la moda, las redes sociales, los videojuegos y con modelos referenciales dos o tres años mayores que ellos (Goldman, 2012).

<sup>5</sup> Victor Turner centra gran parte de su estudio *La selva de los símbolos* en la fase liminar, en la cual un individuo o un grupo son descritos como carentes de insignias y propiedades sociales, no están ni vivos, ni muertos. Se encuentran en un estado transicional de indeterminación durante el cual los neófitos “ya no están clasificados y, al mismo tiempo *todavía* no están clasificados” [cursivas del autor].

Si se parte de la idea de que la juventud es una etapa compleja y de transformación hacia la vida adulta, uno de los resultados de este tránsito es el acontecimiento forzoso de atravesar un periodo *liminar*. En este lapso es cuando se vive una serie de pruebas en las cuales el novicio demostrará qué tan apto es para integrarse a una vida con más responsabilidades y obligaciones económicas, morales y civiles. En tales circunstancias, es ineludible tener presente un hecho habitualmente admitido en los estudios de juventud: la diversidad y multiplicidad de transiciones por las que pasan los jóvenes. Una variedad de itinerarios caracterizados por las grandes líneas de desigualdad social, cultural y económica que van a componer diferentes umbrales de exclusión en la vida. Por ende, es necesario hablar de diferentes círculos de jóvenes para los cuales los obstáculos en estas transiciones poseen distintos grados de dificultad, que están desigualmente dotados de aptitudes y facultades para lograr sus metas y, en definitiva, cuyas posibilidades de triunfo o fracaso no son iguales. Con todo, sigue siendo válida la tesis antropológica que afirma que la juventud ha de considerarse como un periodo liminar.

La juventud tiene un papel singular en nuestra sociedad y los medios masivos de comunicación alientan el síndrome de Peter Pan, en el que pareciera que todos aspiran a una eterna primavera; el constante bombardeo de objetos, cosméticos, cremas, aparatos de ejercicio, para mantenerse joven y reluciente hacen que cada vez se trate con más dureza a la tercera edad, además de dificultar el reconocimiento de los diferentes ciclos de crecimiento de los seres humanos. En la actual cultura de masas, por ejemplo, existen agrupaciones de rock como U2 o Radiohead, cuyas edades varían entre los 40 y 50 años, que constantemente se dirigen a los jóvenes, o como sucede en el caso estudiado, con Pitbull o Wisin & Yandel, adultos entre 35 y 40 años cuyas imágenes son foco del grupo de jóvenes estudiados; tales representaciones teatrales dantescas son impulsores del género conocido como *reggaeton*, y ejemplifican hipermasculinizados modelos juveniles con efectos en los que la noción de *juventud*—y lo que se piensa debe ser— se prolonga hasta esos periodos de madurez.

Es claro que las sociedades modernas, en un intento del positivismo por desterrar las creencias religiosas y con ello los rituales, han dejado al individuo de hoy desposeído de procesos que marquen un antes y un después en los hilos narrativos de cada individuo. Los

llamados “ritos de paso” (Van Gennep, 2008:25), sin duda alguna, ocupan un lugar prominente en la vida de las sociedades tradicionales (ceremoniales de nacimiento, nombre, pubertad, matrimonio, funeral, etc.), son notorios por representar acciones formales de separación, comúnmente inexorables, en los que la psique se desprende de manera radical de las actitudes, normas y comportamientos del estadio social del cual se ha sido separado.

La función de la ritualidad de cada pueblo se centra en la representación del mito vigente mediante la operación de sus símbolos con más significado, en una ceremonia en la cual se dramatiza la narración del héroe o los héroes locales que se desenvuelven en un esquema de *separación-iniciación-retorno* (Campbell, 2001:35), universalmente recurrido en toda mitología. Pero el hecho de que tales rituales se encuentren actualmente nulos o, en caso de su existencia, carentes de significado o de una narración colectiva que los acompañe, los jóvenes —y en general el individuo moderno— se remiten a otros significantes que llenen ese vacío, los cuales encuentran en las pantallas de sus televisores, cinematográficas, telefónicas o de sus computadoras.

La sociedad contemporánea ha optado por no dejar atrás su pasado y aferrarse con todas sus fuerzas a su pubertad. Se está poco dispuesto a transitar las etapas que conducen hacia una vida adulta. De hecho, basta asomarse por las madrugadas a la televisión para darse cuenta de los infomerciales que patológicamente exigen no renunciar a la juventud, a no madurar lejos de la madre sino aferrarse a ella a la manera del complejo de Peter Pan, quien ha decidido nunca crecer (*puer aeternus*), expuesto a la aniquilación de sus poderosos enemigos adultos cuyas fuerzas lo superan.

Es importante entender las narrativas que actualmente envuelven a los diferentes sectores culturales de una población, ya que al acceder al relato que estructura el sentido de un sector también es posible aproximarse a la comprensión de los fenómenos psíquicos, biológicos y sociales de esa población. Encontrar cuáles son las historias que se engarzan en lo general y en lo particular a cada individuo nos ofrece, sociológicamente hablando, las visiones de las diversas gamas de matices desde las cuales se experimenta la vida y el devenir cotidiano.

El relato de la juventud prometeica se opone al tiránico mundo excluyente de los adultos, pero, en contraste, en otros ámbitos resulta

interesante cotejarlo con la gran apatía existente ante la participación política o el cuestionamiento de los valores predominantes que los medios de comunicación estandarizan en función de la continuidad del sistema. Sólo unos cuantos logran escapar del letargo de la televisión, del dopaje de la publicidad o de las redes sociales que los suman a nuevas formas de culto al yo, alejadas de la búsqueda de sí mismos y más cercanas al narcisismo que, por medio de la simulación de una vida alegre y divertida (pues nadie comparte sus pesares en las redes sociales), busca la aceptación. De esos pocos que escapan a las confusas marañas de la comodidad de pertenecer a un sistema, algunos optan por quejarse mediante el uso de sus pulgares a través de sus perfiles electrónicos al convocar un ejército de rebeldes desde el teclado (Carreño, 2015b) que difícilmente encuentran eco en la participación política real. Tal pareciera el drama de un Prometeo encadenado por gusto propio a un monitor hambriento y deseoso del *fetichismo de la subjetividad* (Bauman, 2007:36) que es abonado diariamente con unas cuantas muestras de aprobación de los otros sedientos miembros de la comunidad virtual.

### IMAGINARIO Y TECNOLOGÍA

La sociedad occidental se ha construido primordialmente sobre la idea de progreso, la cual es diseminada a manera de creencia religiosa. Todo aquello que no atienda al progreso puede ser automáticamente descartado de la agenda inmediata de las naciones progresistas, de sus instituciones y de las leyes que los constituyen. Este progreso, a su vez, se sustenta en el avance tecnológico, el cual supone que los problemas creados en un momento dado serán resueltos gracias a las tecnologías que se generan día con día.

Pero las narrativas producidas durante el siglo XX en torno al avance tecnológico lo cuestionan desde la misma literatura y la cinematografía cuando se voltea al futuro y se queda atrapado con la ciencia ficción y sus derivados utópicos y distópicos. Éstos abren un espacio interesante para analizar lo que cada sociedad piensa sobre los caminos del progreso y la tecnología ante un inminente futuro. Es por demás apasionante vislumbrar en relatos como *Metrópolis*, *2001 Odisea del espacio*, *Matrix*, *Terminator*, *Blade Runner*, *Mad Max*, *Total Recall*,

*Brazil, Alien, Yo robot, Dreed, Cuando el destino nos alcance*, por mencionar algunas, la manera en que presentan una especie de opinión —en algunos casos apocalíptica, en otros utópica— sobre los miedos y las virtudes que ocasiona el desarrollo tecnológico.

Daniel H. Cabrera hace una notable aportación al señalar cómo durante el siglo XVIII se gestan importantes ideas reflejadas en la literatura sobre proyecciones a futuro, en las cuales la utopía parecía la meta a la que el progreso llevaría a la humanidad (Cabrera, 2004:13). El optimismo social y técnico se consolida para Cabrera en el siglo XIX y se percibe a través de la ciencia ficción en las obras de Julio Verne, Edgar Allan Poe y Herbert George Wells, las que pasarían muy rápido al relato cinematográfico naciente del siglo XX. Este último suceso sería contundente para impulsar una construcción colectiva de significado donde tecnología y futuro se tomarían de la mano para ya no separarse en el imaginario (Cabrera, 2004:14).

Durante el siglo XX, con el advenimiento de las grandes crisis, el futuro se teje como un lugar incierto. Los relatos distópicos de Orwell y Huxley dibujan un lugar en el tiempo, porvenir nada agradable para los seres humanos. El bíblico final de los tiempos no aparece tan feliz en las líneas de tiempo rectas y sin retornos que el cristianismo ha construido. La tiranía, la dictadura, el embrutecimiento en masa y la tecnología en función del uso del poder y la vigilancia son las características de los mundos descritos desde los relatos futuristas del siglo XX. El más allá de la utopía surge como una pregunta y no como un planteamiento. El ser humano ha caído en su misma trampa en el camino hacia el progreso.

Las imágenes de seres humanos trabajando en línea, marchando en un ejército y con trabajos poco dignos ponen en duda los ideales utópicos, y con ello surge una crisis de significación del imaginario. Los referentes simbólicos anteriores perdieron su vigencia. El mismo progreso llevó a la humanidad a la construcción de campos de concentración, a la fabricación de armas nucleares, químicas y de destrucción masiva. El progreso dejó de presentarse, entonces, como algo deseable para los pueblos. El mito del progresista-positivista cayó en un totalitarismo con la implicación de sus terribles efectos.

Hay, sin duda, una fe mitológica en el modelo de progreso técnico como modelo de todo progreso en el “desarrollo” material, en el “crecimiento” que mantiene a Occidente en una iconoclastia reductora;

en palabras de Durand: “la creencia en la *reducción* de toda imagen, de todo mito —asimilado a la ‘novela’ o a la fábula— a la porción magra, al ‘acompañamiento’ de la fe o del saber” (Durand, 2003:46). Las mitologías otorgadoras de sentido dejan de ser un sistema de creencias y vivencias trascendentales e iniciáticas en una sociedad para convertirse en meros cuentos de hadas, se han degradado en fábulas sin gran significado, suplantadas por la idea del progreso liberador del hombre.

La guerra, la ciencia y la tecnología amalgamadas, intensificaron la sensación de que el relato del progreso se desarticulaba, se hacía líquido (Bauman, 2006:129); todo ello apoyado en la megaciencia militarizada reinante durante los años setenta en Estados Unidos y la URSS. La tecnología comenzaba en estos años a integrarse a la vida cotidiana de la gente como objetos de consumo relativamente generalizados. La agrupación de rock Black Sabbath ya pronosticaba a inicios de esta década un *Funeral eléctrico* lleno de robots, flores de plástico y radiación (Iommi, 1970) (véase la figura 7).

FIGURA 7  
PUBLICIDAD DE DUAL DE 1972



Las narrativas comenzaron a tomar este tipo de caminos hacia el metarrelato progreso-técnica-ciencia. Aunque, como puede verse, la pérdida de confianza en el progreso no alteró significativamente el curso de los avances tecnológicos. Las imágenes de la literatura y el cine, como sucedía desde el siglo XIX, estimularon la imaginación científica que, a su vez, se integraba en una espiral llevada por el ritmo del aplastante paso del mito del progreso.

De esta manera, centrarse en el estudio de las nuevas formas de resignificación que se le otorga al progreso como generador de metarrelato estructurador de sentido, nos lleva inevitablemente a tratar de interpretar y entender el papel que juega la tecnología, puesto que atraviesa importantes centros de acción social como la familia, la política y la economía.

Una opción de acceso por la que vale la pena transitar es precisamente el consumo mediático, impregnado de imágenes, relatos y discursos socialmente compartidos mediante la publicidad, las notas periodísticas y la mercadotecnia, que postulan ideas y legitiman acciones que permiten, entendiéndolo como un mecano, que giren los engranes de la sociedad. Tales narrativas establecen ideas de lo que debe ser creído y aceptado con representaciones llenas de emociones, deseos y miedos que posibilitan pensarnos hoy como grupo social y proyectarnos a futuro.

El avance tecnológico y la adaptación constante de los seres humanos a este fenómeno parece un destino inescapable. Ante tal panorama —aunque ya el cine y la literatura han creado relevantes versiones apocalípticas del futuro del progreso y cómo éste a través de la tecnología se vuelca sobre los seres humanos—, existen atisbos optimistas, primordialmente impulsados por las empresas que desarrollan tecnología, donde se abren espacios en los que pareciera que cada vez estamos más cerca del futuro utópico y soñado, al cual sólo se puede acceder mediante el consumo.

Aún falta conocer en qué grado los usos de las redes sociales permiten los acercamientos en niveles interculturales más profundos y en qué grado admiten el intercambio simbólico entre diferentes formas de pensamiento de cada estructura cultural. Si bien las redes sociales y la tecnología han facilitado los procesos de comunicación, su viabilidad como vehículo de intercambio de experiencias y narrativas todavía está por explorarse. A ello pueden sumarse las recientes

formas de generación de relatos que alcanzan dimensiones masivas, como las *creepypastas* o los hilos argumentales de las historias clausuradas en cine o televisión que le dan vida transmidiática (Scolari, 2009:590) a nuevas narraciones sustentadas en personajes o en eventos de las grandes sagas de la cultura de masas.

La foto no queda completa sin establecer que internet es imaginariamente pensado como una zona libre, en la que cualquiera puede expresarse y decir lo que desee; sin embargo, tales expresiones se encuentran mediadas, en primer lugar, en casa, por los proveedores de servicio de internet, quienes a su discrecionalidad suprimen o permiten el acceso a los lugares que consideran nocivos o no amigables. En segundo lugar, tampoco resulta fácil librarse de la tiranía de los motores de búsqueda, los cuales suelen exponer sus resultados ordenados de manera mercadológica y censurar aquellos que no les parecen convenientes; lo mismo pasa con las enciclopedias libres y colaborativas que suelen modificar las maneras en que aparece la información muy a conveniencia política o económica.<sup>6</sup> El tercer filtro es para aquellos que no tienen la privacidad de su computadora al alcance: el proceso de intimidad con su pantalla se encuentra mediado por las censuras de un café internet o, en el mejor de los casos, por un mentor que se autoproclama como el ojo vigilante de los contenidos a los que se puede acceder en las escuelas. Cabría plantear, más a manera de especulación, que posiblemente es por ello que los *smartphones* han alcanzado un elevado grado de éxito al presentarse como la forma más fácil de establecer esa “intimidad” con la pantalla, es el dispositivo ideal que puede hablar mejor de la persona. La importancia de portar nuestra música, videos y fotos se ha convertido en un elemento otorgador de identidad y seguridad al yo.

La respuesta a las interrogantes aquí planteadas sólo puede obtenerse en el devenir cotidiano, en el conocimiento y los usos que se hacen actualmente de las pedagogías, los medios de comunicación y las tecnologías de la información —posiblemente los principales generadores de discursos mitológicos—, a los cuales es necesario entender de forma integrada y no a la tradicional manera fragmentada

<sup>6</sup> Simplemente, amable lector, trate de hacer la búsqueda en Wikipedia de la palabra “Palestina”, y posteriormente la de “Israel”, y notará la diferencia en el trato de la información.

de la ciencia, que exige sólo especializaciones sustentadas en la idea de que así funcionan las academias. Las mismas ciencias sociales han llegado a un punto en el que no pueden trabajar exclusivamente con base en las viejas versiones del especialista en una sola rama de la ciencia, donde no se tiene otro competidor. La crisis de esta idea de progreso ha puesto sobre la mesa que las aproximaciones interdisciplinarias son las que ofrecen soluciones más completas a problemas complejos.<sup>7</sup>

### INTERCULTURALIDAD, TECNOLOGÍA E IMAGINARIO

La experiencia simbólica del individuo es la que estructura su vinculación con el mundo que le rodea, la que le otorga sentido y empatía con su entorno. Cuando esta vinculación está afectada, las crisis de significación caen sobre el individuo o —dependiendo de su profundidad— en colectividades que pueden verse seriamente afectadas por la opresión, supresión o desvalorización de un símbolo. Los efectos de ello, como ha podido verse a lo largo de la historia, siempre llevan hacia la violencia y la muerte, la exclusión y la discriminación, o en palabras de Lluís Duch, a los “usos negativos del símbolo” (Duch, 2002). El imaginario y sus construcciones simbólicas bañan la concepción que el individuo tiene de sí y de la sociedad. Cuando hay un cambio perceptible en su sistema estructurador de imágenes, eso afecta diversos aspectos del comportamiento, desde lo sexual, las relaciones humanas, la salud, hasta la comprensión del otro.

Es inevitable que ante los embates del mito del progreso nos encontremos en algún momento con el otro, no sólo con aquel que vive frente a nuestras casas, sino con el que está a millas de distancia, más allá de las fronteras donde los códigos simplemente comienzan a diversificarse y hasta a ser poco conocidos. Internet, las redes sociales,

<sup>7</sup> No es de extrañarse que las empresas hoy en día, preocupadas en darle salida a los problemas que enfrentan ante la expansión comercial más allá de las fronteras, comiencen a formar grupos interculturales como primordiales generadores de ideas y soluciones, pues cada persona ofrece diversas soluciones a partir del lugar en el que cultural y socialmente está parado (Solomon, 2009:17).

el correo electrónico, los blogs y el sinnúmero de canales de comunicación que han surgido, experimentan el choque de universos de significado. Es común hallarnos en las redes sociales con perfiles predominantemente de jóvenes con comentarios xenofóbicos o con un grado fuerte de animadversión hacia ciertos sectores de la población.

Los resultados de esta investigación advierten una afanosa resistencia a los procesos en los que interviene el contacto con el otro, aquel que posee cultura y tradición diferentes. Si bien las conclusiones son positivas en su mayoría, existe un grupo entre 11 y 35% que experimenta incomodidad ante las situaciones interculturales distintas a las propias.

Es necesario establecer dispositivos culturales en las agendas educativas que permitan el intercambio de información y experiencias no sólo en un nivel insustancial, como suele ocurrir en las redes sociales, sino traspasar esa barrera y hacer al otro partícipe de la experiencia simbólica propia (Panikkar, 2004:398); integrar al otro en nuestra comprensión de la realidad e integrarse a la del otro, no sólo perderse en la relatividad simbólica, sino integrarse al otro a través del intercambio de universos imaginarios. Familiarizarse con la historia que el otro tiene que contarnos.

Integrarse por medio del relato es el método que hasta hoy día les ha funcionado a las grandes narrativas de la cultura de masas. Rescatar los detalles y el camino por el que han transitado aquellos que consideramos distintos es una de las puertas que nos abren a la conciencia simbólica. El símbolo no es nuestro, cuando uno se apropia de él pierde su capacidad de transmitir.

Es el momento de usar la tecnología a nuestro favor para unirnos más como seres humanos y no dividirnos debido a los intereses económicos y las guerras. Más allá del mito progresista en el que estamos atrapados, podemos hacer que funcione si sabemos utilizarlo en beneficio no sólo de unos cuantos, sino en la dirección de la integración del otro mediante el reconocimiento de su diferencia, el reconocimiento de los imaginarios de cada pueblo. Si el devenir de alguna manera nos empuja hacia un mayor uso de las tecnologías, cabe preguntarse: ¿puede usarse para conocernos realmente como sociedades?

Los jóvenes, si bien se encuentran en el periodo de la autodefinición, también están en un muy buen momento para agregar a esa

autoconcepción la integración del otro. El uso de las tecnologías, más allá de representar un choque, debería plantearse como la apertura a nuevos universos de significación que expanden la forma de concebir al otro. Generar dispositivos culturales que conviertan la situación en una celebración, y no en una circunstancia incómoda, es primordial no sólo para el análisis sociológico que se detiene al tomar posiciones políticas, sino también para todo aquel que le interese intervenir quirúrgicamente en los procesos culturales de la sociedad contemporánea.

### BIBLIOGRAFÍA

- Allerbeck, K. y L. Rosenmayr (1978), *Introducción a la sociología de la juventud*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Bauman, Z. (2006), *Modernidad líquida*, México, FCE.
- \_\_\_\_\_ (2007), *Vida de consumo*, M. Rosenberg, trad., México, FCE.
- Cabrera, D.H. (2004), “La matriz imaginaria de las nuevas tecnologías”, en *Comunicación y Sociedad*, vol. 17, núm. 1, pp. 9-45.
- Campbell, J. (2001), *El héroe de las mil caras*, México, FCE.
- Carreño, J. (2015a), “Aristegui o la ‘prueba diabólica’”, en *El Universal*, 17 de marzo, disponible en <<http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2015/03/75404.php>>.
- \_\_\_\_\_ (2015b), “Tuitear contra EPN, Obama y el Hay Festival”, en *El Universal*, 11 de febrero, disponible en <<http://m.eluniversal.com.mx/notas/articulist/2015/02/74770.html>>.
- Carretero, Á.E. (2005), “Imaginario y sociedad. Un acercamiento a la sociología de lo imaginario en la tradición francesa”, en *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, núm. 41, pp. 137-161.
- Cassirer, E. (2007), *Antropología filosófica*, E. Ímaz, trad., México, FCE.
- Duch, L. (2002), *Antropología de la vida cotidiana*, Madrid, Trotta.
- Du Gay, H. (2003), *Doing Cultural Studies, The Story of the Sony Walkman*, Glasgow, Sage.
- Durand, G. (1993), *De la mitocrítica al mitoanálisis*, A. Verjat, trad., Barcelona, Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (2003), *Mitos y sociedades, introducción a la mitología*, Buenos Aires, Biblos.

- Eliade, M. (1979), *Imágenes y símbolos*, Barcelona, Taurus.
- (2006), *Mito y realidad*, Barcelona, Kairós.
- Etzioni, A. (1986), “The Fast-Food Factories: McJobs Are Bad for Kids”, en *The Washington Post*, 24 de agosto.
- Goldman, S.M. (2012), “The Social Tween Marketers Take Aim at Kids Raised on Smartphones and Facebook”, en *Adweek*, 24 de junio, disponible en <<http://www.adweek.com/sa-article/social-tween-141314>>, consultado el 15 de enero de 2015.
- Iommi, T. (compositor) (1970), Electric Funeral [B. Sabbath, intérprete], Paranoid, Londres, R. Bain.
- Meslin, M. (1978), *Aproximación a una ciencia de la religiones*, Madrid, Cristiandad.
- Mummert, H. (2004), “Market Focus: Tweens”, en *Target Marketing Magazine. The Secret to Marketing Success*, enero, disponible en <<http://www.targetmarketingmag.com/article/market-focus-tweens-28635/1>>, consultado el 15 de enero de 2015.
- Panikkar, R. (2004), “Símbolo y simbolización. La diferencia simbólica. Para una lectura intercultural del símbolo”, en E.N.K. Kerényi, *Arquetipos y símbolos colectivos. Círculo de Eranos I*, Barcelona, Anthropos, p. 432.
- Revilla, F. (2007), *Fundamentos antropológicos de la simbología*, Madrid, Cátedra.
- Robles, P. (2012), “Preteens on Facebook? For Marketers, ‘it’s Complicated’”, en *Econsultancy*, 4 de junio, disponible en <<http://econsultancy.com/blog/10042-preteens-on-facebook-for-marketers-it-s-complicated/>>, consultado el 15 de enero de 2015.
- Scolari, C. (2009), “Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production”, en *International Journal of Communication*, vol. 3, pp. 586-606.
- Smith, A. (2011), “2011?, How Close Were the Terminator Films to the Reality Of?”, en *BBC, News Technology*, 21 de abril, <<http://www.bbc.co.uk/news/technology-13159616>>, consultado el 1 de marzo de 2015.
- Solomon, C. (2009), *Managing across Cultures: The Seven Keys to Doing Business with a Global Mindset*, Nueva York, McGraw-Hill.

- Turner, V. (1999), *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI.
- Van Gennep, A. (2008), *Los ritos de paso*, J. Aranzadi, trad. y ed., Madrid, Alianza.
- Wunenburger, J.-J. (2008), *Antropología del imaginario*, S.N. Labado, trad., Buenos Aires, Del Sol.

CONSUMO MEDIÁTICO ENTRE JÓVENES ADOLESCENTES  
COMO VÍA PARA LA INTROYECCIÓN  
DE VALORES INTERCULTURALES

Roberto García Zavala\*

LA UNIDAD COMO FUNDAMENTO PARA LA CONSOLIDACIÓN  
DE LOS ESTADOS Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Para los profesionistas de las ciencias sociales y humanidades resulta interesante cómo el modelo económico neoliberal y el proceso de globalización han generado cambios en las estructuras sociales locales, llámese comunidad o nación.

Inicialmente las investigaciones sociales partían del principio de unidad, lo cual permitía el abordaje de los actores sociales con herramientas metodológicas que, aun cuando eran diseñadas para grupos sociales en particular, empleaban en aquellos con características diferentes y donde, por lo tanto, los datos mostraban una percepción errónea de los mismos. Basta imaginar un sondeo sobre consumo cultural que se realiza en Países Bajos cuyos resultados dirigen las políticas culturales y educativas, y cuyo resultado se aplica a un grupo indígena en México. El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba que “mide” los niveles de aprovechamiento de los estudiantes de educación básica en los países miembros. La información que presenta esta evaluación

\* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma. También es docente de la Universidad La Salle en las licenciaturas de Psicología y Ciencias Religiosas. Doctor en Antropología Social con especialidad en religión popular y los cambios que experimenta la estructura social local por el fenómeno migratorio a través de la interacción simbólica.

resulta funesta para las autoridades gubernamentales y la opinión pública, pues de acuerdo con este estudio los estudiantes mexicanos se encuentran en los últimos lugares de aprovechamiento, lo que no refleja la realidad, ya que dicho instrumento fue elaborado por un grupo académico perteneciente a países altamente tecnificados.

De igual manera, es mediante la unidad que los Estados nación se consolidan, ya que su función principal es la promulgación de leyes que permitan la convivencia entre los grupos sociales. Los rubros desde donde se promoverá la unidad son el lenguaje, la historia y la religión (Gamio, 1982), y la transición de lo local a lo nacional se elaborará desde las instituciones gubernamentales, principalmente la educación. Durante esta transformación las lenguas vernáculas y las historias locales fueron perdiendo vigencia, pasaron de ser miembros de una comunidad con una estructura social histórica a ser ciudadanos de una nación con derechos y obligaciones que trascienden lo local.

Otro elemento que coadyuvó a la conformación del Estado fueron los aparatos ideológicos que reprodujeron, por medio de productos mediáticos, la idea de nación que habían diseñado los ideólogos del Estado. Así, de la noche a la mañana surge una versión estereotipada del mexicano que, debido a la repetición constante de la información y la celebración en la escuela de nivel básico de rituales emanados de la historia, se considera como propia y verdadera.

Respecto a este rubro, se les pidió a estudiantes de psicología de la materia Etnopsicología de la universidad La Salle, en la ciudad de México, que elaboraran un sondeo sobre la percepción que tiene el mexicano de sí mismo; el resultado indicó las siguientes características: alegres, jocosos, fiesteros, unidos, nobles, siempre dispuestos a ayudar, con comida rica, un país lleno de cultura y solidarios. Por ello, no resulta extraño que, según la Encuesta Nacional de Satisfacción Subjetiva con la Vida y la Sociedad (2015), 82.3% de los mexicanos se dijeran satisfechos y 82% se considerara feliz, lo que implica que una de cada cinco personas se siente infeliz. Esto contrasta con la problemática que existe en el país: secuestros, corrupción, narcotráfico y, sobre todo, un salario que no permite seguridad alimenticia.

La cultura difundida por los aparatos ideológicos es el elemento que elimina las diferencias, y los valores que promueve (Dios, patria y familia) permitirán la convivencia entre los ciudadanos. El individuo (nótese que no hablo del miembro de una comunidad) le habrá

de agregar los valores de carácter local que son netamente pragmáticos.

De acuerdo con el consumo mediático como elemento central de análisis, existe un segmento considerable de la población que recibió información de los aparatos ideológicos del Estado y que, al no tener otros referentes, era susceptible de ser alienada; una población que construyó la nación a través de las características fenotípicas de la raza y que sirvieron incluso como elemento vital de pertenencia. Se trata de una población que construyó la identidad por medio de la negación del otro, cuyos valores y productos culturales, así como el entramado de significados de los mismos, se erigían como lo verdadero y donde la interacción simbólica con otros grupos sociales se presentaba en menor escala pues imperaba el temor al contagio de ideas. Prueba de ello fue la persecución a ciudadanos mexicanos simpatizantes de las ideas socialistas, quienes pugnaban por cambios en el ámbito social y fueron catalogados como apátridas por atentar contra los valores mexicanos. Esto ocurrió también con las mujeres partidarias de las propuestas feministas, a quienes se les consideró como una amenaza para la figura estereotipada promovida por el Estado, el cual promulgaba la abnegación y sumisión al varón.

Un férreo control sobre los medios de comunicación, una educación destinada a homogeneizar a los individuos y un marcado chauvinismo son elementos que, según mi análisis, impiden que el sector poblacional que refiero no considere la interculturalidad como fundamento esencial en la convivencia, pues incluso la idea de nación que poseen se remite a los elementos locales que le dan sentido.

#### LA NECESIDAD DE LA DIVERSIDAD EN LOS ESTUDIOS CULTURALES

Las actuales investigaciones de las ciencias sociales están basadas en la diversidad, estiman al actor como único (ya que él así se considera), y aunque sus referentes simbólicos, rituales, ideológicos y otros se ubican en diversos grupos sociales fuera del contexto local, es mediante la interacción simbólica que otorgan significados diferentes y, con ello, tenemos un nuevo elemento de análisis. La diversidad es el motor que mueve el mundo y permite que las instituciones se revitalicen, ya sea

por el consenso o por la presión que los actores ejercen. Por ello, las investigaciones sociales actuales recientes tienen como fundamento principal la “presentación” de los elementos que constituyen al grupo social; en segunda instancia, los intercambios de toda índole que realiza con otros y finalmente las estrategias para dirimir la tensión y mantener el equilibrio dentro de su estructura social.

Para entender la diversidad actual es preciso pensar el modelo económico vigente y la globalización como elementos centrales. El capitalismo corporativo (neoliberalismo) ha difuminado las fronteras arancelarias, lo que ha llevado a que las grandes corporaciones reduzcan al mínimo las empresas locales y por lo tanto inhiban la producción local. También se promueve el individualismo a través del consumo de la marca, lo que ocasiona en el actor social la idea de distinción y diferencia, pues provoca que asocie el consumo con la felicidad e introyecte la percepción de que el placer se obtiene mediante el consumo. Esto no dista mucho de la realidad pues la reciente publicidad se apoya en los avances neurológicos (*neuromarketing*), donde los neurotransmisores se estimulan por la publicidad. El sistema de mercado crea sus propias comunidades, cuyo símbolo sagrado, y a su vez símbolo ritual, es la marca que posee su propia personalidad y la cual se introyecta por el consumidor. Ejemplo de ello es el estudio de la página especializada en tecnología Mashable (*El Universal*, 2011), que elaboró una encuesta *online* a 388 mil lectores del sitio que se identificaban con Mac o PC y en la cual revelaban tendencia política, edad, educación y gustos, entre otros temas. Los resultados de la encuesta indicaron que los usuarios de Mac son más jóvenes, liberales, se adaptan más fácilmente a nuevas tecnologías y buscan ser percibidos como “únicos” y diferentes, mientras que los usuarios de PC son de mayor edad, más conservadores, viven en suburbios y dicen tener más habilidades matemáticas que las personas que usan Mac (*El Universal*, 2011).

Nuevos términos se han acuñado respecto a la relación que el consumidor guarda con la marca; por ejemplo, *lovemark*, que implica el vínculo sentimental con el producto, el cual es posible observar en las características humanas con las que el consumidor lo dota y al cual personalizan con otros productos; ante esto el observador deduce el tipo de personalidad que el consumidor posee. El capitalismo corporativo triunfa en la medida en que ha creado en el individuo la per-

cepción de estar mutilado si no consume y una sensación de atraso si su consumo no va de acuerdo con la moda.

Los *gadgets* con conexión a internet son los productos tecnológicos de mayor demanda por el consumidor y el no poseer uno de ellos provoca esa sensación de mutilación y atraso, acompañada de una idea de exclusión en diversos ámbitos, por ejemplo, en su red social primaria, escolar y laboral. Los adolescentes son el sector poblacional donde se concentra el mayor número de usuarios que le dedican más horas a la interacción en redes sociales y al consumo de información para el ámbito escolar (Menéndez y Enríquez, 2014).

Sobre la globalización, basta mencionar que no es un fenómeno reciente, ya Wolf (1982) lo considera como inherente a los grupos sociales por su necesidad de intercambio y por medio del cual éstos interactúan, lo que permite que los sistemas sociales se fortalezcan y la cultura local se enriquezca. Más allá de los procesos de producción que posibilitan que un producto transite por varios países para su elaboración, se debe entender como un flujo de información que los grupos sociales ponen a disposición de una comunidad mundial; datos elaborados con sus propios códigos con una mirada interna que permite al usuario identificar elementos culturales similares al propio, o bien simpatizar con ellos en primera instancia y la introyección en niveles más avanzados de la interacción simbólica, lo que trae como consecuencia cambios en la estructura social.

Internet ha ocasionado que la diversidad no quede en el ostracismo sino que se convierta en un documento disponible para los usuarios, y es, de alguna manera, una vía por la cual los grupos sociales se empoderan, pues su voz es susceptible de crear eco, logrando que otras voces se sumen.

La diversidad le da vigencia al concepto de *etnia*, pero no a partir de su acepción mal empleada que alude a los indígenas o a los menos tecnificados, sino enfatizando en la capacidad de los individuos de decidir su pertenencia a comunidades existentes, o bien a crear la propia, con la capacidad de adoptar de otros elementos simbólicos, rituales e ideológicos, así, de acuerdo con la teoría difusionista, la estructura de los códigos sobrevive, pero los significados mantendrán un porcentaje del grupo social que lo ha creado o adquirirán unos nuevos.

Asimismo, la diversidad actualiza los conceptos de *adaptabilidad* y *flexibilidad* debido a que las estructuras sociales experimentan cambios

por la información que los miembros reciben de diversos medios, por ejemplo de las TIC, la televisión de paga y los distintos medios impresos que ofertan otros sistemas sociales y creencias diferentes a lo que el proyecto de nación promueve y que han sido mencionadas líneas arriba.

En cuanto a los consumos mediáticos, es preciso ubicar un antes y un después de internet, pues ha contribuido al enriquecimiento de los usuarios desde el campo lingüístico y conductual, esto por medio del interaccionismo simbólico que resulta del consumo de contenidos creados por otros grupos sociales.

El interaccionismo simbólico que los consumidores hacen de los productos con referente en otros sistemas sociales admite que aquel y aquello no sea ajeno, lo que a su vez permite la flexibilidad respecto a diversas formas de pensamiento y que un estadio superior se amalgame con el *ethos* del consumidor. Se pueden citar infinidad de ejemplos y de estudios cuyo eje articulador ha sido los cambios conductuales, lingüísticos, sociales y religiosos originados por el consumo de productos con referente en lo global. Un caso es lo que los fenómenos *Dragon Ball*, que significó para una generación, y *Star Wars*, para una anterior, modificaron la religiosidad de los consumidores, o bien la influencia que ha tenido el personaje “V” de la película *V for Vendetta* (2005) en los movimientos sociales del ámbito, que incluso se ha convertido en ícono de rebeldía para un nuevo orden.

#### EL ADOLESCENTE COMO SUJETO DE TRÁNSITO DE LOS VALORES CULTURALES A LOS VALORES INTERCULTURALES

Ahora bien, el adolescente es la pieza clave sobre quien gira el ensayo, pero quizá se deba acotar aún más, y debo referirme a los *screen teenagers*, quienes han percibido la realidad a través de una pantalla, que puede ser un televisor, una computadora o un *gadget*. *Nativos digitales* que identifican los códigos cibernéticos, que consumen información en su propia comunidad lingüística y que la generada en otra lengua no es obstáculo por la diversidad de traductores que existen en la red.

Adolescentes de estos tiempos con su propia problemática, que es necesario traerla a colación para entender el vínculo que estable-

cen con las TIC, ya sea por el consumo de información que realizan y el tiempo que le dedican paralelo a los valores culturales que históricamente se les debe transmitir.

La adolescencia en México ha cambiado a lo largo de las diversas crisis económicas, que se iniciaron en la década de los setenta y han ocurrido hasta nuestros tiempos; recesiones que hicieron de la manutención de una familia numerosa un acto complicado debido a la insuficiencia de los recursos económicos, lo que provocó la salida forzada de la madre para sumarse al campo laboral; con ello se perdió el agente que transmitía los valores en dos vertientes: la información y su ejecución.

La primera tiene que ver con los valores locales que históricamente han estado presentes, aquellos que no se cuestionan pues de acuerdo con la teoría funcionalista están íntimamente ligados con el rol que cada miembro de la comunidad cumple. Valores netamente pragmáticos que permiten la convivencia comunitaria, entre los que destacan el respeto y la obediencia a las figuras de autoridad, la solidaridad, el trabajo y, en el caso de México, los relacionados con la religiosidad de la comunidad.

Respecto a la ejecución, vale decir que el neófito puede cuestionar los valores que se le intenta imponer; para ello existen diversas estrategias coercitivas que se ejercerán en su contra, como el castigo físico, la privación de un bien o, en un caso extremo, la segregación. Con la salida obligada de la madre del hogar, los valores culturales se ubicaron solamente en la fase de información y se convirtieron en opcionales al carecer del proceso de ejecución.

La estructura de la familia en México cambió en el rubro de la comunicación entre sus miembros debido a los tiempos de ejecución de los diversos roles cotidianos y, como la transmisión de valores se brinda por la vía oral y se ejercen bajo la supervisión de la autoridad y de la misma comunidad, se ven interrumpidos o no condensados.

La transmisión de valores ha sido delegada a las instituciones educativas: infantes que desde sus primeros meses de vida son encargados en servicios de cuidado privados o públicos y a partir de los tres años son inscritos en el sistema educativo oficial; adolescentes que han tenido más comunicación con sus profesores que con sus padres y que, por lo tanto, periódicamente experimentan el sentimiento de pérdida ya que los profesores los tienen por un tiempo limitado.

Adolescentes que han vivido un proceso de socialización primaria por actores que no son sus padres, y los valores que se les transmiten son los que el Estado promueve mediante las instituciones educativas. Los valores comunitarios, aquellos que cohesionan, brindan identidad y sentido al individuo, se verán estancados con tendencia a desaparecer. Esto se puede observar en las nuevas generaciones que no participan en los rituales religiosos o que renuncian al cumplimiento del sistema de cargos, que permite el óptimo funcionamiento comunitario.

La comunicación y la interacción son inherentes a la especie, pues por medio de ellas se establecen vínculos afectivos entre los individuos. Esos dos aspectos pueden ponerse en práctica en relaciones cara a cara, o bien con los avances tecnológicos, en relaciones virtuales.

Los adolescentes de nuestros tiempos le han dedicado más tiempo a la interacción con los contenidos mediáticos y las redes sociales virtuales que a las relaciones cara a cara debido a la situación antes descrita. Los programas han evolucionado en la medida en que en generaciones anteriores el espectador tenía un rol pasivo, pues los espacios públicos servían para interactuar con sus pares mediante el juego colectivo.

El clima de inseguridad y los temores de los padres han confinado a los hijos al espacio de la casa, privándolos de las relaciones cara a cara con sus pares más allá del espacio escolar. Por esta razón, los contenidos mediáticos evolucionaron para ser interactivos y entonces el espectador cumpla un rol activo; ejemplos de ello son *Dora the explorer* (*Dora, la exploradora*), *Blue's clues* (*Las pistas de Blue*), *Sesame Street* (*Plaza Sésamo*) y *Mister Maker*, entre otros. Se trata de programas que no sólo entretienen sino también brindan valores de carácter mundial, como el respeto, la solidaridad, el amor, el esfuerzo por los objetivos y sobre todo el de la multiculturalidad mediante la convivencia entre diversos grupos étnicos, pues los protagonistas son niños que representan las características fenotípicas que distinguen a los continentes.

He señalado que el modelo económico en México forzó la salida de la madre del hogar, pues la del padre ya era un hecho. Así, los programas que consumen los adolescentes con referente en otro contexto social tienen como característica la ausencia de las figuras de autoridad y cuando las presentan son caricaturizadas o infanti-

lizadas, por ejemplo, *Malcom in the Middle* (*Malcom el del medio*), *The Middle* (*Una familia modelo*), *The Simpsons* (*Los Simpson*), *Family guy* (*Padre de familia*), *La CQ* (programa mexicano), entre otros. Los niños o adolescentes representados en los programas están empoderados y construyen relaciones de poder respecto a los adultos, en donde finalmente ellos se imponen. Entonces, si el respeto a las figuras de autoridad es prioritario en el contexto local, la información que recibe el espectador lo contradice. Si retomamos el hecho de que los valores se quedan en la fase de información sin ser reforzados por el ejercicio cotidiano y las sanciones que existen para ello, los datos que brinda el programa llevarán al neófito a experimentar contradicciones entre lo que es correcto e incorrecto. Para futuras investigaciones, queda en el tintero, desde una óptica de la psicología, un análisis de contenido sobre la ausencia de un superyó de los programas que ha consumido una generación de adolescentes y los conflictos que ocasiona entre generaciones.

En generaciones anteriores a la década de los setenta, la socialización primaria, además de transmitirse vía oral, era reforzada por medio de los contenidos mediáticos producidos por el Estado, mientras que los importados eran certificados y censurados en algunas de sus partes para ser difundidos en los medios. Así, tenemos en el caso mexicano una programación que promueve ciertos valores, principalmente el de la familia, mediante programas como el *Club del hogar*, *En familia con Chabelo*, *Hogar, dulce hogar*, *Siempre en domingo*, *Chespirito*, y por medio de películas donde la dinámica familiar era el tema central. Los valores representados en esos productos mediáticos permitían la introyección de los roles, así como sus derechos y obligaciones, lo que admitió amalgamar a los miembros no sólo de la familia sino del grupo social.

Actualmente, la producción de programas se piensa para ser difundido en el ámbito global y no para el consumo de un grupo específico. Por lo tanto, los valores y escenarios que habrán de ser representados no emanan del grupo social que los produce sino contendrá los más susceptibles de ser identificados en primera instancia e introyectados en un nivel superior por una comunidad global.

Los adolescentes de hoy en día, además de consumir los productos mediáticos generados en el contexto nacional, optan por aquellos creados en otros entornos y a los que logran acceder mediante el

manejo de las TIC. Aunque las barreras lingüísticas son evidentes, no son una limitante para su consumo, ya que interactúan en el nivel simbólico en primera instancia, y al emplear los traductores, logran identificar las palabras en sus dos características: el significado y el significante.

El consumo mediático de los adolescentes les ha posibilitado incrementar su acervo lingüístico con palabras que pertenecen a otros grupos sociales, las cuales identifican y entienden su significado y los significantes en diversos campos semánticos. Este enriquecimiento favorece la cohesión respecto a sus pares de consumos similares o afirma la diferencia con aquellos de consumos diferentes. Un ejemplo de ello son las diversas tribus urbanas que coexisten en la ciudad de México que son denominadas por su consumo, como *otakus* (anime y manga), *skatos* (música ska), *punketos* (música punk), *darketos* (música dark ghotic), *rockeros* (música rock), y que además presentan subdivisiones, por lo que la diversidad se acrecienta. Se distinguen por el consumo mediático que realizan y por los elementos simbólicos que adoptan de los grupos musicales o de las revistas que conocen.

El *ethos* (donde se encuentran los valores) del adolescente oscilará entre lo local y lo global, con una mayor tendencia a este último. Identifica los diversos grupos étnicos y sus productos culturales de la aldea global; selecciona los valores que le son prácticos no únicamente a él sino al grupo social al que pertenece por afinidad.

Por las características descritas, los valores interculturales son la punta de lanza entre estos actores para la convivencia intercultural gracias a la capacidad de adaptación, pues éstos no consideran el espacio local con sus fronteras sino que se asumen como ciudadanos del mundo. Además, el consumo mediático les habrá de dotar de flexibilidad ante las ideas y valores de grupos ajenos al propio, ya que logran interactuar en el nivel simbólico y han aprendido a convivir en la diversidad.

La generación *Millenium* habrá de propiciar cambios en diversos ámbitos que irán desde la producción de programas hasta la creación de políticas gubernamentales en el rubro de la educación, donde la información que seleccionan proviene de internet. El Estado habrá de poner atención en ella, pues los valores que maneja y la idea de país ideal surge de identificar otros sistemas económicos, políticos y socia-

les. Estamos en presencia de una generación que se empodera mediante el manejo de información.

Hasta aquí las características de los adolescentes en un contexto global con un consumo mediático que les permite introyectar valores en uso de una comunidad global y, por lo tanto, enriquecer su acervo simbólico, lingüístico y académico. Por la diversidad de referentes que conforman su *ethos*, se convierten en agentes de cambio al empoderarse mediante la información proveniente del uso de las TIC y generan cambios en su entorno familiar al incorporar nuevas ideas como, por ejemplo, la perspectiva de género y lo referente a los derechos humanos, lo que facilita nuevas formas de convivencia. Lo mismo sucederá en el ámbito académico, ya que al consumir información diversa para la elaboración de sus quehaceres escolares, se exigirá a los docentes un manejo mayor de la misma para el ejercicio de sus funciones.

Es importante señalar nuevamente la capacidad que poseen los individuos de interactuar en el nivel simbólico y cómo, por lo tanto, las barreras lingüísticas se difuminan. Asimismo, se rompe con la percepción de que los individuos de las urbes poseen exclusivamente el medio y el canal mediante los cuales pueden optar por diversos consumos y a los que les otorgan mayor credibilidad pues ellos han optado por los mismos; elegir los empodera y les brinda una sensación de libertad. Lo mismo experimentan los habitantes de regiones rurales, ya que la revolución de las comunicaciones ha acercado el canal, mientras el mercado ha reducido los costos del medio, por lo que el acceso es total.

#### INTROYECCIÓN DE VALORES INTERCULTURALES EN LOS ADOLESCENTES POR LA VÍA DEL CONSUMO MEDIÁTICO

Para ejemplificar la introyección de valores interculturales en los adolescentes mediante el consumo mediático, traigo a colación el trabajo de campo que se elaboró en el municipio de Lerma en el Estado de México, el cual presenta características antropológicamente interesantes por ser una entidad en la que se encuentran habitantes con rasgos indígenas marcados en el uso del habla náhuatl, vestimenta

y tradiciones. Se trata de una generación que ha estado en mayor contacto con la educación pública o privada que promueven la óptica del Estado e insertos tanto en el consumo mediático a través de los medios de comunicación abiertos y de paga, como en el acceso cotidiano a internet para la búsqueda de información con fines académicos o de ocio.

Lerma es uno de los 122 municipios del Estado de México, pertenece a la región I de Toluca y su cabecera municipal se ubica a 54 kilómetros de la ciudad de México y a diez kilómetros de Toluca. La población total en 2010, según datos del INEGI, era de 134 799 personas, de los cuales 66 669 son masculinos y 68 130 femeninas, con una densidad poblacional de 637 hab/km<sup>2</sup>. La población indígena en Lerma es de 2 334 personas, quienes hablan lenguas indígenas, de las cuales el otomí encabeza la lista.

En Lerma hay un total de 31 150 hogares, de éstos 1 197 (3.91%) tienen piso de tierra, pero en su mayoría (97%) cuentan con todos los servicios básicos que ofrece el Estado. La estructura económica permite a 8 090 viviendas tener una computadora (25.97%), y a 29 183 tener televisión (93.69%), mientras que el acceso a internet existe en 4 697 hogares (cerca de 15.08% de la población) y telefonía celular en 19 382 (62.22 por ciento).

Respecto a la educación escolar, hay 4 660 analfabetos de 15 y más años; 2 683 niños y adolescentes entre seis y 17 años no asisten a la escuela, en contraste con los 31 793 de ese rango de edad que sí toman clases. Existen 18 487 individuos entre ocho y 14 años que no saben leer y escribir. De la población a partir de 15 años, 4 904 no tienen ninguna escolaridad, 13 699, educación primaria terminada y 26 810 secundaria completada. Asimismo, hay un total de 196 docentes de preescolar, 533 de primaria, 341 de secundaria, 326 de bachillerato y 72 profesionales técnicos. Existe un total de 62 escuelas preescolares, 60 primarias, 32 secundarias, nueve bachilleratos y dos escuelas de profesionales técnicos; en un porcentaje menor, la educación privada cuenta con ocho preescolares, una primaria, una secundaria y tres bachilleratos.

Para esta investigación se realizaron cuatro grupos de discusión con adolescentes inscritos en el nivel secundaria perteneciente al sistema educativo público, con la intención de generar datos referentes al consumo mediático y sondear acerca de los valores culturales e inter-

culturales, para ejemplificar al adolescente como sujeto que permite el tránsito entre los dos valores en cuestión.

Para fines de este ensayo, de los grupos de discusión se extraen los datos acerca de la programación que consumen tanto de los medios abiertos como de los de paga y el lenguaje cibernético, esto con el propósito de ahondar en el proceso de introyección de valores interculturales y su amalgamiento con los valores propios del grupo social.<sup>1</sup>

El primer elemento de análisis que ofrecen los grupos de discusión es la oferta de productos mediáticos de señal abierta, los cuales consumen en bajo porcentaje aun cuando no tienen medios alternativos como el internet o la televisión de paga; entre ellos *The Simpsons (Los Simpson)*, *Ben 10*, *The Fairly Odd Parents (Los padrinos mágicos)*, *Sponge Bob Square Pants (Bob Esponja)*, *Agents of SHIELD*, mientras que los canales que ven en la televisión de paga como Fox, Cartoon Network, Dietch One, Movie City, Universal, Discovery Channel, Fox Sports, Contacto, NPS, Champions Ligue, entre otros, así como programas musicales como Telehit, Exa, MTV, Banda Max, series policíacas y de comedia.

Una característica de dichos programas es que plasman valores interculturales por el simple hecho de que los países que los producen son multiétnicos y necesitan reforzar, a través de los productos mediáticos, la convivencia entre los diversos grupos. Dentro de la estructura de los programas que consumen los actores del grupo de discusión se identifica lo siguiente: la convivencia entre diferentes grupos étnicos con diversidad de roles y estratos sociales; las relaciones que tejen los actores de los programas refieren la amistad entre pares como valor jerárquico; las relaciones obrero-patronales se remiten al cumplimiento de las funciones propias del rol; el apego a las leyes; un sistema policial y jurídico que funciona; la ausencia de corrupción; los derechos humanos; una ciudadanía plena; un sistema democrático confiable, y un sistema educativo que además de dotar de saberes especializados brinda sentido a los actores, entre otros.

<sup>1</sup> En este ensayo se retoman los datos que se encuentran en el “Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cualitativo” (Proyecto SEP/CGEIB/Conacyt-2012, número 190302).

Los valores que surgen de los productos mediáticos con referente en otro contexto social contrastan con la realidad social de los actores y sirven como punto de referencia para comparar no sólo los programas locales, sino la estructura de los mismos. Los integrantes del grupo de discusión coinciden en la desconfianza que sienten hacia los programas locales a los que consideran aburridos. Ellos viven situaciones diferentes en su contexto social, donde el indígena no deja de estar en la parte más baja de los estratos sociales, estereotipado con el no progreso y la holgazanería, con relaciones obrero-patronales desiguales que conlleva mayor carga de trabajo y menor salario.

En este sentido, los valores que aprenden en los programas mediáticos externos lleva a los adolescentes del grupo de discusión a un *shock* respecto a lo aprendido en la socialización primaria y secundaria, lo que genera descontento y apatía. Entonces, los valores culturales propios y los aprendidos en los medios externos no los ven reforzados en su cotidianidad y puede generar un vacío existencial que estarían llenando con el constante consumo mediático; quizás esa realidad, la virtual, sea lo que les otorgue sentido.

Otro elemento de análisis que sirve como un factor en potencia para la introyección de valores interculturales lo otorga el enriquecimiento del lenguaje local con las aportaciones de un lenguaje cibernético. El grupo de discusión ofrece los siguientes: “stalkearlos” (*stalker*), Wi Fi, *link*, *Google*, *like*, *android*. Este lenguaje trasciende lo local y corresponde a un lenguaje global dado en aquellos que utilizan internet o bien tienen conocimiento del mismo.

Cabe mencionar que uno de los ejemplos antes mencionados implica el uso y tiempo que destinan a la ejecución del mismo, pues se trata de espiar a los usuarios de redes sociales sin emitir ningún comentario, lo cual debería ser considerado negativo según los valores locales y globales por la invasión de la privacidad de los individuos. Sin embargo, dicha conducta es usual entre los miembros de las redes sociales y, en este sentido, tenemos una paradoja, pues se trata de un antiviral que es cotidiano en un grupo social.

Finalmente, para este análisis, las aplicaciones (*Apps*) son el elemento que permite la introyección de valores interculturales, o bien acrecentar la distinción entre los grupos sociales y la barrera entre las generaciones presentes en la estructura de la familia.

Las aplicaciones de mayor uso que refieren los integrantes del grupo de discusión son Facebook, WhatsApp, Mail, Telegram, I Messenger, Tato, Instagram, Skype, Twitter, Mensajitos, Ask, Sabe, Zello y Hotmail, las cuales poseen un lenguaje en específico que los usuarios han estandarizado; permite la socialización de los consumos y, dependiendo del número de miembros que la certifican, se vuelve viral. Las redes sociales virtuales se convierten en el medio idóneo para la interacción simbólica, el enriquecimiento cultural y, por lo tanto, una de las vías que promueven la interculturalidad.

He separado y clasificado las aplicaciones en lúdicas y académicas. Entre las aplicaciones lúdicas se encuentran Cibertron.com., Instagram, Skype (para hacer llamadas y acercar a sus familiares), YouTube, “Transformers” y las principales aplicaciones académicas que mencionan son Wikipedia y Buenas Tareas. Cada una de ellas no sólo permite el tráfico de datos, sino que mediante la interacción simbólica, los usuarios logran identificar elementos constitutivos de la diversidad cultural global, lo que permitirá identificar aquellos de carácter pragmático que introyectarán y tratarán de ejercer en su cotidianidad.

Estamos, entonces, ante una generación cuyos referentes culturales se encuentran entre lo local y lo global; posee una mentalidad pragmática donde aquello a lo que no le encuentran uso lo cuestionan abiertamente y lo desechan, y además confían más en los valores globales que en los locales, pues los aprendidos en casa contrastan en su cotidianidad.

Si los adolescentes destinan más tiempo al consumo mediático, será mediante éste que promuevan los valores interculturales, ya que al difuminarse las fronteras, los países reciben migración de otros grupos culturales y el conocimiento de la cultura de los mismos admitirá la interacción e integración de los mismos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Gamio, M. (1982), *Forjando patria*, México, Porrúa.  
 Menéndez, P. y E. Enríquez (2014), “Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México”, en *Asociación Mexicana de Internet* (AMIPCI), pp. 1-20, disponible en <<https://www>.

amipci.org.mx/estudios/habitos\_de\_internet/Estudio\_Habitos\_del\_Internauta\_Mexicano\_2014\_v\_MD.pdf>.

Olivares, E. (2015), “Mexicanos tienen alto nivel de satisfacción y felicidad con la vida”, en *La Jornada*, 6 de febrero, disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2015/02/06/sociedad/036n1soc>>.

Redacción (2011), “Mac y PC parte de personalidad: estudio”, en *El Universal*, disponible en <<http://www.eluniversal.com.mx/articulos/63890.html>>.

Wolf, E. (1982), *Europa y la gente sin historia*, México, FCE.

*Educación, interculturalidad y tecnologías digitales*  
*Jóvenes del municipio de Lerma de Villada,*  
*Estado de México*

se terminó en noviembre de 2015  
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.  
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19  
Col. del Carmen, Del. Coyoacán  
México, 04100, D.F.  
<juanpabloseditor@gmail.com>

1 000 ejemplares



BLANCA