

EL ACCESO DIFERENCIADO A LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN. REPRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LILIÁN IVETTE SALADO RODRÍGUEZ / MARIO ALBERTO VELÁZQUEZ GARCÍA

Universidad Estatal de Sonora

RESUMEN: En este trabajo se analiza la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) de estudiantes universitarios en instituciones de educación superior (IES) públicas en Hermosillo, Sonora. Se presentan los elementos que han conformado la relación de las tecnologías y las universidades: las ideas, prácticas y regulaciones, las instituciones; el cómo éstas legitiman, construyen socialmente y contribuyen a determinar la inclusión de las tecnologías en la enseñanza universitaria. El objetivo es demostrar que la introducción de las TIC implica una serie de discursos legitimadores sobre cierto orden social, pero también genera

exclusiones y barreras. En otras palabras, las nuevas tecnologías involucran la generación y/o reproducción de una brecha digital que acentúa y justifica la desigualdad de oportunidades entre distintos grupos (universidades, estratos sociales, países, etcétera) para lo cual se presentan y analizan diferentes indicadores en el panorama educativo y del empleo en México así como indicadores que hacen referencia a una brecha digital que va más allá del acceso a la tecnología. Como referente empírico se aplicó una encuesta a 63 estudiantes cuyos resultados muestran que los jóvenes universitarios tienen patrones de comportamiento que favorecen la reproducción de la brecha digital.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de información y comunicación, desigualdad, universidad, brecha digital.

Introducción

Las nuevas tecnologías, entendidas como todos aquellos elementos y técnicas que producen y transmiten información, son vistas como unos de los medios más eficientes para terminar con las desigualdades. Entre otras, las existentes entre los distintos sistemas de enseñanza universitaria, tanto en términos de calidad, cobertura y oportunidades. Prueba de ello es el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 del gobierno federal mexicano, que tiene como una prioridad impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías como medio para la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida (SEP 2007:11).

En este trabajo se analizan uno de los supuestos principales que fundamentan esta propuesta de política pública: a mayor uso de nuevas tecnologías en la enseñanza menor brecha digital. Analizaremos los mecanismos institucionales suponiendo que estos determinan la relación entre la mejora educativa y las herramientas digitales. Sostenemos que la introducción de elementos como las nuevas tecnologías en los programas de mejora de la enseñanza universitaria en México (las tecnologías digitales) no tiene una función principal de mejora, sino generar discursos legitimadores sobre cierto orden organizacional. Adicionalmente sostenemos con DiMaggio y Hargittai (2001) que la introducción de estas tecnologías por sí solas no disminuyen las diferencias, por el contrario acentúa, justifica y reproduce la desigualdad de oportunidades entre distintos grupos, en este caso entre universidades.

En una primera sección presentaremos las herramientas teóricas para analizar las ideas y prácticas que institucionalizan el uso de las tecnologías como una herramienta indispensable en el proceso de enseñanza y adquisición de conocimiento para el trabajo utilizando los trabajos de Boltanski y Chiapello (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo* y Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (1999) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Posteriormente mostraremos un panorama general respecto a la situación de la educación superior y el acceso a Internet en México y el caso particular de estudiantes de la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad Estatal de Sonora (UES). Con ello, mostraremos los mecanismos institucionales que determinan la introducción de nuevos medios a la enseñanza, en este caso las nuevas tecnologías.

Las instituciones y las (des)igualdades. El problema del poder y la legitimidad

En la sociología del neoinstitucionalismo se interpreta a las Instituciones como normas y estructuras sociales no restringidas a la esfera jurídica y que escapan a la disposición inmediata del sujeto individual: más bien son comprendidas como algo que ayuda a la misma constitución del sujeto individual-social (en procesos de socialización) y que poseen una duración y fijeza en la configuración de las relaciones sociales, aunque estén condicionadas históricamente. Estas estructuras se han ido desarrollando paulatinamente y permiten transmitir los valores, formas de comportamiento relacionadas con roles sociales y los distintos estatus sociales. Es decir, aparecen ante las personas como verdades previas, es decir, marcos cognitivos y guiones generales de nuestro comportamiento (Powell y DiMaggio 1999).

El neoinstitucionalismo nos permite explicar la forma en que los marcos culturales se cristalizan en prácticas, reglas y objetivos dentro del funcionamiento cotidiano de las organizaciones. Así como la relación que estos ámbitos de lo social, establecen con su entorno y los individuos que los componen o están sujetos a su funcionamiento. Aunque no pertenecen a esta corriente teórica, el trabajo de Boltanski y Chiapello (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*, coincide en la postura neoinstitucionalista al estudiar el por qué un determinado conjunto de creencias o ideas se convierten en centrales dentro del funcionamiento de las organizaciones actuales. Estos autores analizaron la evolución y desarrollo de los marcos institucionales que configuran y legitiman el funcionamiento del capitalismo contemporáneo. Boltanski y Chiapello coinciden con el neo-institucionalismo en su interés por entender la forma en que ciertas ideas, comportamientos y realidades logran constituirse como realidades y moldear los comportamientos en los contextos organizativos actuales. Para estos autores, el capitalismo ha complejizado sus discursos de legitimación, de tal forma que las distintas áreas de funcionamiento de las sociedades modernas cuentan con formas particulares de institucionalización de las prácticas. Boltanski y Chiapello (2002) proponen que la metáfora de la “red” se convirtió gradualmente en el discurso dominante en la economía con peso en otras áreas como la ciencia y la educación. La red es entendida como formas de intercambio o relación que transgreden todo tipo de fronteras y permiten contactos más allá de los canales establecidos o contenidos en programas (ibid: 210). Las redes, se convirtieron en un elemento ligado a las nuevas tecnologías (el internet es el espacio privilegiado para la conexión en red), lo que convirtió en este tipo de herramientas en un requisito indispensable para la inclusión a este nuevo dominio conceptual de la red.

Al mismo tiempo, las universidades enfrentaron una institucionalización de formas de funcionamiento y creencias provenientes de otros ámbitos sociales. Este proceso fue estudiado por Kleinman y Vallas (2006) y lo denominaron como *convergencia asimétrica*. En este caso, hace referencia a que las prácticas y códigos de un dominio previamente construidos e institucionalizados, -en este caso la industria-, y la forma en que estos elementos institucionales fueron importados en otro (la ciencia), produciéndose así nuevas estructuras de conocimiento. Estas, desafiaban las ya existentes y generaban las contradicciones al interior de la institución “invadida”; pues esta tiene ahora medios y metas funcionando al mismo tiempo pero con lógicas y fines distintos. Esto ha dado un peso y poder mayor a los cuerpos administrativos de las universidades, que al adoptar las lógicas empresariales, dan énfasis a los temas de presupuesto, financiamiento, ingresos,

etcétera en vez de a las actividades sustantivas e institucionalizadas relacionadas al conocimiento. El acceso a los recursos necesarios para el desarrollo de conocimiento está sujeto, cada vez más, a los intereses de grupos industriales específicos.

De la brecha digital y otras desigualdades...

Las nuevas tecnologías y, más específicamente Internet, crea una nueva división en el mundo entre los que tienen y los que no, los que conocen y sacan el mejor provecho de su uso y los que no; esto profundiza aún más las diferencias sociales ya presentes. Castells (2001) hace énfasis en el riesgo de que Internet pueda convertirse en un instrumento de control que, en vez de cortar, amplíe aún más la brecha entre los países ricos y pobres y esta desigualdad se reproduce en todos los ámbitos sociales por lo que esta división se hace presente también entre las instituciones que, de antemano representaban a la élite dominante en, por ejemplo, el mundo académico.

La brecha digital es un factor que segrega. Terceiro y Matías (2001) la definen como la distancia entre los que tienen y los que carecen de acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC). Si bien es cierto, el acceso a las tecnologías digitales y el Internet es un problema no resuelto en México (en el 2011 se registró que sólo un 40.6% de la población utiliza Internet¹), las desigualdades van más allá de éste. DiMaggio y Hargittai (2001) indican que se requiere situar el acceso a Internet en un contexto más amplio así y plantearse cuestionamientos que tienen que ver con la desigualdad entre las personas que ya cuentan con acceso a la red así como las condiciones de la conexión a Internet, sus usos y costumbres y lo que se relaciona directamente con sus habilidades, la productividad y la contribución del Internet para ampliar oportunidades económicas y de participación política y social.

En las instituciones de educación superior se entiende la brecha digital como la desigualdad en la utilización de las TIC para el desarrollo del quehacer institucional al interior de la organización. De acuerdo a Prados y Rivera (2002: 267-312), el "... uso de TIC no ha servido para que la educación superior sea protagónica en la reducción de la disparidad entre los países industrializados y los países en desarrollo, ni para que se haya potenciado la transformación que se le exige a las instituciones de educación superior de

cara a las problemáticas enfrentadas en el siglo XXI, ni para que se haya evidenciado una difusión y un desarrollo universal del saber, ni para propender por la configuración de una educación superior orientada al aprendizaje durante toda la vida.”

En el periodo 1990-2010 la matrícula de educación superior aumentó 1.7 millones, lo que representa un incremento, en esos veinte años de 137.6%, en 2010 la SEP registró 3,336 planteles de IES particulares frente a 2,791 de las IES públicas (del Val 2011). La educación superior, a pesar de su masificación, sigue siendo un privilegio ya que sólo capta a uno de cada cuatro jóvenes de entre 18 y 22 años de edad. En 2006, se alcanzó una cobertura del 25% mientras que las tasas de matriculación de Estados Unidos, Italia, Reino Unido, Canadá y Japón, fueron de 82, 63, 60, 57 y 54%, respectivamente. En el rubro de la deserción México fue puesto al final entre 21 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). De acuerdo con este organismo, entre 2000 y 2004 hubo un deterioro de casi 20 puntos. Mientras en el primer año sólo 30 de cada 100 alumnos estaban en posición de abandono escolar, cuatro años después casi 50 jóvenes estaban en riesgo de abandonar la educación superior.

En la mayoría de los países de la OCDE, los adultos con un título universitario tienen menos probabilidades de estar desempleados y fueron menos afectados por el aumento generalizado del desempleo entre 2008 y 2009. En México, la diferencias en las tasas de desempleo entre la población con nivel superior y por debajo del medio superior están entre las más bajas en la OCDE (figura en el lugar 27/34).

En cuanto a la empleabilidad se enfrentan dos problemas: el “desempeño funcional” que, de acuerdo a Muñoz (2006) se presenta cuando la correspondencia entre la preparación adquirida por los jóvenes y la que es necesaria para desempeñar exitosamente las ocupaciones a las que ellos aspiran es insuficiente y el “subempleo estructural” que se refiere a la inexistencia de un equilibrio razonable entre el número de jóvenes preparados en el sistema escolar y la capacidad del sistema productivo para absorberlos adecuadamente (ibid). En México coadyuvan ambas situaciones. Al término del primer trimestre de 2012, la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*² (ENOE), mostró que un 37.47% de la población con escolaridad media superior y superior se encuentra desocupada, mientras que un 23.49% se encuentra subocupada.

Los inspectores escolares

De acuerdo con el artículo segundo, había un inspector en cada uno de los nueve distritos del estado. Entonces un distrito constituía una suerte de zona escolar, como se conocen actualmente, y estaba bajo la custodia de un sólo inspector, que sentaba sus reales en la cabecera distrital. El inspector dependía del gobernador. Su cargo era “honorífico y gratuito”; pero los gastos de oficina y correspondencia eran pagados por el gobierno estatal, quien se reservaba el derecho de nombrarlos o cesarlos libremente. Aun cuando los presidentes municipales tenían el mando de las escuelas, los inspectores incidían en sus decisiones, ya que fungían como agentes de consulta, proponían a los profesores y sugerían “las medidas más oportunas, en su concepto, para el adelanto de las escuelas”. Más aún, vigilaban sus actuaciones e informaban al mandatario estatal de “las faltas que observe en el cumplimiento de los deberes que le impone la ley, respecto a la enseñanza primaria, y sobre los obstáculos que a su juicio se oponen a su desarrollo”.

Con todo, una nueva ley educativa suprimió el cargo de inspector escolar, pero preservó las funciones asociadas a ese puesto, incluso las reforzó y encomendó a una Junta Directiva de Instrucción Pública, que también reemplazó temporalmente a los ayuntamientos en el manejo de sus escuelas, por lo que fungió como una instancia central, que además de inspeccionar escuelas y velar por el bien de ellas, tuvo a su cargo “la administración e inversión del fondo de instrucción pública”, que ascendía entonces a mil pesos mensuales, más el quince por ciento que pagaba cada ayuntamiento. En 1863, la junta estaba dirigida por Jesús Quijada, José Escalante Moreno, Lauro Morales, Manuel Escalante y Francisco Aguilar, todos ciudadanos notables y “amigos de la ilustración”, que tan pronto como aceptaron gustosos los nombramientos que hiciera el gobernador a favor de ellos, visitaron las escuelas oficiales de la ciudad de Ures, sede de la misma junta, para inspeccionar sus labores y, en todo caso, remover los defectos o faltas que limitaban su mejoramiento.²

La ley reglamentaria de instrucción pública, promulgada por el gobernador Ignacio Pesqueira, en enero 6 de 1864, confirió a la Junta Directiva cerca de veinte atribuciones, entre las que estaba “cuidar de que los preceptores cumplan con sus deberes, visitando por lo menos una vez cada mes los establecimientos oficiales, por medio de comisionados de entre sus miembros... con el fin de observar y remediar los defectos o faltas que advirtiere en ellos”. Además de supervisar el método de enseñanza, los libros de texto y

registros de asistencia, procuraba “por medio de las autoridades locales... que los padres de familia descuidados en la educación de sus hijos, los manden forzosamente a las escuelas”. También tenía que ver con el cuidado e inversión del fondo de instrucción pública, ya que era responsable de señalar los sueldos de los profesores y determinar los gastos de las escuelas. Asimismo debía vigilar que los ayuntamientos apartaran el quince por ciento de la recaudación y lo pusieran disposición suya, para lo que debían exhibir los cortes de caja haciendo constar en ellos las deducciones correspondientes.

Luego un decreto ordenó la disolución de la Junta Directiva de Instrucción Pública, y volvió a instalar los puestos de inspector. Hacia 1869, había nueve inspectores nombrados por el gobernador: José Almada, Francisco Valencia, Demetrio Moreno, Emilio Corella, Jesús Suárez, Joaquín Pampa, Leocadio Salcedo, Juan Pedro Robles y Jorge Martinón, los últimos tres eran profesores de “acreditado mérito e instrucción”, el resto eran ciudadanos letrados con alguna vocación por las letras. Todos ellos tenía bajo su custodia las escuelas primarias del estado; visitaban a los funcionarios municipales y acordaban con ellos “medidas para el adelanto de las escuelas”; tomaban razón del estado que guardaban e informaban al gobernador de las faltas que observaban “por parte de los ayuntamientos en el cumplimiento de los deberes que le impone la ley respecto al ramo de enseñanza primaria”.

Al instaurarse el régimen porfirista, los dirigentes reforzaron las labores de inspección. Entonces quedaron en manos únicamente a los prefectos de distrito y a los presidentes municipales, con lo que esa labor esencialmente técnica y administrativa, quedó atada a criterios políticos de ambos funcionarios. De hecho, varios conflictos entre autoridades y profesores tuvieron origen en desavenencias políticas y prejuicios ideológicos, como se constata en la lucha de la profesora Trinidad Wilson, por mantener su “alto y honroso empleo en el magisterio”, del que fue despojada por el subinspector de Cumuripa, alegando que al haber contraído matrimonio, cuyos “deberes domésticos reclaman múltiples atenciones... se cree que no se obtendrán los frutos deseados en la enseñanza que está obligada impartir a la niñez”.³

Con todo, la ley orgánica de instrucción pública de 1881, en su artículo 87 estipuló: “La inspección de la instrucción pública en cada distrito estará a cargo de los Prefectos, quienes ejercerán una vigilancia eficaz, con el carácter de inspectores, sobre todas las escuelas existentes dentro de su respectivo distrito, ya sean públicas o privadas”.

Semejante atribución concedieron a los presidentes municipales, que con el carácter de subinspectores “ejercerán la más estricta vigilancia sobre todos los establecimientos de enseñanza que se encuentren dentro de sus respectivos municipios”.

Los inspectores distritales y los subinspectores municipales tenían a su cargo quince funciones en común: “vigilar todos los establecimientos de enseñanza, dando cuenta al gobierno de todas las faltas que notaren... para su superior resolución”. Por consiguiente, ambos visitaban “por lo menos una vez cada mes las escuelas establecidas dentro de su demarcación”, y obligaban a los profesores respectivos recibirlos “todas las veces que se presenten, y proporcionarles “todos los datos e informes que le pidieren”. En sus visitas mensuales, registraban el número de alumnos, programa de enseñanza y libros de textos. Además de averiguar “si se cumple en cada escuelas con las prevenciones de la ley y los reglamentos interiores”, indagaban sobre “la conducta y aptitud de los profesores”, y si descubrían faltas laborales o morales procedían en contra de ellos. En 1882, el presidente y subinspector en Cucurpe, distrito de Magdalena, destituyó al preceptor del lugar, argumentando “abandono en el cumplimiento de sus obligaciones, por dar mejor cumplimiento a sus vicios y borracheras... tuve a bien destituirlo del destino de preceptor.”⁴

Para reforzar las labores de inspección y control estatal de las escuelas, el gobierno también se valió de varios profesionistas distinguidos en el estado: licenciados, doctores, ingenieros y profesores; algunos de éstos eran normalistas, a los que nombró “visitadores de escuela” y delegó en ellos, esencialmente, la custodia de los establecimientos oficiales y particulares, debiendo cerciorarse por sí mismos del manejo de libros y diarios de clase, listas de asistencia e inventarios, así como de los aspectos físicos de los locales, con cuyas observaciones formaban “los estados de las escuelas” visitadas, que eran una suerte de diagnósticos que luego remitían al gobierno del estado, por cuyo medio se ponía al tanto de las condiciones operativas de las escuelas. De ahí la insistencia en que los visitadores se apersonaran en las escuelas y recogieran cuantos datos indicaran el estado que guardaban y, con base en ellos, rindieran informes puntuales y oportunos. Más aún, para evitar alguna distorsión en los reportes testimoniales, se prohibió tajantemente a los visitadores “aceptar de las personas que están bajo su vigilancia cualesquiera obsequios gravosos, como alojamiento, dádivas o convites”.

Ahora bien, los visitadores estaban obligados a saber “sobre el cumplimiento de las leyes que hacen obligatoria la enseñanza primaria”, para lo que debían inquirir por sí mismos “si las autoridades locales ponen los medios para hacerla cumplir”. Además vigilaban el estilo de vida de los profesores, auxiliándose para tal efecto de “las personas más recomendables del lugar”, de quienes tomaban información sobre sus actuaciones habituales, y cuando advertía una conducta “peligrosa para la moral o para la instrucción de los niños”, indicaban la conveniencia de suspenderlos. En 1900, el visitador Carlos Loiza visitó la escuela de Bacoachi, y resolvió separar al director de su cargo, por observar una conducta inmoral: “he tenido a bien suspender al director de la Escuela de Bacoachi, Señor Alfredo Correa, por haber cometido algunos escándalos en estado de ebriedad, advirtiéndole a Usted que por primera vez se le amonestó; por segunda, se multó con diez pesos y, por último, se le suspendió por la misma causa”.⁵

Más allá de las labores de vigilancia, los visitadores debían evaluar el adelanto de los educandos, interrogando uno a uno, “cuando menos a la mitad de los alumnos inscritos, sobre alguna de las materias que hayan cursado, y cotejar el estado real de su aprendizaje con las anotaciones que haya hecho el profesor” respectivo. Esta auscultación académica tenía un alto impacto en la trayectoria del profesorado, porque con base en ella calificaban su desempeño, aptitudes y esmeros. Si el resultado era satisfactorio, continuaban en el empleo; pero si era insatisfactorio, recibían sendas indicaciones o perdían el empleo. En 1889, un visitador de escuela elogió la aptitud del profesor de la escuela de Teonadepa, distrito de Moctezuma, y exaltó “los buenos resultados de los exámenes públicos... siéndome muy grato consignarlos en las actas respectivas”. En contraste, deploró el atraso de la escuela de Ojo de Agua, del mismo distrito, y consecuentemente destituyó al profesor que la servía, por “inepto”.

Esa misma fecha, el visitador Carlos Loiza pasó revista a las escuelas del distrito de Moctezuma, de cuyo resultado dio cuenta al jefe del distrito mencionado: “En Moctezuma logré que se aumentaran diez discípulos en la escuela de varones y veintiocho en la de niñas... ambas escuelas fueron provistas convenientemente de libros que remitió el Supremo Gobierno del Estado”. En su opinión, ambos planteles estaban en mal estado, carecían de muebles y útiles para la enseñanza, “y con objeto de que se proporcionaran, así como de que se repararan los locales, propuse al ayuntamiento la

creación de nuevos impuestos”. También indicó al munícipe de Cumpas cuidar de que todas las comisarías de su jurisdicción mejoraran los ingresos, remitiendo a cada una “copia de los impuesto que deberían cobrarse... y dedicaran sus productos al mejoramiento de sus escuelas”. En la municipalidad de Lampazos, el mismo visitador inició la apertura de una escuela para niños y, a instancia suya, se formó un fondo para sostenerla, cuyo profesor Marín A. del Valle percibía veinte pesos mensuales, de los que cinco pagaba el ayuntamiento y quince el vecindario.

Luego se refirió al municipio de Bavispe, del que dijo “tiene sólo una escuela de varones con 33 inscritos, de los que ni uno sólo asiste con asiduidad, porque “en este pueblo es marcada la apatía para instruirse, con muy pocas honrosas excepciones”. Al saber que la escuela “carece de todo, porque nada tiene”, el visitador se propuso allegarle recursos, por lo que pugnó a favor del cobro de impuesto, pero fue en vano su esfuerzo. Más adelante informó que en Bacerac había “una escuelita con 74 alumnos, de cuyo preceptor mucho se quejan los padres de familia”, por lo que recomendó al presidente municipal valerse de “los medios legales que este empleado llenara su cometido, dando por resultado que renunciara su puesto”. Algo similar pasó en la comisaria de Tepache, donde había una escuela pública servida por un profesor ignorante del arte de enseñar, “que durante dos años consecutivos no supo inculcar a sus alumnos siquiera los primeros rudimentos”, por lo que determinó remplazarlo “por otro que exigía el atrasado estado de aquella niñez”.

Hacia finales del porfiriato, hubo indicios de transformaciones radicales en materia de inspección escolar. Uno de ellos fue la reorganización del espacio, de modo que el estado se dividió en tres grandes zonas escolares, en lugar de nueve como lucía antes, cuyas cabeceras eran Magdalena, Hermosillo y Guaymas, cada una comprendía tres distritos, con poco más de cien escuelas oficiales y particulares.⁶ Un cambio significativo fue que los inspectores dejaron de depender del poder ejecutivo, como se acostumbraba entonces, al establecerse una relación de dependencia con el Director General de Educación, quien expediría sus oficios de comisión y ante quien respondería por sus acciones respectivas. No menos importante fue el traslado de las oficinas inspectoras de la prefecturas a la escuelas principales de cada zona, además del remplazo de los munícipes por los directores en las labores de inspección, lo que probablemente produjo una suerte de profesionalización en la inspección, al ejercerla personas tituladas, en vez

de jefes políticos locales, como disponía la ley educativa de 1881. Tales cambios, seguramente, favorecieron al sistema estatal escolar, tanto en sus mecanismos de control y gestión, como en sus procesos técnico-pedagógicos, ya que los inspectores reunían a los profesores de su zona, “para instruirse mutuamente, se participen sus experiencias y discutan cuestiones de organización, metodología y disciplina”, además de que en sus visitas daban “personalmente lecciones modelos” y resolvía cuantas dudas tuvieran los maestros.

Quizás eso explique la buena opinión que se formaron algunos maestros de sus inspectores. Un profesor opinó que el inspector de su zona, Dr. Enrique Flores, desempeñaba “sus funciones con eficacia... a sus esmero y celo debemos en gran parte el buen éxito de la enseñanza”. Semejante opinión expresó su colega Carmen Campa, directora de la escuela de niñas en La Mesa, Cananea, quien encomió la labor del mismo inspector, porque “se preocupa en todos sentidos por el adelanto del plantel, ya tratando de proporcionarle todo lo necesario, ya gestionando todo lo que podría favorecerlo y facilitar la marcha uniforme, progresiva y regular de los trabajos, ya practicando con toda regularidad las visitas de inspección y procediendo durante.

Semejantes testimonios, escritos a puño y letra por el magisterio, son quizás las evidencias históricas más contundentes sobre el papel que desempeñaron los agentes encargados de las labores de inspección. Se puede decir que en conjunto sirvieron al gobierno estatal como un sistema de monitoreo, que lo proveyó de numerosos y pormenorizados informes, poniéndolo al tanto de las condiciones financieras y operativas de las escuelas, así como de las actuaciones de los actores involucrados en ellas, ya fueran profesores, alumnos, autoridades y padres de familia, lo que seguramente facilitó la toma de decisiones respectivas. Con todo y las fallas que pudo haber tenido el sistema de inspección, lo cierto es que su creación histórica fue una obra meritoria de los gobernantes decimonónicos, que favoreció sus planes de construir un sistema escolar subordinado al poder estatal.

Metodología

El estudio se basa en el diseño descriptivo ya que como indica Hernández, et. al. (2006), el objetivo del investigador es describir situaciones, eventos y hechos; decir cómo es y

cómo se manifiesta determinado fenómeno para lo cual se tomó una muestra no probabilística, donde la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos sino de la decisión del investigador, su participación ha sido voluntaria.

Recolección de Datos: Se seleccionó el método de encuesta para establecer relaciones de asociación. Como instrumento se utilizó un cuestionario que fue auto administrado y se aplicó a 31 estudiantes de la UES y 32 estudiantes de la UNISON de los diferentes programas académicos que se imparten en dichas instituciones, siendo el único requisito que ya hubieran cursado la materia de utilización de las TIC (que en ambas instituciones se imparte en el primer año de licenciatura y es el mismo curso en todos los programas educativos).

Inequidades en la red y el caso de los estudiantes de UNISON y UES

De acuerdo con el Censo de Población de 2010, en México habitan 36.2 millones de jóvenes entre 12 y 29 años. La más reciente Encuesta Nacional de Juventud, que se lleva a cabo en el país para conocer las características principales que se destacan en la población joven, indicó que el 69.5% de los encuestados saben utilizar Internet aunque sólo el 28.5% tienen acceso a éste desde su casa. A diferencia de esta media nacional en los estudiantes encuestados se encontró que el 96.8% utiliza la red y 93.5% tiene la posibilidad de hacerlo desde su casa. Esto, considerando que los segundos son estudiantes universitarios y además que Sonora tiene uno de los índices más elevados en cuando a la penetración del Internet. El 57.1% de los encuestados manifestó que pasa cuatro horas o más diariamente conectado. Sin embargo, los principales sitios a los cuales los jóvenes acceden fueron: buscadores, redes sociales y correo electrónico. Mientras que las principales actividades que realizan en línea fueron: Buscar información para tarea (92%), socializar/contactar amigos (87%) y el correo electrónico (95%).

Los datos aquí presentados están relacionados con el propósito para el que se usa el Internet. En términos generales las actividades de contacto social (redes sociales y correo electrónico) ocupan la mayoría del tiempo que los jóvenes utilizan al estar conectados en la red. Es necesario desarrollar mediciones específicas sobre el comportamiento de los estudiantes universitarios a este respecto ya que este fue un estudio exploratorio y un primer acercamiento al campo de un estudio que abarca

prácticas mucho más allá de los datos generales que arrojó este instrumento. Como se puede observar, los jóvenes utilizan el Internet para buscar información y realizar tareas, sin embargo no utilizan las bases de datos especializadas para ello, ni acceden a otro tipo de fuentes como periódicos y/o revistas aun cuando en la institución se cuente con ese servicio. Por otro lado, las redes sociales constituyen, un motivo de gran peso para los jóvenes respecto a la utilización de un medio como el Internet. Existe una gran diversidad de redes sociales, algunas de ellas se utilizan para contactar personas que compartan los mismos intereses profesionales y, de esta manera, tender redes que reditúen en el campo laboral, las hay para compartir recursos de diferente índole. Asimismo, hay redes sociales cuyo propósito es mantener relaciones de “amistad” o como un pasatiempo. En este caso, el socializar/contactar a amigos fue una de las razones principales para la utilización del Internet, lo que genera *habitus* de comportamientos que pueden resultar contrarios a los requerimientos de tiempos de estudio y práctica de habilidades necesarias para los universitarios. En otras palabras, los encuestados tienen prácticas institucionalizadas sobre el propósito con el que se usa el Internet que ayudan a reproducir la brecha digital pues no favorecen los tiempos de estudio ni se utilizan, en la mayoría de los casos, para ser parte de las redes de intercambio cultural y profesional que se han establecido en las sociedades actuales y se han legitimado mediante los nuevos discursos del capitalismo tal y como señalan Boltansky y Chiapello.

Es importante hacer hincapié en la necesidad de llevar a cabo estudios más específicos y focalizados respecto a las actividades relacionadas con las herramientas tecnológicas y el uso de Internet que se realizan en las universidades para brindar una mayor claridad de las desigualdades que se entretajan en la sociedad y que las instituciones –como las universidades- se encargan de reproducir y perpetuar.

Conclusiones

Las tecnologías como el Internet o las computadoras se han convertido en partes fundamentales de los discursos socialmente aceptados. Esto significa que independientemente de la utilidad real de estos recursos, existe un consenso social sobre la necesidad de que todos los sujetos que participan en la mayoría de los sectores laborales tengan conocimientos sobre su uso. Esto tiene consecuencias directas en la planeación y funcionamiento de las universidades, que en su función social de formadora

y certificadora de los sujetos que ocuparan determinados trabajos o puestos, requiere incrementar la enseñanza y uso de estas tecnologías. Sin embargo, la mayoría de las universidades mexicanas tiene fuertes limitaciones de infraestructura y presupuesto para poder asegurar el acceso universal de equipos e Internet. Esto genera sin lugar a dudas el desarrollo de una brecha digital entre universidades. Es necesario remarcar que esta diferencia en el acceso a las nuevas tecnologías descansa en la existencia de viejas formas de desigualdad.

La brecha digital también tiene otro tipo de componentes institucionales relacionados a los comportamientos y expectativas de los usuarios. En este caso, relativo a las razones de por qué se o para qué se accede al Internet. Esto resulta fundamental en el caso de los universitarios que, en términos sociológicos, están aprendiendo nuevos patrones de comportamiento relativos por ejemplo a las horas de estudio, el uso de la computadora como herramienta de trabajo y no únicamente de diversión, entre otras. A este respecto, la reproducción de patrones sociales institucionalizados entre los jóvenes en México como el uso preferente de la computadora y el internet con fines de contacto social o de diversión colabora en la constitución y reproducción de la brecha digital.

La existencia de esta brecha digital, basada en elementos estructurales y de patrones de comportamiento social, resulta fundamental para poder analizar el acento actual que tienen algunos de los programas y políticas gubernamentales y universitarias respecto al uso de nuevas tecnologías como un mecanismo que pueda influir directamente en la calidad y acceso de la enseñanza universitaria a la población. La existencia de la brecha digital permite explicar por qué las tecnologías por sí mismas no han resultado en elementos que mejoren la calidad o el acceso a las universidades. Es necesario resolver las diferencias presupuestales y de infraestructura, pero también generar una transmisión diferente de patrones de comportamiento y expectativas que permitan un uso diferente de las nuevas tecnologías entre los jóvenes universitarios mexicanos.

Referencias

1. Fuente: Estudios Asociación Mexicana de Internet (2005-2010). Cifras calculadas por COFETEL al mes de diciembre de 2011, con base en información de INEGI

2. La *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)* es la consolidación y fusión de la *Encuesta Nacional de Empleo Urbano (ENEU)* y la *Encuesta Nacional de Empleo (ENE)*, que por más de 20 años, estuvieron proporcionando información de la población ocupada y desocupada. A su vez, éstas son resultado de una larga tradición de encuestas en hogares que dio inicio en 1972 con el levantamiento de la *Encuesta Nacional de Hogares (ENH)* continuando en 1973; durante 1973 y 1974 la *Encuesta Continua de Mano de Obra (ECMO)*; de 1974 a 1984 la *Encuesta Continua sobre Ocupación (ECSO)*; de 1983 a 2004 la *Encuesta Nacional de Empleo Urbano (ENEU)* y de 1991 a 2004 la *Encuesta Nacional de Empleo (ENE)*.

de México. Nueva época. No. 87. [http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8711/delval/87delval.html].

DiMaggio, P. J., and E. Hargittai. (2001). From the “digital divide” to “digital inequality”: Studying Internet use as penetration increases. Working Paper 19. Princeton, N.J.: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University.

Hernández, S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). (4ª. ed.). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Kleinman, Daniel y Vallas, Steven. (2006). Contradiction in convergence: universities and industry in the biotechnology field. En *The new political sociology of science*. Compilado por Scott Frickel y Kelly Moore. 35-62.

Estados Unidos de América: University of Winsconsin Press.

Muñoz Izquierdo, Carlos. (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Papeles de población*. No. 49. Toluca, México, pp.75-89.

Prados, Ana Victoria y Rivera, Luis Roberto. (2008). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior de América Latina y el

Bibliografía

Boltanski, L., Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. España: Akal.

Castells, Manuel. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. España: Brosmac, S. L.

Del Val, Enrique. (2011). Educación superior, ciencia y tecnología en México. Tendencias, retos, prospectiva. *Revista de la Universidad*

Caribe. En: La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Tünnermann Bernheim, Carlos (ed.). Colombia: Multimedios PUJ. pp. 267-312.

Powell, Walter y DiMaggio, Paul J. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Fondo de Cultura Económica-Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública-Universidad Autónoma del Estado de México.

Terceiro, J. B. y Matías, G. (2001). *Digitalismo. El Nuevo Horizonte Sociocultural*. México: Taurus