

MAS ALLÁ DE LA BRECHA DIGITAL: COMPRENSIÓN DE LA SUBJETIVACIÓN DE
MUJERES MAYORES DEL CENTRO DE INCLUSIÓN DIGITAL DE LA CANDELARIA A
TRAVÉS DE SUS NARRATIVAS

Tesis para optar al título de
Magíster en Educación
Presentado por
Laura Xiomara Morales Martinez

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrados
Maestría en Educación
Bogotá, D.C. Colombia
2024

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	4
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
LOS CENTROS DE INCLUSIÓN DIGITAL	7
<i>Oferta de capacitación de los Centros de Inclusión Digital</i>	<i>9</i>
SITUAR A LAS PERSONAS MAYORES DESDE EL MARCO DE SUS DERECHOS	15
BRECHA DIGITAL DE GÉNERO, POSTURAS E INTERESES INTERNACIONALES	
DESARROLLISTAS	27
<i>Mas allá de la brecha digital de género, posturas e intereses</i>	
<i>internacionales desarrollistas</i>	<i>27</i>
<i>Brechas digitales y pedagógicas como vértice de la exclusión</i>	<i>32</i>
OBJETIVOS	34
JUSTIFICACIÓN	35
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	55
SUJETO Y SUBJETIVIDAD	55
FORMACIÓN.....	62
LA EXPERIENCIA	65
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	69
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS	77
CONTEXTUALIZAR SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES MAYORES PARTICIPANTES	
DEL CENTRO DE INCLUSIÓN DIGITAL (CID) LA CANDELARIA RESPECTO A SUS EXPERIENCIAS	
DE ACCESO A SUS DERECHOS EN EL MARCO DE LA CAPACITACIÓN PARA EL CIERRE DE BRECHAS	
DIGITALES.....	78
COMPRENDER LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE LAS MUJERES ADULTAS	
PARTICIPANTES DE LOS CENTROS DE INCLUSIÓN DIGITAL (CID) DE LA CANDELARIA A PARTIR	

DE SUS NARRATIVAS Y EXPERIENCIAS EN RELACIÓN CON LAS TECNOLOGÍAS.....	98
CAPÍTULO 5. UNA PROPUESTA DESDE LA ANDRAGOGÍA Y LAS TIC	
PARA LA AUTONOMÍA.....	111
CAPÍTULO 6. CONSIDERACIONES FINALES	125
LAS MUJERES MAYORES DEL CID LA CANDELARIA Y EL ACCESO A SU DERECHOS	126
LA FORMACIÓN COMO PROCESO DE SUBJETIVACIÓN Y EXPERIENCIAS CON LAS TIC DE	
MUJERES MAYORES DEL CID LA CANDELARIA.....	133
UNA PROPUESTA DESDE LA ANDRAGOGÍA, MUJERES MAYORES POR LA AUTONOMÍA Y	
EL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	140
BIBLIOGRAFÍA	142

Agradecimientos

Quiero expresar mis más grandes agradecimientos a todas las personas que permitieron que esta investigación fuera una realidad. Este trabajo de grado ha sido el resultado de un enorme esfuerzo académico y personal, donde he expuesto de manera libre mi postura frente al mundo, como investigadora, educadora y mujer. También es el resultado de profundas reflexiones en torno a una de mis primeras experiencias laborales, es parte de todo lo que deseaba decir en medio de dinámicas contractuales que no permiten que las voces de las educadoras sean escuchadas dentro de la institucionalidad. Asimismo, es el producto de extensas lecturas, descubrimientos teóricos, cambios y sobresaltos metodológicos, donde el aprendizaje ha sido totalmente gratificante. Quiero agradecer a Las Candelarias: Rosa Acero, María Mercedes y Rosa Elvinia, que hicieron de sus vidas... relatos e historias para comprenderlas.

De igual manera, deseo expresar un agradecimiento muy especial a mis compañeros del Grupo de Investigación de Educación y Cultura Política, a Julián Sánchez, Teffa Romero, Deka, Sebastián Ardila, Oscar Orjuela, Gregory Cramer y Julián Martínez, quienes han sido una red de apoyo humana, académica y de resistencia. También deseo agradecer a mi tutora y maestra Jeritza Merchán por sus llamados a la calma y a la tranquilidad en medio de la escritura.

Finalmente quiero expresar toda la gratitud a mi familia, a mami Claudia, a mi papá Eduardo y a mi hermanito Santi y por supuesto a mi compañero Nicolás, por todo el amor, los cuidados, la comprensión, la confianza y los sueños que han depositado en mí; crecerán como semillas.

Y a la Universidad Pedagógica Nacional por acogerme nuevamente como su estudiante, por ser un lugar de tierra fértil, la trinchera de sueños, de alegrías y de utopías de amor.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Yo, Laura Xiomara Morales Martinez, declaro que este trabajo de grado, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma del/la estudiante

Nombre del/la estudiante: Laura Xiomara Morales Martinez

Fecha: 19 de febrero de 2025

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo general comprender los procesos de subjetivación de las mujeres mayores participantes del Centro de Inclusión Digital (CID) de La Candelaria en el marco de capacitaciones para el cierre de brechas digitales. Para su cumplimiento, propuse los siguientes objetivos específicos: 1) contextualizar sobre la situación de las mujeres mayores participantes en el CID de La Candelaria respecto a sus experiencias de acceso a sus derechos en el marco de la capacitación para el cierre de brechas digitales; 2) analizar los procesos de subjetivación/formación de las mujeres mayores participantes del CID de La Candelaria a partir de sus narrativas y experiencias en relación con las TIC y 3) proponer desde la lectura de la andragogía, principios de capacitación en TIC basadas en las necesidades de las mujeres mayores de Bogotá, que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico para el cierre de brechas digitales. Este problema de investigación cobra relevancia frente a los grandes retos que asume la educación y la pedagogía, toda vez que se le responsabiliza del cierre de brechas digitales en poblaciones específicas.

En esta vía, el capítulo 1 corresponde a la contextualización de elementos que ponen en tensión la concepción de la brecha digital en el presente estudio, los intereses internacionales desarrollistas, la política pública que rige a los CID, los sujetos pedagógicos que son las mujeres mayores en el marco de sus derechos, el planteamiento del problema de investigación y a la presentación de los antecedentes. El capítulo 2 expone las categorías de análisis sujeto y subjetividad, formación y experiencias, como eje articulador entre categorías y metodología. En el capítulo 3 se muestra el por qué elegí la biografización y el enfoque biográfico narrativo en el diseño metodológico de esta investigación. El capítulo 4 corresponde al cumplimiento de los dos primeros objetivos específicos de esta investigación, tomando como fuente de análisis las narrativas en torno a las experiencias de las mujeres mayores con las TIC a la luz de las categorías presentadas en el marco teórico. En el capítulo 5 me dedico a cumplir el objetivo específico 3, dado que presento las bases de una propuesta para construir estrategias a la luz disciplinar de la

andragogía, como campo del saber que estudia los fenómenos que ocurren en la educación entre personas mayores, para la capacitación en TIC de mujeres mayores que promuevan el respeto, la autonomía y el pensamiento crítico. El capítulo 6 se dedica al cumplimiento de los objetivos y aportes a modo de conclusión.

Como estudiante de la Maestría en Educación de la UPN, reconozco la importancia de tomar una postura crítica frente a las políticas públicas, las cuales, lejos de ser neutrales, moldean la realidad educativa y social. Esta investigación se fundamenta en la necesidad de analizar y cuestionar la instrumentalización de la formación en los documentos técnicos y en la práctica, especialmente en lo que respecta a la comprensión integral de los sujetos, en este caso las mujeres mayores del CID La Candelaria.

Desde la pedagogía crítica, es imperativo señalar cómo las mujeres son reducidas a datos y cifras, negándoles su condición de sujetos con experiencias y perspectivas particulares. Esta simplificación no solo invisibiliza sus realidades, sino que también perpetúa desigualdades y limita su potencial de desarrollo. El análisis crítico de la oferta de capacitación en TIC se presenta como un camino para comprender las motivaciones que impulsan a las mujeres mayores a participar en estos programas. Al ir más allá de la mera evaluación de la brecha digital, esta investigación busca explorar la formación como un proceso de subjetivación, donde las narrativas experienciales de las mujeres con las TIC.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El planteamiento del problema de esta investigación nace de mi experiencia laboral como facilitadora en los Centros de Inclusión Digital (CID) de la Secretaria Distrital de la Mujer (SDM) y de las interpelaciones y preguntas que surgen en mí sobre la subjetivación de las mujeres mayores participantes de los procesos de capacitación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ofertados por la SDM. Antes de enunciar el planteamiento del problema de

investigación, los objetivos y las categorías, comenzaré realizando una contextualización de lo que son los Centros de Inclusión Digital desde sus antecedentes normativos y sus *Lineamientos de Operación de Procesos Formativos de los Centros De Inclusión Digital, Bogotá 2020 – 2024*, documento oficial, que concentra toda su atención y estrategias para la disminución de la brecha digital de género como objetivo en la misionalidad de los CID. También abriré el espacio para ampliar esta contextualización por medio de las percepciones que tienen las mujeres participantes sobre la oferta de capacitación en la que han participado, lo cual dará apertura a leer esta necesidad desde una perspectiva crítica sobre las posturas e intereses desarrollistas de los organismos internacionales; no sin antes situar a las sujetas que protagonizan este análisis, ya que pertenecen un grupo poblacional en específico –personas y mujeres mayores– las cuales gozan de derechos, que a la luz del cierre de las brechas digitales se ponen en tensión.

Una vez trazado este panorama, se abordarán las inquietudes que han surgido en mi práctica como facilitadora, las cuales servirán como punto de partida para identificar las categorías que orientan esta investigación. Estas inquietudes, derivadas de la observación directa y la interacción con las participantes, permitieron enfocar el estudio en aspectos relevantes para la comprensión del proceso de subjetivación de las mujeres mayores en el contexto de procesos de capacitación en TIC.

Los Centros de Inclusión Digital

Los Centros de Inclusión Digital son una de las acciones afirmativas de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (PPMEYG), actualizada y proyectada desde el año 2020 hasta el 2030. Para empezar a hablar de los antecedentes normativos de los CID y la política pública que los sostiene es necesario referirnos a la Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y la discriminación contra las mujeres. Este es un documento que orienta a las alcaldías y gobernaciones a legislar a favor de los derechos de las mujeres, tipifica las violencias y responsabiliza a todos los actores de la sociedad

en la erradicación de las violencias contra la mujer; tanto al Estado, sus instituciones, la Fuerza Pública y la familia.

En Bogotá se crea el Decreto 116 de 2010 que adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital, siguiendo la línea de la Ley 1257 de 2008, que se estructura en dos ejes; uno de ellos es el eje estructural de los Derechos de las Mujeres. Como todos los derechos son universales e indivisibles, se priorizan ocho derechos para identificar problemas y soluciones efectivas: paz y convivencia y equidad, una vida libre de violencias, participación y representación, trabajo en condiciones de igualdad y dignidad, salud plena, educación, cultura libre de sexismo y hábitat y viviendas dignas. En lo que respecta al Acuerdo 584 de 2015 de lineamientos de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género (PPMEYG) en el Distrito Capital, se responsabiliza a la Secretaria Distrital de la Mujer de orientar y ejecutar esta política pública. Tiene seis estrategias fundamentales para cumplir derechos de las mujeres: territorialización, transversalización, corresponsabilidad, gestión del conocimiento, comunicación y crear canales de comunicación. Según el Acuerdo 584 de 2015, una de las estrategias para la implementación de la PPMEYG es la Gestión de Conocimiento y así, el Concejo de Bogotá (2015) acuerda que la gestión del conocimiento es el:

Conjunto de acciones de la Administración Distrital, sectores Central Descentralizado y Localidades, encaminadas a establecer, analizar y visibilizar las condiciones y posiciones jerarquizadas de las mujeres, así como a generar el desarrollo de capacidades para la apropiación de los enfoques de derechos de las mujeres, diferencial y de género, y cualificar la toma de decisiones y el ejercicio de control social a las políticas públicas del Distrito Capital. (art. 6, literal b)

Una de las concreciones de esta política son las Casas de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (CIOM), ubicadas en cada localidad de la ciudad, donde las mujeres encuentran orientación y atención jurídica y psicosocial con enfoque de género y diferencial, de manera

gratuita, en cumplimiento de las estrategias de la PPMEYG. Además, encuentran en cada CIOM, los Centros de Inclusión Digital (CID) que corresponde a un aula dotada de recursos tecnológicos y humanos para brindar formación en prevención de violencias digitales, alfabetización digital y Derechos de las Mujeres. Los CID están a cargo de la Dirección de Gestión de Conocimiento de la Secretaría Distrital de la Mujer y del Observatorio de Mujer y Equidad de Género del Distrito (OMEG).

Oferta de capacitación de los Centros de Inclusión Digital

Los CID son espacios dotados de recursos físicos tecnológicos y humanos que buscan disminuir la brecha digital de género en la ciudad de Bogotá. Actualmente existen CID por cada Casa de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres y están en funcionamiento en las localidades de Chapinero, Santa Fe, San Cristóbal, Usme, Tunjuelito, Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá, Suba, Barrios Unidos, Teusaquillo, Los Mártires (Casa de Todas), Antonio Nariño, Puente Aranda, Candelaria, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar. En la localidad de Sumapaz y a las zonas rurales de las localidades llega el CID Móvil, que es una maleta grande cuyo contenido son tabletas digitales, video proyector y demás recursos que son transportados hacia lugares de la ciudad donde a las mujeres se les dificulta el desplazamiento para su capacitación.

Los CID cuentan con computadores que hacían parte del programa nacional *Punto Vive Digital*, red Wifi pública, mobiliario y una facilitadora que implementa los cursos. Todos los cursos ofertados buscan contribuir al desarrollo de destrezas digitales básicas de las mujeres y a que conozcan la Política Pública de Mujer y Equidad de Género de Bogotá (PPMEYG). Los cursos son gratuitos y tienen dos modalidades, virtuales a través de plataformas como Classroom y Moodle y presenciales dentro de los CID. Cada curso tiene una duración de 20 horas y al finalizar el proceso se entregan certificados de participación a cada ciudadana que toma y aprueba la capacitación, ya sea dentro del CID o en ceremonias institucionales programadas anualmente.

Los cursos con más demanda en el CID son:

- **Habilidades digitales para la autonomía de las mujeres:** en este curso las mujeres aprenden a manejar sus teléfonos inteligentes desde cero y se abordan temas como el software-hardware de los móviles, seguridad digital básica, WhatsApp 1 y 2, aplicaciones para videollamadas, aplicaciones de servicios bancarios como Nequi, Daviplata, etc. y de servicios a domicilio. Las ciudadanas que en mayoría toman este curso son mujeres mayores y en modalidad presencial, ya que se requiere mayor interacción entre la facilitadora y la aprendiz porque la mayoría de las mujeres requiere instrucción muy detallada de cada procedimiento.
- **Habilidades socioemocionales:** este curso brinda herramientas para el auto reconocimiento, prácticas para el mejor relacionamiento en entornos laborales, familiares o académicos, la comunicación asertiva y escucha activa a través del uso de herramientas TIC. Este curso fue el que tuvo más demanda durante y después de la pandemia y el confinamiento obligatorio. Las ciudadanas que en mayoría toman este curso son mujeres jóvenes.
- **Prevención de violencias digitales:** este curso da orientaciones de seguridad digital, herramientas de navegación segura e información sobre como reconocer las diferentes modalidades de delitos informáticos y violencias digitales como lo son el ciberacoso, el cyberbullying, el grooming y la sextorsión.
- **Descubriendo Office o derechos de las mujeres y herramientas TIC:** este curso tiene como eje estructural los 8 derechos de las mujeres priorizados en la PPMEYG. A través de cada derecho se exploran las funciones básicas del paquete Office, además de aprender la diferencia entre sexo/género/identidad sexual, así como qué es la igualdad y la equidad.

Una vez desglosada la contextualización de los lineamientos técnicos, logísticos y de contenidos de la capacitación impartida en los CID, estimo pertinente complementar dicho análisis con las percepciones de las mujeres que han participado.

Estas percepciones –que serán presentadas a continuación– fueron recogidas en ejercicios institucionales en el marco de mi vinculación contractual como facilitadora; sin embargo, cabe aclarar que esta vinculación terminó el 31 de julio de 2024. De ahí que me acerqué a las

experiencias de las mujeres en relación con su participación en los CID, mientras realizaba mi trabajo como facilitadora, pero finalizando la vinculación contractual –y para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación–, busqué construir diálogos informales, cuando ya no tenía vinculación contractual y cuando ellas ya no hacían parte del CID. De estos diálogos hablaré a profundidad en el capítulo correspondiente a la metodología.

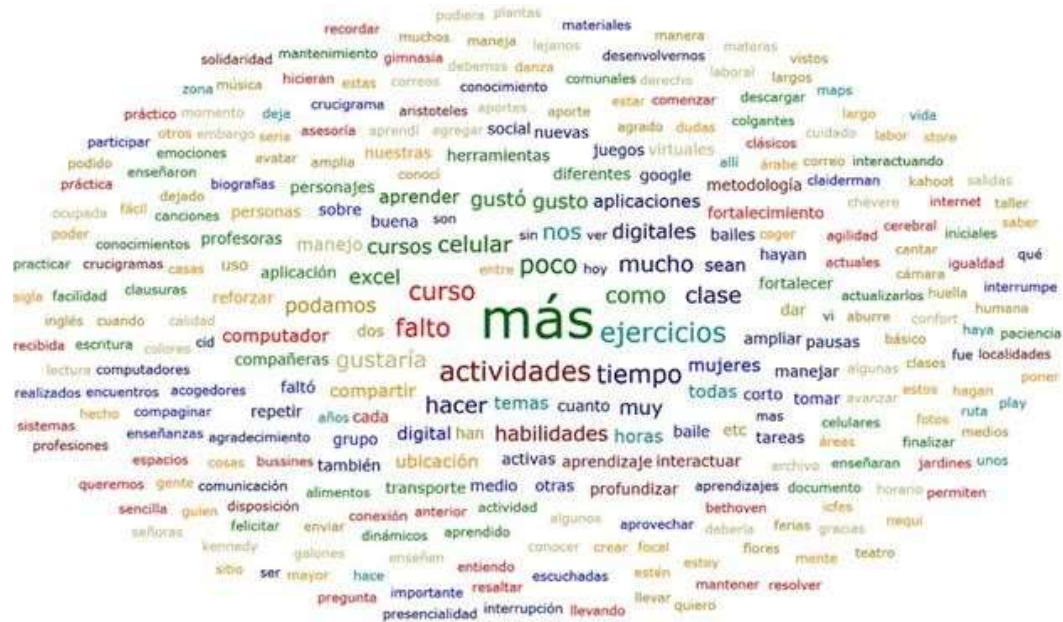
Entre el 5 y 8 de septiembre del año 2023, la Dirección de Gestión del Conocimiento de la Secretaría Distrital de la Mujer realizó cuatro encuentros inter locales con las mujeres participantes de los cursos ofertados en los CID y las facilitadoras de las localidades citadas. Estos encuentros se realizaron a modo de jornadas de trabajo mediadas por un desayuno en varios hoteles del centro de Bogotá, en donde se adelantaron grupos focales. Las facilitadoras eligieron a las participantes del grupo focal según la recurrencia, la permanencia y el compromiso de las mujeres con sus procesos de capacitación en los CID.

Estos grupos focales tenían como objetivo recoger desde las voces de las mujeres, las percepciones y experiencias que han adquirido en su paso por los CID. Además de saber qué les gustaría aprender y conocer, podían hacer sugerencias frente a los contenidos de los cursos. Para poder conocer esta información en la primera parte del encuentro cada mujer pudo presentarse con nombre, localidad y CID al que asistió. En la segunda parte del encuentro se les entregó cuatro fichas de colores diferentes, cada una de ellas correspondiente a una pregunta orientadora en las que cada mujer debía consignar sus respuestas de acuerdo con la pregunta correspondiente.

Una vez finalizados los encuentros, en mi labor de facilitadora participé en la transcripción de cada una de las tarjetas en una matriz. Esta información se entregó al Equipo de Formación de los CID, pero no se le realizó seguimiento a esta información ni se socializó con el Equipo de facilitadoras. Sin embargo, en el marco de la realización de esta investigación y en mi experiencia como facilitadora en estos escenarios de escucha a las mujeres, consideré necesario volver a esta matriz y analizar sus respuestas frente a las preguntas propuestas y las concurrencias en ellas.

Figura 2

Pregunta 1: Herramientas y recursos de aprendizaje– Actividades, ejercicios, tareas o prácticas que a ustedes más les hayan gustado durante el curso o que consideren estaría chévere realizar.



Recurrencia de palabras encontradas en ejercicios dentro del grupo focal realizado el 5 y el 8 de septiembre de 2023. Tomado de: elaboración propia usando el Software Investigativo ATLAS.ti

Figura 3

Pregunta 3: Plataforma y horarios - Sugerencias en cuanto al acompañamiento de la profe o del uso de las plataformas.



así un aprendizaje efectivo y significativo. En este sentido, solicitaron que se consideren horarios más flexibles y accesibles, que faciliten su asistencia y el máximo aprovechamiento de los espacios. Este requerimiento denota una preocupación por la accesibilidad integral a las oportunidades de formación.

Finalmente, un elemento recurrente en las intervenciones del grupo focal fue la expresión de un profundo agradecimiento hacia las facilitadoras de los CID. Este reconocimiento subraya la calidad del acompañamiento y el impacto positivo que tienen las facilitadoras en la experiencia de aprendizaje de las mujeres mayores, con lo cual se destaca la importancia del factor humano en los procesos de capacitación en TIC.

Situar a las personas mayores desde el marco de sus derechos

Dado que esta investigación centra su atención en las mujeres participantes de los Centros de Inclusión Digital, en el contexto de la implementación de una política pública, y considerando que este grupo está compuesto mayoritariamente por mujeres mayores, pertenecientes a un grupo poblacional específico, este apartado se dedicará a contextualizar el marco de los derechos de las personas mayores. Este análisis permitirá, a su vez, ampliar la contextualización de la situación particular de las mujeres mayores en Bogotá, para establecer un vínculo entre el marco general de derechos en términos de la educación y la realidad específica de este grupo poblacional.

Los derechos de las personas mayores no son una concesión, sino un reconocimiento de su dignidad inherente y de su derecho a una vida plena. Diversos instrumentos internacionales, como la Declaración Universal de Derechos Humanos y los principios de las Naciones Unidas en favor de las personas mayores, establecen un marco legal que busca garantizar su protección y bienestar. En esta presentación, exploraré estos derechos y los desafíos que aún persisten para su plena realización en el marco del cierre de brechas digitales.

Fundamento constitucional: el derecho a la educación como eje central

La Constitución Política de Colombia, (1991) en su artículo 67, consagra la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social. Este artículo, al no establecer límites de edad, se convierte en la base fundamental para entender que el derecho a la educación se extiende a todas las etapas de la vida, incluyendo la vejez. Además, el artículo 1, que establece el Estado Social de Derecho, refuerza la idea de que los derechos fundamentales, como la educación, deben ser garantizados para todos los ciudadanos, sin distinción de edad. El artículo 70, al promover el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades, complementa esta visión, abarcando la formación continua y el acceso al conocimiento como parte del derecho a la educación en un sentido amplio.

Las personas mayores y la educación. Si bien la Constitución Política de Colombia (ANC, 1991) refiere la protección y asistencia de las personas de la tercera edad, al promover su "integración a la vida activa y comunitaria" (art. 46), puede uno hacer la relación derivada del análisis reconociendo la importancia de la educación y la formación continua para este grupo poblacional, dado que la integración a la vida activa y comunitaria se ve favorecida por el acceso a la educación, que les permite a las personas mayores seguir aprendiendo, participando y contribuyendo a la sociedad. Aunque el artículo 44 se refiere específicamente a la educación de las infancias, se sigue sin precisar sobre la educación a lo largo de la vida para las personas mayores.

Tratados Internacionales: Un marco universal para la educación. Los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Colombia y que hacen parte del bloque de constitucionalidad, juegan un papel crucial en la protección del derecho a la educación de las personas mayores. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las

Naciones Unidas, [ONU], 1948) declara que "Toda persona tiene derecho a la educación" (art. 26), un principio universal que se aplica a todas las edades. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (ONU, 1966), en su artículo 13, reconoce este derecho y establece que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, para todas las personas. La Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) (Organización de Estados Americanos [OEA], 1969), aunque no tiene un artículo específico sobre educación, en el artículo 26 se habla de "Desarrollo Progresivo" como una obligación de los Estados en adoptar medidas (no regresivas) para garantizar el derecho a la educación.

Los Derechos Humanos de las Personas Mayores en Colombia. La Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (OEA, 2015), en su artículo 20 representa un avance significativo al referirse explícitamente al derecho a la educación de este grupo poblacional. Reconoce el derecho de las personas mayores a la educación en igualdad de condiciones que otros sectores de la población. Este tratado consolida la protección específica de este derecho, en particular el literal d, promoviendo activamente la educación y la formación en TIC para reducir la brecha digital y fomentar una mayor integración social y comunitaria de las personas mayores.

La Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, adoptada por la OEA en 2015 y aprobada en Colombia mediante la Ley 2055 de 2020, tiene como objetivo central promover, proteger y asegurar el reconocimiento y el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas mayores en condiciones de igualdad. Busca contribuir a su plena inclusión, integración y participación en la sociedad, garantizando que vivan con dignidad y autonomía.

En este documento se define como persona mayor a toda persona de 60 años o más, aunque permite que la legislación interna de cada país establezca una edad superior, con un límite máximo de 65 años. Se basa en principios fundamentales como la autonomía, la independencia,

la participación, la igualdad y no discriminación, la dignidad, la seguridad y la protección. Estos principios guían la interpretación y aplicación de los derechos reconocidos en el tratado.

En términos de los derechos específicos reconocidos a las personas mayores, la Convención reconoce una amplia gama de derechos específicos para las personas mayores, buscando abarcar todas las dimensiones de su vida. Entre estos derechos destacan: el derecho a la vida y a la dignidad en la vejez, para garantizar su goce efectivo hasta el final de sus días; así como el derecho a la salud, con acceso a servicios integrales y de calidad adaptados a sus necesidades. Pero también se encuentran el derecho a la seguridad social, con protección ante contingencias como la enfermedad, la discapacidad o la vejez; el derecho al trabajo digno y decente, sin discriminación por edad y el derecho a la educación permanente y continua, tal como lo menciona en el literal a. Otros derechos son el derecho a una vivienda adecuada y accesible; el derecho a la participación en la vida comunitaria; el derecho a la accesibilidad en entornos físicos, transporte, *información y comunicaciones*, y finalmente, el derecho a la no discriminación por edad; el derecho a la protección contra el abuso y la negligencia; y el derecho a la justicia en igualdad de condiciones.

El derecho a la educación en la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores

El artículo 20 de esta Convención, orienta que las personas mayores tienen derecho a la educación en igualdad de condiciones, en las modalidades definidas por cada uno de los Estados Parte. Estas pueden participar en los programas educativos existentes en todos los niveles, y a compartir sus conocimientos y experiencias con todas las generaciones. Los Estados Parte deberán garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación de la persona mayor y se comprometen tal y como lo dice la (OEA, 2015) a:

a) Facilitar a la persona mayor el acceso a programas educativos y de formación adecuados que permitan el acceso, entre otros, a los distintos niveles del ciclo educativo, a programas de

alfabetización y postalfabetización, formación técnica y profesional, y a la educación permanente continua, en especial a los grupos en situación de vulnerabilidad.

b) Promover el desarrollo de programas, materiales y formatos educativos adecuados y accesibles para la persona mayor que atiendan sus necesidades, preferencias, aptitudes, motivaciones e identidad cultural.

c) Adoptar las medidas necesarias para reducir y, progresivamente, eliminar las barreras y las dificultades de acceso a los bienes y servicios educativos en el medio rural.

d) Promover la educación y formación de la persona mayor en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) para minimizar la brecha digital, generacional y geográfica e incrementar la integración social y comunitaria.

e) Diseñar e implementar políticas activas para erradicar el analfabetismo de la persona mayor y, en especial, de las mujeres y grupos en situación de vulnerabilidad.

f) Fomentar y facilitar la participación de la persona mayor en actividades educativas, tanto formales como no formales.

Las obligaciones que asumen los Estados Parte. Los Estados que ratifican la Convención, como Colombia a través de la Ley 2055 de 2020, se comprometen a adoptar diversas medidas para garantizar el cumplimiento de los derechos reconocidos. Estas medidas incluyen la adaptación de la legislación interna para armonizarla con los estándares internacionales, la implementación de políticas públicas que promuevan el ejercicio efectivo de los derechos de las personas mayores, el fortalecimiento de las instituciones encargadas de su protección y defensa, y la promoción de una cultura de respeto y valoración hacia las personas mayores, combatiendo el edadismo y la discriminación. Esta Ley en su artículo 2, define la discriminación desde tres lugares:

- **Discriminación:** Cualquier distinción, exclusión, restricción que tenga como objetivo o efecto anular o restringir el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones

de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la esfera política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública y privada.

- Discriminación múltiple: Cualquier distinción, exclusión o restricción hacia la persona mayor fundada en dos o más factores de discriminación.
- Discriminación por edad en la vejez: Cualquier distinción, exclusión o restricción basada en la edad que tenga como objetivo o efecto anular o restringir el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones de los derechos humanos y libertades fundamentales en la esfera política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública y privada.

El impacto de la Ley 2055 de 2020 en Colombia. La Ley 2055 de 2020 representa un importante avance en la protección de los derechos de las personas mayores en Colombia. Al aprobar la Convención, el país asume un compromiso formal con la comunidad internacional para garantizar el bienestar, la dignidad y la plena inclusión de este grupo poblacional. Esta ley impulsa la creación de un marco legal más sólido y la implementación de políticas públicas efectivas que respondan a las necesidades específicas de las personas mayores en el país.

Esta contextualización nutre en esta investigación el marco de derechos de los sujetos que aquí se involucran y da apertura a la reflexión de que el aprendizaje en el uso de las TIC no solo representa una oportunidad para el desarrollo personal y la inclusión social de las personas mayores, sino que también constituyen una forma de garantizar sus derechos a la información, la comunicación, la participación en la sociedad y el acceso a servicios esenciales. Por lo tanto, el Estado y la sociedad tienen la responsabilidad de promover políticas y programas que faciliten la alfabetización digital desde perspectivas críticas, no solo concibiendo a los sujetos como números en las metas, sino como sujetos en integridad.

A continuación, delimitaré el grupo poblacional de las mujeres mayores y su situación en relación con sus derechos en Bogotá. Para complejizar este análisis –que va más allá de la brecha digital–, incluiré la perspectiva de género, como resultado de un orden social histórico que ha

restringido los recursos y derechos básicos de las mujeres, como la educación, el trabajo remunerado, la participación política y la salud, y que además ha impuesto una socialización diferenciada que incide en el acceso, uso y apropiación de las TIC. Es por esto por lo que, en el siguiente apartado, buscaré ampliar el contexto sobre la situación de los derechos de las mujeres mayores en Bogotá –población mayoritaria participante de los CID–.

La situación de los derechos de las mujeres mayores en Bogotá

Una de las principales limitaciones identificadas en los *Lineamientos de Operación de los Centros de Inclusión Digital de Bogotá 2020-2024* es la ausencia de una caracterización de las mujeres a quienes se dirigen, en perspectiva situada. Si bien se reconocen estadísticamente las necesidades de este grupo poblacional, el documento no profundiza en las particularidades de sus experiencias, identidades y contextos, lo cual limita una comprensión integral de sus necesidades y expectativas en relación con las TIC. Sin embargo, partiré de la situación concreta de las mujeres de Bogotá sistematizada en el Boletín informativo *Análisis de ciudad #33* de la Secretaría Distrital de la Mujer titulado *Comprender la Interseccionalidad: Barreras de acceso a derechos de las mujeres en sus diferencias y diversidades en la ciudad de Bogotá*, publicado en el año 2023.

El Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá - OMEG (2023) realizó esta investigación para conocer a fondo la diversidad de las mujeres en la ciudad, en busca de identificar las barreras que enfrentan las mujeres en el ejercicio de sus derechos, considerando las múltiples intersecciones de género con otras categorías como edad, orientación sexual, discapacidad, etc. El objetivo principal de este estudio fue visibilizar las múltiples formas de discriminación que experimentan las mujeres en Bogotá para generar información relevante en el diseño políticas públicas más equitativas e inclusivas. La investigación se basó en la recopilación de información primaria y secundaria y en los relatos de vida de las mujeres, a través de los cuales se exploró el acceso de las mujeres a sus derechos fundamentales, que constituyen un eje transversal en la Política Pública de Mujer y Equidad y Género de Bogotá - PPMYEG. Los derechos sobre los que se indagó son: paz y convivencia con equidad de género; vida libre de violencias;

participación y representación con equidad; trabajo en condiciones de igualdad y dignidad; salud plena; educación con equidad; cultura libre de sexismo y hábitat y vivienda digna.

Los principales grupos de mujeres con quienes se adelantó el estudio fueron:

- Mujeres con discapacidad.
- Mujeres rurales y campesinas.
- Mujeres mayores.
- Niñas, adolescentes y jóvenes.
- Mujeres lesbianas, bisexuales y transgénero.
- Mujeres afrocolombianas, palenqueras, raizales e indígenas.
- Mujeres en situación de calle.
- Mujeres refugiadas y migrantes.
- Mujeres víctimas del conflicto armado.
- Mujeres trabajadoras informales.
- Mujeres mayores

Las mujeres mayores fueron contempladas en esta investigación porque son la mayoría de la población asistente a los CID y las que más interés tienen en capacitarse en TIC. Sin embargo, es necesario aclarar que al hablar de mujeres mayores me refiero a aquellas que tienen 60 años o más, según lo establecido por el Observatorio Nacional de Envejecimiento y Vejez de Colombia. Teniendo en cuenta el informe anteriormente mencionado extraeré información de la situación de las mujeres mayores en Bogotá sobre como perciben el acceso a cada uno de sus derechos.

Paz y convivencia con equidad de género. Para las mujeres mayores, en la reparación integral a las víctimas del conflicto armado existe una barrera política, porque hay una ausencia de mecanismos que contemplen sus necesidades específicas, ya que muchas de ellas han sido víctimas de diversas violencias en el marco del conflicto armado; estas violencias se han acumulado

durante años y no han contado con el acompañamiento efectivo por parte del Estado, lo que obstaculiza una real reparación.

Las mujeres manifiestan vivir una barrera técnica y epistémica para acceder a sus derechos, la cual se agudiza por la falta de información, especialmente entre las mujeres mayores víctimas del conflicto armado. Muchas de ellas enfrentaron dificultades para autoidentificarse como víctimas, lo que obstaculizó su acceso a los mecanismos de protección y reparación. Esta situación se debe, en gran medida, al desconocimiento de sus derechos y de los procedimientos para reclamar sus garantías.

Participación y representación con equidad. Las mujeres mayores afirman que la falta de divulgación sobre los derechos políticos de las mujeres genera una brecha de participación, impidiéndoles ejercer un control efectivo sobre las políticas públicas que las afectan a ellas y a sus comunidades; además manifiestan que en los espacios de participación en los que logran incidir, se ven enfrentadas a prácticas de discriminación y sexismo.

La falta de información accesible y actualizada en los sitios web o en el territorio sobre los espacios de participación ciudadana, así como la carencia de programas de formación política, capacitación y de fortalecimiento organizacional adaptados a las necesidades de las mujeres mayores, limita su capacidad para ejercer sus derechos políticos y participar activamente en la toma de decisiones.

Las mujeres han señalado que los espacios de participación les resultan poco atractivos debido a su carácter rutinario y a la falta de claridad en los objetivos y procesos. Además, los horarios establecidos para estas reuniones suelen coincidir con sus responsabilidades diarias, lo que dificulta su asistencia. Tanto mujeres jóvenes como mayores coinciden en que las metodologías utilizadas y la falta de flexibilidad en los horarios son obstáculos para una participación más activa.

De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2021) en el CONPES 4 de 2021, las mujeres enfrentan múltiples barreras para participar en la vida política y social debido

a la escasez de redes y recursos. Estas limitaciones obstaculizan tanto su ingreso como su permanencia en estos espacios. Todos los grupos de mujeres han coincidido en que la sostenibilidad de las iniciativas de la sociedad civil se ve comprometida por la falta de recursos económicos y de tiempo disponible. Además, el acceso y manejo de las TIC se presentan como un desafío adicional, ya que requieren de dispositivos tecnológicos y de conocimientos específicos sobre su manejo, que no todas poseen.

Trabajo en condiciones de igualdad y dignidad. Las mujeres mayores manifiestan que sostienen una carga desproporcionada de labores de cuidado, puesto que además de cuidar a sus hijos, también cuidan a sus nietos y familiares mayores. Al priorizar el cuidado familiar y no participar en el mercado laboral, estas mujeres suelen depender económicamente de otros miembros del hogar, lo que limita su autonomía y contar con tiempo para sí mismas

Las mujeres mayores entrevistadas expresaron dificultades para encontrar empleo formal debido a su edad, lo que genera impactos emocionales, en tanto sienten que aún pueden trabajar y necesitan los ingresos para vivir. Muchas de ellas no cuentan con pensión o, si la tienen, no es suficiente para subsistir.

El estudio reveló que el 70 % de las mujeres en Bogotá no cotiza para su pensión, lo que las expone a una vejez económicamente vulnerable. Los motivos son diversos: dedicación a labores de cuidado, impedimentos por parte de sus parejas, falta de empleos formales, enfermedades crónicas y trabas burocráticas. Esta situación las obliga a depender económicamente de sus familiares, aumentando el riesgo de sufrir violencia económica.

A las mujeres con discapacidad se les asigna de manera desproporcionada la responsabilidad del cuidado de sus hogares y familias, lo que las obliga a realizar estas tareas incluso cuando sus propias condiciones de salud se lo impiden. Esta doble carga dificulta significativamente su participación en el mercado laboral.

Salud plena. Las mujeres mayores enfrentan obstáculos significativos en el acceso a la salud. La principal barrera identificada es la dificultad para obtener citas médicas y autorizaciones, debido a agendas médicas sobrecargadas y trámites burocráticos prolongados. Las mujeres mayores con puntajes altos en el Sisbén, aunque estén en condiciones económicas vulnerables, suelen quedar por fuera del régimen subsidiado si cuentan con otros ingresos o si su pareja tiene un empleo formal o vivienda propia. Esta situación las coloca en una posición de desventaja frente a su autonomía, ya que limita su capacidad para acceder a servicios de salud pública.

Educación con equidad. Las mujeres mayores perciben que son excluidas del sistema educativo al no encontrar oportunidades educativas adaptadas a su edad y sus necesidades, lo que les impide seguir construyendo su proyecto de vida. Las mujeres mayores tienen una gran barrera de acceso a los programas educativos ya que las políticas públicas existentes están en su mayor parte focalizadas a la población infantil, juvenil y otros grupos poblacionales. Esta focalización impide a las mujeres mayores el acceso a la educación como derecho fundamental contemplado en los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), lo que las obstaculiza para envejecer con autonomía y recursos propios.

Gracias a una iniciativa del movimiento de mujeres y en colaboración con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) se creó un programa educativo para mujeres. Este programa permitió a mujeres de diferentes barrios de la ciudad de Bogotá acceder a estudios universitarios sin tener que desplazarse a las sedes. Las clases se ofrecieron en horarios nocturnos en colegios públicos, adaptándose a las necesidades y limitaciones de tiempo de las participantes. Como resultado de este proyecto, ya se han graduado varias promociones de mujeres en distintas carreras.

Cultura libre de sexismo. En cuanto al goce del derecho a la cultura libre de sexismo de las mujeres mayores, la sobrecarga del trabajo y las labores de cuidado no remunerado las ha privado de participar de actividades deportivas y culturales.

Hábitat y vivienda digna. Las mujeres mayores y víctimas del conflicto armado denuncian que las Viviendas de Interés Social (VIS) que les han sido asignadas se encuentran en estado de deterioro, con problemas estructurales y de acabados. La falta de subsidios para realizar reparaciones les impide mejorar sus condiciones de habitabilidad.

El anterior informe revela que las mujeres en Bogotá no son un grupo homogéneo. Sus vidas están marcadas por múltiples intersecciones, como la edad, sus experiencias en relación con el conflicto armado, la migración, el trabajo informal y sus diversas capacidades. Estas intersecciones influyen en su subjetividad, es decir, en cómo perciben el mundo, sus derechos y sus propios marcos de sentido y motivaciones en relación con la necesidad de capacitarse en TIC.

La falta de una caracterización de las mujeres mayores en los Lineamientos de Operación de los CID, en perspectiva situada, limita la comprensión integral de sus necesidades y expectativas en relación con las TIC en clave pedagógica. Sin embargo, este informe proporciona elementos particulares sobre las necesidades específicas que las mujeres mayores reclaman para el goce efectivo de sus derechos.

El cierre de la brecha digital es uno de los retos, en tanto la falta de acceso y manejo de las TIC se presenta como un desafío adicional para las mujeres mayores, especialmente para aquellas con menores recursos económicos y educativos, por cuanto las excluye de los beneficios que ofrecen las TIC en términos de acceso a información, servicios, participación ciudadana y desarrollo personal. Por esta razón considero pertinente que los CID a través de investigaciones como estas, escuchen las necesidades específicas de capacitación. Los programas e instituciones que ofertan capacitación en TIC deben adaptarlas a las necesidades, saberes previos y experiencias de las mujeres mayores, teniendo en cuenta sus diversas intersecciones y sus niveles de alfabetización digital. Es fundamental reflexionar en clave pedagógica sobre formas participativas y flexibles que se adapten a sus ritmos de aprendizaje e intereses propios, asunto que se verá expuesto a modo de propuestas en el último capítulo de esta investigación.

Brecha digital de género, posturas e intereses internacionales desarrollistas

A continuación, se analizarán las posturas internacionales sobre el cierre de la brecha digital en el contexto de las capacitaciones en TIC dentro de los CID. Este análisis se abordará desde una doble perspectiva, con el fin de establecer la postura crítica que adoptará esta investigación en relación con las orientaciones internacionales de estas iniciativas a través de políticas públicas. La primera perspectiva considera que debemos ir más allá de la brecha digital en sí misma como un problema a “superar” y la segunda, reconoce esta brecha como un factor que exacerba otras desigualdades sociales.

Mas allá de la brecha digital de género, posturas e intereses internacionales desarrollistas

Considero necesario realizar una lectura regional y local a través de los informes de las organizaciones internacionales respecto a la brecha digital de género, lo que nos dará elementos para analizar esta problemática desde otra esfera más amplia y desde una perspectiva crítica. Los números y datos estadísticos son necesarios para que los gobiernos tomen decisiones, pero no es el único factor para tener en cuenta a la hora de construir políticas públicas que erradiquen la desigualdad de género. Esta necesidad de disminuir la brecha digital de género está anclada a las orientaciones de los organismos internacionales y a la Agenda 2030 con sus Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para dar introducción a lo que es la brecha digital de género retomaré el informe de Desigualdad Digital de Género en América Latina y el Caribe realizado por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA, 2020) en el que usaron fuentes de datos como la Encuesta Mundial Gallup, que recolectó información sobre la existencia de brechas de género en la propiedad de teléfonos móviles en la región de América Latina y el Caribe (ALC) y los datos de rastreo digital sobre la composición de género de los usuarios de Facebook disponibles en la plataforma publicitaria de esta red social. Este informe define la brecha digital como un

indicador que describe las desigualdades en el acceso a las TIC, analizando la disparidad entre países desarrollados y no desarrollados, disparidades entre grupos de los países, como “entre los hombres y mujeres, ricos y pobres” (p. 12). Según el IICA (2020), existen dos brechas digitales de género; la brecha de primer nivel y de acceso a las TIC, tiene que ver con la brecha de acceso a las TIC entre quienes están conectados y quienes no, y la brecha digital de segundo nivel, que tiene que ver con la brecha de conocimiento entre las personas que están conectadas.

Esta investigación revela que en los países que ellos denominan de bajos ingresos, la mayoría de las personas ven en los teléfonos móviles su principal medio para acceder a la internet y que en estos países el acceso ha aumentado en los últimos tiempos gracias a las “facilidades” financieras de acceso al teléfono móvil. En el año 2019 en ALC había 422 millones de subscriptores a telefonía móvil, lo que equivale al 67 % de la población total y donde se proyecta el 73 % para el año 2025. La investigación muestra la brecha digital de género en la propiedad de teléfonos móviles en ALC; entre 17 de los 23 países es menos probable que las mujeres posean un móvil con respecto a los hombres.

Este documento es una investigación rigurosa frente a sus objetivos, sin embargo, deja claro cuáles son los intereses que tienen las organizaciones internacionales con la preocupación mundial que hay por el acceso a las TIC y a la alfabetización digital de las mujeres. No es precisamente por la liberación de las causas estructurales e históricas que las mujeres han cargado, ni por el acceso equitativo al conocimiento, sino porque realmente existe un interés de inserción de la mujer cualificada digitalmente para que ingrese al mercado laboral capitalista, tal y como lo podemos ver en el informe del IICA (2020) en el cual se asume que “sabemos que, si las mujeres produjeran en las mismas condiciones que los hombres, habría reducción del hambre de entre el 12 % y el 17 %, y que las mujeres acceden al 10 % del total de créditos dirigidos a la agricultura” (p. 18).

Para hacer un análisis de lo anteriormente mencionado considero necesario partir de las consideraciones que realizan la maestra Rocío Rueda y Alejandro Uribe Zapata (2022) en el

artículo titulado *Cibercultura y educación en Latinoamérica* de la edición #56 de la Revista FOLIOS de la Universidad Pedagógica Nacional. En este artículo Rueda y Uribe (2022) plantean que en la primera década de los 2000 en América Latina se realizaron estudios sobre la inclusión en la sociedad de la información y el conocimiento, donde el tema de la brecha digital recibió gran atención y financiamiento. La brecha digital se incluyó en las agendas de la política global y nacional para integrar las TIC en la economía, la política y la educación, desde intereses de la cooperación internacional para el desarrollo, lideradas por las Organización No Gubernamentales (ONG) que buscaban apoyar al *Tercer Mundo*. Estas políticas estatales y de cooperación para el desarrollo han sido criticadas por el enfoque etnocéntrico y eurocéntrico respecto a la tecnología y la hegemonía del inglés como lengua dominante en el espacio digital, lo que margina a las lenguas ancestrales que caracterizan a AL. La falta de politización en los debates sobre acceso y conectividad y las desigualdades relacionadas con género, etnia y sexualidad en el entorno digital, ponen en duda los conceptos de *desarrollo* y *tercer mundo*, ya que continúan reproduciendo las estructuras de poder del proyecto colonial-moderno.

Rueda y Uribe (2022) plantean una clara posición crítica a las nociones de desarrollo y la brecha digital: “superar el discurso restringido del acceso y de la brecha digital e ir más allá de la simple clave desarrollista que solo ve consumidores pobres, para verlos como sujetos creadores de información y de conocimientos localmente situados, mas no localistas (p. 214). Rueda y Uribe (2022), invitan a observar el cómo las TIC permiten realizar un reconocimiento cultural y epistémico en medio del capitalismo contemporáneo y a construir teoría crítica sobre ello, trastocando categorías conceptuales y objetos de conocimiento de las ciencias sociales y de la educación.

Partiendo de allí, me surgen varias preguntas como: formar a las mujeres en habilidades TIC, ¿para qué?; aparte de la disminución de la brecha digital de género ¿qué otros intereses tienen el Estado y sus instituciones en la alfabetización digital de las mujeres?, ¿inserción al mercado capitalista, su liberación o garantizar el acceso de las mujeres al conocimiento?

Realizando una revisión documental sobre esta problemática, encontré dos reflexiones de la maestra y antropóloga Luz Marina Suaza (2013), en su artículo *Hackeando el patriarcado: metáforas y prácticas sociales de mujeres con tecnologías*, que han ido orientando la construcción de mi pregunta de investigación desde una postura crítica frente a lo que denominan *formación* en habilidades TIC para las mujeres:

La primera reflexión que me suscita Suaza (2013), no es si las mujeres no saben manejar las TIC, puesto que a lo que debemos prestar atención es a que su relación con ellas es la consecuencia de las necesidades económicas estructurales:

Dentro del aprendizaje de ser mujer, se da como obvio el hecho de que la tecnología no hace parte de ese universo de prácticas; sin embargo, a lo largo de la historia las mujeres han utilizado tecnologías complejas, desde el telar hasta máquinas de lavar, celulares, automóviles, computadoras, etc., dependiendo de qué tipo de formas de capital estén circulando: Por ejemplo, la mayoría de las instituciones de comercio se sienten encantadas al dar a las mujeres ordenadores, e-mail accounts, y demás, si ello las hacen mejores burócratas. Por eso el aumento de la presencia de la mujer en la red, no es solamente una indicación de igualdad. Es una situación muy similar a la que ocurrió en América a finales de los años 50 y principios de los 60, cuando los maridos de clase media estaban más que satisfechos de comprar un segundo coche para sus mujeres, Luz Marina Suaza (2013), en su artículo *Hackeando el patriarcado: metáforas y prácticas sociales de mujeres con tecnologías* en tanto y cuanto ello las hiciese más eficientes en sus labores domésticas. En este caso la tecnología fue usada para aumentar el confinamiento de las mujeres dentro de su situación, y no para liberarlas de ella. La tecnología y el proceso tecnológico a los que las mujeres tienen acceso es una consecuencia de necesidades económicas estructurales. Sin embargo, todo lo que necesitamos es un

cambio de conciencia para empezar la subversión respecto a la actual estructura de clasificación genérica. (Wilding, s.f., como se citó en Suaza, 2013, p. 145).

La segunda reflexión es que la gran bandera no es la inclusión sino el acceso equitativo al conocimiento:

Cómo hacemos para generar procesos de inclusión a las nuevas tecnologías y a todo el conocimiento que desde ahí se puede producir, al que se puede acceder, etc., por ahora esa es una pregunta, que no es sólo por si damos cursos sobre computadores si no es el asunto de cómo hacer para que las mujeres conozcan, sepan que a través del uso de las tecnologías puedan saber qué está pasando con las mujeres en nuestro propio país, que las mujeres sientan que no sólo los hombres y los jóvenes pueden acceder a esas herramientas sino que ellas también tienen la posibilidad y la capacidad para hacerlo, (...) implica pensar cómo están accediendo las mujeres al conocimiento y detrás de eso a la disputa por el poder, el poder entendido en todas sus expresiones, en lo cotidiano, en lo social. (Cardona, 2008, como se citó en Suaza, 2013, p. 151).

Promover las reflexiones críticas sobre la brecha digital de género, las políticas públicas y programas institucionales para la inclusión de las mujeres al mundo de las TIC, pasa por prestar especial atención en como las mujeres están y pueden acceder al conocimiento y a la información y como esto incide en su vida cotidiana, en la construcción de sus proyectos de vida y organizativos, sus posturas políticas y en el cómo vivencian sus derechos.

La invitación es a trascender la noción de "inclusión digital" como el mero acceso y capacitación para el uso de las TIC. No se trata simplemente de ofrecer cursos cortos básicos de computación, sino de generar procesos que potencien los proyectos e intereses de las mujeres a través del conocimiento que se produce y al que se accede mediante las TIC. La pregunta clave es cómo lograr procesos educativos que conecten realidades, no entre máquinas sino entre personas, donde puedan conocer la situación de otras mujeres de su ciudad, de su país del mundo, además

de gestionar procesos educativos mediados por las TIC que valoren y reconozcan la dimensión subjetiva/formativa de las personas a quienes se dirigen.

Después de plantear la necesidad de ver más allá de la brecha digital como único problema a superar a través de cursos y capacitaciones en TIC, es necesario considerar esa brecha digital de género como el vértice por el cual se manifiestan las demás desigualdades sociales.

Brechas digitales y pedagógicas como vértice de la exclusión

En la Revista LOGOS de la Universidad de La Salle de México, Pedraza (2020) publica un artículo titulado *La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19* donde señala que la brecha digital es el resultado de la intersección de desigualdades estructurales que se entrelaza con condiciones materiales y sociales. Factores como la pobreza, el analfabetismo, las marcadas diferencias de los estratos económicos, las creencias culturales y el idioma, entre otros, inciden en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Es decir, las experiencias de las personas con la tecnología están condicionadas por su posición en el mundo. Esta posición pasa por el género, la clase social, la edad y transversalmente por sus marcos de sentido. Esto implica un cambio en la forma de entender las brechas digitales: el acceso, uso y apropiación de las TIC se convierte en un eje a través del cual se manifiestan otras desigualdades, las cuales se amplifican o diversifican según los mecanismos de exclusión que enfrentan las personas y las poblaciones específicas. Pedraza (2020), plantea considerar la brecha digital como un punto clave de las desigualdades; es decir, como un lugar donde convergen las estructuras que generan la desigualdad, pero que también abre paso a mecanismos emergentes que pueden redirigir estas brechas. Así, la brecha digital actúa tanto como causa como consecuencia de trayectorias de desigualdad; por ejemplo, la desigualdad económica influye en la brecha de acceso a las TIC, pero esta misma brecha limita la participación de las personas en actividades financieras, laborales o comerciales que podrían mejorar su situación económica. Otro ejemplo puntual sería cómo a la población de las personas mayores, quienes no cuentan con habilidades

digitales básicas, se les dificulta acceder y administrar su propio dinero a través de las nuevas plataformas financieras digitales, lo cual las lleva a buscar ayuda o delegar el manejo de sus cuentas a otros familiares o a otras personas que por voluntad les quieran ayudar.

De igual forma, la falta de oportunidades educativas contribuye a la brecha digital en el uso de las TIC, pero esta brecha, a su vez, según Pedraza (2020), dificulta el aprovechamiento de oportunidades tecnológicas que podrían reducir las diferencias educativas, por ejemplo, desde el confinamiento por la pandemia de COVID 19 a hoy, la oferta educativa virtual se disparó. Puntualmente, cuando a una persona se le presenta la oportunidad de hacer parte de un curso de los que ofrecen las alcaldías y universidades, diplomados, o cualquier espacio educativo donde la inscripción es de manera virtual (a través del correo electrónico, formularios virtuales, lectura de códigos QR, escanear, etc.), desde el primer momento de la inscripción ya se evidencia la exclusión en el acceso al derecho a la educación.

Y si vamos más allá, cuando las personas con pocas o nulas habilidades digitales logran acceder a los espacios educativos, las metodologías son mediadas por las TIC y la situación empeora. Ahora pensemos en la brecha digital y el acceso al derecho a la salud, ya que todas las Entidades Promotoras de Salud (EPS) en el contexto colombiano han implementado plataformas digitales para agilizar procesos administrativos en términos de solicitud de citas médicas, solicitud de medicamentos e historiales médicos; la población de personas mayores quienes no cuentan con habilidades digitales ni con teléfonos o computadores, sencillamente no pueden vivir su derecho pleno a la salud.

Todo esto va más allá de saber o no saber manejar un celular o un computador, dado que tiene una fuerte implicación en la autonomía de las personas mayores y de sus derechos. Relacionar la brecha digital con las experiencias, los derechos y la subjetivación de las personas mayores nos permite comprender la problemática en una dimensión más profunda y humana. La falta de acceso o habilidades digitales no es simplemente una carencia técnica, sino que impacta

directamente en cómo las personas mayores viven y se perciben a sí mismas y en cómo se subjetivan.

Dadas estas reflexiones, identifico que existe una instrumentalización de la concepción de la formación en los Lineamientos Pedagógicos de los CID, que me motiva a indagar a profundidad —como parte fundamental de mi investigación— lo que acontece en la subjetividad de las mujeres en su acercamiento y capacitación en TIC, facilitada por los CID. Para eso es necesario hablar de las mujeres que participan de estos procesos “formativos” y considero necesario hacer las siguientes preguntas problematizadoras:

¿Qué mujeres llegan a los CID?, ¿de dónde vienen?, ¿qué saben?, ¿por qué deciden ir a un CID?, ¿qué más las motiva?, ¿qué aprenden?, ¿qué proponen?, más allá del curso, ¿qué implica participar en el CID?, ¿qué significó ser parte del CID?, ¿qué transforma en cada una?, ¿qué transforma en colectivo?

Hablar de estas mujeres desde un interés situado y desde la pedagogía crítica me lleva a indagar sobre qué las lleva a querer acercarse a las TIC, por tanto, deseo explorar sobre sus marcos de sentido, saberes, experiencias, sentires y sus transformaciones en el acercamiento con las TIC en la oferta de alfabetización digital de los CID. Luego de hacerme las anteriores preguntas, las agrupo en una gran pregunta de investigación y planteo los objetivos.

Pregunta de investigación:

¿Cómo comprender, en clave de brechas digitales, los procesos de subjetivación de mujeres mayores participantes de los Centros de Inclusión Digital?

Objetivos

Objetivo general:

Comprender los procesos de subjetivación de las mujeres mayores participantes del CID de la Candelaria en el marco de capacitaciones para el cierre de brechas digitales de la Secretaría Distrital de la Mujer.

Objetivos específicos:

1. Contextualizar sobre la situación de las mujeres mayores participantes del Centro de Inclusión Digital (CID) La Candelaria respecto a sus experiencias de acceso a sus derechos en el marco de la capacitación para el cierre de brechas digitales.
2. Analizar los procesos de subjetivación/formación de las mujeres mayores participantes del Centro de Inclusión Digital (CID) de La Candelaria a partir de sus narrativas y experiencias en relación con las TIC.
3. Proponer desde la lectura de la andragogía, principios de capacitación en TIC basados en las necesidades de las mujeres mayores de Bogotá, que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico para el cierre de brechas digitales.

Justificación

A partir de las reflexiones anteriores, comienzo este apartado con la intención de justificar esta investigación en torno a la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante comprender los procesos de subjetivación de las mujeres participantes de las capacitaciones ofertadas por el Estado, que buscan disminuir la brecha digital?

Este interrogante me llevó, en un primer momento, a explorar sobre los intereses del Estado por la ejecución de programas de capacitación en habilidades digitales para aportar a la disminución de la brecha digital. Esta exploración hace parte de la propuesta de esta tesis, en la que aportaré desde la pedagogía crítica a desentrañar la ausencia de la pedagogía en las políticas públicas y en los programas gubernamentales en capacitación TIC para las mujeres de Bogotá, ya que las políticas públicas no son neutrales y no responden con soluciones efectivas a problemáticas sociales. Esta investigación reconoce algunos elementos y explora los debates que hay detrás del interés global por incluir a las mujeres en la era global de la tecnología a través de la capacitación en TIC, como la brecha digital de género y los intereses desarrollistas de capacitación de la mano de obra femenina para los nuevos retos del mercado capitalista. Cabe

aclarar que las políticas públicas y ejecución de proyectos de inversión se miden a partir de los números, pero de lo que se trata aquí en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, y lo que está en nuestras manos como intelectuales y a la misma vez como lo plantea Vega (2015) como *proletarios de la educación* es la de construir y tomar posturas críticas frente a nuestro campo de acción. Para este caso, desde el pensamiento de Paulo Freire (1985), en Pedagogía del Oprimido, quien sostiene que *detrás de toda propuesta pedagógica hay una propuesta política*, en esta investigación partiré de la premisa de que las políticas y las prácticas educativas en TIC no son neutrales, sino que responden a intereses internacionales específicos y que de la mano de los gobiernos buscan no formar, sino capacitar ciudadanías femeninas específicas para su inserción en el actual mercado capitalista.

En un segundo momento, el interrogante anteriormente planteado me orientó a identificar la instrumentalización de la concepción de *la formación* dentro de los Lineamientos Pedagógicos de los Centros de Inclusión Digital de la Secretaría Distrital de la Mujer, ya que en estos –desde la política pública que los rige– existe un interés exacerbado por el cumplimiento de metas, donde la población focalizada –en este caso las mujeres de Bogotá– son simplificadas a números, cifras, metas y reportes de ejecución de presupuesto, sin construir propuestas educativas con sentido pedagógico y político, ni situando a las mujeres desde sus contextos, intereses y sentidos. Estos Lineamientos Pedagógicos de los CID, aunque mencionen a Freire, olvidan por completo la dimensión política de las políticas públicas, centrando netamente su interés y recursos en lo técnico, volviéndolo un ejercicio totalmente bancario.

De ahí que esta investigación busca visibilizar cómo los Lineamientos Pedagógicos de los CID omiten la dimensión subjetiva de las mujeres en la construcción de propuestas pedagógicas de capacitación en TIC para las mujeres en Bogotá. Al confundir capacitación con *formación*, estos lineamientos desestiman los saberes previos y las experiencias de vida de las mujeres, los contenidos se agotan y las metodologías son descontextualizadas y ajenas a los intereses y deseos de las mujeres participantes de los CID; así se continúa perpetuando desigualdades y limitando el

uso, acceso y apropiación de las tecnologías. Este estudio hace un análisis crítico de la oferta de capacitación en TIC de los CID y para comprender los motivos que llevan a las mujeres a querer participar de estos programas de capacitación en TIC, propongo, comprender *la formación* como proceso de subjetivación, a través sus narrativas experienciales con las TIC.

Antecedentes

El presente aparatado de antecedentes tiene como objetivo presentar a las personas lectoras de esta tesis un panorama de estudios previos al planteamiento del problema de esta investigación: ¿cómo comprender, en clave de brechas digitales, los procesos de subjetivación de mujeres mayores participantes de los Centros de Inclusión Digital? Esta pregunta me llevó a buscar a través de la herramienta Google Académico, referentes que me brindaran elementos para la comprensión del objeto de estudio de esta tesis de maestría, elementos que tienen estrecha relación con la educación, específicamente en las formas diferenciadas en que aprenden las personas mayores, la disciplina que las estudia y sobre experiencias concretas de educación entre personas mayores. La indagación inicial se enfocó en investigaciones que tuvieran como objeto de análisis los elementos que inciden en el aprendizaje de las personas mayores en contexto de procesos de capacitación en TIC, para así dar paso al antecedente disciplinar que ocupa su interés en estudiar los fenómenos que ocurren en la educación de personas mayores como lo es la andragogía, para finalmente rescatar experiencias de capacitaciones de personas mayores en Colombia

El aprendizaje y las experiencias de las personas mayores

Buscar estudios previos que analicen las formas en que se subjetivaban las mujeres mayores a través de las narrativas de sus experiencias relacionadas con las TIC, implica el indagar sobre las maneras en que las personas mayores aprenden, porque el aprendizaje en este grupo poblacional, además de ser diferenciado, va directamente ligado a sus experiencias previas. Las

personas mayores cuentan con un cúmulo amplio de vivencias que direccionan u orientan sus deseos y motivaciones al querer seguir aprendiendo y seguir participando en procesos educativos.

Es importante señalar que, aunque el enfoque de esta investigación esta estrechamente relacionado con las mujeres mayores, se mantendrá la expresión 'mujeres adultas' en las citas textuales de la autora, con el fin de preservar la fidelidad a su obra. Uno de los primeros estudios que se presenta a continuación otorga un lugar central al aprendizaje diferenciado de las personas mayores y la relación directa como sus experiencias previas, según Acosta (2016):

El aprendizaje en la población adulta se ve influenciado por diversos factores y variables que configuran dicho proceso, lo cual lo hace diferencial del aprendizaje de los demás grupos. El estudiantado adulto, a medida que avanza en su proceso de enseñanza-aprendizaje, tiende a configurar un estilo de pensamiento que lo caracteriza. No llega “en cero” a una situación de aprendizaje. En especial, si hacemos referencia a contextos de formación vinculados a su trabajo, podemos decir que el sujeto adulto en rol de estudiante trae consigo un bagaje de experiencia laboral, de su vida personal y un trayecto por la educación formal. (p. 6)

Para iniciar la presentación de antecedentes de esta investigación empezaré por el artículo titulado *La relación entre los estilos de aprendizaje y el uso de las tecnologías de información y comunicación en educación de personas adultas*, publicado en el año 2016 por la Revista Electrónica Educare de la Universidad Nacional de Costa Rica, escrito por Lorena Acosta Castillo, docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Esta investigación tuvo como objetivo principal identificar los estilos de aprendizaje y las estrategias que usan los aprendices de la población mayor, ante el uso de las TIC y los elementos que inciden en su aprendizaje. Se implementó el enfoque investigación cualitativa con participantes de la comunidad que asisten al proyecto "Alfabetización en el Manejo de la Información" de una Corporación Universitaria en Bogotá. El grupo de estudio estuvo compuesto por 100 personas mayores. Acosta (2016) utilizó el inventario VARK para determinar los estilos de aprendizaje, la observación directa y el diario de

campo como instrumentos de recolección de datos. El inventario VARK se usó para identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los participantes. La observación se centró en el contexto del proyecto, las interacciones entre los participantes y con el personal docente, así como en las estrategias pedagógicas que integran la capacitación en TIC.

La justificación de esta investigación gira en torno a las motivaciones de las personas mayores las cuales cuentan con la capacidad de adaptación a las exigencias de la sociedad contemporánea, pero los procesos de inclusión relativos al uso y la apropiación de las TIC no se han consolidado plenamente. En consecuencia, se plantea el presente estudio con el propósito de dilucidar las estrategias implementadas por las personas mayores, en consonancia con sus estilos de aprendizaje, sus saberes previos y experiencias en el contexto del uso de las TIC.

Al exponer la metodología de esta investigación, la autora define el modelo VARK, creado por Neil Fleming y Colleen Mills (2013, como se citó en Acosta, 2016) y que describe cómo las personas procesan la información que reciben a través de los sentidos. El acrónimo VARK representa las cuatro modalidades sensoriales principales: Visual, Auditivo, Lectura/Escritura (Read/Write en inglés) y Kinestésico. Cada modalidad describe características distintas de cómo los estudiantes perciben y procesan la información según sus intereses.

Se empleó la observación directa no participante para recoger datos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes adultos del proyecto de Alfabetización en el Manejo de la Información. El instrumento de observación, compuesto por 26 aspectos se organizó según los tres momentos de la sesión (inicio, desarrollo y cierre), con preguntas orientadoras en cada uno. El diario de campo se implementó como herramienta de investigación durante las fases de identificación del problema, aplicación del inventario de estilos de aprendizaje y las observaciones. Este diario sirvió para registrar minuciosamente cada suceso identificado en el trabajo de campo, lo cual facilitó la posterior revisión y análisis de los datos, permitiendo recordar con precisión los hechos. Además, se acumuló un registro de observaciones directas (*in situ*) que posteriormente ayudó a seleccionar la información pertinente para presentar los resultados de la

investigación. Asimismo, el diario de campo documentó las experiencias de los participantes adultos en su proceso de aprendizaje con el uso de las TIC, incluyendo sus afirmaciones y comentarios durante la realización de ejercicios o tareas asignadas por el docente.

Tras la aplicación del inventario VARK, las observaciones y el registro en el diario de campo, Acosta (2016) revisó el material original y organizó los datos individualmente para cada participante. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de codificación mediante una lectura minuciosa de las respuestas de los estudiantes. Este proceso consistió en la identificación de palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos de manera tal que los patrones subyacentes pudieran ser identificados y analizados.

Los hallazgos de esta investigación evidenciaron que el 70 % de las personas mayores participantes demostró tener un estilo de aprendizaje multimodal, lo que implica que procesan la información en más de una manera. La predominancia de ciertas combinaciones de estilos de aprendizaje, destacan la combinación Visual y Kinestésico (16 %), donde las personas mayores aprenden principalmente a través de imágenes y visualizaciones, complementando este proceso con experiencias táctiles, movimiento y percepciones sensoriales. Otra combinación significativa fue la de Visual y Lectura/Escritura (11 %), caracterizada por personas que, además de utilizar imágenes, procesan mejor la información al recibirla y expresarla mediante palabras escritas o tecleadas, empleando herramientas como diccionarios, internet y textos escritos. Finalmente, la combinación Visual y Auditivo se presentó en un 10 % de los casos, correspondiendo a individuos que se apoyan en imágenes, pero también aprenden a través de la memorización secuencial, a menudo literal, prefiriendo estudiar en silencio y encontrando útil escuchar o que les lean los temas. En resumen, el estudio evidencia una clara tendencia a la combinación del estilo visual con otros estilos (kinestésico, lectura/escritura y auditivo) en un porcentaje considerable de la población mayor estudiada. De acuerdo con los datos recabados mediante el instrumento de observación, se constata la influencia directa del ambiente áulico (ventilación, espacio e

iluminación) en el proceso de aprendizaje de los adultos. Se postula que dicho ambiente debe constituir un espacio propicio para el aprendizaje.

Asimismo, se identifica *la experiencia previa* como un factor relevante, en tanto que los aprendizajes acumulados a lo largo de la vida impactan en la adquisición de nuevos conocimientos y en la actualización continua de la persona mayor. Sin embargo, la motivación emerge como el factor de mayor peso en el proceso, evidenciándose su rol determinante en el logro de resultados óptimos durante las actividades.

Para Acosta (2016), las personas mayores se caracterizan por su autonomía y capacidad para tomar decisiones responsables, anticipando las consecuencias y posibles efectos de sus elecciones. Su *experiencia previa* influye significativamente en sus procesos de aprendizaje futuros. En este sentido y en el contexto de espacios educativos y de capacitación en TIC, Acosta (2016) argumenta bajo el pensamiento freiriano que *la formación* de los adultos debe ser un proceso continuo, pues el pensamiento surge de la concepción del ser humano como un ser inacabado. Esta condición da como resultado un sujeto aprendiente consciente y autónomo, influenciado por factores históricos, culturales y sociales.

La integración de las TIC en la educación de personas mayores se presenta como una estrategia clave para superar la brecha tecnológica y facilitar la apropiación del conocimiento. En este sentido Acosta (2016), plantea y propone:

De acuerdo con los múltiples cambios que se han dado por el desarrollo tecnológico en las últimas décadas, el sistema educativo se ha visto en la necesidad de replantear sus programas, indagando en nuevas estrategias que le permitan al individuo no solo ir al ritmo impuesto, sino también facilitarle la preparación y superación continua a lo largo de toda su existencia. Teniendo en cuenta lo anterior, la educación andragógica vincula el uso de las herramientas tecnológicas con el fin de permitir a sus participantes en edad adulta no solo la eliminación de la barrera o inhibición al uso de las TIC, sino su empleo para apropiarse del

conocimiento que construyen y disminuir la brecha tecnológica existente entre la población jóvenes y la adulta. (p. 3)

Esta investigación me brinda elementos teóricos para conceptualizar más adelante mi objeto de estudio que se enmarca en la educación de personas mayores –en varios estudios son nombradas personas adultas– en contexto de capacitación en TIC. Las concepciones que expone Acosta (2016) sobre *experiencias previas, la formación* y su estrecha relación con el aprendizaje de las personas mayores, despierta en mí el interés de profundizar, aterrizar y relacionarlas con el presente tesis de maestría, no sin antes de indagar más a profundidad sobre los elementos que brinda la andragogía para la comprensión de este hecho educativo.

La andragogía y la educación de personas mayores

Empezaré exponiendo de nuevo esta aclaración: para mantener la fidelidad a las fuentes, se respetará la terminología de *personas adultas* empleada por cada autor en las citas textuales. No obstante, en el desarrollo de esta investigación, se utilizará consistentemente el término *personas mayores* para referirse a este grupo poblacional.

En la búsqueda de la fundamentación teórica de este campo de estudio, encontré en la andragogía la fuente de saber disciplinar, cuyo campo de saber es la *formación entre* personas adultas. Además de ser disciplina, es a la vez un enfoque que proporciona una óptica para analizar, nombrar y teorizar en torno al hecho educativo y también es una estrategia, ya que cuenta con una construcción de conceptos, principios y lineamientos para orientar lecturas de las vivencias de los adultos en procesos de aprendizaje (Valdez, 2010, p. 52). Para presentar esta disciplina como antecedente de esta investigación exploré el libro *Andragogía: una lectura prospectiva* escrito por Julio César Valdez, Licenciado en Educación, egresado del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) en la República Bolivariana de Venezuela –donde es vicerrector en la

actualidad—. Julio César Valdez es Magister en Andragogía de la Universidad Eugenio María de Hostos de República Dominicana; sus investigaciones han girado en torno a la educación de adultos, la formación docente y la integración cultural latinoamericana y del Caribe.

A lo largo de este texto, el autor hace un breve recorrido del origen de la andragogía, plantea sus principales debates, potencialidades, principios y aportes, argumentando por qué hoy en día es válido seguir reflexionando bajo este campo del saber.

Valdez (2010) plantea que la andragogía, aunque es originaria de Alemania, donde Alexander Kapp la mencionó por primera vez en 1833 y la definió como la ciencia que facilita el proceso de aprendizaje de las personas adultas para describir la práctica educativa de Platón con sus discípulos. Sin embargo, el término permaneció en un segundo plano hasta 1921, cuando Eugen Rosenback, en un informe para la Academia de Trabajo Alemana, resaltó la importancia de desarrollar currículos, docentes y métodos de enseñanza específicos para la educación de personas adultas. Posteriormente, en la década de 1960, países como Francia, Yugoslavia y Holanda comenzaron a utilizar el concepto de andragogía para definir el campo de estudio dedicado a la educación de adultos. Durante esta misma época, tanto en Europa como en Norteamérica, el uso del término andragogía se enfocó concretamente en la educación de adultos. Fue hasta 1970 que se desarrolló como disciplina en los Estados Unidos a principios de la década, gracias a las ideas de Malcolm Knowles.

Valdez (2010) empieza a contextualizar lo que pasaba en el mundo mientras el término andragogía se consolidaba como disciplina; en tal sentido, describe que la década de 1960 presenció una profunda revolución cultural a nivel mundial, siendo los Estados Unidos uno de sus epicentros y uno de los partícipes de las guerras. Esta época se caracterizó por un fuerte deseo de renovación que se manifestó en rupturas generacionales, el surgimiento de nuevos espacios sociales y una explosión cultural que resonó globalmente. Se experimentó una nueva sensibilidad y formas de pensamiento, incluyendo el interés por lo ancestral (como el chamanismo), la exploración de nuevos estados de conciencia a través de la meditación y el uso de psicotrópicos, y

la expansión del espectro político, abarcando desde la democracia representativa hasta el comunismo y el socialismo marxista, además de la búsqueda de nuevas formas de vida en comunas.

Este movimiento también impulsó las luchas por los derechos civiles, que adoptaron tanto posturas de autodefensa (como las Panteras Negras) como pacifistas (lideradas por Martin Luther King). En el ámbito cultural, proliferaron expresiones artísticas y simbólicas que desafiaron las concepciones tradicionales sobre la vida, el ser humano y la sociedad, a través de la música, la poesía, la literatura, las revistas *underground* y el cine alternativo. Los valores centrales que impulsaban este movimiento eran la libertad, el respeto, la autonomía y la hermandad.

A pesar de su significativo impacto inicial, este movimiento perdió fuerza debido a la dispersión de esfuerzos y la falta de una articulación política sólida que pudiera canalizar las demandas de cambio. Además, surgieron tensiones internas entre los diferentes grupos, como el rechazo de los activistas políticos más radicales a la experimentación con sustancias como el LSD y las diferencias entre las tácticas pacifistas y las de grupos como las Panteras Negras. Aunque el impulso revolucionario decayó y se convirtió en parte en nostalgia, su legado continuó inspirando acciones sociopolíticas posteriores.

Pero Valdez (2010) también describe las consecuencias en el sistema educativo en los Estados Unidos y el mundo, a partir de la reorganización social y política de los años setenta. Tras la agitación de la década anterior, las élites buscaban controlar los posibles espacios de disidencia. Para ello, se adoptó la "tecnología educativa" como una herramienta para inducir comportamientos colectivos que permitieran la adaptación a los cambios del sistema capitalista, sin alterar sus estructuras fundamentales. Esta estrategia se basaba en el conductismo de Skinner, que enfatizaba el uso de reforzadores (premios y castigos) para moldear la conducta humana, aplicándolo al ámbito educativo para orientar el comportamiento de los estudiantes hacia objetivos predefinidos.

Esta lógica condujo a la transformación del sistema escolar en un sistema tecnocrático altamente centralizado. Se priorizó la transmisión de conocimientos estructurados, la creación de ambientes controlados y la implementación de mecanismos de control rigurosos para asegurar la "eficiencia" del sistema. El rol del educador se redujo al de un técnico encargado de aplicar estos métodos, con un marcado control estatal sobre la educación. Esta concepción buscaba formar individuos adaptados a los cambios tecnológicos, demográficos, políticos y comunicacionales, pero diferenciándose radicalmente de la generación contestataria de la década anterior.

Sin embargo, esta visión dominante generó críticas, especialmente desde la izquierda estadounidense. Intelectuales como Henry Giroux y Peter McLaren, inspirados en Paulo Freire, utilizando el marxismo y la teoría crítica, se opusieron a esta estrategia de dominación capitalista, que consideraban autoritaria y militarista, extendiéndose a todas las esferas de la vida. Propusieron una educación orientada a la transformación de las estructuras dominantes en busca de la justicia social. Concibieron al maestro como un intelectual autónomo y emancipador, capaz de construir conocimiento junto a otros. Así, coexistieron una concepción tecnocrática y centralizada que buscaba el control conductual y otra, más crítica, que cuestionaba el sistema social y promovía la emancipación. En este contexto de tensiones y debates, resurgió la andragogía.

Sobre la andragogía, Valdez (2010) plantea que Malcolm Knowles se distinguió por su enfoque basado en su amplia experiencia en educación de adultos en instituciones como el YMCA de Chicago y la Asociación de Educación de Adultos. Antes de adoptar formalmente el término "andragogía", ya destacaba la importancia de un ambiente de aprendizaje adecuado y el estudio autodirigido. Knowles se vio influenciado por John Dewey (unión de teoría y práctica), Carl Rogers (tendencia natural al desarrollo del potencial) y Kurt Lewin (teoría de campo, que considera el aprendizaje en un contexto de interacciones y tensiones). Su preocupación central era la incapacidad de la educación tradicional para responder a un mundo en constante cambio,

que volvía obsoletos conocimientos, valores y actitudes. Por ello, propuso que el aprendizaje debía extenderse a lo largo de toda la vida.

Knowles observó que, si bien la educación de adultos había crecido en recursos e instituciones, era relativamente ineficaz en su misión. No lograba que el aprendiz adulto desarrollara una comprensión adecuada del mundo ni estableciera metas pertinentes para sí mismo y para la sociedad. Reconoció haber adoptado la andragogía sin conocer el término previamente, definiéndola como el "arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender". En contraposición a la tecnología educativa, que imponía controles externos y preestablecía conductas, Knowles defendía el autocontrol del aprendiz en un ejercicio de libre voluntad. Este autocontrol se basaba en la autodefinición a través del autoconcepto y la confrontación con la realidad, de donde surgen la orientación y la motivación para aprender.

Valdez (2010) menciona que la propuesta de Knowles sobre la andragogía se desarrolló en un período de reajuste de los poderes dominantes en la sociedad estadounidense, lo cual se manifestaba en un sistema educativo con fuerte centralización y controles externos sobre los estudiantes. En contraposición a este modelo, según Valdez (2010), Knowles enfatizó la total libertad del individuo para gestionar su propio aprendizaje, incluyendo la selección de sus métodos. No obstante, si bien su enfoque en la autonomía individual es valioso, presenta limitaciones al no considerar en profundidad los factores sociales que influyen en el aprendizaje.

Valdez (2010) expone la llegada de la andragogía a América Latina, entre los años setenta y ochenta, principalmente a través del pedagogo venezolano Félix Adam, que coincidió con un período de profundas transformaciones y tensiones sociales en la región. El modelo de sustitución de importaciones había fracasado, y la incipiente industrialización se topaba con la debilidad de los mercados internos. Los países latinoamericanos comenzaban a experimentar los graves efectos de la deuda externa, con una consecuente disminución del ingreso per cápita y una situación económica especialmente crítica para los sectores populares.

En este contexto, Valdez (2010) expone que los gobiernos latinoamericanos, muchos de ellos regímenes militares, se alinearon con las políticas de Estados Unidos, que culminaron en las recetas neoliberales del Consenso de Washington. Para implementar estas políticas, los gobiernos recurrieron a tres estrategias principales: una fuerte represión contra los grupos que luchaban por sus derechos (vida, tierra y trabajo); la implementación del modelo educativo tecnocrático, centrado en la modificación del comportamiento de la población; y la acción de diversas organizaciones no gubernamentales que promovían reformas puntuales para integrar a la región al modelo capitalista, en busca de desmovilizar procesos que apuntaban a cambios sociales más profundos.

A pesar de este panorama, en América Latina continuaban emergiendo otras fuerzas sociales. Tras el debilitamiento de los intentos de las guerrillas por tomar el poder, las luchas de liberación en el continente tomaron nuevos rumbos a partir de los años setenta. Diversos grupos organizados, en colaboración con académicos, generaron espacios de oposición al orden establecido y promovieron la apertura de nuevos espacios sociales, culturales y políticos. Los estudiantes universitarios impulsaron movimientos de renovación, mientras que los movimientos campesinos e indígenas continuaron su lucha por la dignidad y sus reivindicaciones. En este ambiente de resistencia, la andragogía encontró un terreno fértil para su desarrollo, ofreciendo una alternativa a los modelos educativos dominantes.

Valdez (2010) realiza una contextualización de las bases del pensamiento latinoamericano sobre las cuales resurgió la andragogía. La década de los setenta fue un período de gran producción teórica en América Latina, marcada por el intento de construir un pensamiento propio que respondiera a las realidades de la región. Orlando Fals Borda propuso una "ciencia del pueblo", donde el conocimiento popular (empírico y práctico) se integraría con el conocimiento científico (sistemático), generando un saber apropiado tanto por la academia como por las organizaciones populares, con un alto potencial de transformación social.

En las décadas siguientes, surgieron diversas propuestas prácticas que integraban teoría y práctica, enfocándose en aspectos socioculturales, económicos, religiosos y educativos. La Teología de la Liberación, por ejemplo, concibió al pueblo como creador de conocimiento y gestor de su propia liberación, buscando la emancipación de las estructuras de dominación a través de una apertura a lo trascendente y a la comunidad. Esta corriente, arraigada en organizaciones de base de la Iglesia católica, ha enfrentado la oposición de las altas jerarquías eclesiásticas. La teoría de la dependencia, por su parte, analizó las sociedades latinoamericanas como periféricas, dependientes de las demandas de las metrópolis, buscando comprender los mecanismos de dominación capitalista y proponer caminos hacia la liberación y la autonomía.

Valdez (2010) menciona que, en el ámbito educativo, la educación popular denunció la miseria y la opresión que sufren las mayorías en sociedades asimétricas e injustas. Se propuso como una herramienta conceptual y estratégica para que estas mayorías desarrollaran una visión crítica de su realidad y de los poderes que las condicionan, impulsando la creación de proyectos alternativos a nivel local, nacional y regional que prefiguraran una sociedad futura basada en la solidaridad, la armonía, la equidad y la justicia. Finalmente, Valdez (2010) destaca la figura de Paulo Freire, cuya influencia trasciende las fronteras latinoamericanas. Freire, partiendo de la realidad de opresión, propuso una educación basada en el diálogo problematizador, que parte de *la experiencia* de las personas para llevarlas a niveles superiores de conciencia crítica. Esta pedagogía dialógica busca el desvelamiento progresivo de la realidad y la construcción de acciones liberadoras que reivindiquen la dignidad humana.

Valdez (2010) después de realizar una ardua contextualización del origen y los recorridos de la andragogía, expone a Feliz Adam como quien oxigena y reconceptualiza el término desde una perspectiva latinoamericana. Félix Adam fue una figura clave en la reconceptualización de la andragogía en Venezuela y en América Latina durante las décadas de 1970 y 1980. Su trayectoria personal, marcada por su labor como maestro, dirigente gremial, militante político y opositor a la

dictadura de Marcos Pérez Jiménez –lo que le valió encarcelamiento–, influyó profundamente en su visión de la educación. En el período democrático posterior, ocupó cargos importantes como jefe de la División de Adultos del Ministerio de Educación, donde impulsó campañas de alfabetización a nivel nacional y participó activamente en procesos similares en Centro y Sudamérica. Además, fue decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, promoviendo los estudios universitarios a distancia.

Para Valdez (2010), un hito importante fue su participación en la Segunda Conferencia Mundial de Educación Universitaria para Adultos en Montreal en 1970, donde presentó la ponencia "Andragogía: ciencia de la educación de adultos", logrando el reconocimiento del concepto por parte de la Unesco. Posteriormente, como rector de la recién creada Universidad Simón Rodríguez, implementó un sistema educativo integral vinculado a las necesidades productivas de las comunidades, experiencia que dio origen al Núcleo Canoabo. Imprimió a esta universidad una fuerte impronta andragógica que se mantiene hasta la actualidad. Adam también contribuyó a la creación de espacios organizacionales innovadores, como la Acreditación del Aprendizaje por Experiencia y los Centros Regionales de Estudios Universitarios Supervisados, y apoyó al Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente. En la década de 1980, fue nombrado presidente del Instituto Internacional de Andragogía y fundó la Universidad de la Tercera Edad, la cual, tras un cierre, fue refundada por Henriette Adam en 2008.

Valdez (2010) plantea que la concepción de Félix Adam sobre la educación se inscribe en un sistema social históricamente autoritario y vertical, que restringe el pleno desarrollo de las personas y la sociedad. Su crítica se centra en la organización institucional de la educación de adultos, especialmente la universitaria, que, aplicando criterios pedagógicos en lugar de andragógicos, trata a las personas adultas como niños, imponiendo currículos rígidos y contenidos alejados de su realidad, sin permitir la expresión de opiniones ni el disenso. Según Valdez (2010) se limita la capacidad de desarrollar modos de aprendizaje efectivos para enfrentar problemas como la pobreza, las injusticias sociales, la obsolescencia del conocimiento y el impacto

de la tecnología. En contraposición, Adam (1977, como se citó en Valdez, 2010) propuso que el aprendizaje se extiende *a lo largo de toda la vida*, acuñando el término "antropogogía" como la ciencia del aprendizaje humano en todo su ciclo vital, integrando y conciliando la pedagogía y andragogía.

Desde esta perspectiva, la andragogía se enfoca en *los procesos formativos del adulto*, siendo tanto un arte como una ciencia. Valdez (2010) menciona que para Félix Adam la andragogía es una ciencia, porque observa y analiza los procesos formativos de los adultos, construyendo teorías comprensivas. Es arte, porque implica una práctica que integra la razón, el sentimiento y la intuición; sin embargo, Valdez (2010) difiere de lo anterior ya que él le apuesta a la andragogía como una disciplina en construcción,

Bajo la visión de Adam, para Valdez (2010), la andragogía busca la formación *integral del ser humano* en sus dimensiones biológica, histórico-antropológica, social, psicológica y ergológica. Concibe la educación como un camino privilegiado para el crecimiento personal y las contribuciones al desarrollo social. Desde la andragogía, el adulto es el protagonista de su vida y, por lo tanto, de su aprendizaje, centrando el *proceso formativo* en el propio aprendiz. Según Valdez (2010) la andragogía constituye unos principios, que serán expuestos –a modo de propuesta– de manera detallada más adelante. Estos principios son: la autodirección, la autorregulación, la sinergia y la *continuidad experiencial*.

Elegí la andragogía como antecedente disciplinar de esta tesis de maestría ya que considera *la experiencia* como un elemento fundamental en el aprendizaje de las personas mayores. La andragogía concibe la experiencia como la base sobre la cual se construyen los conocimientos. La experiencia permite a las personas mayores reflexionar, valorar y poner en práctica lo aprendido en contextos motivantes para sus vidas –en el caso de esta investigación, los procesos de capacitación en TIC–. Además, la interacción con las experiencias de otros y los vínculos que a partir de ella se construyen son en definitiva los elementos de mayor interés para

la presente investigación que busca comprender los modos en que se subjetivaban las mujeres mayores en procesos de capacitación en TIC.

Fundación Saldarriaga Concha e iniciativas para las personas mayores

Para finalizar este apartado de antecedentes, veo pertinente presentar una iniciativa de capacitación a personas mayores en Colombia liderada por una importante ONG. Si bien este no es mi objeto de estudio, si es un antecedente de alta relevancia en cuestiones de capacitación de personas mayores en Colombia.

Quien lidera esta iniciativa es la Fundación Saldarriaga Concha (FSC) (s.f.), organización sin fines de lucro con una sólida trayectoria en Colombia, dedicada a la promoción de la inclusión social de personas con discapacidad y personas mayores. Según lo consultado en su página web (s.f.) fue fundada en 1973 y ha evolucionado significativamente a lo largo de los años. Inicialmente estuvo enfocada en el apoyo económico a otras entidades sin ánimo de lucro, pero ha expandido su accionar hacia la gestión directa de proyectos, el fortalecimiento institucional de otras organizaciones y la incidencia en la formulación e implementación de políticas públicas.

La misión central de la Fundación es transformar a Colombia en una sociedad más solidaria, que reconozca y respete los derechos fundamentales de las personas con discapacidad y las personas mayores, promoviendo activamente su inclusión social en todos los ámbitos. Este compromiso se traduce en un trabajo constante para mejorar la calidad de vida y el bienestar de estos grupos poblacionales.

El enfoque principal de la Fundación Saldarriaga Concha se centra en la promoción de los Derechos Humanos, la inclusión social efectiva y el mejoramiento sustancial de la calidad de vida de las personas con discapacidad y las personas mayores. Para lograr estos objetivos, la Fundación trabaja en diversas áreas estratégicas.

Entre las áreas de trabajo de la Fundación se destacan la inclusión educativa, con el apoyo al acceso y la permanencia de personas con discapacidad en el sistema educativo en diferentes

niveles, desde la formación técnica profesional y tecnológica hasta la educación universitaria. También se enfoca en la inclusión laboral y productiva, al promover la inserción laboral de personas con discapacidad a través de programas de formación, capacitación y acompañamiento personalizado.

Además, la Fundación desarrolla proyectos de desarrollo humano inclusivo, en busca de mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas con discapacidad y las personas mayores en diversos ámbitos, como la salud, la recreación y la participación social activa. Un área importante de su trabajo es la atención integral al adulto mayor, implementando programas y proyectos dirigidos a mejorar su calidad de vida, que promuevan su autonomía, independencia y participación plena en la sociedad.

Otro pilar fundamental de la Fundación es el fortalecimiento institucional, en tanto brinda apoyo técnico y financiero a otras organizaciones sin ánimo de lucro que comparten su misión y trabajan en temas de discapacidad y envejecimiento. Además, promueve activamente la creación y el fortalecimiento de redes de organizaciones y actores que trabajan conjuntamente por la inclusión social, para generar sinergias y maximizar el impacto de las acciones.

Finalmente, la Fundación Saldarriaga Concha ejerce un importante rol de incidencia en la política pública, pues busca influir en la formulación e implementación de políticas que favorezcan la inclusión efectiva de las personas con discapacidad y las personas mayores en Colombia. A través de alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas, como el Ministerio de Educación Nacional, el ICETEX y otras fundaciones y organizaciones de la sociedad civil, la Fundación busca generar un impacto sistémico y duradero en la sociedad. También ofrece becas, como la prestigiosa Beca Fulbright Saldarriaga Concha, para apoyar la formación de alto nivel de personas con discapacidad.

Desde la misionalidad de La Fundación Saldarriaga Concha (FSC, 2025) en cuanto a la capacitación de las personas mayores a través de la publicación *Nuevas Oportunidades: Tres historias de Educación +60*, disponible en su página web, presenta un análisis de tres iniciativas

que demuestran el valor de la educación para las personas mayores en Colombia y destaca cómo estas experiencias impactan positivamente en sus vidas y contribuyen a un envejecimiento activo y significativo. Estas iniciativas, que abarcan desde la narración de historias hasta la alfabetización y la educación continua, ejemplifican la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.

La primera iniciativa, "Historias en Yo Mayor", creada por las fundaciones Saldarriaga Concha y Fahrenheit 451, ha impactado a aproximadamente 35.500 personas mayores de 60 años en Colombia y otros países latinoamericanos. A través de talleres, conversatorios, clubes de lectura y cartillas académicas, esta escuela virtual fomenta la exploración de la creatividad y la narración de historias de vida. Los participantes, como Elzbieta Bochno Hernández, destacan la satisfacción de compartir experiencias, superar miedos y reconectar con sus propias historias y las de otros. La iniciativa culmina con la publicación de un libro virtual antológico de distribución gratuita, que recoge algunas de las mejores historias compartidas.

En segundo lugar, se presenta la metodología de alfabetización múltiple "Saberes Mayores" (2025), también desarrollada por la Fundación Saldarriaga Concha. Esta metodología surge de la necesidad de atender el bajo nivel de escolaridad que aún persiste en un porcentaje significativo de la población mayor en Colombia, según datos de Misión Colombia Envejece. A través de un piloto implementado en Sibaté, Cundinamarca, "Saberes Mayores" busca alfabetizar a personas mayores partiendo de sus conocimientos y experiencias previas, asociando estos saberes con el aprendizaje de la lectoescritura. Esta metodología innovadora ha generado resultados positivos, como lo testimonia Miriam, una participante de 68 años, quien expresa su renovado deseo de aprender y vivir plenamente. La Fundación, en alianza con el Cerlalc, busca expandir esta metodología a otros territorios de Colombia y América Latina y el Caribe, reconociendo la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida como una oportunidad de hacer realidad el derecho a la educación en todas las etapas vitales de los sujetos.

Finalmente, se aborda la experiencia de la Rosario Senior University, una iniciativa de la Universidad del Rosario creada hace cinco años. Esta propuesta responde al envejecimiento de la población y a la vitalidad de las personas mayores que desean continuar aprendiendo y participando activamente en la sociedad. A través de seminarios, cursos y otras actividades, la universidad ofrece oportunidades de formación en diversas áreas, desde emprendimiento y finanzas hasta jardinería y yoga. Nury Pinzón, una participante de 68 años, destaca la importancia de mantenerse activo física y mentalmente, y de compartir con personas con diversos conocimientos. La Rosario Senior University se centra en cinco líneas de acción: aprendizaje para la vida, productividad, "Vive la UR" (que integra a los estudiantes mayores a la vida universitaria), investigación (a través del IREEL y el Observatorio de Emprendimiento y Empleabilidad del Adulto Mayor) y consultoría.

En conjunto, estas tres iniciativas demuestran que la educación es un recurso invaluable en todas las etapas de la vida. Para las personas mayores, el aprendizaje continuo representa una oportunidad para reencontrarse con sus sueños, compartir su legado y seguir construyendo nuevas etapas llenas de propósito y esperanza. Estas experiencias refuerzan la idea de que el aprendizaje a lo largo de la vida debe ser considerada como es un derecho fundamental y una herramienta esencial para un envejecimiento activo, digno y satisfactorio.

Capítulo 2. Marco teórico

A continuación, se presentan las categorías de análisis: sujeto y subjetividad, formación y experiencias como eje articulador entre marco teórico y metodología.

Sujeto y subjetividad

Al hablar de las mujeres en los CID, desde una perspectiva situada, es necesario profundizar en la categoría *subjetividad*. En primer lugar, exploraré la categoría de sujeto y subjetividad siguiendo los postulados de Raúl Enrique Anzaldúa en *La Formación: una mirada desde el sujeto*. Posteriormente, me centraré en indagar sobre la subjetividad de las mujeres mayores a partir de los aportes de Denisse Ramos Álvarez (2020), para comprender de manera específica la subjetividad de las mujeres mayores en este contexto.

El autor plantea que la concepción de sujeto según Michel Foucault (1988, como se citó en Anzaldúa, 2009, p. 2) se aleja de la idea tradicional de una entidad fija y esencialmente invariable; el sujeto es una construcción histórica y social, moldeada por las relaciones con los dispositivos de saber y poder. Esto significa que el sujeto no es simplemente un individuo autodeterminado, sino que se forma y se transforma a través de la interiorización y subjetivación de los saberes y discursos de verdad que prevalecen en una época determinada.

Como lo señala Anzaldúa (2009), Foucault argumenta que el sujeto se produce mediante procesos de subjetivación, donde los individuos adoptan y hacen suyos los discursos y las prácticas sociales que les rodean. Estos discursos y prácticas están imbuidos de poder, lo que

implica que el sujeto está constantemente sometido a las fuerzas sociales de su entorno. En otras palabras, el poder y el saber no solo influyen en el comportamiento del sujeto, sino que también constituyen su propia identidad, argumenta Anzaldúa (2009):

Sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables: La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la subjetividad no es algo así como ‘el producto del sujeto’, sino la manifestación del proceso a

través del cual alguien deviene sujeto. El sujeto es sujeto de la subjetividad, es constitución de la subjetividad. (p. 2)

Desde la perspectiva de Anzaldúa (2009), sujeto y subjetividad son conceptos diferentes pero inseparables. Subjetividad la define como el proceso en el que el sujeto se construye como tal, recalando que no es simplemente un producto final sino un proceso. Es el acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. La subjetividad se construye en un proceso de subjetivación psico-social, involucrando identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, y más. La subjetividad es el modo de subjetivación del ejercicio del saber-poder, donde el sujeto se relaciona consigo mismo, con otros y con las instituciones, formando su identidad y sentido de sí mismo.

Esta categoría desde la perspectiva de Anzaldúa (2009), asume la subjetividad como un proceso dinámico y complejo que se construye en la interacción del sujeto con el mundo. En el contexto de la amplia brecha digital, esta interacción se ve profundamente afectada para las personas mayores. Las dificultades de acceso a las TIC y la carencia de habilidades digitales no solo limitan su participación en la sociedad digital, sino que también impactan en su proceso de subjetivación. Al verse excluidas de este nuevo entorno, las personas mayores pueden experimentar sentimientos de aislamiento, dependencia y una disminución en su sentido de autonomía. Esta exclusión digital puede incluso afectar su autopercepción, al generar una visión negativa de sí mismas como 'obsoletas' o 'incapaces' de adaptarse a los cambios tecnológicos. Por lo tanto, abordar la brecha digital desde una perspectiva que considere las dimensiones subjetivas es fundamental para la construcción teórica y reflexiva de esta investigación.

Con base en la caracterización de la situación de las mujeres adultas mayores en Bogotá en la caracterización de esta investigación y la conceptualización de la subjetividad presentada anteriormente, en este marco teórico delimitaré el proceso de subjetivación. Identificaré y

analizaré los elementos que influyen en la construcción de sentidos y la percepción de vida de estas mujeres, analizando las narrativas experienciales de las mujeres mayores participantes de los CID en su relación con las TIC. A continuación, delimitaré la categoría de subjetivación, enfocando el análisis en su configuración en las mujeres mayores, población que constituye el eje central de esta investigación. Es importante recordar que, aunque el enfoque de este estudio son las *mujeres mayores*, se mantendrá la expresión *mujeres adultas* en las citas textuales de la autora, con el fin de preservar la fidelidad a su obra.

La subjetivación de las mujeres mayores

En consecuencia, retomaré elementos teóricos desde la psicología, en el análisis realizado por Denisse Ramos Álvarez en su artículo *Mujeres adultas mayores: una visión desde la subjetividad de las protagonistas en relación con su sentido de vida y el sentimiento de soledad* en la Revista Castalia de la Universidad de Chile en el año 2020.

Ramos (2020), tuvo como objetivo analizar las experiencias relacionadas con el sentido de vida de mujeres adultas mayores que experimentan sentimientos de soledad. A través de una metodología cualitativa, analizó las narrativas obtenidas, utilizando como marco referencial las Cuatro Motivaciones Fundamentales del Análisis Existencial de Alfred Längle (2000, como se citó en Ramos, 2020). Los resultados revelaron una desconexión significativa con la vida y el entorno. Los hallazgos destacan una dolorosa disminución en la calidad de sus relaciones afectivas más cercanas, en las que no se sienten valoradas ni reconocidas. A pesar de esto, reconociendo sentidos de vida debilitados en la etapa de la adultez mayor, las mujeres siguen buscando razones y motivaciones para continuar viviendo. Ramos (2020) plantea cinco elementos fundamentales que inciden en la subjetivación, como construcción de sentidos de vida en las mujeres adultas mayores:

Feminización de la longevidad. La mujer adulta mayor se le ha impuesto por la sociedad y la cultura, una figura central para el bienestar de quienes la rodean, asumiendo roles de cuidado

esencial de la humanidad. En ella confluyen generaciones pasadas y futuras, ya que ha cuidado y sostenido a sus hijos, y actualmente cuida de sus padres o familiares ancianos, además de contribuir con frecuencia a la educación y cuidado de sus nietos (Ramos, 2020; Yuni y Urbano, 2010; Autora y Vásquez, 2013). El trabajo doméstico no remunerado, fundamental para la supervivencia de los hogares, recae casi por completo en ellas (Ramos 2020; Milosavljevic, 2007; GET, 2016). La acumulación de estos múltiples roles y trabajos no remunerados, a lo largo de sus vidas, junto con la dificultad de establecer límites, puede generar efectos perjudiciales (Ramos, 2020; Freixas, 2008; Polizzi y Arias, 2014). A esto se añade la discriminación salarial, que se traduce en pensiones más bajas, lo cual constituye una forma de exclusión social (Ramos 2020; Thumala et al., 2017)

Calidad de vida. El envejecimiento es un proceso vital interrelacionado que ocurre dentro de un contexto social, en un tiempo y lugar histórico concreto. Lograr un envejecimiento en bienestar, no se limita únicamente a la salud, sino que implica mejorar la calidad de vida a través de diversos criterios tanto objetivos como subjetivos, dentro de un marco sociocultural, reconociendo las diferencias individuales y culturales que incorporan factores psicosociales (Ramos 2020; Fernández-Ballesteros, 2014; Ryff et al., 2016). Ninguna variable por sí sola puede garantizar el bienestar, pero las buenas relaciones con los demás son un factor clave para lograrlo (Ramos2020; Diener, 2000). Incluso cuando la salud física se deteriora, es posible mantener una buena calidad de vida si se encuentra valor y disfrute en otras áreas de la vida (Ramos 2020; Savva, 2013), una situación económica difícil no es tan grave como la ausencia de afecto y apoyo familiar, lo cual es fundamental para la calidad de vida.

Sentido de vida y redes de apoyo. La relación con el entorno social proporciona el soporte necesario para actuar en el mundo, generando un intercambio de dar y recibir que crea la necesidad de conexión tanto con uno mismo como con los demás. Esto permite que el individuo

justifique su existencia y encuentre un sentido de vida (Ramos 2020; Längle, 1992; Polizzi y Arias, 2014). Por la misma línea, el sentido de vida es fundamental para el bienestar personal, y la calidad de vida se asocia estrechamente con las redes de apoyo disponibles (Ramos. 2020; Acevedo et al., 2014; Fernández-Ballesteros, 2014; Vivaldi & Barra, 2012).

Las personas mayores poseen recursos y capacidades para enfrentar nuevos desafíos, pero las redes de apoyo tienden a debilitarse con la edad debido a las constantes pérdidas de familiares y amigos. Esto, junto con la dificultad para establecer nuevos vínculos y actividades, puede llevar al aislamiento social y, como resultado, a sentimientos de soledad (Ramos 2020; Arias, 2015; Arias & Iacub, 2015).

Plantea la autora (Längle, 1992, como se cita en Ramos, 2020) que la vejez es un momento de madurez en la autonomía, donde las personas deben mirar hacia su interior, reconocerse y vivir su individualidad sin perderse a sí mismas en medio de los cambios. Para ser uno mismo y vivir en plenitud es necesario ser visto y valorado por los demás, sin comprometer la propia intimidad. En esta etapa de pérdidas, la apertura hacia el mundo es clave, permitiendo un constante intercambio con el entorno (Längle, 1992, como se cita en Ramos, 2020).

Las mujeres adultas mayores que logran reafirmarse y dar sentido a su existencia se sienten respaldadas por relaciones significativas y aceptadas por los demás. Estas mujeres construyen el espacio en el que desean estar, fortalecen sus redes de apoyo y reelaboran sus proyectos (Ramos 2020; Ramos-Álvarez & Vásquez, 2013). Además, vivir en plenitud implica un diálogo constante con el mundo (Ramos 2020; Vieira, de Oliveira y Vieira, 2017; Windsor, Curtis y Luszcz, 2015). Aquellos que no logran satisfacer estas necesidades ni encontrar su lugar desarrollan sentimientos de inutilidad y vacío, lo que afecta su sentido de vida (Ramos 2020; Längle & Probst, 2000; Traverso, 2013; Yalom, 1984). Vivir con sentido implica tomar decisiones de manera libre y realizar acciones en un contexto de reconocimiento, con una proyección de futuro que dé significado a la acción presente (Ramos 2020; Traverso, 2013).

Sentimientos de soledad. La percepción subjetiva que genera una sensación asociada a la tristeza, descrita como un sentimiento interno y doloroso, es independiente de la cantidad de contactos sociales o personas cercanas que acompañen a quien la experimenta (Ramos 2020; Rubio, 2001; Cardona, Villamil, Henao y Quintero, 2013). Esta percepción hace que las personas mayores sean más propensas a desarrollar enfermedades mentales. A pesar de expresar satisfacción por el apoyo brindado por la familia y otras redes de apoyo, también pueden experimentar sentimientos de soledad, lo que las lleva a sentirse vulnerables, desprotegidas e incluso maltratadas. En este sentido, señalan que la red de apoyo social solo será valiosa y significativa si la persona mayor puede ofrecer, según Ramos (2020), "apoyo material, afectivo e instrumental, basado en la experiencia y sabiduría acumulada con los años, desempeñando un papel clave en el fortalecimiento de los vínculos intergeneracionales dentro de la familia y la comunidad" (p. 858)

Motivaciones fundamentales de existencia. El Análisis Existencial entiende el sufrimiento humano como la interrupción del diálogo interno o con el mundo exterior. Este bloqueo surge debido a una alteración en alguna de las cuatro motivaciones fundamentales (MF) que plantea este enfoque, así como en la dinámica del proceso (Ramos 2020; Croquevielle y Traverso, 2011) .

Ramos (2020) plantea que cada motivación es una estructura básica que genera ciertas reacciones –ya sean psicodinámicas o de afrontamiento–. Su adecuada elaboración permite que lo personal emerja y que la persona pueda activarse en su existencia de manera plena y profunda. A partir de estas cuatro motivaciones fundamentales, Ramos (2020), plantea las preguntas fundamentales para poder estimular el diálogo de exploración subjetiva en las narrativas de las mujeres adultas entrevistadas.

Motivaciones fundamentales:

- Pregunta existencial: “Yo soy, pero ¿puedo ser?”.
- El dilema existencial: “Yo estoy vivo, pero ¿me gusta vivir?”

- La pregunta esencial es: “Yo existo, pero ¿me permito ser plenamente como yo soy?, ¿tengo permitido ser como soy?”
- Tema fundamental, el sentido: ¿para qué es bueno que yo exista?

El estudio se realizó con una metodología cualitativa de carácter exploratorio, aplicando entrevistas a mujeres mayores de 60 años con sentimientos de soledad, sin demencia y no institucionalizadas. De las veinte entrevistadas se seleccionaron seis participantes, con variaciones en edad, estado civil y actividades, alcanzando una saturación categorial suficiente para analizar el fenómeno sin necesidad de crear teoría.

Para el análisis, Ramos (2020) usó entrevistas semiestructuradas como dispositivo de producción de información con categorías definidas previamente, basadas en el problema de investigación y las experiencias de soledad relatadas por las participantes, y preguntas vinculadas a las Cuatro Motivaciones Fundamentales. Las entrevistas semiestructuradas permitieron que las mujeres compartieran sus narrativas libremente, lo que ayudó a profundizar en el fenómeno estudiado.

La investigación de Ramos (2020), contextualizándola a la presente investigación, me permite recoger fundamentos teóricos desde la psicología para comprender elementos inherentes a la subjetivación de las mujeres mayores asistentes a los CID, a través de explorar sus sentidos de vida y motivaciones fundamentales para participar en procesos educativos en TIC. Ramos (2020) invita a seguir investigando los procesos humanos especialmente la vejez, desde todas las dimensiones que permiten comprender este complejo fenómeno desde diferentes disciplinas. Los diversos aportes desde la pedagogía, antropología, sociología y psicología enriquecen y dan significado al quehacer de la educación, al ampliar su perspectiva y acercarlo más a la experiencia humana.

Formación

Esta categoría busca responder la crítica frente al uso instrumental y a la confusión que hay en el discurso institucional de los CID, en considerar la formación como responsable de un cumulo de temáticas, metodologías y trámites burocráticos de la capacitación en TIC. La formación tiene que ver con otras cuestiones y necesita ser abordado desde la teoría en esta investigación para cumplir el objetivo trazado de analizar los procesos de subjetivación de las mujeres participantes de los CID de la Candelaria a través sus narrativas experienciales en relación con las tecnologías, en el marco de capacitación para el cierre de brechas digitales.

Runge y Garcés (2011), en su artículo *Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana* de la Revista Científica Guillermo de Ockham, plantean que la tradición alemana ha enriquecido el campo de la pedagogía al diferenciar entre educación, entendida como un proceso de socialización, de interacción entre un A y un B. En cambio, la *formación (Bildung)* es concebida como un proceso de devenir y de autorrealización constante. Esta distinción marca en la pedagogía dos campos teóricos diferentes, por un lado, las teorías de la educación se centran en el ¿cómo?, mientras que las teorías de la formación exploran la dimensión referente al ¿qué? y al ¿para qué?.

Comprender los procesos de subjetivación como elemento inherente a la formación

Para darle consistencia teórica a esta categoría y establecer un puente de este marco teórico con el metodológico en esta investigación, comenzaré planteando la concepción de formación que asumiré y la perspectiva disciplinar que me permitirá ver, en las narrativas, formas de comprender procesos de subjetivación de las mujeres participantes de los CID.

Runge y Muñoz (2005) en el texto *Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y sociofenomenológicas* buscan dar elementos teóricos para descentralizar el espacio escolar como

único lugar pedagógico. Plantean en este texto tres categorías articuladoras: la formación, mundo de la vida y espacios pedagógicos. El punto de partida es la mirada interdisciplinar para analizar y comprender el fenómeno o acontecimiento que queremos ver. Los autores se posicionan desde la antropología histórico-pedagógica. Esta disciplina se ocupa de comprender diversos aspectos de la vida humana que antes se consideraban universales. No se centra únicamente en una visión abstracta o trascendental del ser humano, sino que también investiga una variedad de temas que reflejan diferentes formas de expresión, manifestación, configuración, aparición y autotransformación de lo humano.

Siempre desde una perspectiva pedagógica, la antropología histórico-pedagógica abarca temas tan variados y específicos como la religión, las creencias, los mitos, los conocimientos, la ciencia, las celebraciones, los rituales y las concepciones de la familia, etc. Una de las preguntas clave que esta disciplina se plantea es cuál ha sido el papel de los procesos educativos y formativos en el desarrollo de los seres humanos. Al explorar estos procesos se busca comprender cómo las personas han llegado a ser lo que son, considerando tanto los contextos históricos específicos como las diversas formas en que se manifiestan los aspectos humanos y teniendo en cuenta la incidencia de los procesos formativos.

Runge y Muñoz (2005) proponen la antropología pedagógica como campo específico de reflexión donde se analiza al ser humano desde la perspectiva de la educación, es decir, como un ser que puede ser formado, capacitado y que requiere educación. Estas reflexiones dentro de la antropología pedagógica se sitúan en el contexto de la "formabilidad" de Herbart como una condición necesaria para la humanización.

En cuanto a la formación (Bildung), establecer una relación entre la antropología histórico-pedagógica (AHP) y el problema pedagógico de la *formación*, va más allá de la pregunta sobre la naturaleza del ser humano. La cuestión ahora es la investigación sobre los seres humanos y sus modos particulares de formarse, es decir, cómo se subjetivan, socializan, culturizan y devienen seres humanos. Desde esta perspectiva, la identidad de los "seres humanos" emerge

como un reflejo de lo que ellos mismos han creado de sí mismos y del mundo y de cómo se han formado, es decir, subjetivado. Esta óptica resalta que la esencia de los seres humanos no es una entidad fija, sino un producto de los procesos históricos y educativos que los han moldeado. La formación como subjetivación, entonces, se entiende como un proceso dinámico y continuo en el que los individuos y las sociedades se construyen y transforman mutuamente.

La sociología fenomenológica es una propuesta, como marco de referencia para pensar problemáticas pedagógicas al hacer visibles ciertos aspectos que, de otro modo, no se podrían observar mediante otros discursos o enfoques teóricos. Este enfoque busca explorar el mundo de la vida como un espacio de historias sedimentadas y el contexto situacional del ser humano, para entender cómo se configuran los espacios pedagógicos y escolares con sus respectivas orientaciones hacia la formación.

Runge y Muñoz (2005) plantean que *el mundo de la vida* es la base del quehacer de la filosofía fenomenológica. Aquí, las experiencias se problematizan preguntando cómo aparecen o se hacen visibles en la vivencia de quien las experimenta. Según Alfred Schütz (1962, como se citó en Runge y Muñoz, 2005), el mundo de la vida cotidiana es el ámbito de la realidad al que el ser humano regresa de manera inevitable y recurrente. Este concepto permite contextualizar al sujeto, no en un mundo abstracto, sino en un mundo de experiencias vividas, centradas en el cuerpo de cada individuo y marcadas por tradiciones socioculturales, socializadas con otros. Según Runge y Muñoz (2005), los seres humanos acceden al mundo de la vida a través de su propio cuerpo, lo que le permite abrirse al mundo. Este mundo posee un horizonte temporal y un horizonte espacial. Los órdenes de espacialidad, corporeidad, temporalidad y racionalidad se configuran a partir de las experiencias corporales en el tiempo, en el espacio y con otros. Estas experiencias son, en muchos casos, el resultado de aprendizajes y procesos de habituación.

Los autores plantean que *los espacios pedagógicos* no se limitan a los entornos escolares tradicionales. La clave no está en el espacio físico, sino en el sentido y la intencionalidad pedagógica-formativa que se le otorga. A través de la percepción y la interacción con el espacio,

los individuos participan en procesos de formación, como la percepción espacial, los juicios afectivos y emocionales, y la atribución de significado al entorno. La escuela, idealmente, debería ser un segundo hogar o un lugar de aprendizaje. Runge y Muñoz (2005) afirman que muchas veces la escuela ya no cumple su función como espacio pedagógico. En su lugar, otros espacios como "el parche de la esquina" o "la gallada", el grupo de amigas que se construye durante un proceso de capacitación institucional, etc., han asumido ese rol, convirtiéndose en los verdaderos espacios pedagógicos donde ocurren importantes procesos formativos.

Esta concepción de *formación* me permite descentralizar los espacios educativos, tales como la escuela, la universidad, seminarios, etc., como únicos lugares pedagógicos, por un lado, porque la mayoría de mujeres mayores han sido excluidas de estos y segundo porque existen otros lugares y experiencias que devienen procesos formativos –procesos de subjetivación–, fundamentales en las mujeres, los cuales esta investigación tiene como objetivo explorar a través de sus experiencias en relación con las TIC.

La experiencia

La categoría experiencia será concebida en esta investigación en el marco teórico y en el marco metodológico, por eso definiré a que me refiero con *experiencia* para poder explicar porque dentro de las formas de expresión de la experiencia elegí las narrativas como metodología para comprender la subjetivación de las mujeres adultas en los CID. Para esta definición de experiencia retomaré los planteamientos del texto *Experiencia y Formación; Biografización, Biograficidad y Heterobiografía* escrito por Christine Delory-Momberger (2014).

En este contexto, la experiencia se entiende de al menos cuatro maneras:

- Formas de adquisición del saber: La experiencia se presenta como una vía alternativa para adquirir saberes y capacidades, más allá de los conocimientos teóricos y académicos. Se destaca el valor de la práctica (lo adquirido por la experiencia y la capacidad de aprender a partir de la vivencia directa.

- Relación de persona a persona: En el ámbito clínico, va más allá de la relación entre los profesionales y los usuarios, trasciende los aspectos técnicos y se fundamenta en el encuentro entre personas con sus propias historias y experiencias. Este intercambio de vivencias conforma el encuentro de dos universos de experiencias.
- Elaboración y usos de sus propios recursos: La experiencia se concibe como un proceso dinámico y continuo de aprendizaje, en el que cada individuo desarrolla sus propias reservas de recursos y conocimientos disponibles; de acuerdo con sus experiencias construye habilidades para enfrentar diferentes situaciones.
- Movimiento de subjetivación de lo vivido: debido a que a través de la experiencia construimos nuestra propia manera de entender el mundo y de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás porque la experiencia, en tanto movimiento de subjetivación de lo vivido, es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia, y participa tanto en la imagen como en el sentimiento de ser sí-mismo.

En este artículo, Delory (2014) se centró en la investigación biográfica para profundizar en la naturaleza de la experiencia y cómo incide en la formación. Específicamente, buscó responder a dos preguntas clave: ¿cómo se forma y se transforma la experiencia? y ¿qué mecanismos intervienen en la transmisión de experiencias? Delory (2014), categoriza 3 niveles de expresión de la experiencia, los cuales se enuncian a continuación.

Experiencia vivida y proceso de biografización

La biografización es el conjunto de operaciones en el que los individuos trabajan para darse forma propia, donde se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por otros. En este trabajo destaca la singularidad de cada situación presente “tomando lugar” en su propia existencia; es la representación que cada uno hace de su propia existencia. Es vincular las situaciones consigo y con su historia, es biografizar ese lugar y ese momento.

Construcción de experiencia y biograficidad

Biograficidad es el proceso continuo, entre pasado, presente y futuro, proceso de construcción de la experiencia misma; es la forma en que los individuos metabolizamos de manera constante la experiencia vivida con la experiencia inmediata y estas se convierten en experiencia adquirida. Las experiencias vividas y las experiencias inmediatas están en constante movimiento, construyendo así una reserva de conocimientos disponibles que a su vez funcionan como un sistema de interpretación del individuo, de sus experiencias pasadas y presentes, que determinan la manera en que se anticipan frente a nuevas situaciones y experiencias por venir. *La experiencia es la vida misma* (Dewey, 1938, como cita en Delory, 2014).

Trasmisión de la experiencia y la comprensión heterobiográfica

Delory (2014) plantea que la transmisión de la experiencia y la comprensión heterobiográfica constituyen uno de los ejes centrales de interés para educadores y antropólogos. Este proceso implica la mediación y transmisión de nuestras prácticas pedagógicas, para asegurar la continuidad cultural, la sucesión generacional y la construcción colectiva de conocimientos.

Nuestras experiencias personales se entrelazan con las experiencias sociales, transmitidas a través de normas y saberes compartidos. La capacidad humana de transmitir y apropiarse de experiencias nuevas es fundamental para la comprensión de la existencia.

La heterobiografía, al comprender las experiencias de los otros, provoca una confrontación en el lector o intérprete. Comprender el relato del otro implica relacionarlo con nuestra propia experiencia y se enriquece así nuestra comprensión de nosotros mismos y del mundo.

Esta investigación se centra en comprender los procesos de subjetivación de las mujeres mayores en los CID a través de sus narrativas. La experiencia, tal como la define Delory-Momberger (2014) se convierte en el eje central de este análisis. No se trata simplemente de registrar datos sobre el uso de las TIC, sino de comprender cómo *viven* las mujeres mayores su relación con las TIC, cómo *interpretan* sus experiencias y cómo estas experiencias influyen en la

construcción de su subjetividad, es decir, en como las mujeres mayores le dan un lugar fundamental en sus procesos de formación.

Para profundizar categóricamente la experiencia y las narrativas como metodología, en el siguiente capítulo hablaré de la orientación metodológica que orienta esta tesis de maestría.

Capítulo 3. Metodología

“Dado que queremos comprender la vida, la contamos”

(Delory-Momberger, 2017, p. 269)

Una vez establecida la concepción de la formación en el marco teórico, entendiéndola como una capacidad de subjetivación desde las perspectivas antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas, según los postulados de Runge y Muñoz (2005) se abordará la pregunta central de este apartado: ¿por qué comprender la formación desde la biografización? La biografización como metodología en esta investigación se justifica en la necesidad de explorar cómo las experiencias de vida de las mujeres mayores, narradas a través de sus relatos, configuran sus procesos formativos y, por ende, su subjetividad. Para ello se recurrirá a los planteamientos de Christine Delory-Momberger (2014, 2017), quien destaca la biografización como camino para la comprensión de los procesos de formación.

Delory-Momberger (2017) sostiene que el relato es la manera en que los seres humanos le dan forma a su experiencia y le dan sentido a su propia existencia, estructurándolas a través de los relatos, los cuales ligán la vida humana con la dimensión del tiempo, el lenguaje y las formas simbólicas con las que se pueda metaforizar: la línea, el círculo, el camino, el ciclo, el hilo, el camino, etc. El espacio y el tiempo que utilizamos para imaginar los límites de nuestra existencia son, en realidad, el marco en el que surgen nuestras historias. Estas narraciones son las construcciones que nos permiten captar y entender la vida y al buscar comprender la vida, la transformamos en un relato (Delory-Momberger, 2017).

Delory-Momberger (2017) enfatiza que el acceso a la vida se realiza a través de la percepción de lo vivido, mediada por la escritura o la representación de historias, ya sean únicas o múltiples. El acto de relatar, según la autora, es una capacidad antropológica fundamental de la especie humana y desempeña un papel crucial en la constitución de la experiencia. En este sentido, los seres humanos dan forma a su experiencia a través de los relatos que construyen sobre ella. Para fundamentar esta idea, Delory-Momberger (2017) recurre al concepto de 'puesta en

intriga' de Paul Ricoeur (1983, como se cita Delory, 2017), quien argumenta que lo narrativo no es simplemente un medio simbólico para expresar la percepción de la existencia, sino el espacio mismo donde la existencia humana toma forma, se desarrolla y se elabora como historia, es decir, donde se produce la subjetivación.

La presente investigación se centra en comprender los procesos de subjetivación de las mujeres adultas que participan en los CID a través de sus experiencias con las TIC, utilizando la biografización como metodología.

Desde la perspectiva de Delory-Momberger (2014), la experiencia se entiende como un proceso complejo que involucra diversas dimensiones, desde la adquisición de saberes prácticos hasta la construcción del sentido de sí mismo. En este sentido se analizará cómo las experiencias de las mujeres mayores con las TIC en los CID, narradas a través de sus historias de vida, influyen en su proceso de subjetivación. Se explorará cómo estas mujeres adquieren habilidades digitales, cómo interactúan con otros en los espacios digitales, cómo movilizan sus recursos personales para enfrentar los desafíos del aprendizaje y, fundamentalmente, cómo estas experiencias transforman su autopercepción y su relación con el mundo. El análisis de las narrativas permitirá acceder a la dimensión subjetiva de la experiencia para comprender cómo las mujeres mayores interpretan y significan sus vivencias con la TIC, y cómo estas vivencias se integran en sus trayectorias de vida.

Esta investigación se inscribe en el enfoque biográfico narrativo a través de historias de vida. Bolívar, Domingo y Fernández (1998) en su libro *La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo* comprenden la narrativa como una forma estructurada de experiencia, enfocándose en las historias de vida individuales para comprender patrones sociales y contextuales. Este enfoque no solo se limita a la recolección de datos, sino que se ha convertido en una perspectiva válida para construir conocimiento en investigación educativa. Tal como se menciona en el texto, se considera que las historias de vida, la autobiografía, la biografía y diversas formas de reflexión oral o escrita como fuente de la

experiencia personal y como medio para entender un fenómeno más amplio en un contexto específico, en este caso, la formación.

El creciente interés en la narrativa dentro de la investigación educativa (Bolívar et al., 1998) surge como respuesta a la insatisfacción con los enfoques tradicionales, donde la teoría preestablecida dictaba la intervención docente, relegando las voces de los profesores. Esta crisis de la racionalidad técnica ha abierto camino a la narración biográfica que permite explorar la riqueza y la complejidad inherentes a las experiencias. En la búsqueda de nuevas metodologías y prácticas educativas que reconozcan a la maestra/facilitadora como persona, y no solo como ejecutora de programas externos, han emergido diversas razones que Bolívar et al. (1998, p. 71) detallan a continuación:

a) El giro hermenéutico-narrativo en las ciencias sociales: el auge de la hermenéutica, en paralelo al declive del positivismo y su intento de explicar "científicamente" las acciones humanas, ha llevado a comprender los fenómenos sociales, incluyendo la enseñanza, como "textos" cuyo valor y significado emanan de la auto interpretación hermenéutica que realizan los actores involucrados. En otras palabras, el sentido de una acción, su inteligibilidad, solo puede derivarse de la explicación narrativa que el propio agente ofrece sobre sus intenciones, motivos y propósitos, tanto a corto plazo como en el contexto más amplio de su vida. Van Manen (1994, como se citó en Bolívar et. al, 1998) señala que la proliferación de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana no representa tanto una nueva metodología en sí misma, sino más bien una forma humanizada de investigación científica que se expresa a través de la narrativa y la biografía. En clara oposición a una concepción instrumental o tecnológica de la enseñanza, que la concibe como un medio para alcanzar resultados predeterminados, la narratividad se centra en la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, al otorgar importancia al juicio del profesor, que siempre integra dimensiones morales, emotivas y políticas, además de los aspectos técnicos.

b) Razones estratégico-políticas: revalorizar el rol de los profesores/facilitadores como investigadores y agentes de desarrollo curricular en las instituciones, al darles voz en lugar de silenciarlos, constituye una decisión tanto política como epistemológica, como afirma Elbaz (1991, como se citó en Bolívar et. al, 1998); se trata de reconocer su derecho a hablar y a ser representados. Además, en un contexto de crisis de identidad profesional, el relato del yo puede contribuir a resignificar las condiciones laborales y reconstruir la identidad profesional (Bolívar et. al, 1998). A esto se suma la reivindicación feminista que considera el modo narrativo como la forma más adecuada para que las mujeres conozcan y expresen sus experiencias, oponiéndose al discurso dominante sobre la enseñanza, caracterizado por el paradigma racionalista. La metodología narrativa, en sí misma, permite dar voz a quienes históricamente han sido silenciados, a los oprimidos, y construir la historia desde la base. Su empleo se hace aún más necesario en grupos sin historia escrita o documental. Por lo tanto, dar, comprender y articular las voces de los profesores/facilitadores, un colectivo tradicionalmente marginado de la investigación educativa –cuando no se les ha expropiado directamente su voz–, implica una clara opción política.

c) Razones sustantivas: Las investigaciones sobre el conocimiento práctico del profesor han revelado que este conocimiento posee una naturaleza biográfica, resultado de la interacción entre la persona y su entorno a lo largo del tiempo, y que se organiza en estructuras narrativas. Es decir, la narrativa no solo representa dimensiones relevantes de la experiencia vivida, sino que la propia experiencia está configurada y mediada narrativamente. Como plantea Bruner (1988, como se citó en Bolívar et. al, 1998), la narrativa es un modo de construir la realidad. Por ello, el enfoque narrativo proporciona un poderoso instrumento para comprender la enseñanza, la "narrativa en acción" que, según Connelly y Clandinin (1998, como se citó en Bolívar et. al, 1998, p. 9) ocurre siempre en un tiempo y contexto específicos, y que solo puede expresarse a través de una biografía o una historia situada. A su vez, esta narrativización de la experiencia es la forma en que el profesor integra su teoría y práctica docente. Contar y contarse las experiencias resulta una

estrategia efectiva, tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para prefigurar el ser y el hacer profesional.

e) Autobiografía y desarrollo profesional: Los métodos biográficos permiten articular los procesos formativos desde la perspectiva del sujeto que se forma y su propia trayectoria profesional o laboral, coproducida por los participantes, en lugar de estar predefinida desde la óptica de agentes o instituciones externas. Por lo tanto, cualquier propuesta de formación del profesorado o del equipo de facilitación debería comenzar por recuperar, desde una perspectiva biográfico-narrativa, al sujeto que se va a formar. La (auto)biografía puede reorientar los procesos formativos según criterios de pertinencia con las trayectorias profesionales (Bolívar et al., 1998), entendiendo la formación como la movilización y el desarrollo de la experiencia para generar nuevos saberes. El relato de vida puede, a su vez, generar efectos formativos en el propio narrador, al reflexionar y recuperar su historia. El desarrollo profesional y laboral es, en este sentido, también desarrollo personal. La biografía no solo describe la trayectoria de vida, sino que "puede también ayudar para seleccionar y guiar la búsqueda de oportunidades particulares de desarrollo profesional" (Bolívar et al., 1998, p. 13)

El protagonismo de las historias de vida, tanto personales como profesionales y laborales, pueden brindar elementos para comprender cómo las mujeres mayores integran sus experiencias previas y sus vivencias con las TIC en los CID, en la configuración de su subjetivación y sus marcos de sentido.

Las narrativas biográficas a través de las historias de vida se convierten así en un vehículo para comprender cómo estas mujeres dan forma a su experiencia, cómo interpretan su relación con las TIC y cómo esta relación influye en sus procesos formativos. Siguiendo a Bruner (1988, como se citó en Bolívar et. al, 1998), la narrativa es un modo de construir la realidad, y en este caso, las narrativas de las mujeres mayores nos permiten acceder a su realidad construida en torno a las TIC para revelar cómo se apropian de ellas, cómo las integran en sus vidas y cómo esta apropiación impacta en su subjetividad. Al igual que la autobiografía puede reorientar los

procesos educativos según criterios de pertinencia con las trayectorias personales y laborales de los sujetos (Bolívar et al., 1998), las narrativas de las mujeres mayores pueden ofrecer información valiosa para el diseño e implementación de programas de inclusión digital que respondan a sus necesidades y experiencias específicas.

Construcción del diálogo biográfico narrativo de las mujeres mayores del CID La Candelaria

Con el fin de explicitar el diseño metodológico de esta investigación, presentaré a continuación los criterios que asumí, tomando como referencia los principios del enfoque biográfico narrativo propuesto por Bolívar et al. (1998):

1. Selección de las participantes y su competencia narrativa: Bolívar et al. (1998) resaltan la importancia de la selección de los sujetos a entrevistar, considerando tanto aspectos éticos como estratégicos. La selección de las mujeres mayores participantes en esta investigación se basó en los siguientes criterios: residencia en las localidades de La Candelaria y Santa Fe, asistencia regular a las sesiones de los cursos ofrecidos por los CID, mayor participación en dichos cursos y compromiso con las actividades propuestas, y el mayor interés por compartir espacios extrainstitucionales. Además, siguiendo la sugerencia de Gudmundsdottir (1996, como se citó en Bolívar et. al, 1998) sobre la competencia narrativa, precisamente atendieron al llamado las mujeres que se sentían cómodas compartiendo sus historias, que tenían la capacidad y el interés de articularlas de manera clara y reflexiva a esta investigación. Sin embargo, también es importante aclarar que la "falta" de una narrativa elaborada, no significa una falta de experiencia valiosa. Mi rol como investigadora es facilitar la emergencia de esas narrativas, incluso en personas que inicialmente se muestren más reticentes. Durante el año 2023 se consolidó un grupo constante de seis mujeres mayores, las cuales fueron convocadas; solo tres atendieron al llamado por cuestiones de tiempos y distancias.

2. El "contrato narrativo" y las consideraciones éticas: establecer un "contrato narrativo" con las participantes es fundamental para garantizar el respeto a sus derechos y la validez ética de la investigación. En este estudio se consideró:

- Anonimato: se ofreció a las participantes que no desearan ser expuestas, como táctica para la protección de su identidad; esta protección se realizaría mediante el uso de seudónimos o códigos. Sin embargo, ninguna de las participantes manifestó querer el anonimato.
- Confidencialidad: asegurar que la información proporcionada solo se utilizará con fines de investigación y que no se compartirá con terceros sin su consentimiento.
- Objetivo de la investigación: clarificar el propósito del estudio y cómo se utilizarán sus narrativas en el marco de la investigación, de cómo sus sentires y experiencias son una fuente de conocimiento para el campo de la educación. Las mujeres mayores participantes estuvieron muy agradecidas de ser elegidas, dado que durante el tiempo de las capacitaciones en el CID siempre supieron que me encontraba realizando mis estudios de maestría y que lo que pasaba en el CID iba a ser tema de mi trabajo de grado. Valoraron ser escuchadas fuera de la institucionalidad.
- Rol del investigador: dejar claro que el rol de la investigadora es escuchar y comprender sus experiencias, no juzgarlas, ni evaluarlas. Es importante precisar que, si bien la formulación del problema de investigación se desarrolló en el marco de mi vinculación contractual con la institución (2022-2024-1), el diálogo y el análisis de las narrativas se realizó una vez concluida dicha vinculación (2024-2), momento en el que ni las participantes ni yo formábamos parte de los CID.

3. Creación de un clima de diálogo y la "construcción mutua de un relato compartido": el texto enfatiza la importancia de crear un clima de diálogo y confianza durante las entrevistas, en busca de la "construcción mutua de un relato compartido" como lo plantean Connell y Clandinin (1998, como se citó en Bolívar et. al, 1998). En esta investigación, implicó construir un espacio donde las mujeres mayores se sintieran cómodas compartiendo sus experiencias.

En esta misma línea convoqué un encuentro colectivo, dado que habían manifestado su deseo de volver a ver a sus compañeras del CID y a su ex facilitadora. Este encuentro lo concerté, primero por llamada telefónica en la que les comenté la idea y segundo, mediante el envío por WhatsApp de una pieza comunicativa, a modo de invitación al encuentro. Lo nombré *Día de Picnic: Reencuentro de Mujeres Candelarias y diálogo de experiencias en torno a las TIC*. Este encuentro se realizó el sábado 14 de septiembre de 2024 en la Plaza de Mercado La Concordia. La confianza se afianzó gracias al factor de no hacer ya parte de la institución –ni ellas, ni yo–, porque permitió el diálogo libre, sincero y en confianza.

La búsqueda de las dimensiones de la experiencia de las mujeres mayores del CID La Candelaria

Con el objetivo de comprender las experiencias de las mujeres mayores del CID desde una perspectiva biográfico-narrativa, definí los siguientes ejes temáticos a partir de las cuatro dimensiones de la experiencia propuestas por Delory-Momberger (2014), cuya función es guiar el diálogo en las entrevistas y facilitar la identificación de las categorías de análisis: sujeto y subjetividad, formación y experiencia.

Formas de adquisición del saber: las capacitaciones en TIC en los CID representan una forma específica de adquisición de saber para las mujeres mayores en este contexto. Sin embargo, exploraré las formas en cómo estas mujeres adquieren conocimientos y habilidades digitales a través de la práctica, la interacción con otros y la vivencia directa en los entornos digitales inmediatos a los que la vida cotidiana las enfrenta.

Relación de persona a persona: la interacción en los CID y en los escenarios donde las mujeres mayores se enfrentan al uso de las TIC, recrean encuentros significativos con los otros y las otras. Este encuentro involucra el intercambio de historias, experiencias y saberes, pero también evidencia ausencias y desconexiones.

Elaboración y usos de sus propios recursos: las experiencias previas de las mujeres mayores, tanto en el ámbito laboral como personal, sus conocimientos y habilidades, constituyen una reserva de recursos y conocimientos disponibles que influye en sus motivaciones de acercamiento a las TIC. Exploraré cómo las mujeres mayores movilizan estos recursos para enfrentar los desafíos.

Movimiento de subjetivación de lo vivido: las experiencias con las TIC en los CID y fuera de ellos no son hechos aislados, sino que se integran en la historia de vida de las mujeres mayores, influyendo en su manera de entender el mundo y de relacionarse consigo mismas y con los demás. Buscaré comprender este movimiento de subjetivación; cómo las experiencias con las TIC configuran los marcos de sentido de las mujeres mayores.

Preguntas propuestas para la entrevista grupal:

- ¿Qué es la tecnología para ti?
- ¿Qué sensaciones atraviesan tu cuerpo cuando te enfrentas a experiencias que involucran las tecnologías?
- ¿Qué herramientas tecnológicas usas en tu vida cotidiana? ¿Qué utilidad tienen para ti?
- ¿Por qué decidiste asistir al CID? ¿Qué aprendiste?
- Según tu experiencia ¿Qué le cambiarías a los CID?

Capítulo 4. Análisis

El siguiente análisis de las entrevistas se centra en los dos primeros objetivos de la investigación: (1) contextualizar la situación de las mujeres mayores del CID La Candelaria en relación con el acceso a sus derechos en el marco de la capacitación digital; y (2) comprender los procesos de subjetivación de estas mujeres a partir de sus experiencias con las TIC. A través de las narrativas de las participantes buscaré identificar categorías clave relacionadas con la subjetividad, la formación en su relación con las TIC. Es importante destacar que, al analizar los derechos desde la perspectiva de las experiencias de las mujeres, se evidencia una relación

dinámica y constante entre los derechos y la subjetividad. Los derechos no se presentan como conceptos abstractos, sino que se viven y se experimentan de manera personal y concreta, dando forma así a las percepciones y marcos de sentido. Por lo tanto, a lo largo de los dos momentos del análisis, derechos y subjetividad se entrelazarán de manera inseparable.

**Contextualizar sobre la situación de las mujeres mayores
participantes del Centro de Inclusión Digital (CID) La Candelaria
respecto a sus experiencias de acceso a sus derechos en el marco de la
capacitación para el cierre de brechas digitales**

Para cumplir el primer objetivo de esta investigación el cual es contextualizar sobre la situación de las mujeres mayores participantes del CID La Candelaria –a través de sus narrativas– sobre el acceso a sus derechos en el contexto de la capacitación digital, buscaré establecer una relación entre esta percepción y su acercamiento a las TIC en el marco de procesos de capacitación dentro del CID. Tomaré como fuente de análisis sus experiencias, sentires y deseos expuestos en sus narrativas y buscaré entablar relaciones con los planteamientos expuestos en la documentación contextual de esta investigación: a. sobre la percepción de acceso que tienen las mujeres adultas respecto a sus derechos, a través del informe *Comprender la Interseccionalidad: Barreras de acceso a derechos de las mujeres en sus diferencias y diversidades en la ciudad de Bogotá* (OMEG, 2023) y b. una propuesta de cambio en la forma de entender las brechas digitales, donde las brechas digitales se convierten en un eje a través del cual se manifiestan otras desigualdades, las cuales se amplifican o diversifican según los mecanismos de exclusión; a partir de lo planteado por Pedraza (2020), en el artículo *La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19*. Todo este análisis y relacionamiento narrativo-contextual brillará a la luz de la identificación categorial de los procesos de subjetivación/formación.

Para comenzar este análisis tomaré fragmentos de las conversaciones que se entablaron en el marco del *Día de Picnic: Reencuentro de Mujeres Candelarias y Diálogo de experiencias en torno a las TIC*. Esta conversación giró en torno a las TIC en sus vidas, a sus motivaciones y expectativas frente escenarios de capacitación dentro de los CID.

Rosa Elvinia y las TIC como su ventana hacia el mundo

“Tengo un hijo en el extranjero, soy viuda hace 40 años, pero he estado ocupada y me siento muy feliz” (Rosa Elvinia, comunicación personal, 2024)

Rosa Elvinia tiene 74 años, vive en el barrio Las Aguas en la localidad de la Candelaria. Se pensionó hace más de veinte años del magisterio. Sus estudios profesionales giran en torno a la literatura, el arte, el folclor. Ha tenido la oportunidad de viajar, estudiar y compartir sus conocimientos en el exterior. Es viuda hace 40 años y su único hijo vive en Australia. Rosa Elvinia desde joven participó en procesos de alfabetización de personas mayores en Centro América. Actualmente se dedica a enseñar a leer y a escribir a mujeres mayores y a dictar conferencias por diferentes regiones del país y del mundo.

Al preguntarle a Rosa Elvinia sobre su experiencia en el CID La Candelaria ella aprovecho para realizar sus críticas a los procesos de capacitación en TIC que lidera la SDM. A continuación, presentaré su postura ya que posiciona varios elementos importantes:

Realmente uno necesita mucho refuerzo, porque es que por las dificultades, y como somos analfabetas prácticamente, entonces eso no se puede en un curso de dos meses, tres meses, ni de una semana; eso requiere reforzar y reforzar y volver a repasar y a comenzar. ¿Por qué? Pues de pronto uno... que el WhatsApp, que la ubicación, pero cuando llega a la casa y lo va a hacer, ya ni se acuerda. ¿Cómo es que hay que realizar el movimiento? (...) no porque la profesora no sepa, sino porque una ya en cierta forma es torpe para movilizar todas las teclas y ubicar. Y además siente uno miedo de que si se equivocó, después va a ir en contra de uno

mismo. Entonces, por más voluntad que tengan los profesores, pues eso no es para hacer un curso corto de una semana, sino que hay que reforzar y avanzar y repetir el curso si es necesario, porque, aunque uno tenga voluntad, no alcanza a captar, no, ya uno no capta con la misma agilidad que uno captaba, cuando era niño, la lectura sobre las historias o los cuentos. Entonces esos cursos para los adultos deben ser permanentes y continuos y reforzar, y el profesor decide quién puede avanzar y quién debe reforzar en el curso donde estuvo. Es que nada tiene que ser fraccionado. ¿Por qué interrumpen los cursos? Los cursos deben ser continuos y los contratos no deben ser a término definido, sino deben ser a término indefinido para que la persona que trabaja esté segura y los estudiantes también sepan que tienen alguien que los puede orientar en toda la época que quieran estudiar, que continúen, porque es que todo fraccionado. No estoy de acuerdo que firmen contratos a término definido o por prestación de servicios las personas. ¿Qué seguridad puede tener una persona que a los dos meses ya no tiene trabajo? Pues vive súper nerviosa y eso afecta también el trabajo y afecta a los estudiantes. Por supuesto, es la parte psicológica; uno en esa angustia que mañana ya no tengo trabajo y no me vuelven a nombrar, entonces que los presupuestos sean más amplios. No es que realmente esos contratos son un atropello contra la juventud, Entonces, pues nosotros y todos pagamos impuestos de una u otra manera, pagamos impuestos y tenemos un derecho ya adquirido, ¿no? Es nuestro derecho tener educación. (Rosa Elvinia, comunicación personal, 2024)

Rosa Elvinia entabla una relación directa de su asistencia al CID con el derecho a la educación. Expresó críticas frente a la metodología de los cursos, las cuales le generan frustración y preocupación respecto a su corta duración; además, menciona que percibe situaciones de precariedad laboral de las facilitadoras. Ella esboza al menos cuatro elementos que considera

fundamentales potenciar en la capacitación para el uso de tecnologías en los CID y los asocia directamente con el derecho a la educación de las mujeres adultas:

Los cursos cortos de los CID son insuficientes: considera que los cursos de una semana no son suficientes para que las mujeres mayores aprendan y retengan la información, especialmente en el caso de habilidades técnicas como el uso de WhatsApp. Ella propone que los cursos sean más largos y continuos para que las mujeres mayores puedan interiorizar los conocimientos y así ponerlos en práctica en situaciones que deban y quieran usar la tecnología para resolver asuntos de su vida cotidiana.

La importancia de la repetición y el refuerzo en los temas que brindan los cursos: enfatiza en la necesidad de replantear las metodologías para que estas permitan encontrar formas de respaldar y garantizar el aprendizaje de las mujeres mayores, teniendo en cuenta que a su edad existe una comprensión diferenciada en la lectura y apropiación de contenidos. Además, expresa su miedo de manipular de manera equivocada la tecnología porque considera que esto puede ir en su contra.

La necesidad de un acompañamiento continuo: Manifiesta que las mujeres mayores necesitan un acompañamiento constante por parte de las facilitadoras, más allá de la duración de un curso, pero también reconoce que esto tiene una estrecha relación con la forma en las que son contratadas, dado que no existe un vínculo laboral ni garantías contractuales para garantizar las capacitaciones en TIC que las mujeres mayores necesitan.

La precariedad laboral de las profesoras afecta la calidad de la capacitación: percibe que la forma de contratación de las facilitadoras –Operación de Servicios– las afecta psicológicamente, les genera ansiedad y estrés, lo cual incide en el proceso de la enseñanza, limita los tiempos de los cursos y el acompañamiento que necesitan las mujeres adultas. Enfatiza en que se debe invertir más presupuesto en garantizar la educación ya que todas pagan impuestos.

Este relato tiene puntos en común con las percepciones descritas por las mujeres adultas en el Boletín 33 realizado por el OMEG (2023) dado que, en el marco de esta investigación, las

mujeres mayores establecen una estrecha relación entre su asistencia al CID y su derecho a la educación en la edad mayor, demandando su derecho a aprender, derecho a comunicarse, su derecho a seguir viviendo. En este Boletín, el OMEG (2023) muestra que las mujeres mayores perciben que son excluidas del sistema educativo al no encontrar oportunidades educativas adaptadas a su edad y sus necesidades, lo que les obstaculiza seguir construyendo su proyecto de vida, pues todo se ve reducido y fragmentado en cursos cortos y capacitaciones que no responden a sus necesidades específicas de aprendizaje.

Las mujeres mayores tienen una gran barrera de acceso a los programas educativos ya que las políticas públicas existentes están en su mayor parte focalizadas a la población infantil, juvenil y otros grupos poblacionales o a cargo de instituciones que no tienen la responsabilidad de asumir la educación, pues realmente es responsabilidad del Ministerio de Educación y las secretarías de educación correspondientes en todo el país. Constituye un impedimento para las mujeres adultas mayores frente el acceso a la educación como derecho fundamental contemplado en el bloque constitucional que las protege.

Para empezar a explorar las significaciones que las mujeres mayores del CID La Candelaria tienen sobre las TIC, una de las preguntas realizadas fue *¿qué es la tecnología para ti?*, a lo cual Rosa Elvinia respondió:

Lo primero que conocí fue un radio. Yo me preguntaba, pero ¿cómo hacen para hablar?, ¿cómo hace una persona para doblarse y estar dentro del radio?; es una persona, no cabe en el radio, pero pues no preguntaba porque pues el radio sí se podía prender y las noticias. Y siempre tuve esa inquietud. ¿Cómo se meten ahí para hablar? Yo no entendía que venían por un cable que llegaba o que la comunicación. ¿Cómo era lo mismo? Lo del periódico. Yo pensé que todo lo que decía el periódico era verdad. Mucho después, vino lo del televisor. Era blanco y negro, pero a mí nunca me interesó mirar televisión. Eso sí no me gustó porque decía, pero eso es como falso. Ahí todo lo que dicen es como mentira, me parecía.

Era falso. Y después tuve la oportunidad de vivir en una casa donde vivía una señora que viajaba mucho a Estados Unidos y trajo uno a color; el primer televisor a color que vi y yo pensé ahora le pusieron, como harán para pintar. Yo siempre me imaginaba eso, que como hacían para pintar la imagen. Pero bueno, tampoco, porque nunca me interesó ver la televisión y aún sigo así. Muy raro que yo lo encienda porque pues, se me olvidó comentarles antes que yo, me la paso leyendo todo el tiempo, esa es mi afición, ha sido esa, viajar y leer. Entonces pues esa fue como el impacto. A mí no me interesa la televisión; la radio me gusta más, por supuesto, y me levanto y enciendo el equipo, la música, porque soy yo. Siempre estoy haciendo oficio y estoy bailando y estoy repitiendo las canciones si puedo. Noticias, porque sé que la mayoría son falsas y a conveniencia de quien le interesen, entonces, luego ya el computador, lo que le comentaba al inicio, cuando bueno, en un viaje que hice a Estados Unidos traje un computador, no lo sabía manejar y empecé ahí a aprender a cacharrear. Pero ya como había manejado la máquina de escribir, sabía más o menos el teclado. Y eso sí, sino que pues no, eso todavía no. Yo creo que apenas estoy como en Kinder en tecnología me parece, pues muy interesante lo que se ha logrado con las comunicaciones. Tiene sus pros y sus contras, como todo, no, pero realmente nos ha facilitado mucho la vida en muchos aspectos, la tecnología. Y los cursos, pues agradecidísima contigo y la oportunidad que he tenido para conocer estas mujeres tan hermosas. Y hasta ahí llegamos y quiero seguir aprendiendo. (Rosa Elvinia, comunicación personal, 2024)

El relato de Rosa Elvinia ofrece una fascinante ventana a la transformación de su relación con las TIC. Su experiencia personal a lo largo de su vida permite identificar varias etapas y reflexiones en su interacción con los dispositivos tecnológicos y como esta interacción ha tenido un lugar en su formación. Es aquí donde deseo destacar que hablar de la formación implica directamente hablar de la subjetividad, entendiéndola como el devenir siempre abierto a procesos

de subjetivación (Anzaldúa, 2009). Es decir que la formación existe por medio de procesos de subjetivación donde el sujeto –esta vez la mujer mayor– se trans-forma adquiriendo capacidades o transformando su pensar, sus formas de sentir, de actuar y comprender el mundo que la rodea.

Inicialmente, Rosa Elvinia recuerda su gran curiosidad desde niña por entender cómo funcionan las tecnologías. Su asombro ante la radio y sus preguntas sobre cómo se generaban las imágenes en la televisión reflejan una búsqueda genuina por comprender el mundo tecnológico que la rodeaba. Sin embargo, esta curiosidad coexiste con una cierta desconfianza hacia los medios de comunicación, especialmente la televisión, a la que percibe como un medio que puede manipular la información.

A medida que avanza el tiempo, Rosa Elvinia se adapta gradualmente a las nuevas tecnologías. Su experiencia con la máquina de escribir le facilitó la transición al mundo de la computación, y con el tiempo, comienza a utilizar el celular de manera regular. Sin embargo, esta adaptación no implicó una aceptación acrítica. Rosa Elvinia mantiene una postura crítica ante las TIC, valorando tanto sus beneficios como sus limitaciones. Uno de los aspectos destacados del relato de Rosa es su capacidad para encontrar un equilibrio entre el acceso a la información por medio de lo digital y lo analógico. A pesar de su interés por las tecnologías, sigue valorando la lectura y la música, actividades que le brindan placer y conocimiento.

En primer lugar, las TIC han sido fundamentales en la formación de la subjetividad de Rosa Elvinia. Desde su primera interacción con la radio, pasando por la televisión y luego, al llegar la era digital, cada nueva tecnología ha presentado a Rosa Elvinia un mundo nuevo por explorar y comprender. Este proceso de descubrimiento continuo ha formado su forma de pensar, de relacionarse con los demás y de percibir la realidad. Asimismo, las TIC le han proporcionado una ventana al mundo, permitiéndole acceder a información y conocimientos que de otra manera no estarían a su alcance. Esta expansión de su horizonte ha enriquecido su perspectiva y ha desafiado sus creencias previas. La posibilidad de comunicarse con personas de diferentes lugares del

mundo a través del teléfono celular ha fortalecido sus vínculos sociales y le ha brindado un sentido de conexión global.

Sin embargo, la relación de Rosa Elvinia con las TIC no ha sido siempre idílica. Su desconfianza inicial hacia la televisión refleja una actitud crítica frente a los medios de comunicación y una búsqueda constante de la verdad. Esta actitud crítica es fundamental para comprender cómo las personas se relacionan con las tecnologías y cómo las utilizan para construir su propia realidad.

En la siguiente intervención, salieron a flote varios comentarios de inconformidad que tienen las mujeres mayores frente a la prestación de servicios bancarios, a raíz de sus experiencias, pues fuera de la entrevista continuaron hablando del tema y manifestaron que les da mucha rabia con los bancos y el Estado, el hecho de haber aportado económicamente al desarrollo del país durante su juventud y adultez, y que este y sus instituciones no piensen en ellas, en como incluirlas de manera más amena y humana a los trámites burocráticos tecnológicos a los que ellas aún no se han acostumbrado, pero por los cuales deben pasar de manera angustiante para poder acceder a su propio dinero o a sus citas médicas.

Para dar apertura nuevamente a entender como las mujeres mayores del CID La Candelaria viven sus derechos en relación con sus experiencias con las TIC, se realiza la pregunta *¿qué sensaciones atraviesan tu cuerpo cuando te enfrentas a experiencias que involucran las tecnologías?* Rosa Elvinia responde lo siguiente:

Bueno, también con lo de los bancos, nosotros nos acostumbramos, o pues la generación nuestra, a hacer todo presencial y tener el contacto con las personas y nos cuesta aceptar, voy al banco y que para sacar el turno debo hacerlo con el Código QR, y les digo: no, yo no traje el celular. Yo le digo así para evitarme malos momentos, yo no me acostumbro. No me acomodo mucho con la tecnología, pero sé que es muy útil y que ayuda muchísimo. Tuve una experiencia desagradable también con el banco porque me saquearon las tarjetas. Y pasaron 3 meses y

siempre que les escribía, me decían: está en proceso, está en proceso, hasta que un día me senté con paciencia, a escribir a la Superintendencia, les envíe un correo y a los 3 días tenía ya el dinero otra vez; entonces ellos son, pues como tomadores del pelo. La tecnología también como que se presta para eso, pero avanzamos mucho porque no tuve que ir a la Superintendencia, sino que solo le mandé por Internet, ta, ta, ta por un correo y ya; eso también alimenta, pues, y facilita un poco el tener que trasladarse, el tener que pagar pasajes, muchas cosas. Pero pues para mi generación es difícil porque nosotros todavía nos falta. A mí me falta todo por aprender, sí. (Rosa Elvinia, comunicación personal, 2024)

Rosa Elvinia enfatizó en su preferencia por las interacciones presenciales y las transacciones tradicionales en el ámbito bancario, con lo que se evidencia una resistencia a la adopción de nuevas tecnologías. A pesar de reconocer la utilidad de la tecnología, reconoció las dificultades para adaptarse a estas nuevas formas de relacionarse con los trámites digitales y expresa desconfianza al respecto, ya que tuvo una mala experiencia en la que fue víctima de un delito cibernético que la puso en una situación muy incómoda pero que la llevo a buscar soluciones a través de la misma tecnología.

En este apartado se evidencia lo planteado por Pedraza (2020) respecto a la brecha digital como causa y como consecuencia de trayectorias de desigualdad. La desigualdad económica influye en la brecha de acceso a las TIC, pero esta misma brecha limita la participación de las personas mayores en actividades financieras y aumenta el riesgo de ser víctimas de los delitos cibernéticos.

Esta resistencia al cambio tecnológico, la vincula con su generación y afirma que las generaciones más jóvenes se adaptan con mayor facilidad. Sin embargo, su reconocimiento de los beneficios de la tecnología, como la conveniencia de los trámites a distancia, revela una tensión

entre su preferencia por los trámites burocráticos tradicionales y la necesidad de adaptarse a un mundo cada vez más digitalizado.

Aquí se puede visualizar una de las dimensiones de la experiencia propuestas por Delory-Momberger (2014) en la elaboración y usos de sus propios recursos por parte de Rosa Elvinia. La experiencia previa de haber sido víctima de un delito cibernético le ayudó a robustecer su reserva de conocimientos, dando forma a las maneras en las que ella prefiere acercarse a las TIC y acceder a sus derechos. Pero también esa experiencia formativa, no la llevó a rechazar las TIC por completo; en cambio, la motivó a buscar soluciones a través de ellas.

Para dar continuidad al análisis de la dimensión de la experiencia de Rosa Elvinia según los postulados de Delory-Momberger (2014), hablaré acá de la relación de persona a persona y su relación con las TIC, donde la pregunta reveladora de esta respuesta fue *¿Qué es la tecnología para ti?:*

La tecnología es el mundo de la inmediatez, tal vez por eso la gente no responde como debe responder porque todo es un botón y ya, y no quieren hablar, no quieren enseñar. Yo utilizo el celular, el WhatsApp me sirve para llamar a cualquier parte del mundo, tengo familia regada por algunos lados y para informar dónde estoy, sobre todo con la responsabilidad que tengo de que uno debe [procurar] que el otro se sienta seguro, que no le ha pasado algo. Yo por todos lados voy sola, pero el celular es el que permite que me ubiquen o que sepan dónde estoy. (Rosa Elvinia, comunicación personal, 2024)

Rosa Elvinia pone en juego su propio debate entre la inmediatez tecnológica y las relaciones interpersonales. Ella expresa su preocupación por la inmediatez que imponen las TIC, especialmente en la comunicación. Ella percibe que la facilidad con la que podemos enviar mensajes y recibir respuestas instantáneas puede llevar a una superficialidad en las relaciones, donde la profundidad y la conexión humana quedan relegadas a un segundo plano.

Esta percepción de Rosa Elvinia coincide con una de las posibles consecuencias de la cultura de la inmediatez, que es la disminución de la calidad de las interacciones sociales. Si bien las TIC facilitan la comunicación a distancia y permiten mantener el contacto con seres queridos, también pueden generar una sensación de desconexión y aislamiento. Delory-Momberger (2014) plantea la relación de persona a persona como una dimensión de la experiencia; en este caso, la experiencia con las TIC y la posibilidad de conexión de Rosa con el mundo, no está por sentada, siempre está en riesgo.

Sin embargo, en su propia experiencia, Rosa Elvinia demuestra cómo las TIC pueden ser una herramienta poderosa para fortalecer los vínculos sociales. El WhatsApp, por ejemplo, le permite mantenerse en contacto con su familia y sentir que está acompañada, incluso cuando se encuentra lejos de ellos. Esta aparente contradicción entre la percepción negativa de la inmediatez y el uso positivo de las TIC para conectar con otros refleja la complejidad de la relación entre tecnología y sociedad.

Ante mi curiosidad por saber sobre las motivaciones que tuvieron las mujeres mayores por participar en el CID La Candelaria realicé las siguientes preguntas *¿por qué decidiste asistir al CID?, ¿qué aprendiste?*, frente a las cuales Rosa Elvinia respondió:

Pues sí, la comunicación social, como decía Habermas, realmente eso es muy importante. Eso nos hace falta, porque a veces cuando uno es mayor, se pensiona, entonces en la casa y solo lo de la casa y va perdiendo como esa posibilidad de comunicarse con los demás, de estar alegre, de aprender, porque de todos aprendemos de todos. Entonces la tecnología nos limita apenas a lo que hay que hacer. Cuando es presencial, a mí me encanta porque uno puede charlar con la gente, preguntar nuevamente, al aparato no se le puede preguntar. Y bueno si uno le pregunta a Google, pues sí, es una enciclopedia ahí comprimida, pero uno no escucha la voz de nadie ahí. Uno necesita escuchar a alguien, porque la voz de la

gente son melodías para cada uno de nuestros oídos adultos. (Rosa Elvinia, comunicación personal, 2024)

Rosa Elvinia destacó todo el tiempo la importancia que tiene para ella la comunicación interpersonal y la interacción social como derecho, especialmente en la etapa de la vejez donde los sentimientos de soledad están presentes, dónde los círculos sociales y los vínculos humanos tienden a reducirse. También planteó que las TIC, aunque prácticas, tiene sus limitantes en este sentido. Las TIC, para ella, no reemplazan el contacto humano, el cual permite conexiones más profundas y significativas.

Este fragmento de la entrevista de Rosa Elvinia nos brinda una perspectiva valiosa sobre la relación entre las TIC y los derechos de las mujeres mayores, específicamente en lo que respecta a la comunicación social y el acceso a la información.

Derecho a la comunicación: Rosa destaca la importancia de la comunicación interpersonal como un derecho fundamental. Al perder la posibilidad de interactuar con otras personas de manera presencial, las mujeres mayores pueden sentirse aisladas y limitadas en su desarrollo personal.

Derecho al acceso a la información: si bien reconoce la utilidad de herramientas como Google como motor de búsqueda de información, Rosa subraya la importancia de la interacción humana para el aprendizaje y la construcción de conocimiento. La voz de otra persona, con sus matices y emociones, es percibida como una fuente de conocimiento más rica y significativa.

Derecho a la participación: La participación en actividades grupales y la posibilidad de intercambiar experiencias con otras personas son fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal. Las TIC, si bien ofrece nuevas formas de comunicación, no puede sustituir por completo la interacción social presencial.

Rosa Elvinia hace el llamado a que las TIC pueden ser una herramienta complementaria para enriquecer las interacciones presenciales, pero no debe sustituirlas por completo. Es fundamental crear espacios físicos y virtuales donde las personas mayores puedan interactuar, compartir experiencias y aprender de manera colaborativa. Rosa Elvinia nos recuerda que el acceso a las tecnologías de la información no es suficiente para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas mayores. Es necesario crear entornos que promuevan la inclusión digital, la participación social y el bienestar de todas las personas, independientemente de su edad o género.

María Mercedes una aprendiz interminable

Es una mujer mayor quien no precisa su edad, vive en el barrio Nueva Santa Fe en la localidad de La Candelaria. Es jubilada, trabajó por más de 40 años en el Banco de República y en Acerías Paz del Río; no desea saber nunca más de horarios de oficina, ni obligaciones laborales. Los últimos años de su vida los ha vivido viajando por el mundo y estudiando lo que más le gusta, filosofía oriental –porque no encaja en los patrones religiosos tradicionales–, numerología e idiomas. Tiene una hija que es poeta y vive en Francia hace mucho tiempo.

María Mercedes frente a la pregunta *¿qué es la tecnología para ti?*, abrió el relato a sus recuerdos y a sus experiencias actuales frente a las TIC; así responde:

Había un televisor en blanco y negro, que cuando se apagaba porque se iba la señal... me acuerdo mucho de una tragedia que hubo de un compañero del Banco, que por estar arreglando la señal, pues se descuidó y se electrocutó; entonces a mí eso me daba, como dicen, pánico. Entonces se apagaba el televisor y entonces yo me acuerdo que le daba un puño para que volviera a funcionar; no, eso era muy simpático. Me gustó mucho la radio y toda la vida y sigo con él, porque yo de día y de noche la escucho, inclusive la dejo prendida cuando salgo de mi casa porque yo sé que la música para mis plantas, es muy importante. Entonces de la radio, sí,

jamás me he separado, que yo creo que ese es el único contacto que he tenido con algo así externo; del resto, no, con televisión no porque mi mamá era novelera, mis hermanas, yo no, nunca me gustaban las novelas y de vez en cuando miraba programas, pero como eran tan pocos y como pues lo que uno tenía que ver ahí sí no se podía escoger, ni tener uno como objetividad, ni un criterio como muy claro antes, era ver lo que hay y pare de sufrir. Así era la vida. Ya como entrar en las computadoras y eso yo creo que, en el año 80, más o menos que ya en Paz del Río, se vinculó con la IBM y entonces nos empezaron a instalar los aparatos, pero a cuestión de costar (...) Y sigo ahí, pues eh, tratando de mejorar. Por decir el curso que hice, ahora fue virtual y en unas dos oportunidades se me fue la señal. Y entonces ahí viene como el asunto de uno, el cuestionamiento que hago ¿ahora cómo le hago? Y hubo dos veces que perdí, pues mis charlas. Pero bueno, eso también es muy factible ahora. Ese es el recuerdo interesante que tengo en esa parte, sí. Porque era una tragedia. (María Mercedes, comunicación personal, 2024)

María Mercedes reflexiona en como su relación con la tecnología a lo largo de su vida ha ido transformándose y transformándola, desde su infancia hasta la actualidad. A través de sus recuerdos, puedo identificar varios elementos importantes. María Mercedes no limita la tecnología al uso de celulares y computadoras, considera que la radio siempre la ha acompañado; la radio para María Mercedes es elemento constante en su vida puesto que le ha brindado compañía y conexión con el mundo exterior, incluso en la actualidad. Por el lado de la televisión, la cual llegó a su vida de manera gradual y con ciertas restricciones, no despertó interés en ella ya que había pocas opciones de contenido. En cuanto a la computadora, para ella representó un gran cambio, pero también trajo consigo nuevos desafíos en su vida laboral. En la actualidad ella recalca que las TIC han tenido impacto en su educación donde las experiencias de los cursos

virtuales la han llevado a reflexionar sobre la fragilidad de las conexiones digitales y la importancia de la presencialidad.

Ahora, para abordar la pregunta por *¿qué sensaciones atraviesan tu cuerpo cuando te enfrentas a experiencias que involucran las tecnologías?*, María Mercedes responde poniendo en escena la dimensión de la experiencia según lo que plantea Delory-Momberger (2014) sobre el movimiento de subjetivación de lo vivido:

Bueno, sí, yo no quiero pensar que hace poco tuve como una experiencia, así como jarta, porque imagínate que tuve que bloquear una tarjeta de crédito, pues por una cuestión que se me presentó. Y entonces la idea, cuál era, que tenía que mandar una y activarla por la APP, abrí la ventana, pues para hacer la vuelta. Yo creo que lo hice 10 veces y llegaba a un punto y se me devolvía la información, entonces el recuerdo que tengo fue maluco porque me tocó ir al banco a que me instruyeran y perdí como 4 días, porque realmente los asesores que había tampoco me desataban nada. Traiga documentos, haga la cosa. Ay, y lo más simpático es que la tarjeta que me mandaron no estaba registrada, en el banco no existía. Y yo pues la estaban diciendo porque tenía algo que hacer con esa tarjeta. Entonces esa fue una experiencia, así como aburrida porque dice, uno miércoles no sé manejar esto, pero si voy donde una persona que medianamente puede indicarle a uno cómo se maneja y no y no puede. Eso es muy frustrante. Le provoca a uno como salir corriendo ya porque se desespera; eso no que uno va, vuelve y hace la vuelta y la hace bien y no le da. El enredo era que cuando llegaba a la foto, la foto, según ellos, según salía ahí en la información, era que la foto no la tomaba bien. Entonces me echaba toda la información para atrás. Entonces, es la experiencia que tengo, así como más reciente, que pues mal genio y como frustración, uno siente como mal, porque era de la única manera que yo podía resolver mi momento. Y cuál era la cuestión más grave que yo decía, bueno, si es una empresa le manda a uno, un

documento que, entre otras cosas, una época el transportador entregaba directamente a la persona, ahora no, ahora la dejan en un casillero y se van. No, no me cabe en la cabeza que las cosas sean así por todos los peligros de robo que se presentan. Afortunadamente la tarjeta no servía y no la tenía registrada en el Banco y no existía. ¿Entonces, qué se siente?, pues frustración y como realmente lo confieso, mal genio, porque uno no puede resolver las cosas. A veces cuando tengo que hacer algo, pues ahí le cacharreo y si veo que no puedo, paro y en otro momento emprendo nuevamente la labor y parece que ya cuando uno está más relajado y eso, se le es fácil. Yo siempre pienso en cuando trabajaba en la empresa y siempre fui muy diligente y ayudaba a las personas que lo necesitan, brindando información certera, pero ahora yo no sé los funcionarios de las instituciones en que mundo viven, todo lo que dicen son mentiras y lo embolatan a uno. (María Mercedes, comunicación personal, 2024)

María Mercedes brinda una valiosa perspectiva sobre los desafíos que enfrentan las personas mayores al interactuar con las TIC, especialmente cuando se trata de trámites bancarios. A partir de su experiencia, puedo identificar varios elementos clave para el análisis. La narración de María Mercedes puede ser un relato común a muchas personas mayores: la dificultad de adaptarse a las nuevas tecnologías. En su caso particular, el proceso de activar una tarjeta de crédito se convirtió en una experiencia frustrante y desalentadora. Ella expresa su profundo malestar ante la complejidad de los procedimientos digitales y la falta de claridad en las instrucciones por parte de las personas de servicio al cliente. La imposibilidad de resolver el problema por sí misma y la necesidad de acudir a una entidad bancaria para recibir asistencia, le generaron una sensación de impotencia y frustración.

María Mercedes enfatiza en la importancia de la atención personalizada y la claridad en las explicaciones al momento de interactuar con personas mayores. La experiencia de María

Mercedes evidencia la necesidad de diseñar interfaces más intuitivas y de ofrecer un acompañamiento más cercano a quienes se enfrentan a las dificultades de la digitalización financiera.

La desconfianza hacia las instituciones y la sensación de ser "embrollada" son sentimientos comunes entre las personas mayores que experimentan dificultades con las tecnologías digitales. Estos sentimientos pueden generar una resistencia al cambio y dificultar la adopción de nuevas herramientas y servicios.

Para conocer más a fondo sobre el relacionamiento de María Mercedes con las TIC y su experiencia particular, ella responde ante las preguntas *¿qué herramientas tecnológicas usas en tu vida cotidiana?, ¿qué utilidad tienen para ti?:*

Pues yo la computadora no la volví a utilizar, la dejé a un lado porque en una época pues la usaba, pero ya cuando el celular nos facilitó las cosas. Yo pensé y pienso que es de lo más práctico, porque a mí me tocaba abrir; esto no sé qué, para variar, era un Mac que eso se hizo más enredado. Entonces me causaba como choques, ¿no? Entonces, bueno, utilizo el celular generalmente, pues uso el WhatsApp, llamadas, las llamadas las hago por ahí, tomo fotos, me comunico con todo el mundo porque creo que por ahí se puede ir hasta los confines de la tierra. Hace poco estuvo un sobrino en África y entonces decía, yo, oye, qué maravilla. Por ahí en la... y perfecto, lo veía y hablábamos sin problema. Que eso le parece a uno algo fuera de concurso, no hay que... hay que alabar también ese derecho que tenemos en este momento, porque lo que decía Elvinia, cuando mi hija se fue a Francia, que ya lleva casi 24 años, uy, Dios mío, yo sufría. Pienso que me mandara algo y era por correo, mejor dicho. Y yo lo bendecía, pero ¿cómo me comunico, como le respondo? Iba donde todos los que podía para que me ayudaran con la computadora para poder hablar con ella. Y a veces eran espacios muy pequeños o a veces me metía a una cabina y eso era costosísimo. Cada minuto valía, entonces

uno era mirando solo. ¿Bueno, qué le digo? No sé qué, pero que sea rápido, eso era costoso. Sí, sí, sí, andaba uno en esa angustia, sí que era, era más complicado hacerlo, pero sí, yo el teléfono lo utilizo para todo. Y sé que la tecnología nos ha dado la oportunidad de conocer el mundo porque hay muchas cosas por hacer. Yo soy fanática de los museos y ahora hay una aplicación donde uno puede ir e involucrarse con todo lo que hay y conocer de pronto los que no he tenido oportunidad de conocerlos no, que eso es bien interesante. Y muchas cosas, muchas cosas de las que... a las que no hemos tenido hasta el momento acceso, las podemos lograr. Pues extraordinario. Yo no dejo de alabar eso, lo condeno cuando se presentan cosas que molestan o que dañan a una persona; eso sí, me causa un poquito de conmoción. Sí, no debería hacer eso, ni la gente aprovecharse de esa herramienta para atacar a nadie. (María Mercedes, comunicación personal, 2024)

La experiencia de María Mercedes expone una mirada personal sobre cómo las TIC han transformado su vida. Su experiencia refleja un cambio generacional en la forma en que se comunicaba y como accedía a la información. Inicialmente, María Mercedes utilizaba la computadora como su principal herramienta tecnológica. Sin embargo, con el tiempo, el teléfono móvil se convirtió en una opción más práctica y accesible, facilitando su día a día.

Un aspecto destacado es la facilidad con la que puede comunicarse con personas en cualquier parte del mundo. Gracias a las TIC, María Mercedes ha podido mantener un contacto cercano con sus seres queridos, sin importar la distancia geográfica. Este cambio representa una gran mejora en comparación con las limitaciones que existían en el pasado, cuando la comunicación dependía de medios más lentos y costosos.

Además de facilitar la comunicación, las TIC han abierto un mundo de posibilidades para el aprendizaje y el descubrimiento. María Mercedes menciona su entusiasmo por las aplicaciones que permiten explorar los museos del mundo de manera virtual, lo que demuestra cómo estas

tecnologías pueden enriquecer su experiencia cultural. Sin embargo, María Mercedes también reconoce los desafíos asociados al uso de las TIC. Al igual que muchas personas, ella expresa preocupación por el uso malintencionado de estas tecnologías, como el ciberacoso. Esto resalta la importancia de utilizar las TIC de manera responsable y ética.

Para explorar las motivaciones de María Mercedes ante las preguntas ¿por qué decidiste asistir al CID?, ¿qué aprendiste?, ella respondió:

Laurita sí aprendí muchas cosas, de pronto, muchas dudas que tenía. También las pude como clarificar, otras cosas se quedaron pendientes realmente. Y siempre me acordaba de la época de colegio que el inglés lo aprendimos, cada año aprendíamos lo mismo, todos los años. Entonces realmente uno avanzaba porque entonces en el año veía lo mismo, al otro año veía lo mismo y se graduaba, uno en la repetición de la repetidora porque no, de ahí no salía, pero ese era el método. Y uno ahí sí no podía decir nada, porque para variar, yo me eduqué con monjas y ahí sí, muy fregado, ¿no? ¿Qué más te digo? Bueno, la computadora no la volví a utilizar porque sentí que con el celular me podía defender. Y como que sigo ahondando porque tengo un nieto y el nieto es muy hábil. Entonces él es mi consultor de cabecera, no, cuando tengo algo que hacer así rápido pues lo llamo a él. Y de paso practico también el francés, porque me sirve. Bueno, tenía dudas respecto al manejo del WhatsApp. De ahí sí era lo que menos sabía y ya ahora puedo decir que estoy ya más más ducha en esa parte; ya me cuesta menos trabajo tomar fotos porque también tuve la asesoría por ahí de un fotógrafo que le enseñaba a mi hija, entonces mi hija me enseñaba a mí y aprendí. Como cambié de celular, ya este es más moderno, entonces me hace fotos más bonitas; mi hija me decía, mami pero es que tú no sé qué. Estoy aprendiendo. Pero como yo no soy fotógrafa, pero quiero aprender algo, pues de pronto tomaba una buena foto, yo misma me aplaudía. Entonces, bueno, eso me llenaba de contento porque decía, bueno, algo he

aprendido, sí, en la fotografía, subí un poquito de nivel. Pues Laurita siempre trato yo de... primero, echarlas de menos, porque la parte del contacto con las personas, lo presencial es supremamente importante. Yo creo que eso si no nos lo pueden quitar porque nosotros somos seres que tenemos que comunicarnos, expresarnos, sentir por lo menos un abrazo. Nosotros no nos podemos como hacer a un lado cuando lo van a dar, pero de esta manera, pues como es tan difícil, ¿no? Por decir el curso que terminé éramos más de 100 personas. No conocí a nadie, las escuché, las conocía por el nombre, pero de ahí no supe más. Gente muy querida, gente muy capaz, gente muy ducha en esa rama, pero decía yo, miércoles, si yo conozco a alguien y veo que tiene alguna inquietud o tengo alguna, a quién le puedo consultar. Mira, tú me puedes ayudar en esto. ¿Cómo trabajo esto?, ¿esto? Pero difícil. Claro, no, y conocí gente maravillosa realmente. Con otras personas que ya conocí o que ya conocía pude como ahondar los lazos de amor. Porque uno va más allá de lo que de pronto, inicialmente comenzó, de pronto lo conocí a una persona, pero ya muy por encima. Pero sí hay contacto, porque más días, más veces en la semana, puede uno ahondar en la amistad y de pronto fortalecer esos lazos, eso es lo importante. (María Mercedes, comunicación personal, 2024)

María Mercedes muestra que la apropiación de las TIC por parte de las personas mayores es un proceso gradual y complejo. Si bien las TIC ofrecen numerosas oportunidades para mejorar la calidad de vida, es fundamental diseñar soluciones que sean inclusivas y que tengan en cuenta las necesidades y las capacidades de todas las personas, al fomentar la alfabetización digital y al crear entornos tecnológicos más amigables para las personas mayores. María Mercedes expone tres elementos fundamentales a partir de sus reflexiones sobre las TIC:

La importancia de la interacción humana: a pesar de valorar las ventajas de las tecnologías digitales, María Mercedes subraya la importancia de la interacción humana. La falta de contacto

presencial en los cursos en línea le genera una sensación de pérdida y la impulsa a buscar formas de conectar con sus compañeros de manera más personal. Esta necesidad de conexión humana es un aspecto fundamental de la experiencia humana y no puede ser completamente satisfecha por las interacciones virtuales.

El aprendizaje continuo y la adaptación: el relato de María Mercedes también destaca su capacidad de adaptación y su deseo de aprender cosas nuevas. A pesar de enfrentar desafíos técnicos, busca activamente soluciones y se apoya en su entorno familiar para adquirir nuevas habilidades. Esta actitud proactiva es fundamental para superar las barreras que plantea la tecnología y aprovechar al máximo sus beneficios.

Reflexiones sobre el diseño de las TIC: la experiencia de María Mercedes invita a reflexionar sobre la importancia de diseñar tecnologías que sean accesibles y fáciles de usar para personas de todas las edades y niveles de conocimiento. Las interfaces intuitivas, las instrucciones claras y el soporte técnico personalizado son elementos clave para garantizar que las personas mayores puedan aprovechar al máximo las ventajas de las tecnologías digitales.

Ya para concluir este apartado, encuentro una fuerte relación en la narrativa de María Mercedes y Rosa Elvinia, donde manifiestan nostalgia frente a las nuevas formas comunicación y espacios educativos virtuales y sienten preocupación por los efectos de la tecnología en sus relaciones interpersonales. Al respecto, ellas tienen una firme posición y es que la comunicación no solo es un intercambio de información, es un derecho y también una experiencia humana, rica y compleja que contribuye a su bienestar emocional y cognitivo como mujeres mayores.

Comprender los procesos de subjetivación de las mujeres adultas participantes de los Centros de Inclusión Digital (CID) de La Candelaria a partir de sus narrativas y experiencias en relación con las tecnologías

Para cumplir segundo objetivo, exploraré las percepciones, imaginarios y reflexiones que Rosa Acero ha consolidado a lo largo de su trayectoria vital, considerando las situaciones a las que

se ha visto enfrentada a las TIC. De esta manera, buscaré identificar y comprender los momentos y acontecimientos clave en los que las TIC han configurado su visión de mundo. Tomaré como referencia, nuevamente las cuatro dimensiones de la experiencia propuestas por Delory-Momberger (2014), a la luz de las categorías de subjetivación, formación y experiencias y buscaré comprender los procesos de subjetivación de las mujeres en el marco de capacitación para el cierre de las brechas digitales.

Rosa y su lucha inquebrantable por la justicia

Rosa Acero tiene 64 años, vive en el barrio Lourdes en la localidad de Santa Fe, se ha dedicado más de 50 años de su vida al reciclaje, actividad que le ha permitido criar a sus hijos y a adquirir su vivienda. Su grado de escolaridad es hasta segundo de primaria. Ella hace parte activa de una cooperativa de reciclaje y considera esta labor fundamental para el medio ambiente y para el sustento de muchas personas. Su vida está fuertemente ligada a esta actividad, ya que la aprendió desde niña. Para iniciar la conversación empezamos con la pregunta *¿qué es la tecnología para ti?* ubicándola en el eje de las formas de adquisición del saber (Delory-Momberger, 2014). La pregunta se desbordó y trastocó elementos de la experiencia.

Bueno, pues porque me ha tocado, empezando por el proceso que llevo sobre lo de mi hijo, el cual me partió la vida en dos. Por las audiencias virtuales que se han hecho (...) Entonces también eso me ha servido muchísimo y pues, más o menos, he aprendido por las audiencias y esas cosas y por muchas otras cosas más. Es muy fundamental uno aprender muchas cosas de los celulares y el computador. (Rosa, comunicación personal, 2024)

Una de las motivaciones que Rosa Acero tuvo para inscribirse y asistir a los cursos del CID de la Candelaria fue el adquirir habilidades digitales para poder ingresar a las audiencias virtuales

que buscan investigar y esclarecer el caso del asesinato de su hijo, quien también era parte de la cooperativa de reciclaje. Antes de que iniciara la entrevista, Rosa nos contó que le era difícil ingresar a las reuniones pero que ella debía reforzar sus conocimientos, que por eso quería volver al CID, ya que era fundamental la comunicación directa con el abogado que lideraba el caso, para ella conocer las versiones y avances de la investigación por la muerte de su hijo, quién un día, hace tres años por una falsa promesa de trabajo, se desplazó hacia el Meta y jamás volvió. Aquí puedo identificar que las motivaciones de Rosa en adquirir habilidades digitales nacen de la experiencia en torno a la pérdida de su hijo y su búsqueda de acceso a la justicia. Rosa expresó que antes no había visto la necesidad de aprender a manejar el computador o el celular, pero que este suceso partió su vida en dos pedazos y uno de ellos está movido por la búsqueda de la verdad en el caso del asesinato de su hijo y que para eso ella considera fundamental aprender de las tecnologías; por eso su interés en asistir a un CID.

Una de las dimensiones de la experiencia es la forma en que las personas adquieren el saber. La experiencia aquí se presenta como una vía alternativa para adquirir saberes y capacidades. Más allá de los conocimientos técnicos, Rosa se vio motivada y enfrentada a las TIC en medio de una práctica directa por una situación de acceso a la justicia.

En el movimiento de subjetivación de lo vivido Delory-Momberger (2014) comprende la experiencia como la que moldea nuestra comprensión del mundo y nuestras interacciones con nosotros mismos y con los demás. En tanto proceso de subjetivación, la experiencia constituye una relación esencial con el propio ser y la existencia, influyendo tanto en la autoimagen como en el autoconcepto. Frente a la pregunta *¿qué sensaciones atraviesan tu cuerpo cuando te enfrentas a experiencias que involucran las tecnologías?* Rosa responde:

Uy, así como enfrentarme, mucha rabia, me da piedra. Sí, sí me da piedra, porque como uno no estudió, entonces esto le queda grande a uno. Pero es muy, muy bueno y tengo que aprender más porque desafortunadamente esto cada día se pone mejor con esta tecnología ¿Entonces, ¿qué le digo más profe? Sí, para mí es muy difícil,

muy difícil (...) yo soy nula en eso (...) nunca he sacado una tarjeta de crédito ni nada de esas cosas, empezando por eso, porque no sé cómo se funciona y eso, eso le roban a uno también. Si uno no sabe, entonces nunca la he sacado por ese motivo. Entonces hay que aprender cada día más, aprender cada día más. Y le agradezco, profe, que nos enseña mucho, gracias. (Rosa, comunicación personal, 2024)

La formación (Runge y Muñoz, 2005) no se trata de adquirir conocimientos, sino de un proceso en el que los individuos se dan forma a sí mismos en interacción con el mundo. La experiencia de Rosa con la tecnología ilustra este proceso. Inicialmente, relaciona su escolaridad formal con la imagen de sí misma, como incapaz frente a la tecnología "*como uno no estudió, entonces esto le queda grande a uno*". Esta autopercepción es una manifestación de la subjetivación, una configuración en relación con un nuevo ámbito al que se enfrenta. Sin embargo, su posterior deseo de aprender "*pero es muy, muy bueno*" y "*tengo que aprender más*" muestra otro elemento en la configuración en este proceso de subjetivación, donde empieza a construirse y proyectar una nueva imagen de sí misma, como alguien que desea aprender y adaptarse.

La influencia de las experiencias de los otros (Runge y Muñoz 2005), reconfigura el proceso de subjetivación. El relato del otro actúa como un catalizador que transforma nuestra propia experiencia. Es en este espacio de encuentro con las narraciones ajenas donde la propia construcción experiencial se mueve, se reestructura y amplía sus fronteras, permitiendo experimentar la propia vida como una narración escrita en conjunto con los otros. En el caso de Rosa, su miedo a ser engañada: "*yo nunca he sacado una tarjeta de crédito... porque no sé cómo se funciona y eso, eso le roban a uno*" también influyen en su relación con la tecnología y en sus decisiones. Estas experiencias de los otros –ante las frecuentes estafas en el mundo financiero digital– dan forma a su manera de entender el mundo digital como algo desconocido y peligroso, su relación consigo misma y con la existencia propia.

En la elaboración y usos de sus propios recursos (Delory-Momberger, 2014) la experiencia se concibe como un proceso dinámico y continuo de aprendizaje, en el que cada individuo desarrolla sus propias reservas de recursos y conocimientos disponibles; de acuerdo con sus experiencias construye habilidades para enfrentar diferentes situaciones. Rosa frente a la pregunta que tenía que ver con el uso cotidiano de herramientas TIC respondió:

Bueno, yo uso el celular para todo. Computador no, porque no tengo. Y la que utiliza es mi hija y ella es la que más o menos me ha enseñado. Eso, pero yo cargo el celular para todos lados. El WhatsApp para llamadas, porque por decir algo, al abogado que lleva el proceso de mi hijo, no lo volví a llamar por así llamada directa, porque él tiene muchas audiencias. Entonces capte eso. Entonces dije, bueno, no lo voy a llamar así, sino por WhatsApp. Le mando mensajes por WhatsApp y eso es lo que hago. Sí, por WhatsApp le mando el audio y él me contesta lo mismo y así nos entendemos; nos comunicamos así ¿Qué más le digo? Ah, los teléfonos que antes había y eso ya no, eso ya para chatarra. Para grabar algo que quiero, para qué más le digo. Me gusta mucho tomarles fotos a las matas, a todas las matas que veo donde voy. Con así cosas, casas que veo así, las fachadas bonitas. Me gusta eso en las iglesias, en muchas partes donde voy saco fotos. Y cuando me hacen llamadas para unas cosas de reciclaje y eso de la cooperativa, también viven muy ocupadas porque es una cooperativa grandísima, entonces me mandan mensajes también, no me hacen llamadas, así como... porque ni yo tampoco, sino así nos comunicamos por WhatsApp con los mensajes y eso me parece muy bien, porque empezando que uno ya sabe que le timbró, entonces uno coge y lee y esto le facilita a uno las cosas. Me parece bien el celular para eso sí y para muchas cosas que tengo que aprender mucho (Rosa, comunicación personal, 2024)

En este apartado podemos ver como Rosa se apropia de las TIC, específicamente del celular y WhatsApp, para darse forma a sí misma, relacionarse con el mundo y gestionar sus necesidades del día a día. El uso de estas herramientas no es solo funcional, sino que se convierte en una parte integral de su proceso de subjetivación, permitiéndole adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos, expresar su individualidad y fortalecer su autonomía. Las TIC, en este caso, actúan como un configurador clave en su relación consigo misma y con el mundo que la rodea, desde la perspectiva de subjetividad de Anzaldúa (2009):

La subjetividad es el acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. Se construye en un proceso de subjetivación psico-social, a partir de los vínculos con los otros, con las instituciones y las significaciones imaginarias sociales.

Analizando las respuestas de Rosa desde la perspectiva de la subjetivación de Anzaldúa (2009), podemos observar cómo le da forma a su relación con el mundo a través de su asistencia al CID y al uso del celular y, específicamente, de WhatsApp. A continuación, detallaré algunos puntos a destacar:

La configuración de la subjetividad a través del uso del celular. Rosa muestra una capacidad de adaptación al aprender a usar el celular y WhatsApp, principalmente gracias a la ayuda de su hija. Este aprendizaje se convierte en una parte de su formación, más allá del aprendizaje técnico, muestra su apertura al cambio y su capacidad de apropiarse de las TIC. La frase "y para muchas cosas que tengo que aprender mucho" refuerza esta idea de un "yo" en constante aprendizaje.

Resolución de problemas y autonomía. Rosa utiliza WhatsApp como una herramienta para resolver problemas concretos, como comunicarse con el abogado que lleva el caso de su hijo, comprendiendo que no solo a través de las llamadas directas puede comunicarse con él, sino que también puede escribir mensaje o enviar audios por WhatsApp sin interrumpirlo durante sus audiencias. Esta solución práctica refuerza su autonomía y su capacidad de gestionar sus propias necesidades. El uso y apropiación de WhatsApp no es solo una elección tecnológica,

sino una forma de ponerse en sintonía con las nuevas formas de comunicarse y encontrar soluciones por sí misma.

Expresión de gustos y aficiones mediados por las TIC. El uso de la cámara del celular para fotografiar plantas, casas e iglesias revela una faceta personal de Rosa; son tareas que a simple vista pueden parecer básicas, pero para ella son un logro en la adquisición de habilidades digitales, las cuales pudo enriquecer en su asistencia al CID. Ella manifestó su aprecio por la belleza y su interés por el entorno que la rodea. Estas fotografías se convierten en una forma de expresión personal y una extensión de su subjetividad

Respecto a la relación con el mundo mediada por la tecnología es importante resaltar:

Comunicación eficiente y adaptada al contexto. Rosa describe cómo WhatsApp le facilita la comunicación con las personas participes de sus intereses cotidianos, como el abogado y las personas de la cooperativa de reciclaje. El uso de mensajes en lugar de llamadas directas se adapta a las necesidades de comunicación de su entorno, lo que muestra una comprensión de las dinámicas sociales actuales, teniendo en cuenta que marca una ruptura de las generaciones pasadas donde las llamadas eran irremplazables e inaplazables.

Nueva forma de comunicación social. WhatsApp se convierte en un medio principal de interacción social para Rosa, donde se remplazan en cierta medida las llamadas telefónicas tradicionales. Esto refleja cómo las tecnologías digitales están transformando las formas en que nos relacionamos con los demás. La frase *"así nos comunicamos por WhatsApp con los mensajes y eso me parece muy bien"* demuestra una valoración de esta nueva forma de interacción para Rosa.

Conexión con la comunidad. Su participación en la cooperativa de reciclaje y la comunicación a través de WhatsApp con esta organización muestran cómo las TIC la conectan con una comunidad y facilita su participación en actividades laborales y sociales.

Sobre los procesos de cambio y transformación, se pueden destacar:

Aceptación y valoración de la tecnología. Rosa pasa de una situación donde no utilizaba computadoras a un uso activo del celular y WhatsApp. Esta transición representa un cambio significativo en su relación con la tecnología, pasando de la posible resistencia inicial a la aceptación y valoración de sus beneficios.

Autonomía a través de las TIC. El dominio de WhatsApp le proporciona a Rosa una mayor autonomía y control sobre su comunicación y sus interacciones sociales. Esta autonomía se manifiesta en su capacidad de resolver problemas, mantenerse conectada con su comunidad y expresar sus intereses personales.

Ahora, para abordar la pregunta correspondiente a las motivaciones de participar en un CID y su experiencia en la capacitación en TIC, Rosa responde:

Bueno, de los temas aprendí mucho porque yo no sabía cómo se movía ese celular ni nada, sino aprender a contestar y a llamar, solamente sabía; pero ahí aprendí a lo del audio, a sacar fotos, a comunicarme con otras personas así por video. ¿Qué más le digo yo? Y en el otro, pues me gustó mucho porque la atención de allá era muy buena. No lo discriminan a uno de nada, que porque fue reciclador o porque es reciclador o porque esto, nada, absolutamente nada. Me gustó eso bastante. No lo discriminan, es que se llama eso. Eso estuvo muy bueno y me gustó bastante. Eso porque hay comunicación con las otras profesoras, de la doctora también del penal, de la psicóloga, de todas, mejor dicho, no tengo queja de ninguna y todas nos atendieron muy bien. Qué más le digo profe y su merced, que nos atendió muy bien, también nos enseñaba con paciencia, que eso es muy difícil de que lo enseñen a uno con paciencia y le digan, esto es así y así, y eso es bien; eso es bueno. Gracias profe. (Rosa, comunicación personal 2024).

Las dinámicas interpersonales que se desarrollan gracias a la asistencia presencial a los CID, entornos donde las mujeres mayores se vinculan con las TIC son fundamentales para la

creación de encuentros significativos con otras personas en los que se intercambian relatos, experiencias, sentires y saberes.

Desde la dimensión de la experiencia (Delory-Momberger, 2014) de relación de persona a persona, la respuesta de Rosa revela la importancia crucial del buen trato, la inclusión y la paciencia en los procesos de aprendizaje. La ausencia de discriminación y el trato respetuoso generan un ambiente propicio para el desarrollo personal y el aprendizaje significativo. Además, la interacción con las otras, como con las demás mujeres mayores, como con la facilitadora y las demás funcionarias de la Casa de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres de La Candelaria, enriquece la experiencia y fortalece los vínculos sociales. La experiencia de Rosa no se limita al aprendizaje técnico del uso del celular, sino que se extiende a una experiencia humana positiva y enriquecedora.

Al analizar la respuesta de Rosa desde la perspectiva de su experiencia al relacionarse con las otras en el contexto de aprendizaje y capacitación del uso del celular, podemos destacar varios aspectos importantes. En primer lugar, observamos un pequeño cierre en términos de brecha digital y social. Rosa expresa que antes solo sabía contestar y llamar por celular, una habilidad básica. Sin embargo, gracias a su experiencia en el CID, logró adquirir conocimientos sobre funciones nuevas y más complejas, como el uso del audio, la cámara para sacar fotos y las videollamadas. Este aprendizaje técnico no se limita a la mera adquisición de destrezas operativas; también amplía significativamente sus posibilidades de comunicación y, por ende, de socialización.

En segundo lugar, es crucial destacar que el aprendizaje de Rosa no se da en un vacío, sino en un contexto social. La mención que hace sobre la comunicación con otras personas a través de video indica que el celular se ha convertido para ella en una valiosa herramienta para fortalecer vínculos sociales preexistentes y, posiblemente, generar nuevas formas de interacción. El aprendizaje, por lo tanto, se configura como un proceso inherentemente social, mediado por la interacción con otros individuos y las TIC.

Un tercer aspecto, y quizás el más relevante desde el punto de vista de la experiencia interpersonal, es la importancia que Rosa otorga al trato recibido y a la creación de un ambiente inclusivo. Ella enfatiza repetidamente la ausencia de discriminación en el lugar de aprendizaje del CID, un factor que considera fundamental. La frase *"No lo discriminan a uno de nada, que, porque fue reciclador o porque es reciclador o porque esto, nada, absolutamente nada"*, no es una mera formalidad; subraya con fuerza la importancia que tiene para ella sentirse aceptada y valorada, independientemente de su ocupación laboral. Este ambiente de confianza y seguridad es el que le permite sentirse cómoda para aprender y participar activamente.

Además de la ausencia de discriminación, Rosa valora profundamente el buen trato general y, en particular, la paciencia demostrada por la facilitadora y funcionarias de la Casa de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres de La Candelaria. Menciona la *"muy buena atención"* recibida por parte de las profesoras, la doctora, la psicóloga y, de manera especial, destaca la paciencia de la facilitadora. La afirmación *"que eso es muy difícil de que lo enseñen a uno con paciencia"* revela que Rosa reconoce el esfuerzo y la dedicación que implica enseñar a otros, con calma y comprensión. Esta paciencia, como Rosa lo nombra, no solo facilita la apropiación de los contenidos técnicos, sino que también contribuye a generar un vínculo de confianza y respeto mutuo entre la facilitadora y la mujer mayor. Este buen trato, aunado a la ausencia de discriminación, genera en Rosa un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo, un factor clave para el desarrollo personal y un aprendizaje realmente significativo.

Finalmente, la respuesta de Rosa se caracteriza por un tono general de reconocimiento y gratitud. Expresa abiertamente su agradecimiento a la facilitadora por su dedicación, lo cual refuerza la idea de que la experiencia de capacitación en TIC fue formativa, ha sido significativa para ella y sus necesidades. En conclusión, la experiencia de Rosa trasciende el mero aprendizaje técnico del uso del celular; se convierte en una experiencia humana integral, marcada por un ambiente inclusivo, un trato respetuoso y un fuerte sentido de pertenencia.

A partir del análisis de las entrevistas a Rosa Elvinia, María Mercedes y Rosa Acero, busco comprender cómo las experiencias de estas mujeres mayores con las TIC influyen en su percepción de los derechos y en la configuración de sus subjetividades. Para ello, nos apoyaremos en el marco teórico, en lo que define Ramos (2020), quien destaca la importancia de la calidad de vida, los sentidos de vida y las redes de apoyo en la construcción de la subjetividad de las mujeres mayores

Calidad de vida, amistades y vínculos en el CID

La calidad de vida durante el envejecimiento, según Ramos (2020) es un proceso integral que se desarrolla en un contexto social específico. Alcanzar un envejecimiento en bienestar no se limita exclusivamente al ámbito de la salud, sino que requiere mejorar la calidad de vida mediante criterios tanto objetivos como subjetivos. Entre Rosa Elvinia, María Mercedes y Rosa Acero hay un elemento en común de subjetivación, el cual reside en lo que experimentaron en su participación en CID y lo que contribuyó a su bienestar emocional al tener contacto con otras personas, el abrazar y escuchar la voz de otras. Ramos (2020) plantea que aunque ninguna variable puede garantizar por completo el bienestar, las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental. Incluso frente al deterioro de la salud física, es posible mantener una calidad de vida satisfactoria si se encuentran significado y disfrute en otros aspectos de la vida como lo es la amistad en la adultez mayor.

Sentido de vida y redes de apoyo construidas en el CID

Para Ramos (2020), la interacción con el entorno social brinda el soporte esencial para desenvolverse en el mundo, al generar un equilibrio entre dar y recibir que fomenta la necesidad de conexión tanto con uno mismo como con los demás. Este vínculo permite al individuo darle sentido a su vida y a su existencia y encontrar un propósito en la vida (Ramos, 2020). En esta vía, el sentido de vida es crucial para el bienestar personal en la adultez mayor, y la calidad de vida

está profundamente vinculada a las redes de apoyo disponibles (Ramos 2020). En este caso se evidencia en el diálogo con Rosa Elvinia, María Mercedes y Rosa Acero que el sentido de vida se los da el deseo y el disfrute de compartir, sentir, escuchar y construir con los otros en espacios educativos que piensen en sus necesidades como mujeres mayores.

Aunque las personas mayores cuentan con recursos y habilidades para enfrentar nuevos desafíos, las redes de apoyo suelen debilitarse con la edad debido a pérdidas recurrentes de familiares y amigos. Esta situación, sumada a las dificultades para establecer nuevos vínculos y actividades, puede derivar en aislamiento social y sentimientos de soledad (Ramos, 2020). El CID es una oportunidad de construir esos vínculos de amistad y de romper con los sentimientos de soledad y aislamiento que viven las personas mayores. Los CID son un espacio donde se habita y se potencia la continuidad de sus proyectos de vida.

Como señala como se citó en Ramos (2020), la vejez es una etapa de madurez en la autonomía, en la cual las personas deben reflexionar sobre su interioridad, reconocerse y vivir su individualidad sin perderse en medio de los cambios, en este caso, fuertes cambios tecnológicos que influyen en su comunicación, en sus vínculos y en cómo viven sus derechos. Para alcanzar una vida plena y auténtica es fundamental ser reconocido y valorado por los demás, sin comprometer la propia intimidad. A pesar de las pérdidas inherentes a esta etapa, mantener una apertura hacia el mundo facilita un intercambio constante con el entorno (Ramos, 2020).

En el caso de las mujeres mayores, aquellas que logran reafirmarse y encontrar sentido en su existencia se sienten sostenidas por relaciones significativas y aceptadas por los demás. Estas mujeres son capaces de construir espacios donde desean estar, fortalecer sus redes de apoyo y darles continuidad a sus proyectos de vida (Ramos, 2020). Alcanzar una vida plena implica mantener un diálogo constante con el mundo (Ramos, 2020). Por el contrario, quienes no logran satisfacer estas necesidades ni encontrar su lugar suelen experimentar sentimientos de inutilidad y vacío, que afectan su sentido de vida. El CID La Candelaria representa una oportunidad de fortalecer la autonomía y los proyectos de las mujeres mayores que allí participan; vivir con

propósito de aprender las impulsa a tomar decisiones de manera libre, actuar en un entorno de reconocimiento y de adaptación amigable para proyectarse hacia el futuro y otorgar significado a las acciones presentes (Ramos, 2020).

Capítulo 5. Una propuesta desde la andragogía y las TIC para la autonomía

Desde una nueva lectura de la andragogía se propone la capacitación en TIC basada en las necesidades de las mujeres mayores de Bogotá, que promueva el diálogo de saberes y la autonomía para el cierre de brechas digitales. Antes de exponer mi propuesta pedagógica para la capacitación en TIC desde la andragogía, es pertinente retomar la contextualización, ya no en términos históricos como lo hice al principio en los antecedentes, sino en términos disciplinares, a fin de exponer sus principales planteamientos, su campo del saber y sus potencialidades. Tomaré como referencia a Valdez (2010) en su libro *Andragogía: una lectura prospectiva*.

La andragogía, educación entre personas mayores

La andragogía es la disciplina que reflexiona en torno a los fenómenos relacionados con procesos formativos entre personas mayores. La andragogía ofrece un marco conceptual valioso para la educación de personas mayores, pero es necesario seguir investigando y desarrollando nuevas estrategias para situarla en contextos específicos y realizar lecturas renovadas y creativas a partir de ella. Valdez (2010) plantea que la andragogía reconoce específicamente las particularidades del aprendizaje de la persona mayor, con base en la experiencia, la autodirección y la relevancia para la vida cotidiana.

Diferencias fundamentales entre el aprendizaje de niños y adultos

Los adultos aprenden desde su experiencia y con un enfoque en la resolución de problemas reales. Según Valdez (2010) “el adulto aprende desde la valoración y el análisis de su experiencia, y la de otros; desde la construcción permanente de sus proyectos de vida y enfocando los problemas que surgen del desempeño de sus roles sociales” (p. 16). En el caso puntual de los intereses de esta investigación, problemáticas como la brecha digital de género, la vulneración de los derechos y sus experiencias en relación con las TIC.

Aprendizaje personalizado y autodirigido. La educación de adultos debe adaptarse a las necesidades e intereses individuales para fomentar la autonomía y la responsabilidad del aprendiz. Dado que las personas mayores son las principales responsables de su propio aprendizaje y tienden a ser autodirigidas, la educación que reciben debe adaptarse a sus necesidades e intereses particulares. Esto significa que los programas educativos para personas mayores deben ser personalizados y partir de los objetivos individuales de cada persona. Sorprendentemente, este enfoque personalizado se potencia al fomentar la creación de comunidades de aprendizaje, donde los adultos pueden compartir experiencias, conocimientos y recursos para enriquecer así su propio proceso de aprendizaje. Para el caso de esta investigación, brinda ideas de romper con el formato de cursos temáticos; la interacción social y la colaboración son clave para el aprendizaje de personas mayores.

En la educación de personas mayores no existe el binomio enseñanza-aprendizaje. A diferencia de la educación tradicional, en la educación de personas mayores el enfoque se desplaza en tanto se descentraliza el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje. Cada persona mayor es responsable de su propio desarrollo y las fronteras entre facilitador y aprendiz se vuelven difusas, ya que todos están en constante aprendizaje.

Para Valdez (2010) la andragogía permite focalizar la mirada en el modo como las personas mayores construyen sus procesos de aprendizaje. Esto quiere decir que, ayuda a ampliar la mirada que se tiene en la actualidad en relación con los ambientes, las formas y las temáticas referidas a la educación entre personas mayores.

La andragogía ha revitalizado el papel de la educación en el desarrollo integral de las personas mayores. Valdez, (2010) plantea que, al considerar a los sujetos como seres multidimensionales, esta disciplina invita a crear ambientes de aprendizaje que promuevan no solo el conocimiento técnico, sino también el desarrollo personal y social. En un contexto donde la educación a menudo se reduce a la adquisición de habilidades digitales para el mercado laboral, este enfoque humanista resulta esencial.

La andragogía ha revolucionado la educación de las personas mayores (Valdez, 2010) al promover una mayor participación y colaboración. Gracias a ella se han popularizado técnicas como la dinámica de grupos y el aprendizaje basado en proyectos, que otorgan un papel más activo de la persona mayor en su propio proceso de aprendizaje.

Valdez (2010) afirma que la andragogía aboga por una educación más flexible y adaptable a las necesidades de las personas mayores. Al reconocer que son personas con proyectos de vida y responsabilidades diversas, esta disciplina propone ambientes de aprendizaje que se ajustan a sus ritmos y estilos de aprendizaje. Esta visión más abierta y flexible contrasta con los modelos educativos tradicionales, caracterizados por su rigidez.

Andragogía como estrategia y disciplina

Para Valdez (2010) la andragogía es un campo del saber en constante evolución, no es una disciplina estática, sino que se encuentra en un proceso continuo de desarrollo. Al igual que cualquier otro campo del conocimiento, la andragogía se nutre de nuevas investigaciones, experiencias y perspectivas. Esto significa que sus principios y teorías están en constante revisión y actualización.

La andragogía se puede considerar como enfoque (Valdez, 2010) ya que proporciona una lente especial a través de la cual se puede observar y comprender el proceso de aprendizaje de las personas mayores. Nos ofrece un marco teórico y conceptual que ayuda a analizar y explicar los fenómenos educativos que ocurren en este ámbito.

La andragogía también es una guía para la acción; además de ser un enfoque teórico, la andragogía también proporciona herramientas prácticas para diseñar y llevar a cabo procesos educativos para personas mayores. Sus principios y lineamientos nos sirven como guía para crear experiencias de aprendizaje significativas y relevantes. Me atrevo a decir que esta es una propuesta de guía para la acción donde voy a proponer herramientas y elementos para el diseño de propuestas educativas y formativas en torno a las TIC con mujeres mayores.

La andragogía como campo de diálogo con otras disciplinas (Valdez, 2010) es dinámico y abierto al debate. Los investigadores y profesionales de la educación se reúnen para discutir, compartir ideas y construir conocimiento de manera colaborativa. Esta diversidad de perspectivas enriquece la disciplina y permite generar nuevos conocimientos. La andragogía no es una disciplina aislada, sino que se relaciona con otras áreas del conocimiento como la psicología, la sociología, la antropología y las neurociencias. Para Valdez (2010) esta interdisciplinariedad permite una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje y facilita la aplicación de conocimientos de diferentes campos en la educación de personas mayores.

Principios de la andragogía

La andragogía (Valdez, 2010) concibe la educación como una herramienta fundamental para el crecimiento integral de las personas. No se trata solo de adquirir conocimientos y habilidades sino de desarrollar todas las potencialidades del ser humano, tanto a nivel individual como social. La educación, desde esta perspectiva, permite disfrutar de una vida plena y contribuir de manera significativa al bienestar en comunidad. Valdez plantea cinco principios de la andragogía para orientar el enfoque y la acción:

Autodirección: cada persona mayor es responsable de su proceso de aprendizaje y de su transformación personal, al asumir nuevas oportunidades de crecimiento cognoscitivo, psicológico, emocional y axiológico.

Autorregulación: implica que cada persona puede y debe dirigir su propia conducta, para formular sus metas y evaluar sus acciones de manera permanente.

Horizontalidad: las relaciones interpersonales en la educación de personas mayores deben ser horizontales, con base en el respeto a la libertad de pensamiento y de palabra, y en minimizar la interferencia y posible coacción de unos hacia otros.

Sinergia: se refiere a la unidad de sentido y propósito donde convergen todas las dimensiones humanas, y a la búsqueda de consenso entre las personas para asumir metas y objetivos que satisfagan a todos.

Continuidad experiencial: la experiencia es fundamental en el proceso formativo de la persona mayor, y se nutre a sí misma mediante la interacción con el entorno y los demás seres humanos, que le permiten direccionar las formas de actuar en la edad mayor. Estos principios buscan propiciar un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo integral y la autodeterminación de los adultos.

Los sujetos de la andragogía

En la andragogía (Valdez, 2010) una persona mayor se define como un ser humano que ha alcanzado la plenitud de su desarrollo antropométrico, anatómico, fisiológico y morfológico, así como sus funciones sexuales y reproductivas. Además se le relaciona con la mayoría de edad, (Valdez, 2010) aunque esto puede ser discutible. Un adulto tiene derechos y deberes socialmente regulados, puede elegir entre diversas opciones y es responsable de sí mismo en el ámbito social. También tiene capacidad productiva y competencias para participar activamente en el mundo del trabajo y en el de la recreación.

El adulto, desde la perspectiva andragógica, (Valdez, 2010) es un ser en proceso de aprendizaje permanente, que busca su desarrollo pleno en diversas direcciones: fisiológica, histórica-cultural, económica, cívica, política, cognitiva, emocional y en el plano de la acción. Este proceso implica la autodirección y autorregulación de su aprendizaje, así como la integración de sus experiencias en un contexto social y cultural más amplio.

El aprendizaje de las personas mayores en la andragogía

Desde la andragogía, Valdez (2010) plantea que el aprendizaje se mira como un proceso de desarrollo personal y creación de comunidades de aprendizaje, con los siguientes aspectos clave:

Centrado en la experiencia: el aprendizaje se basa en las acciones conscientes y proyectadas intencionalmente desde los intereses particulares hacia metas de crecimiento personal y desempeño social. Las experiencias se concatenan y, mediante un análisis crítico se cargan de sentido al resignificar el curso de los procesos vitales.

Autodirección y autorregulación: cada persona mayor es responsable de su aprendizaje al plantearse objetivos y medios para desarrollarlos. Esto implica la capacidad de autoconocimiento, autodirección y autocontrol desde la planeación y desarrollo de actividades acordes a sus formas de sentir y pensar.

Integración de teoría y práctica: la andragogía no suprime la elaboración teórica ni las reflexiones filosóficas, sino que las internaliza en la vida cotidiana y en la construcción de proyectos vitales. La teoría tiende a integrar diversas disciplinas para hacer de la educación un camino hacia el crecimiento pleno del ser humano.

Relación entre pares: la relación educativa se convierte en una permanente interacción entre iguales, donde el educador actúa como mediador y creador de ambientes que favorezcan el crecimiento en lo cognoscitivo, psicológico, emocional y axiológico.

Comunidades de aprendizaje: la autonomía y la autorregulación favorecen el aprendizaje compartido con la creación de comunidades de aprendizaje cuyo tamaño permite la búsqueda de consensos y la participación de todos los involucrados.

Ambientes de libertad y respeto: los principios de libertad, respeto, autonomía y solidaridad son fundamentales durante todo el proceso de aprendizaje a fin de crear un ambiente de libertad, responsabilidad, democracia, afectividad positiva y transparencia.

Propuesta: estrategias andragógicas de cara a procesos formativos entre mujeres mayores y las TIC

En esencia, la andragogía busca conectar la educación de las personas mayores con sus vidas y experiencias. Esto significa que los procesos de aprendizaje no son eventos aislados, sino que se entrelazan con las historias personales de cada individuo, que a su vez están conectadas con las de otros. La andragogía nos invita a explorar y reflexionar sobre nuestras experiencias pasadas, así como a comprender cómo el presente se ve influenciado por nuestro contexto social y cultural. De esta manera, el aprendizaje se convierte en un proceso continuo de construcción de significado, que nos permite dar sentido a nuestra vida y al mundo que nos rodea. Para esta estrategia propongo:

Formación desde y para la vida

Libro digital: nuestras historias de vida. Propongo diseñar un laboratorio como espacio de aprendizaje colaborativo y creativo que tenga como punto de partida el reconocimiento de historias de vida de las mujeres mayores y que, desde allí, ellas puedan reflexionar sobre sus derechos, su identidad, sus vínculos de amor y de amistad, su relación con la tierra, el cuerpo y el territorio, las experiencias de conflicto, etc., con el fin de proponer un ejercicio de introspección, autopercepción y valoración del archivo personal, como cartas, fotografías y objetos valiosos, que puedan digitalizar mediante herramientas como el escáner y posteriormente construir el libro digital en la nube mediante documentos en Word o bajo el uso de Canva o blogs o en archivos colaborativos online, etc.

En el marco de esta investigación la andragogía nos invita a reflexionar críticamente sobre las experiencias con las TIC al cuestionar aquellos aspectos que no contribuyen a la liberación y al crecimiento como seres humanos. A partir de esta reflexión, la invitación es construir proyectos de vida más plenos y significativos mediante las herramientas TIC. Es fundamental desmontar los esquemas de pensamiento impuestos por la cultura dominante (Valdez, 2010) que a menudo nos reducen a meros consumidores/usuarios de un supuesto progreso tecnocientífico y digital. Por

eso propongo compartir las experiencias a través de las narrativas digitalizadas para transformar la conciencia. Valdez (2010) plantea que una forma de cuestionar estos esquemas es compartir nuestras historias de vida con otros, y qué más interesante que compartirlas en la red, no en la dinámica de publicar por publicar en la que las redes sociales hacen caer, sino en un sentido crítico y consciente de compartir experiencias. Al hacerlo, podemos integrar diferentes niveles de conciencia y narración: personal, grupal, comunitario, nacional, regional y mundial. Este proceso de compartir y reflexionar juntos nos permite ampliar nuestra perspectiva y comprender cómo nuestras experiencias individuales se entrelazan con las de los demás bajo el tejido red en la red.

Valdez (2010) refuerza esta estrategia con la capacidad de la creatividad y resignificación de la vida, pues la andragogía también invita a buscar nuevas formas de entender el mundo, a través de las prácticas artísticas, las metáforas y los saberes ancestrales. En los procesos formativos para personas adultas es fundamental abrir espacios para el relato, la reflexión y la resignificación de la vida cotidiana. Las experiencias (Valdez, 2010) una vez expresadas, codificadas y sistematizadas, pueden convertirse en aprendizajes valiosos que pueden ser comunicados a través de piezas digitales, perfiles en plataformas que faciliten la divulgación de contenido y documentos audiovisuales.

Construcción de ambientes favorables para al aprendizaje desde la andragogía, la autonomía, la horizontalidad, la libertad y el respeto

La andragogía, como enfoque educativo centrado en las personas mayores, otorga gran importancia a la creación de ambientes interpersonales propicios para el aprendizaje (Valdez, 2010). Estos espacios deben fomentar la autonomía, la horizontalidad, la libertad y el respeto, al permitir que cada persona se exprese libremente y comparta sus experiencias sin temor a ser juzgada.

Para lograrlo es fundamental establecer objetivos de aprendizaje y normas de convivencia de manera consensuada, por lo que propongo que los laboratorios creativos y colaborativos

inicien con una especie de espacio asambleario que involucre a todos los participantes en el proceso, con el objetivo de construir colectivamente acuerdos que puedan ser constantemente revisados para asegurar que la interacción sea sana para todos y no se convierta en un espacio de coacción o restricción.

Es importante destacar que estos ambientes no son meramente recreativos (Valdez, 2010) sino espacios de problematización y crítica constante. No se trata solo de "sentirse bien" y "hacer respetar su opinión", sino de cuestionar sus propias ideas, el entorno que los rodea y la sociedad en su conjunto para desmontar los mecanismos de dominación que puedan existir (Valdez, 2010). En estos espacios se pueden tocar temas de la vida misma como el deseo, la sexualidad, el amor, el consentimiento, pero también posiciones frente al mundo, como el antirracismo y antifascismo en las expresiones de la vida cotidiana.

El protagonismo las personas mayores en su aprendizaje y compromiso social

Según Valdez (2010) la andragogía se centra en el papel activo que cada persona desempeña en su propio proceso de aprendizaje y en su vida. También destaca la importancia del grupo como un espacio privilegiado para el desarrollo de aprendizajes significativos. Por ello se busca promover la reflexión crítica a través de preguntas desafiantes y la problematización de situaciones en las sesiones de trabajo. Estas preguntas pueden ser orientadas por el análisis de coyuntura y lectura del contexto por medio de actividades prácticas que busquen, por ejemplo: aprender a reconocer una noticia falsa a través de herramientas digitales o leer noticias oficiales sobre la migración, los genocidios, la limpieza étnica, las religiones, los géneros e identidades sexuales y todos esos temas en cuestión que pueden ser controversiales pero que promueven el pensamiento crítico y la transformación de visión del mundo en la edad mayor. Valdez (2010) respalda esta propuesta, en tanto:

implica un ejercicio permanente de interpretación y reinterpretación de nuestras lecturas del mundo y de nosotros mismos, en reflexión conjunta con otros, y una

búsqueda constante de integración de todas las cosas en pensamientos cada vez más amplios y en sensaciones cada vez más amorosas. Así, la argumentación, el cuestionamiento, el afinar la mirada para percibir cualquier situación de injusticia y de opresión, la crítica (y autocrítica) profunda, son componentes para la generación de proyectos personales/colectivos destinados a transformar/transformándonos. (p. 83)

Construcción de proyectos personales/colectivos de las personas mayores

La andragogía busca promover la autonomía de las personas mayores para que tomen las riendas de sus vidas y se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades (Valdez, 2010). Esto se logra a través de la construcción de proyectos personales y colectivos que les permitan desarrollar su potencial y contribuir a la sociedad. Estos proyectos se basan en las experiencias y conocimientos de las personas mayores, y se adaptan a sus necesidades e intereses. La andragogía fomenta la reflexión crítica y la participación de los adultos en la planificación, ejecución y evaluación de sus proyectos.

Es importante destacar que estos proyectos no son solo individuales, sino que también tienen una dimensión colectiva. La andragogía promueve la colaboración y el trabajo en equipo, ya que considera que el aprendizaje y la transformación social son procesos que se construyen en conjunto. Por eso es fundamental que los procesos educativos en TIC consideren espacios de aprendizaje y de acceso al conocimiento para que las personas mayores –en el contexto de esta investigación puntualizo en las mujeres mayores– puedan acceder a sus derechos y esto pasa por el acceso a la información. Sus derechos en términos de participación y formación política organizacional para su incidencia en los espacios como las Juntas de Acción Comunal, Asambleas Residenciales, colectivos, etc.; al desarrollar proyectos personales y colectivos, las mujeres mayores pueden generar un impacto positivo en su entorno, ya sea a nivel familiar, comunitario o social.

La andragogía según Valdez (2010) busca construir poder en las personas adultas para que se conviertan en protagonistas de sus vidas y agentes de cambio en sus comunidades. Las mujeres mayores a través de la construcción de proyectos personales y colectivos pueden desarrollar su potencial, contribuir a la sociedad y construir un mundo más justo y humano.

Propuestas de contenido

Ya expuestas las estrategias andragógicas de cara a procesos formativos en TIC, a continuación, presentaré propuestas de contenido y formas de construir espacios de capacitación en TIC para mujeres mayores, teniendo en cuenta los deseos y apreciaciones que logré recoger de las mujeres mayores en el marco de mi ejercicio como facilitadora del Centro de Inclusión Digital de la Candelaria y posteriormente como investigadora de esta tesis de maestría.

PROPUESTA	CONTENIDO
<i>Mapeando el territorio</i>	Se propone realizar un laboratorio enfocado a la enseñanza del uso de la herramienta Google Maps y la percepción del espacio, a través de recorridos guiados por la localidad en la que se esté facilitando el curso.
<i>Mujeres en red</i>	Se propone generar un espacio pedagógico donde las ciudadanas puedan crear peticiones colectivas y en red, en torno a la disminución de la brecha digital de género y la responsabilidad de todas las instituciones y la sociedad, siguiendo lo planteado en Samper Pizano (2023).

<i>Mis plantas y Google Lens</i>	Se propone crear un laboratorio que centre su atención en las múltiples posibilidades de la cámara del celular y las funciones de Google Lens. Propongo una actividad práctica como la creación de un álbum, post o publicación de las mujeres en alguna red social, donde ellas identifiquen el nombre científico de cada planta, y construyan contenidos que aporten con sus saberes sobre los cuidados, beneficios de cada una de las plantas, las flores y los árboles que estén en su entorno, con el fin de potenciar, visibilizar sus jardines a través de la apropiación de las TIC.
<i>Registro de mis gastos diarios</i>	Se propone construir un módulo de herramientas y operaciones básicas de Excel para las ciudadanas en el que a través de una plantilla de Excel puedan registrar datos de los gastos económicos diarios propios (alimentación, transporte, arriendo, etc.).
<i>Álbum de recuerdos</i>	Se propone crear un taller de fotografía desde el celular con dos módulos; uno que proporcione herramientas, técnicas sobre enfoque, desenfoque, filtros, planos, etc. y otro sobre edición de fotografías. Estos módulos pueden tener como producto actividades enfocadas en los intereses de las ciudadanas, que sea fotografiar desde el celular sus fotografías análogas o sus productos de emprendimiento.
<i>¡Cocina digital! Sabores locales y tecnología</i>	Se propone crear un laboratorio colaborativo denominado ¡Cocina digital! Sabores locales y tecnología, con el fin de recuperar y digitalizar esas recetas tradicionales y locales

	que son fuente de conocimientos de las mujeres adultas asistentes a los CID, además de brindar herramientas digitales para la digitalización y creación de blog o repositorio con las recetas.
<i>Libro digital: Mi historia de vida</i>	Se propone diseñar un laboratorio creativo que tenga como punto de partida el reconocimiento de historias de vida de las mujeres y que desde allí ellas puedan reflexionar sobre los derechos de las mujeres, la identidad, el amor, las experiencias de conflicto, la superación de obstáculos, etc., con el fin de proponer un ejercicio de introspección, autopercepción y valoración del archivo personal (como cartas, fotografías, objetos valiosos, etc.) de las mujeres. Puede expresarse mediante línea del tiempo personal, cruces de líneas del tiempo de las mujeres mayores y la facilitadora, álbum interactivo, entre otros.
<i>Diligenciamiento de formularios para acceso a la educación superior, técnica o tecnológica y presentación de ICFES o para acceder a diferentes derechos</i>	Se propone crear un taller con contenidos que brinde información y formación en el diligenciamiento de formularios para acceder a la educación y a diferentes servicios: calendarios de presentación de ICFES, inscripciones a cursos y oferta formativa del SENA (Sena Sofia plus), inscripciones y pagos de PIN en universidades, simulacros de presentación de exámenes, solicitar citas médicas por correo electrónico, entre otros.

<i>Taller Identidad y Seguridad Digital</i>	Se propone realizar un taller sobre la identidad digital, tanto la subjetiva como la jurídica mediante la capacitación de las mujeres sobre las nuevas herramientas de identificación y reconocimiento de rostro por medio de las lecturas biométricas, en clave de evidenciar sus implicaciones en la seguridad y protección de datos.
<i>Noticias, datos, argumentos y fuentes de información digitales</i>	Se propone crear un taller para brindar herramientas reflexivas y prácticas para que las mujeres accedan a los conocimientos por medio de fuentes confiables y certeras. Su finalidad es la de combatir la desinformación, las fake news y cadenas de WhatsApp con información desvirtuada y en su lugar ofrecer elementos en la construcción de pensamiento crítico en las mujeres.
<i>Primeros pasos investigativos</i>	Se propone incluir en cada curso metodologías digitales para la sensibilización y el reconocimiento de violencias basadas en género. Incluir tareas o pequeños ejercicios de investigación que involucren a las ciudadanas en búsqueda de información mediante el motor de búsqueda Google en cuanto a noticias sobre la situación de las mujeres en su localidad.

Tomado de archivo personal: Propuestas de la investigadora de esta tesis de maestría.

Capítulo 6. Consideraciones finales

El propósito de esta investigación fue comprender los procesos de subjetivación de las mujeres mayores participantes del CID de la Candelaria en el marco de capacitaciones para el cierre de brechas digitales. Desde el principio del planteamiento del problema se puso en cuestión la noción de brecha digital en tanto se impone como el horizonte estratégico de todos los esfuerzos internacionales y nacionales a través de sus políticas públicas, las cuales se materializan en este caso en un programa para el cierre de la brecha digital de género en mujeres habitantes de Bogotá, a través de espacios físicos, con recursos tecnológicos y humanos, llamados Centros de Inclusión Digital. Los CID en cabeza de la Dirección de Gestión del Conocimiento de la Secretaría Distrital de la Mujer reducen la pedagogía a la instrumentalización de la concepción de formación, sin intentar conocer de manera situada a las mujeres a quienes se dirigen, reduciéndolas a simples números, cifras, metas y resultados. Esta investigación intentó poner en el centro del análisis al sujeto, en un caso en específico: las mujeres mayores asistentes al CID La Candelaria. El sujeto al que menciona Ducoing (2005, como se citó en Anzaldúa, 2009):

Ese sujeto frecuentemente olvidado en todo aquello que de él es inasible, incierto, incontrolable e impredecible; ese sujeto cuya formación le ha sido reducida a indicadores, variables, productos y resultados controlables, medibles, perceptibles; ese sujeto del que lo humano es frecuentemente evadido. (p. 2)

Uno de mis primeros hallazgos es a la luz de la categoría formación, desde la que deseo dejar sedimentada mi crítica en tanto la Dirección de Gestión del Conocimiento confunde la formación con la capacitación. En los Lineamientos Operativos de los CID se habla de “procesos formativos” cuando se refieren a procesos de capacitación. Considero que instrumentalizan este concepto reduciéndolo a la ejecución y justificación de un presupuesto, a un proceso de instrucción de contenidos relacionadas con las TIC, en un espacio y en unos tiempos determinados y fragmentados a raíz de la explotación y acoso laboral de sus facilitadoras –según

lo percibe Rosa Elvinia—. No tiene nada que ver con la formación, ya que en ningún momento se interesan por quienes son los sujetos pedagógicos dentro de los CID (educandas y facilitadoras), en este caso por todos los elementos que las constituyen: sus deseos, imaginarios, motivaciones, experiencias y conocimientos de las mujeres de Bogotá a las que van dirigidos y a las que sostienen estas propuestas de capacitación en TIC (las contratistas).

La categoría sujeto y subjetividad me permitió explorar, caracterizar y situar a los sujetos pedagógicos en esta investigación: las mujeres mayores participantes del CID La Candelaria. Hice la caracterización desde el marco de derechos de las personas mayores y de los derechos de las mujeres, es por eso, que a lo largo del documento pude entablar una relación estrecha entre subjetividad y las formas en las que las mujeres mayores acceden a sus derechos. Esta situación me permitió seguir poniendo en tensión la noción de brecha digital, esta vez concibiéndola como el vértice por el cual se manifiestan otras desigualdades (Pedraza, 2020). Pero también el situar a los sujetos pedagógicos me permitió conocer un camino disciplinar cuyo campo de saber es la educación entre personas mayores. Esta disciplina es la andragogía, la cual me permitió construir una propuesta ante las problemáticas identificadas (lo cual fue tarea del tercer objetivo).

Las mujeres mayores del CID La Candelaria y el acceso a su Derechos

Este análisis da cumplimiento al primer objetivo específico de esta investigación correspondiente a contextualizar sobre la situación de las mujeres mayores participantes del Centro de Inclusión Digital (CID) La Candelaria respecto a sus experiencias de acceso a sus derechos en el marco de la capacitación para el cierre de brechas digitales. Puedo concluir de este primer objetivo del cual la principal fuente de reflexión fue el diálogo entablado con Rosa Elvinia y María Mercedes los siguientes elementos:

La necesidad de una educación continua y adaptada para las personas mayores

La voz de Rosa Elvinia se encuentra con la de muchas mujeres mayores que ven en los CID una oportunidad para ejercer su derecho a la educación, pero que se enfrentan a limitaciones importantes en la oferta de capacitación. La crítica sobre la corta duración de los cursos y la falta de continuidad pone de manifiesto la necesidad de replantear, no solo metodologías sino los formatos de los programas educativos. Es fundamental reconocer que el aprendizaje de habilidades digitales en personas mayores requiere un enfoque pedagógico sensible a sus particularidades. La repetición, el refuerzo y el acompañamiento continuo son elementos clave para garantizar la interiorización de los conocimientos y su aplicación práctica en la vida cotidiana. No se trata solo de "enseñar a usar WhatsApp", sino de fortalecer a las mujeres mayores para que puedan desenvolverse por sí mismas y en colectivo en el mundo digital y acceder a oportunidades de desarrollo personal y social.

La precarización laboral de las facilitadoras como obstáculo para la garantía del derecho a la educación

La preocupación de Rosa Elvinia por la situación laboral de las facilitadoras de los CID es un tema crucial que no puede pasar desapercibido. La precariedad laboral, la falta de estabilidad y las condiciones contractuales desfavorables no solo afectan a las facilitadoras, sino que también repercuten en la calidad de la capacitación que reciben las mujeres mayores. Es necesario reconocer que las facilitadoras también son parte fundamental en el proceso de inclusión digital de las mujeres mayores. Su labor va más allá de la simple transmisión de conocimientos técnicos; implica un acompañamiento humano, una escucha atenta y una comprensión de las necesidades específicas de cada participante. Para garantizar una capacitación de calidad es imprescindible que las facilitadoras cuenten con condiciones laborales dignas, que les permitan desarrollar su trabajo con compromiso y motivación.

La exclusión de las mujeres mayores del sistema educativo y la necesidad de políticas públicas integrales

El testimonio de Rosa Elvinia y los hallazgos del Boletín 33 del OMEG (2023), revelan una problemática más amplia: la exclusión de las mujeres mayores del sistema educativo. La falta de oportunidades educativas adaptadas a sus edades y necesidades obstaculiza su proyecto de vida y limita su participación plena en la sociedad. Es fundamental que las políticas públicas en materia de educación reconozcan las particularidades de las mujeres mayores y garanticen su acceso a programas educativos que respondan a sus necesidades específicas. No se trata solo de ofrecer cursos cortos y aislados, sino de construir un sistema educativo inclusivo que promueva el aprendizaje continuo en todas las etapas de la vida y que valore la experiencia y los conocimientos de las mujeres mayores.

El derecho a la educación como derecho fundamental

La conexión que establece Rosa Elvinia entre su asistencia al CID y el derecho a la educación es un llamado a la reflexión sobre la importancia de este derecho en la vida de las mujeres mayores. El derecho a la educación no es solo un derecho formal, sino una herramienta fundamental para el desarrollo personal, la participación social y el ejercicio de la ciudadanía.

Es necesario que el Estado y la sociedad en su conjunto garanticen el acceso a la educación de las mujeres mayores que permita la eliminación de las barreras económicas, sociales y culturales que les impiden ejercer este derecho fundamental. La educación de las mujeres mayores no es solo una cuestión de justicia social, sino también una inversión en el futuro de la sociedad.

En conclusión, las voces de Rosa Elvinia y de las mujeres mayores que participaron en el estudio invitan a repensar la oferta de capacitación en los CID y a poner en el centro del debate el derecho a la educación de las mujeres mayores; más allá de cambiar metodologías considero que hay que transformar el sistema educativo. Es necesario un enfoque integral que considere las

particularidades de este grupo poblacional, que garantice la calidad de la capacitación y que promueva la inclusión digital como una herramienta para el empoderamiento y la transformación social.

La comunicación interpersonal como derecho fundamental en la edad mayor

Rosa Elvinia destacó la comunicación interpersonal como un derecho fundamental, especialmente en la etapa de la vejez, donde la soledad y el aislamiento social pueden ser más prevalentes. La interacción humana, el contacto cara a cara, las conversaciones significativas y el intercambio de experiencias son esenciales para el bienestar emocional, la salud mental y el desarrollo personal de las personas mayores. La pérdida de redes sociales y la reducción de los vínculos humanos pueden tener un impacto negativo en la calidad de vida de las mujeres mayores, generando sentimientos de soledad, tristeza y exclusión (Ramos, 2020). En este sentido, es fundamental reconocer la importancia de la comunicación interpersonal como un derecho que debe ser garantizado y promovido en la vejez.

Las TIC como herramienta complementaria, no sustitutiva

Si bien Rosa Elvinia reconoció la utilidad de las TIC para acceder a información y comunicarse, también subraya sus limitaciones en comparación con la interacción humana. Las TIC pueden ser una herramienta valiosa para complementar las relaciones sociales y mantener el contacto con familiares y amigos, pero no pueden reemplazar la profundidad y la riqueza de la comunicación interpersonal. La voz humana, con sus matices, emociones y expresiones, transmite información que va más allá de las palabras. La interacción cara a cara permite establecer conexiones más profundas, compartir experiencias significativas y construir relaciones de confianza. En este sentido, es importante promover un uso equilibrado de las TIC en la vejez, que combine las ventajas de la tecnología con la importancia del contacto humano.

El acceso a la información como derecho y la necesidad de un enfoque integral

Rosa Elvinia destacó la importancia del acceso a la información como un derecho fundamental en la vejez. Si bien reconoce la utilidad de herramientas como el asistente de Google, también subraya la importancia de la interacción humana para el aprendizaje y la construcción de conocimiento. La voz de otra persona, con sus matices y emociones, es percibida como una fuente de conocimiento más rica y significativa. En este sentido, es fundamental que las políticas públicas en materia de inclusión digital consideren las necesidades específicas de las mujeres mayores en cuanto al acceso a la información. No se trata solo de ofrecer capacitación en el uso de herramientas tecnológicas, sino de garantizar que las mujeres mayores puedan acceder a información relevante y significativa para sus vidas, en formatos accesibles y comprensibles.

La participación social como factor de bienestar y desarrollo personal

La participación en actividades grupales y la posibilidad de intercambiar experiencias con otras personas son fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal de las mujeres mayores. Las TIC pueden ser una herramienta útil para facilitar la participación social, pero no pueden sustituir por completo la interacción social presencial. Es importante crear espacios físicos y virtuales donde las mujeres mayores puedan interactuar, compartir experiencias y aprender de manera colaborativa. Estos espacios deben ser seguros, accesibles y adaptados a las necesidades específicas de las mujeres mayores, con el fin de promover la inclusión digital, la participación social y el envejecimiento activo.

La necesidad de políticas públicas integrales que promuevan la inclusión digital y el bienestar

Las reflexiones de Rosa Elvinia sientan una posición clara, el acceso a las tecnologías de la información no es suficiente para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas mayores. Es necesario un enfoque integral que considere las dimensiones sociales, emocionales y

culturales de la inclusión digital y favorezca la promoción de la participación social, el bienestar y el envejecimiento activo. Las políticas públicas en materia de inclusión digital deben ir más allá de la capacitación en el uso de herramientas tecnológicas. Es fundamental crear entornos que promuevan la interacción social, el acceso a la información relevante y la participación en actividades significativas para las mujeres mayores. Solo así se podrá garantizar el pleno ejercicio de sus derechos y su inclusión plena en la sociedad.

La brecha digital como factor de exclusión financiera

La dificultad de María Mercedes para adaptarse a las nuevas tecnologías evidenció la existencia de una brecha digital que afecta de manera desproporcionada a las personas mayores. Esta brecha no solo se refiere a la falta de acceso a dispositivos o conexión a Internet, sino también a la falta de habilidades y conocimientos para utilizar las herramientas digitales de manera efectiva. En el caso de los trámites bancarios, la digitalización de los servicios ha generado nuevas formas de exclusión para las personas mayores. La falta de familiaridad con las plataformas en línea, la complejidad de los procedimientos y la ausencia de un acompañamiento adecuado pueden generar frustración, desconfianza y sentimientos de impotencia, como lo experimentó María Mercedes. Es fundamental reconocer que la inclusión digital de las personas mayores no es solo una cuestión de acceso a la tecnología, sino también de diseño de servicios y políticas públicas que tengan en cuenta sus necesidades y capacidades específicas. Este debe ser un trabajo entre instituciones públicas, el sector privado y la sociedad.

La necesidad de un enfoque centrado en el usuario mayor

La experiencia de María Mercedes pone de manifiesto la necesidad de diseñar interfaces más intuitivas y de ofrecer un acompañamiento más cercano a las personas mayores que se enfrentan a las dificultades de la digitalización financiera. Las instituciones bancarias y otras entidades que ofrecen servicios en línea deben adoptar un enfoque centrado en el usuario mayor,

que tenga en cuenta sus particularidades y necesidades. Esto implica diseñar plataformas y aplicaciones fáciles de usar, con instrucciones claras y sencillas, que eviten la jerga técnica y que ofrezcan opciones de ayuda y asistencia accesibles. Asimismo, es fundamental capacitar al personal de atención al cliente para que pueda brindar un trato personalizado y empático a las personas mayores, resolver sus dudas y dificultades de manera clara y paciente.

La importancia de la atención personalizada y la claridad en las explicaciones

María Mercedes enfatizó en la importancia de la atención personalizada y la claridad en las explicaciones al momento de interactuar con personas mayores. Su experiencia demuestra que la falta de comunicación y la dificultad para obtener ayuda pueden generar frustración y desconfianza en las personas mayores. En este sentido, es fundamental que las instituciones que ofrecen servicios en línea implementen canales de comunicación accesibles y efectivos para las personas mayores, como líneas telefónicas gratuitas, chats en línea con personal capacitado o manuales con instrucciones paso a paso. Asimismo, es importante que el personal de atención al cliente esté capacitado para brindar un trato personalizado y empático a las personas mayores, y que permita adaptaciones en torno a su lenguaje y ritmo de comunicación, así como frente a las necesidades de cada usuario.

La desconfianza y la resistencia al cambio como barreras para la inclusión digital

La desconfianza hacia las instituciones y la sensación de ser "embrollada" son sentimientos comunes entre las personas mayores que experimentan dificultades con las tecnologías digitales. Estos sentimientos pueden generar una resistencia al cambio y dificultar la adopción de nuevas herramientas y servicios. Es fundamental que las instituciones y los responsables de formular políticas públicas en materia de inclusión digital trabajen para generar confianza en las personas mayores, en clave de ofrecer información clara y transparente sobre los beneficios y riesgos de la tecnología, y en busca de garantizar la seguridad y privacidad de sus

datos personales. Asimismo, es importante promover campañas de sensibilización y capacitación que ayuden a las personas mayores a superar sus miedos y resistencias, y a descubrir las oportunidades que les ofrece la tecnología.

Para dar por finalizadas estas conclusiones correspondientes al primer objetivo de esta investigación, me atrevo a decir que lo cumplí. Construí una caracterización que da cuenta de la situación de las mujeres mayores participantes del Centro de Inclusión Digital (CID) La Candelaria, respecto a sus experiencias de acceso a sus derechos en el marco de la capacitación para el cierre de brechas digitales, a partir de categorías como lo es la formación, la subjetividad y la experiencia. Además, la conversación que dio origen a esos elementos, anteriormente expuestos y analizados, pueden ser un recurso y un aporte muy valioso para la Secretaría Distrital de la Mujer y los CID con el fin de escuchar las voces de las mujeres y de una ex facilitadora, Licenciada en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, próxima a ser Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora, que logró reflexionar sobre este hecho educativo a partir de su experiencia laboral.

La formación como proceso de subjetivación y experiencias con las TIC de mujeres mayores del CID La Candelaria

Para dar cumplimiento al segundo objetivo de esta investigación consistente en analizar los procesos de subjetivación de las mujeres mayores participantes del Centro de Inclusión Digital (CID) de La Candelaria a partir de sus narrativas y experiencias en relación con las TIC, busqué identificar por medio de las narrativas de Rosa Acero, María Mercedes y Rosa Elvinia elementos que configuraran sus procesos de subjetivación, entendiéndolos como procesos de formación – devenir y autorrealización constante– (Anzaldúa, 2009) en sus experiencias en relación con las TIC y en referencia con las dimensiones de la experiencia de Delory-Momberger (2014) como ejes de análisis. Es posible concluir que:

Las narrativas de Rosa Elvinia nos ofrecen una valiosa perspectiva sobre la transformación de su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a lo largo de su vida, al revelar cómo la interacción con estos dispositivos ha moldeado y dado *forma* a su subjetividad. A partir de su experiencia, puedo ampliar las conclusiones en las siguientes direcciones:

La formación como proceso de subjetivación a través de las TIC

La historia de Rosa Elvinia ilustra cómo la formación, entendida como un proceso continuo de subjetivación, se entrelaza con su interacción con las TIC. Desde su infancia, su curiosidad por la radio y la televisión, hasta su adaptación a la computación y el celular, ha representado una oportunidad para explorar, aprender y transformar su manera de pensar, sentir y comprender el mundo desde cada nueva tecnología. Este proceso de subjetivación mediado por las TIC no es unidireccional. Rosa Elvinia no es una receptora pasiva de la tecnología, sino agente activa que la utiliza para construir su propia realidad. Su actitud crítica ante los medios de comunicación, su búsqueda de información y conocimiento, y su capacidad para equilibrar lo digital con lo analógico son ejemplos de cómo las TIC pueden ser herramientas de empoderamiento y transformación personal.

La curiosidad y el asombro como motores del aprendizaje con la tecnología

La curiosidad infantil de Rosa Elvinia por entender el funcionamiento de la radio y la televisión revela un rasgo fundamental para el aprendizaje con la tecnología en cualquier etapa de la vida: la apertura al asombro y la voluntad de explorar lo desconocido. Esta actitud curiosa es la que impulsa a las personas a acercarse a las TIC, a experimentar con ellas y a descubrir su potencial. En el caso de las mujeres mayores, fomentar la curiosidad y el asombro puede ser clave para superar la resistencia inicial a la tecnología y para generar un interés genuino por aprender nuevas habilidades digitales. Es importante crear espacios de aprendizaje donde las mujeres

mayores se sientan cómodas para preguntar, equivocarse y descubrir a su propio ritmo, las posibilidades que ofrecen las TIC.

La actitud crítica ante las TIC como herramienta de poder

La desconfianza inicial de Rosa Elvinia hacia la televisión, percibida como un medio que puede manipular la información, refleja una actitud crítica fundamental para un uso consciente y responsable de las TIC. Esta actitud crítica implica cuestionar la información que se recibe, analizarla desde diferentes perspectivas y contrastarla con otras fuentes. En la era digital, donde la desinformación y las noticias falsas son un problema creciente, la actitud crítica de Rosa Elvinia se vuelve aún más relevante. Es importante que las mujeres mayores desarrollen habilidades para evaluar la credibilidad de la información que encuentran en línea, para identificar posibles sesgos y para protegerse de los riesgos de la manipulación y el engaño.

El equilibrio entre lo digital y lo analógico como fuente de bienestar

La capacidad de Rosa Elvinia para encontrar un equilibrio entre el acceso a la información por medio digital y su disfrute de actividades analógicas como la lectura por medios físicos y el escuchar música por medio de la radio, nos invita a reflexionar sobre la importancia de un enfoque integral del bienestar en la edad mayor. Si bien las TIC pueden ser una herramienta valiosa para el aprendizaje, la comunicación y la participación social, no deben desplazar otras actividades que brindan placer, conocimiento y conexión humana. Es fundamental que las mujeres mayores puedan integrar las TIC en sus vidas de manera armoniosa, aprovechando sus beneficios sin renunciar a las actividades que les brindan bienestar emocional y satisfacción personal. La lectura, la música, el contacto con la naturaleza, las relaciones sociales y otras actividades analógicas pueden ser complementos importantes para un envejecimiento activo y saludable.

Rosa Acero, la justicia y las TIC

La narrativa de Rosa Acero expone conexión entre su necesidad de habilidades digitales y su búsqueda de justicia tras la pérdida de su hijo. Su relato trasciende la mera adquisición de conocimientos técnicos, exponiendo cómo las TIC se convierten en una herramienta fundamental en su lucha por la verdad y el esclarecimiento del caso. A continuación, expondré algunas conclusiones a partir del análisis de su experiencia:

La tecnología como herramienta para el acceso a la justicia. La motivación principal de Rosa Acero para aprender habilidades digitales surge de su necesidad de acceder a las audiencias virtuales relacionadas con el caso de su hijo. En un contexto donde la comunicación con su abogado es crucial para mantenerse informada sobre los avances de la investigación, las TIC se presentan como un medio indispensable para ejercer su derecho a la justicia. Su experiencia pone de manifiesto cómo la brecha digital puede convertirse en una barrera para el acceso a la justicia, especialmente para aquellas personas que, como Rosa, no han tenido un contacto previo con las TIC. En este sentido, la capacitación en habilidades digitales se vuelve esencial para garantizar que todas las personas, independientemente de su edad o condición social, puedan ejercer sus derechos y participar activamente en los procesos judiciales que les conciernen.

La experiencia como vía de aprendizaje significativo. La historia de Rosa Acero ilustra cómo la experiencia personal, marcada por el dolor y la búsqueda de justicia, puede potencializar la motivación para el aprendizaje de habilidades digitales. Su necesidad de comunicarse con su abogado y de acceder a información relevante sobre el caso de su hijo, la impulsa a superar sus miedos e inseguridades frente a las TIC y a buscar activamente oportunidades de capacitación. Su relato destaca la importancia de ofrecer programas de capacitación que conecten con las necesidades e intereses de las personas mayores, que les permitan ver la utilidad práctica de la

tecnología en sus vidas y que les brinden el apoyo y la confianza necesarios para desarrollar sus habilidades digitales.

La dimensión emocional del aprendizaje con tecnología. La experiencia de Rosa Acero revela que el aprendizaje con las TIC no es solo un proceso cognitivo, sino también emocional. Su dolor por la pérdida de su hijo, su frustración ante las dificultades técnicas y su determinación para superar los obstáculos se entrelazan en su proceso de aprendizaje. Es fundamental que los programas de capacitación en TIC para personas mayores tengan en cuenta esta dimensión emocional, y se permitan crear espacios de aprendizaje seguros y acogedores donde las personas se sientan cómodas para expresar sus miedos, dudas y preocupaciones. Asimismo, es importante que las facilitadoras cuenten con la sensibilidad y la empatía necesarias para comprender las necesidades emocionales de cada participante y para brindar un apoyo personalizado y comprensivo.

El papel de los Centros de Inclusión Digital como espacios de oportunidades. La decisión de Rosa Acero de asistir a los cursos del CID de la Candelaria pone de manifiesto el papel fundamental que juegan estos espacios en la promoción de la inclusión digital de las personas mayores. Los CID se convierten en espacios de oportunidades donde las personas mayores pueden adquirir habilidades digitales, acceder a información relevante para sus vidas y establecer conexiones sociales significativas. Es importante que los CID sigan fortaleciendo su oferta de capacitación, adaptándola a las necesidades e intereses de las personas mayores y garantizando que los programas sean accesibles, asequibles y de calidad. Asimismo, es fundamental que los CID se conviertan en espacios de encuentro y participación social, donde las personas mayores puedan compartir sus experiencias, aprender de manera colaborativa y construir redes de apoyo mutuo.

Rosa Elvinia revela cómo la apropiación de las TIC, específicamente el celular y WhatsApp, se convierte en un elemento clave en su proceso de subjetivación, entendiéndolo como la relación

dinámica y compleja que establece con el mundo y los demás, influenciada por factores psicosociales y las significaciones imaginarias de su entorno. Su experiencia se enmarca en la teoría de la subjetividad de Anzaldúa (2009), donde el sujeto se transforma a través de procesos de aprendizaje y adaptación, adquiriendo nuevas capacidades y resignificando su realidad.

En primer lugar, la configuración de la subjetividad de Rosa se evidencia en su capacidad de adaptación al aprender a usar el celular y WhatsApp, impulsada por la necesidad y el apoyo de su hija. Este aprendizaje trasciende lo técnico y se convierte en una parte integral de su formación personal. Su frase "y para muchas cosas que tengo que aprender mucho" refleja una apertura al cambio y una disposición a seguir aprendiendo y creciendo como persona. Además, su uso de WhatsApp para resolver problemas concretos, como comunicarse con el abogado de su hijo, demuestra autonomía y capacidad para gestionar sus necesidades. La tecnología se convierte en una herramienta para tomar control de su vida.

En segundo lugar, la relación con el mundo se redefine a través de la tecnología. La comunicación se vuelve más eficiente y adaptada a su contexto, permitiéndole comunicarse con personas importantes en su vida, como su abogado y miembros de la cooperativa de reciclaje. WhatsApp se convierte en un medio principal de interacción social, que ha transformado los mecanismos tradicionales de comunicación y permite la adaptación a las dinámicas sociales actuales. Su participación en la cooperativa, facilitada por la comunicación a través de WhatsApp, muestra cómo las TIC la conectan con una comunidad y facilitan su participación en actividades laborales y sociales. En definitiva, la tecnología se convierte en un puente hacia el mundo y hacia los demás.

Finalmente, el proceso de cambio y transformación se manifiesta en la aceptación y valoración de la tecnología, en concreto de las TIC. Rosa pasa de una situación de desconocimiento y posible resistencia inicial a un uso activo del celular y WhatsApp, lo que representa un cambio significativo en su relación con la tecnología. El dominio de estas herramientas le proporciona una mayor autonomía y control sobre su comunicación e

interacciones sociales, permitiéndole resolver problemas, mantenerse conectada con su comunidad y expresar sus intereses personales, como la fotografía de plantas y lugares que le gustan. En resumen, la tecnología se convierte en un catalizador de su desarrollo personal y social.

El CID La Candelaria, un potencial espacio pedagógico

A medida que se iba construyendo el diálogo, Rosa Elvinia, María Mercedes y Rosa Acero, las tres afirmaron y resaltaron que el CID La Candelaria es un espacio seguro. Es para ellas un potencial espacio pedagógico, donde además de capacitarse, ellas iban a compartir, a escuchar y ser escuchadas, a sentirse vivas y a aprender de las experiencias de las otras.

Runge y Muñoz (2009), señalan que los espacios pedagógicos trascienden los entornos escolares tradicionales. Más allá del espacio físico, lo fundamental es el sentido y la intención pedagógica-formativa que se le imprime. Mediante la percepción y la interacción con el entorno, las personas se involucran en procesos formativos, como el desarrollo de la percepción espacial, la construcción de juicios afectivos y emocionales, y la asignación de significado al espacio. Idealmente, la escuela debería funcionar como un segundo hogar o un lugar para el aprendizaje. Sin embargo, según Runge y Muñoz (2005), muchas veces la escuela ya no cumple este rol, siendo reemplazada por otros espacios los cuales se convierten en verdaderos escenarios pedagógicos donde tienen lugar procesos formativos significativos.

Esta perspectiva sobre la formación permite cuestionar la centralidad de los espacios educativos convencionales, como la escuela, la universidad o los seminarios, como únicos entornos pedagógicos. En primer lugar, porque muchas mujeres mayores han sido históricamente excluidas de estos espacios. En segundo lugar, porque existen otros lugares y experiencias que resultan en procesos formativos —o de subjetivación— esenciales para estas mujeres.

Para finalizar este apartado de conclusiones del cumplimiento del segundo objetivo de esta investigación que radicó en analizar los procesos de subjetivación de las mujeres mayores participantes del Centro de Inclusión Digital (CID) de La Candelaria a partir de sus narrativas y

experiencias en relación con las TIC, puede indicarse que lo cumplí en tanto se puso en evidencia los elementos que configuran la subjetivación/formación de las mujeres mayores en relación con las TIC. Sus experiencias previas laborales, el acceso a la justicia, las tareas de la vida cotidiana y la interacción con su entorno son el entramado de elementos que dan lugar a los procesos formativos en sus vidas.

Una propuesta desde la andragogía, mujeres mayores por la autonomía y el pensamiento crítico

Concluyo del tercer objetivo que pretendió proponer desde la lectura de la andragogía, principios de capacitación en TIC basados en las necesidades de las mujeres mayores de Bogotá, que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico para el cierre de brechas digitales, lo siguiente:

Estos principios de propuesta pedagógica se centran en una nueva lectura de la andragogía para diseñar capacitaciones en TIC que respondan a las necesidades específicas de las mujeres mayores en Bogotá, en clave de promover el diálogo de saberes y la autonomía para cerrar la brecha digital de género.

La andragogía, como disciplina que estudia los procesos formativos en adultos, reconoce las particularidades del aprendizaje en la edad adulta con base en la experiencia, la autodirección y la relevancia para la vida cotidiana. Los principios de la andragogía, como la autodirección, la autorregulación, la horizontalidad, la sinergia y la continuidad experiencial, buscan crear ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral y la autodeterminación de las personas mayores.

La propuesta pedagógica se articula en torno a tres ejes principales:

Formación desde y para la vida: se propone un laboratorio de aprendizaje colaborativo y creativo que parta del reconocimiento de las historias de vida de las mujeres mayores. A través de la digitalización de archivos personales y la narración en formato digital, se

busca generar un proceso de introspección, reflexión crítica y resignificación de sus experiencias, conectándolas con su realidad social y cultural.

Construcción de ambientes de aprendizaje favorables: se enfatiza la creación de espacios interpersonales que fomenten la autonomía, la horizontalidad, la libertad y el respeto. Se propone un espacio asambleario inicial para establecer objetivos de aprendizaje y normas de convivencia de manera consensuada con el fin de promover la participación y la problematización crítica de la realidad.

Protagonismo y compromiso social: se busca empoderar a las mujeres mayores para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. A través de la construcción de proyectos personales y colectivos se busca promover la reflexión crítica, la participación social y el acceso a la información relevante para el ejercicio de sus derechos y su incidencia política.

En cuanto a los contenidos de las capacitaciones, se propone abordar temas como el uso de dispositivos móviles y plataformas digitales, la seguridad en línea, la creación de contenido digital, el acceso a trámites y servicios en línea, la participación ciudadana y el uso de las TIC para la promoción de sus derechos y el fortalecimiento de sus organizaciones.

Esta propuesta pedagógica busca ir más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas para promover el desarrollo integral de las mujeres mayores, su autonomía y su participación en la sociedad a través del uso crítico y significativo de las TIC.

Bibliografía

- Acosta (2016). Relación entre estilos de aprendizaje y uso de tecnologías de la información y la comunicación en la educación de adultos. *Revista Electrónica Educare*
<https://doi.org/10.15359/ree.20-3.10>
- Anzaldúa, R. (2009, del 21 al 25 de septiembre). La formación: una mirada desde el sujeto. [Ponencia]. X Congreso de investigación educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Veracruz, México.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Editorial FORCE.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente [ANC].
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Decreto 116 de 2010. (2010, 21 de enero). *Por el cual se reglamenta la Ley 1257 de 2008*. Diario Oficial No. 47.603.
- Acuerdo 584 de 2015. (2015, 29 de junio). *Por medio del cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en Bogotá D.C.*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Delory-Momberger, C. (2014). EXPERIENCIA Y FORMACIÓN. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 695-710.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461003>
- Delory-Momberger, C. (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 19 (2), 265-281. DOI: 10.17151/rasv.2017.19.2.13
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2021). *Política pública para el envejecimiento activo y saludable* (CONPES 4 de 2021).
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4083.pdf>

Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

Fundación Saldarriaga Concha. (2025, enero 23). *Nuevas Oportunidades: Tres historias de Educación +60*. <https://www.saldarriagaconcha.org/nuevas-oportunidades-tres-historias-de-educacion-60/>

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura [IICA] (2020). *Desigualdad Digital de Género en América Latina y el Caribe*. (IICA).

Ley 1257 de 2008. (2008, 4 de diciembre). Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 47.193.

Ley 2055 de 2020 (2020, 10 de septiembre), por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores”, adoptada en Washington, el 15 de junio de 2015. Congreso de la República. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141981>

Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá [OMEG] (2023). Boletín No. 33. *Comprender la Interseccionalidad: Barreras de acceso a derechos de las mujeres en su diferencias y diversidades*. Secretaria Distrital de la Mujer. <https://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/AnalisisdeCiudad33.pdf>

Observatorio Nacional de Envejecimiento y Vejez [OEV Colombia]. (2022). *Guía Metodológica Observatorio Nacional de Envejecimiento y Vejez en Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/guia-ross-envejecimiento-vejez.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. ONU.

Organización de los Estados Americanos. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos. OEA.

- Organización de los Estados Americanos. (2015). Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. OEA.
- Organización de las Naciones Unidas, (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*
- Pedraza Bucio, C. I. (2020). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. *LOGOS Revista De Filosofía*, 136(136), 9–22. <https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2873>
- Ramos, D. (2020). Mujeres adultas mayores: una visión desde la subjetividad de las protagonistas en relación con su sentido de vida y el sentimiento de soledad. *Castalia - Revista De Psicología De La Academia*, (35), 109-126. <https://doi.org/10.25074/07198051.35.1769>
- Rueda, R. y Uribe, A. (2022). Cibercultura y educación en Latinoamérica. *FOLIOS*, (56), 205-218. <https://www.redalyc.org/journal/3459/345973358013/html/>
- Runge, A. K. y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo De Ockham*, 9(2). <https://doi.org/10.21500/22563202.577>
- Runge, A. K. y Muñoz, D. A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y sociofenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/300>.
- Samper Pizano, D. (2023). Somos mayores, no imbéciles. *Cambio Colombia*. <https://cambiocolombia.com/los-danieles/somos-mayores-no-imbeciles>
- Secretaría Distrital de la Mujer [SDM] (2020). Lineamientos de Operación Procesos Formativos Centros de Inclusión Digital 2020 – 2024. SDM.

- Suaza, L. M. (2013). Hackeando el patriarcado: metáforas y prácticas sociales de mujeres con tecnologías. En R. R. Ortiz, A. D. F. Díaz y L. M. R. Sierra (Eds.), *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social* (pp. 139-184). Universidad Pedagógica Nacional.
- Valdez, J. C. (2010). Andragogía: una lectura prospectiva. Fundación Editorial el perro y la rana: Caracas
- Vega, R. (2015, 5 de mayo). Los profesores como nuevos proletarios. *Rebelión*. Obtenido de <https://rebelion.org/los-profesores-como-nuevos-proletarios/>

Anexos

Invitación a la entrevista, sábado 14 de septiembre de 2024



[illegible]