



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHÍA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE POS GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN**

**JULIET CAROLINA CASTRO MORALES**

**PRÁCTICAS COEDUCATIVAS EN TORNO A LA CULTURA  
DIGITAL: (DES)ENCUENTROS INTERGENERACIONALES**

Salvador  
2018

**JULIET CAROLINA CASTRO MORALES**

**PRÁCTICAS COEDUCATIVAS EN TORNO A LA  
CULTURA DIGITAL: (DES)ENCUENTROS  
INTERGENERACIONALES**

Disertación presentada al Programa de Posgraduación en Educación, Facultad de Educación, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtención de grado de máster en Educación.

Orientadora: Maria Helena Bonilla da Silveira

Salvador  
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Castro Morales, Juliet Carolina.

Prácticas coeducativas en torno a la cultura digital :  
(des)encuentros intergeneracionales / Juliet Carolina Castro Morales. -  
2018.

296 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Bonilla da Silveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade  
de Educação, Salvador, 2018.

1. Tecnologia digital. 2. Relações entre gerações. 3. Idosos. 4.  
Crianças. 5. Educação. I. Silveira, Maria Helena Bonilla da. II.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de educação. III. Título.

CDD 303.4833 - 23. ed.

**JULIET CAROLINA CASTRO MORALES**

**PRÁCTICAS COEDUCATIVAS EN TORNO A LA CULTURA DIGITAL:  
(DES) ENCUENTROS INTERGENERACIONALES**

Disertación presentada al Programa de Posgraduación en Educación, Facultad de Educación, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtención de grado de máster en Educación. .

**Banca Examinadora**

Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla (Orientadora)  
Doctora en Educación (2002)  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Alda Britto Motta  
Doctora en Educación (1999)  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Mónica Fantin  
Doctora en Educación (2005)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. César Rios Leiro  
Doctor en Educación (2004)  
Universidade Federal da Bahia

A

Mis padres y abuelos, por el apoyo incondicional y amor infinito.

Germán, por demostrarnos que nunca es tarde para aprender.

Y todos aquellos que sin importar la edad, creen en la posibilidad de un mundo más justo.

## AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, a mis queridos padres, por su amor y apoyo infinito en todo este proceso, por esforzarse a cada instante por brindarme una educación de calidad y por sembrar en mí el amor por el conocimiento; y a mis abuelos, en especial a mi abuela Ligia, por ser motivo de inspiración de este trabajo y mi ejemplo de vida.

A mi orientadora, Maria Helena Bonilla, por la infinita paciencia, por escuchar mis locas ideas, por creer en mi, permitirme hacer parte de su grupo de investigación, y sobre todo, por demostrarme que sensibilidad, amor, exigencia y disciplina no son características excluyentes.

A Caspar Tromp, por acompañarme con su amor infinito, comprensión, confianza y paciencia todo este tiempo.

A todos los miembros del GEC, por compartir conmigo sus conocimientos, ayudarme y apoyarme en todo este proceso, en especial a Sule Sampaio, por su generosidad, amor y disposición para guiarme, y a mis compañeros Yaimar Montoya, Uriel Castellanos, Roger Aburto y Angela Maria Niño, por el apoyo y la motivación a cada instante.

A mis compañeras de apartamento y ahora hermanas de vida, Elizabeth Bertini y Constanza Aspe (y Lalo), por su incondicionalidad y su amor fraternal durante estos dos años en Brasil.

A mi otra amiga de vida, Paola Suárez, por escucharme y apoyarme desde la distancia.

A todos los estudiantes latinoamericanos que junto conmigo vinieron a hacer sus estudios en Brasil y que se convirtieron en una familia para mi.

A mi orientador de graduación y ahora amigo, Javier Corredor, por motivarme a continuar en el área de la investigación y por sus múltiples enseñanzas.

A la señora Maribel Galindo, por su generosidad, confianza y apoyo durante el trabajo de campo, y a todos los niños, personas mayores y jóvenes participantes, pues no hubiera sido realidad este trabajo sin su colaboración.

A la Universidad Federal de Bahía, por abrirme sus puertas y permitirme formarme como maestra en Educación ; a CAPES y la OEA por financiar la maestría completa.

Cierro con un agradecimiento muy especial al estado de Bahía, por demostrarme nuevamente porque Brasil es ejemplo de amor, fuerza, resistencia y alegría.

*“No sé si es importante, pero nunca es demasiado tarde para ser quienes queremos ser. No hay límite en el tiempo, puedes empezar cuando quieras. Puedes cambiar o seguir siendo el mismo. No hay reglas para tal cosa. Podemos aprovechar oportunidades o echar todo a perder. Espero que hagas lo mejor. Espero que veas cosas que te asombren. Espero que sientas cosas que nunca sentiste antes. Espero que conozcas a gente con un punto de vista diferente. Espero que vivas una vida de la que estés orgullosa. Y si te das cuenta de que no es así, espero que tengas el valor de empezar de cero.”*  
*( Fragmento del filme El asombroso caso de Benjamin Button)*

CASTRO, Julieth Carolina. Prácticas coeducativas en torno a la cultura digital: (des) Encuentros intergeneracionales. 313 p. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMEN

En el proceso de transición hacia una sociedad caracterizada por la participación preponderante de las tecnologías digitales (TD) en los diferentes ámbitos, el modo en que definimos el ser “viejo” o el ser “niño” y sus lugares en la sociedad, se vió significativamente alterado: los niños se muestran y se les representa como sujetos con alta destreza frente a las TD; como contra parte, las personas mayores, criadas en una cultura más análoga, deben llevar a cabo un proceso de reajuste y aprendizaje que les permita integrarse en las prácticas de la denominada cultura digital y se les representa como menos habilidosos con las TD. Esas diferencias se han traducido con el tiempo en desigualdades entre las generaciones y han generado distancia y conflictos entre las mismas. Frente a eso, se proponen programas intergeneracionales (PI) que incluyen prácticas con TD, no en tanto, la mayoría de éstos tienen lugar en países altamente tecnologizados y algunos proponen que sea el joven que instruya al más viejo. Siendo ese el panorama, esta investigación tuvo la intención de comprender las implicaciones de incorporar prácticas coeducativas intergeneracionales en torno a la cultura digital, en la forma en que las generaciones de niños y personas mayores se relacionan y se representan dentro de un programa intergeneracional (PI) localizado en Colombia. Para ello, usamos la investigación formación de inspiración etnográfica como alternativa metodológica que nos permitió trabajar junto con los mismos participantes en la creación de las prácticas, observar con detalle la manera en que se dan las relaciones entre las generaciones en este contexto y comprender a través de sus voces los sentidos que los sujetos le dan a sus experiencias dentro del programa y la trascendencia de los mismos. Se evidenció, de manera general, que las mismas diferencias entre las generaciones pueden propiciar la cocreación, el diálogo, la solidaridad y el intercambio de conocimientos entre estas, si se asume una perspectiva basada en la colaboración, la horizontalidad, la valorización de saberes particulares para la solución de problemas comunes. También, la experiencia de las generaciones durante las prácticas incidió en las representaciones, especialmente, promovió una visión más positiva frente a las personas mayores. Crear junto con los participantes permitió explorar diferentes alternativas para integrar las TD dentro de las prácticas y vimos que éstas, combinadas con prácticas dominantes de la cultura predigital, posibilitan una relación más horizontal entre las generaciones y fortalecen procesos coeducativos entre las mismas; finalmente, concluimos que la brecha digital no se da necesariamente por la cualidad de ser viejo o joven, pues en ello intervienen una multiplicidad de factores sociales, económicos y de acceso que juegan un papel determinante en la desigualdad, con respecto al uso y apropiación de las TD y la participación de los sujetos en la cultura digital.

Palabras Clave: Cultura digital, personas mayores, niños, intergeneracional, colaboración, tecnologías digitales, coeducación.

CASTRO, Julieth Carolina. Práticas coeducativas em torno a la cultura digital: (des) Encuentros intergeneracionales. 313 p. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

No processo de transição para uma sociedade caracterizada pela participação preponderante das tecnologias digitais (TD) nas diferentes áreas, a maneira como definimos “ser idoso” ou “ser criança”, e seus lugares na sociedade, foi significativamente alterada: de um lado as crianças se apresentam e são representadas como sujeitos com uma alta destreza com as TD; de outro, as pessoas idosas, criadas na cultura analógica, devem iniciar um processo de reajuste e aprendizagem que lhes permita se integrar nas práticas da chamada cultura digital e são representadas como menos hábeis com as TD. Essas diferenças têm sido traduzidas, com o tempo, em desigualdades entre as gerações e têm gerado distância e conflito entre elas. Frente a isso, propõem-se programas intergeracionais (PI) que incluem práticas com TD, no entanto, a maioria destes estão em países altamente tecnologicizados e alguns propõem que seja apenas o mais novo que instrua o mais velho. Com esse panorama, esta pesquisa teve a intenção de compreender as implicações de incorporar práticas coeducativas intergeracionais, entorno da cultura digital, na forma como as gerações de crianças e pessoas idosas se relacionam e se representam dentro de um programa intergeracional, localizado na Colômbia. Para isso, usamos a pesquisa formação de inspiração etnográfica como alternativa metodológica, que permitiu trabalhar junto com os participantes na criação das práticas, observar com detalhe a maneira como se apresentam as relações entre as gerações nesse contexto, compreender, através de suas vozes, os sentidos que os sujeitos dão as suas experiências dentro do programa e a implicação dos mesmos. De modo geral, vemos que as mesmas diferenças entre as gerações podem propiciar a cocriação, o diálogo, a solidariedade e o intercâmbio de conhecimentos entre elas, se é assumida uma perspectiva baseada na colaboração, na horizontalidade e na valorização de saberes particulares para a solução de problemas comuns. Também, a experiência das gerações, durante as práticas, teve implicações nas representações, especialmente, promoveu uma visão mais positiva das pessoas idosas. Criar junto com os participantes permitiu explorar diferentes alternativas para integrar as TD nas práticas e percebemos que estas, as TD, combinadas com práticas dominantes da cultura pré-digital, possibilitam uma relação mais horizontal entre as gerações e fortalecem processos coeducativos entre as mesmas; finalmente, concluímos que a brecha digital não se apresenta necessariamente pela qualidade de ser velho ou ser jovem, pois nisso intervém uma multiplicidade de fatores sociais, econômicos e de acesso que têm um papel determinante na desigualdade com relação ao uso, apropriação das TD e a participação dos sujeitos na cultura digital.

Palavras chaves: Cultura digital. Idosos. Crianças. Intergeneracional. Colaboração. Tecnologias digitais. Coeducação.

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Cuadro 1	Criterios para Selección de Caso .....	49
Mapa 1	Localización del Departamento de Boyacá, Colombia .....	52
Figura 1	Fotografía de la ciudad de Tunja, Boyacá, Colombia .....	52
Figura 2	Madre e hijos participando en la primera versión del proyecto .....	52
Esquema1	Metodología desarrollada, siguiendo una línea de tiempo .....	67
Esquema2	Análisis Textual Discursivo: ciclo de análisis .....	71
Cuadro 2	Criterios de selección de proyectos estipulados por la convocatoria .....	137
Figura 3	Sala de informática, segundo piso de la biblioteca .....	141
Figura 4	Sala de reuniones primer piso de la biblioteca .....	141
Figura 5	Computadores utilizados durante las actividades.....	143
Figura 6	Niño enseñándole a una persona mayor a usar el sistema touch pad.....	144
Figura 7	Adolescente, persona mayor y niño trabajando en conjunto.....	145
Figura 8	Noticia publicada en el periódico de la ciudad de Tunja .....	147
Figura 9	Nota de reconocimiento al programa .....	147
Cuadro 3	Mato zombies, luego escribo .....	153
Figura 10	Lecciones nivel 1 Mecano Zombi .....	157
Figura 11	Mecano Zombie.....	157
Figura 12	Ztype .....	159
Figura 13	El señor JdC80 aprendiendo a digitar con ayuda de T8 .....	161
Cuadro 4	Mochileros digitales: clickeando se llega a Roma .....	162
Figura 14	SIG Google Earth.....	164
Figura 15	Imagen de la ciudad de Villa de Leyva Colombia, usando GoogleEarth.....	166
Figura 16	Niño y persona mayor conociendo y explorando el sistema SIG.....	167
Figura 17	Niño y persona mayor conociendo y explorando el sistema SIG. ....	167
Cuadro 5	Mi correo electrónico: creo e intercambio saberes y opiniones a través del correo electrónico.....	169
Figura 18	Niño le explica a una persona mayor como enviar mensajes	

por correo electrónico .....	171
Figura 19 Stranger Beast.....	173
Cuadro 6 Video llamada: desafiando al tiempo y la distancia.....	175
Figura 20 Plataforma de Meet Jitsi para video conferencia .....	178
Figura 21 Instalación video conferencia, primer piso .....	178
Figura 22 Transmisión video conferencia segundo piso.....	179
Cuadro 7 Nuestro periódico: venga y conozca Tunja.....	190
Figura 23 Producción hecha por una de las parejas.....	185
Figura 24 Niño y persona mayor trabajando colaborativamente em la actividad del periódico.....	185
Figura25 Persona mayor guiando la lectura de uno de los niños .....	188
Figura 26 Mudanzas en los procesos de producción luego de la emergencia de las TD en la sociedad .....	190
Figura 27 G63 y X9 diseñan juntos procesos antes y después de la revolución digital.....	190
Figura 28 Representación de medios de comunicación y transporte antes de los digital.....	191
Figura 29 Representación de la Tecnología Actual.....	191
Figura30 Antiguo sistema de comunicación por cuerno.....	192
Figura 31 Sistema de comunicación usando el burro o el caballo.....	192
Figura 32 Representación de la tecnología del 2017.....	192
Figura 33 Representación de Tecnología del año 2017.....	192
Figura 34 Representación de apps y tecnología del 2017.....	193
Figura 35 Representación de la tecnología del 2017 en la que se incluyen tablets .....	193
Figura 36: Persona mayor pidiéndole al niño que fuera con calma.....	200
Figura 37: Visita de los participantes al hogar geriátrico.....	230
Figura 38: Visita a la Biblioteca Infantil, Tunja Colombiana .....	231
Figura 39: Visita al Museo Tunja Boyacá.....	231
Figura 40: Clasificación de objetos por generaciones. ....	242

## LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

TD	Tecnologías Digitales
PPSEV	Política Pública de Envejecimiento y Vejez
RAE	Real Academia de la lengua Española
MinTic	Ministerio de las Telecomunicaciones
PI	Programa intergeneracional
CPU	Central Processing Unit
RAM	Random Access Memory
TIC	Tecnologías de la información y la Comunicación
OEA	Organización de los Estados Americanos
GUB	Grupo de Universidades Brasileiras
GEC	Grupo de Estudios en Educación, Comunicación y Tecnologías
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
RS	Representaciones Sociales
CEPAL	La Comisión Económica para América Latina y El Caribe
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ARPA	Advanced Research Project Agency
HTTP	HyperText Transfer Protocol
URL	Uniform Resource Locator
WWW	World wide web
IMSERSO	Instituto de Mayores y Servicios Sociales de España
OMS	Organización mundial de la Salud
PVD	Puntos Vive Digital
LGNI	Linking Generations Northern Ireland
EPS	Entidad Promotora de Salud
USB	Universal Serial Bus
URL	Uniform Resource Locator
SIG	Sistema de Información Geográfica
UNAM	Universidad autónoma de México
SENID	Seminario Nacional de inclusión digital
REA	Recursos Educativos Abiertos

## SUMARIO

<b>1. MI ENCUENTRO CON LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>25</b>
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>43</b>
3.1 PROPUESTA METODOLÓGICA: LA ETNOINVESTIGACIÓN FORMACIÓN.....	49
3.2 LOS PARTICIPANTES.....	56
3.3 EL TRABAJO EN CAMPO: DISPOSITIVOS PARA LA PRODUCCIÓN DE INFORMACIONES.....	59
<b>3.3.1 Observación y Diario de Campo.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3.2 Entrevista semi estructurada individual y grupal.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3.3 Grupos Focales.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3.4 Registro de Videos.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3.5 Dibujos.....</b>	<b>66</b>
3.4 EL PROCEDIMIENTO EN CAMPO.....	66
3.5 ANÁLISIS DE LAS INFORMACIONES.....	69
3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	73
<b>4. LA TECNOLOGÍA Y LOS DISTINTOS COLORES DEL TIEMPO.....</b>	<b>75</b>
4.1 LA SOCIEDAD ANTES DE LO DIGITAL.....	77
4.2 LA REVOLUCIÓN DIGITAL Y LA SOCIEDAD INFORMACIONAL Y DEL CONOCIMIENTO.....	82
4.3 LA EMERGENCIA DE UN NUEVO TIPO DE CULTURA, LA DIGITAL.....	89
4.4 “ NATIVO” E “INMIGRANTE” DIGITAL EN CUESTIÓN.....	102
<b>5. PROGRAMAS INTERGENERACIONALES QUE USAN TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO ALTERNATIVA PARA EL DIÁLOGO ENTRE LAS GENERACIONES.....</b>	<b>111</b>
5.1. BRECHA DIGITAL: ¿ESPACIO ENTRE QUIENES Y POR QUÉ?.....	116
5.2 PROGRAMAS INTERGENERACIONALES: UNA ALTERNATIVA FRENTE AL CONFLICTO Y LA DESIGUALDAD EN LA ERA DIGITAL.....	132
5.3 “LOS HIJOS ENSEÑAN A SUS PADRES E INTERCAMBIAN SABERES”, UN CASO DE PI EN COLOMBIA.....	136
<b>5.3.1 Motivaciones para crear el programa.....</b>	<b>139</b>
<b>5.3.2 Recursos y condiciones para la implementación de un PI: algunos desafíos por</b>	

resolver.....	140
<b>6. ACTIVIDADES EN TORNO A LA CULTURA DIGITAL: EN PROCURA DE UNA COEDUCACIÓN.....</b>	<b>149</b>
6.1 LA COEDUCACIÓN COMO NORTE, LA COLABORACIÓN COMO CAMINO.....	153
6.1.1 Mato zombis, luego escribo: video juegos para familiarizarnos con el teclado.....	153
6.1.2 Mochileros digitales: clickeando se llega a Roma.....	162
6.1.3 Mi correo electrónico: creo e intercambio saberes y opiniones a través del correo electrónico.....	169
6.1.4 La video llamada: desafiando el tiempo y la distancia.....	175
6.1.5 Nuestro periódico: venga y conozca Tunja!.....	181
6.2. ANTES Y AHORA: CULTURA(S) EN CONTRASTE. MÁS ALLÁ DE LOS DISPOSITIVOS.....	188
<b>7. REPRESENTACIONES Y RELACIONES INTERGENERACIONALES: ALTERNATIVAS HACIA UN OTRO ENCUENTRO ENTRE LAS GENERACIONES</b>	<b>195</b>
7.1 LA TECNOLOGÍA DIGITAL: LA DISTANCIA Y EL CONFLICTO ENTRE LAS GENERACIONES.....	198
7.1.1 Diferencias en los modos de aprender y resolver tareas.....	199
7.1.2 La interconexión global y el contacto con otros saberes: pérdida de legitimidad de la persona mayor como fuente de saber.....	205
7.1.3 Modelos educativos en contraste.....	211
7.1.5 Las Tecnología digitales y la competencia laboral.....	220
7.2 TECNOLOGÍA DIGITAL Y EL ENCUENTRO INTERGENERACIONAL.....	223
7.2.1. Tener en cuenta las necesidades de las personas como punto de partida.....	224
7.2.2 Actividades combinadas y objetivos comunes.....	226
7.2.3 La importancia de abrir espacios de diálogos, antes, durante y después de la actividad.....	228
7.2.4 Valorizar los saberes particulares: re significando la lógica de la competitividad.....	231
7.2.5 Los opuestos se complementan.....	234
7.2.6 Salir de la zona de confort: navegar juntos entre otras funciones de las TD.....	235
7.3 “ROBOTS” Y “EXTRATERESTRES” EN UNA OTRA RELACIÓN.....	237
7.3.1 Cómo los niños representan a las personas mayores.....	240
7.3.2 Cómo las personas mayores representan a los niños.....	247
7.3.3 Cómo las generaciones se representan a sí mismas.....	250

7.4 PRÁCTICAS REPRESENTACIONES Y RELACIÓN: CONSIDERACIONES FINALES. .....	255
<b>8. CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>259</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>275</b>
<b>APÉNDICE A : Red de relaciones usando Atlas TL.....</b>	<b>287</b>
<b>APÉNDICE B: Roteiro de entrevista semi estructurada 1 Coordinadora.....</b>	<b>288</b>
<b>APÉNDICE C: Roteiro entrevista semiestructurada 2 Coordinadora.....</b>	<b>288</b>
<b>APÉNDICE D: Roteiro entrevista final personas mayores.....</b>	<b>289</b>
<b>APÉNDICE E: Roteiro grupo focal niños 1 (GF1N).....</b>	<b>290</b>
<b>APÉNDICE F Roteiro grupo focal 1 adulto mayor (GF1Am).....</b>	<b>291</b>
<b>APÉNDICE G Roteiro grupo focal 2 niños (GF2N).....</b>	<b>292</b>
<b>APÉNDICE H: Roteiro grupo focal 2 adulto mayor (GF2Am).....</b>	<b>293</b>
<b>APÉNDICE I Roteiro grupo focal mixto final (GFMIX).....</b>	<b>294</b>
<b>APÉNDICE K Cuestionario abierto para jóvenes.....</b>	<b>296</b>

## 1. MI ENCUENTRO CON LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El tiempo es una dimensión inexorable a la vida humana, al universo, a su vida, a la mía, a este trabajo. Cada segundo que transcurre en cuanto pienso en la idea, signo de puntuación, palabra que uso en esta tercera línea marca una diferencia en su experiencia, y con certeza, ahora ni usted ni yo somos los mismos de 10 segundos atrás. Aunque existen escalas estandarizadas para medir el tiempo (segundos, minutos, horas, días, meses, años, décadas, siglos etc), que nos permiten entendernos y hablar un mismo lenguaje, este no se vive ni se experimenta de la misma forma. Las experiencias vividas, los recuerdos marcados en la memoria, las emociones experimentadas, los errores, los aprendizajes, las pérdidas, las ganancias, los que nos rodean, hacen de la experiencia del tiempo algo totalmente relativo a cada persona.

La relatividad de la experiencia del tiempo responde también a la percepción que tenemos del mismo y los recuerdos construidos en su transcurrir. Hay experiencias de nuestra vida que se sienten como “si hubieran sido ayer”, otras, parecen estar tan impregnadas en tiempos tan remotos que debemos recurrir al álbum de fotos de la abuela, a la biografía del *Facebook*, o a las historias narradas por nuestros padres y abuelos, para encontrar una señal que nos dé pistas para revivir recuerdos que parecen desvanecerse.

Por mis propios recuerdos, por las fotografías y por lo relatos de mis padres y de mis abuelos, sé que nací en un barrio popular de la ciudad de Bogotá. En aquella casa vivíamos ocho familias con quienes debíamos compartir dos baños y dos cocinas. En nuestro cuarto teníamos lo “básico” para ese entonces: una cama, una mesa, un armario, y por supuesto, “el” televisor. ¿Qué más podía pedir?

Aunque era reducido el espacio en el que vivíamos, tenía todo lo que una niña como yo deseaba tener: dos padres maravillosos, quienes con sus propios medios enfundaron en su hija, autora de esta investigación, el amor por la ciencia y el conocimiento. Ellos soñaron con criar la primera persona en la historia de las dos familias que iría a la universidad pública más grande del país, y lo cumplieron. El objetivo de aquella pareja de jóvenes fue, desde principio,



mis primos, sino también porque disminuiría la frecuencia de visitas a mis primos, por ende, disminución de mi contacto con su computador.

No fue sino hasta el 2002 cuando entré a una nueva escuela que recibí por primera vez aulas de informática; allí tuve la oportunidad de interactuar directamente con un computador, pero no podía jugar. Era tanto el control y el cuidado que los profesores nos demandaban de las máquinas, que sentía que si hacía algo mal, iba a meterme en graves problemas. La exploración libre estaba prohibida, instalar nuevos *softwares* también, al igual que entrar a sala de informática cuando no hubiese un profesor presente.

Ya para aquel entonces, el negocio de los cibercafés comenzó a tomar impulso en la ciudad de Bogotá. Cada vez era más normal ver en cada barrio estos espacios en donde te vendían *tiempo al aire y tiempo en red*. Allí las personas podían pagar por los minutos usados para llamar de celular a celular, teléfono fijo o llamada internacional. El cobro se hacía también por los minutos que permanecías conectado a internet. Para mi fortuna, uno de estos cafés estaba justo frente a la que sería mi nueva casa.

Lo buenos descubrimientos no pararon allí, una amiga me habló del correo electrónico y sistemas de mensajería<sup>4</sup>. Así, una tarde del 2003 ella me ayudó a abrir mi correo electrónico, y por medio de este pude acceder a otra serie de servicios y funciones. Sentí que el mundo se abría para mí! Desde este medio lograba comunicarme con mis primos, mis amigos y mi familia que se encontraban lejos. Poco a poco comencé a hacer parte de diferentes comunidades con las mismas afinidades musicales y estéticas y también comencé a acceder a diferentes fuentes de información, las cuales me permitieron ampliar mi conocimientos en diferentes áreas: historia, lengua castellana, geografía, biología etc.

Una vez descubrí eso, no había quien me sacara del cibercafé, mi único limitante sería que no tuviera dinero. Cada semana ahorraba un promedio de cinco mil pesos (cinco Reales brasileros aproximadamente) para dos horas de internet. Iba todos los jueves y los viernes, a veces los lunes, aprovechando que tenía aulas de informática los martes. Llegué al punto de personalizar uno de los computadores de aquel cibercafé, pues siempre hacía uso de aquel que tenía audifonos, cámara y el software actualizado.

Obviamente los problemas comenzaron en casa, pues al igual que el *tétris*, el reloj digital, el tamagotchi, mi comportamiento casi obsesivo me llevó a invertir mucho tiempo en la interacción, disminuyendo así el contacto personal con mi familia. Mamá y papá se preocuparon, pues pasaba en el café hasta 10pm, al punto que el dueño del lugar debía pedir a mis papás que por favor fueran por mí, pues ya no era hora para una niña andar sola en la

---

<sup>4</sup>En aquel entonces Messenger live

calle.

Mis padres prefirieron tenerme en casa en vez de estar en los cibercafés a altas horas de la noche, además, comprendieron que mi pasión por las tecnologías crecía. Fue por eso que decidieron hacer un gran esfuerzo por comprarme un computador. Es así que para mis 15 años, en el año 2005, llegó a casa mi primer computador, un HP pavilion mx50, monitor de 15", CPU con unidad de disco, si no estoy mal, de 19 GB y 128 RAM. Era un computador de segunda mano, pero era MI computador. No había *tamagotchi*, ni *atari*, ni reloj digital que superaran a este súper dispositivo que esperé por tanto tiempo. En este, podía jugar, escribir, resolver tareas, ver la hora, etc.

Sin embargo, una cosa faltó, NO teníamos internet en casa. Estaba muy agradecida con aquel dispositivo, pero para mí, en aquel entonces, el computador ya no era nada si no tenía conexión a internet. Después de saber que podía hablar con otras personas, inclusive de otros países, de saber que existían múltiples fuentes de información en diferentes formatos y que en comunidades virtuales como foros podía encontrar respuestas más interesantes, un computador sin internet no era suficiente.

Así, continué frecuentando los cibercafés, y cada vez que mis papás no estaban en casa hacía una artimaña (*gambiarra*) para lograr conectarme a Internet desde el teléfono de la casa. Aunque la velocidad era pésima, logré ver por primera vez mi correo electrónico desde mi propio computador y administrar algunas de las cuentas que tenía en diferentes espacios de interacción<sup>5</sup>. De manera ingenua, creí que nadie se daría cuenta, pero las facturas no suelen mentir, así que al mes papá, mamá y yo entramos en conflicto nuevamente, pues la cuenta del teléfono llegó demasiado alta y en nuestras condiciones era imposible sostener ese servicio: Internet era un privilegio para unos pocos, los del dinero.

Pero yo necesitaba internet no solo para el entretenimiento, las escuelas cada vez más exigían algunos procesos que requerían el uso de internet y por otro lado era evidente que las niñas que tenían internet en casa tenían una ventaja evidente sobre los que no teníamos. Las dinámicas sociales también empezaron a exigirle a los adultos hacer uso de internet para trámites legales y el correo electrónico resultó siendo una exigencia laboral. Fue por eso que mis padres decidieron colocar internet en casa, una tarde del 2006, y hasta la actualidad (2018) siempre hemos mantenido el servicio.

Debo comentar que desde muy pequeña disfruté mucho de la resolución de problemas y mis materias favoritas hasta la graduación fueron aquellas relacionadas con las ciencias exactas. Gané tres olimpiadas matemáticas en la escuela y en una de ellas logré llegar a

---

<sup>5</sup> MySpace.com era uno de esos.

segunda ronda para competición distrital; encontré en la aritmética, el álgebra, la trigonometría, el cálculo y la física un espacio para desafiarme a mí misma y resolver tareas de alta complejidad. Muchas veces me encargué de compartir mi conocimiento en éstas áreas con mis compañeras de la escuela, pero desde allí percibí que no era fácil explicar cuando uno ya tiene automatizadas formas de resolver los problemas. Gracias a las buenas calificaciones en estas áreas y algunas otras, me fue otorgada una beca para realizar un curso por computador de programación orientada a objetos. Así, en el 2006, hice este curso y me acerqué un poco al lenguaje de programación, específicamente usando el lenguaje C++. No en tanto, recuerdo que este curso era dado una vez por semana en un lugar distante, sin ningún tipo de tutor o persona que nos guiara, simplemente nos daban un computador y debíamos seguir unos tutoriales. Para mí fue complejo, era novata en el tema y eran muchas las dudas y los errores, no tenía a un experto que me ayudara, por eso, no fue mucho lo que pude avanzar.

Por sugerencia de mis padres y profesores, y en respuesta a las altas calificaciones que tenía en las ciencias exactas, fui encaminada a estudiar una ingeniería. Fue así que en el año 2008 entré a la Universidad Nacional de Colombia. Allí hice dos semestres de ingeniería agrícola y vi aulas de programación, diseño y calculo diferencial. Especialmente en esta última asignatura percibí que todos tenemos formas diferentes de resolver los ejercicios, algo que ya había percibido en la escuela, y no era una cuestión de entendimiento, sino de proceso de razonamiento y aprendizaje. Poco a poco fui entrando en esa línea de la resolución de tareas y fue así que encontré en la psicología una rama que me permitiría resolver tales dudas.

Para el 2009, decidí renunciar a ingeniería e iniciar estudios en la facultad de psicología de la misma universidad. En ésta área, me incliné por la línea de cognición, razonamiento y procesos de aprendizaje, así como el papel de los medios y el poder. Esto último nace luego de que, en el 2011, como representante del movimiento estudiantil que defendía el derecho a una educación superior gratuita y de calidad, comencé a percibir la cantidad absurda de desinformación difundida en los medios que trataban de destruir la imagen de los estudiantes que luchábamos por un derecho. En eso, en una de las comunidades virtuales que creamos, les propuse a mis compañeros convertirnos en nuestros propios reporteros. Así, para cada marcha o manifestación pública, llevamos cámaras digitales, micrófonos y celulares que nos permitieron registrar lo que allí sucediera. Particularmente, me encargué de realizar un *blog* público para que los estudiantes manifestaran sus deseos e inconformidades y junto con los otros estudiantes, logramos detener esa reforma<sup>6</sup>. En ese entonces, tuve la oportunidad de

---

<sup>6</sup> En este link podrá acceder a algunos de los video creados en aquel entonces. Disponible en: <https://www.youtube.com/user/colectivopsicologia> Acceso en 25 de Febrero 2018

cursar una asignatura sobre medios y poder por medio de un convenio entre la Universidad de Los Andes y la Universidad Nacional.

En ese proceso, un profesor líder del grupo de investigación Cognición, medios y educación, de la misma Universidad Nacional, el profesor Javier Corredor Aristizábal, me llamó para hablar un poco sobre el movimiento estudiantil y el papel de los medios desde mi experiencia en uno de sus blogs<sup>7</sup> y unos meses más tarde comencé a hacer parte de su grupo de investigación. En el grupo trabajé en varios proyectos, el primero de ellos fue “La frontera Digital: Efectos psicológicos de internet en la región de Orinoquía” (CORREDOR *et al.*, 2013), en el cual discutimos la influencia de los medios en la configuración de las identidades de adolescentes en zonas rurales del departamento del Meta. Posteriormente, hice parte del proyecto “Adiós a las Armas”, enfocado en la creación de un juego en versión física y versión digital que llevaría el mismo nombre. Este juego era una combinación de juegos al azar con juegos de estrategia, en el cual los jugadores se asumían como actores del conflicto colombiano y luego debían buscar una salida negociada al mismo; el objetivo educativo era desarrollar el razonamiento histórico complejo en los jóvenes<sup>8</sup>.

Paralelamente, hicimos una serie de intervenciones en escuelas públicas con el proyecto denominado “Los nuevos medios de la Memoria, herramientas digitales al servicio de la memoria histórica” en donde trabajamos junto con jóvenes entre los 14 y los 17 años e hicimos actividades usando diferentes formatos (video, fotos, etc) para hablar de memoria histórica y razonamiento histórico. Finalmente, en el 2015 trabajé con el mismo grupo y en convenio con la Universidad de los Andes en un proyecto denominado “jugando con el género”, centrado en el desarrollo de videojuegos no estereotipados dirigidos a niños y niñas entre los 3 y los 6 años que procuraban mejorar las habilidades lógico matemáticas de los pequeños. Al tiempo, en horas de la noche, participé en un programa ofrecido por el Ministerio de las TIC y la universidad de los Andes, *JumpCamp*, en el cual nos enseñaron a desarrollar videojuegos: allí tuve la oportunidad de encontrarme con personas de varias disciplinas, con quienes trabajamos colaborativamente en el diseño y desarrollo de éstos.

En las tardes, me dediqué a hacer talleres de estimulación neurocognitiva a personas con *Alzheimer*, como parte de una asignatura de la carrera de psicología. Lo que comenzó como una práctica de aula, acabó siendo un proyecto en el cual trabajé hasta el momento de salir a Brasil a realizar la maestría. Junto con unos amigos, luego socios, creamos una

---

<sup>7</sup> El nuevo movimiento estudiantil y el fin de las pedreas. Disponible en: <http://lasillavacia.com/elblogueo/blognotas/29321/el-nuevo-movimiento-estudiantil-y-el-fin-de-las-pedreas> acceso en en 25 de Febrero 2018

<sup>8</sup> Adiós a las Armas, reportaje UN medios. Disponible en: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/crean-juego-que-educa-sobre-el-proceso-de-paz.html>. Acceso en 19 de Febrero 2018

fundación encargada del cuidado al cuidador y a la persona mayor. Allí, desarrollé varias labores: estimulación neurocognitiva a personas con y sin Alzheimer, talleres sobre identidad y envejecimiento, talleres para la salud mental a lo largo de la vida y el desarrollo de actividades dedicadas al arte, la poesía y la danza. También, en la misma organización, me desempeñé como gestora de proyectos con tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cuya labor se centró en implementar estrategias para incluir las TD dentro de los diferentes procesos de formación y estimulación que llevábamos a cabo en la fundación.

En esa última experiencia, las mismas personas mayores asistentes a las actividades me preguntaban porqué yo hacía lo que hacía; por qué yo siendo tan joven (en ese entonces 23), trabajaba para las personas mayores, como si fueran generaciones rivales. Les sorprendía, pero les agradaba. Al finalizar cada sesión las personas mayores manifestaban sus experiencias y afirmaban que una de las cosas que más les agradaban era ver la preocupación de nosotros, los jóvenes, por las necesidades de ellos, pues ellos sabían que existía una distancia problemática entre jóvenes y adultos.

Como puede observar, en todas estas experiencias con las personas mayores, con los niños y los jóvenes en los diferentes proyectos, el hilo conector no fue apenas la psicología, sino también las TD y procesos de aprendizaje. Con base a mi experiencia, mis conocimientos y el creciente afecto especial que tenía por las personas mayores, fundado en mi relación fuerte con mis abuelos paternos y maternos, hice mi trabajo de graduación titulado “El uso de Redes sociales virtuales por adultos mayores y su relación con el Bienestar Subjetivo” (CASTRO; CORREDOR, 2015).

En ese trabajo, de corte cualitativo, participaron personas mayores de diferentes países del mundo, como España, Perú, Chile, Venezuela, Brasil, Argentina, y por supuesto, Colombia. Una de las conclusiones más importantes de aquel trabajo fue que las personas mayores tienen un potencial creativo y organizativo con las redes sociales digitales, muchas veces oscurecidos o poco visibles debido a los estereotipos negativos que tenemos frente a esta población. Desde allí, las sospechas frente a conceptos dados a las personas mayores como inmigrantes digitales (PRENSKY, 2001) comenzaron a crecer.

En cuanto fui desarrollando esa investigación, comencé a prestar mayor atención a la relación que las personas mayores (a las cuales le hacíamos estimulación neurocognitiva) tenían con los dispositivos digitales. En el taller de identidad y cultura a lo largo de la vida, especialmente, escuché por primera vez, de manera explícita, la necesidad de las personas mayores por aprender a manejar “esos aparatos”. Percibí que algunos de ellos tenían celulares inteligentes pero que no sabían manejarlos, ante lo cual me dijeron en repetidas ocasiones que

sus nietos les estaban enseñado. El tema de lo intergeneracional aparecía.

Llevé mi investigación al *European Conference of developmental Psychology* del 2015 y fue aceptada. Gracias a una beca otorgada a jóvenes investigadores de países emergentes, me fue posible participar en este importante congreso en la Universidad de Minho en Portugal. Allí, los becarios tuvimos la oportunidad de escoger tres profesores de diferentes áreas para almorzar con ellos y compartir un poco nuestras investigaciones. Siendo la más “pequeña” del grupo, y la única estudiante de graduación, esperé ser la última en opinar, no en tanto fue mi investigación que llamó la atención en la mesa, pues los mismos profesores afirmaron que aún falta mucho por investigar con relación a las personas mayores dentro de la cultura digital y que debería seguir ese camino. Las razones para iniciar una nueva investigación se sumaban.

Finalmente, para el año 2015 apliqué a una de las becas ofrecidas por Organización de los Estados Americanos y Grupo de Universidades Brasileñas (OEA y GUB) a estudiantes de América Latina. Mi objetivo desde el principio fue hacer una maestría dentro de un grupo que hablara críticamente el tema de las TD y la educación y estuviera abierto al diálogo, fue por eso que coloqué como primer opción la Universidad Federal de Bahía, pues sabía que este enfoque lo encontraría en el GEC (Grupo de investigación en Educación, Comunicación y Tecnologías).

Para fortuna mía, fui aceptada, para tristeza de mis abuelos y padres, estaría lejos de casa por 2 años. Para mitigar tal emoción le expliqué especialmente a mis abuelos maternos, más cercanos en ese entonces, cómo hacer una videoconferencia, le regalé a mi mamá un celular inteligente y les enseñé a usar videollamada. Instalamos internet en casa de mis abuelos y a través del celular de uno de mis tíos les demostré que las recientes alternativas tecnológicas nos iban a permitir hablar con mayor frecuencia. Hasta la actualidad (2018) hablo con ellos por videollamada. Una vez en el GEC, llegué a muchas de las preguntas que me hacía cuando aún estudiaba psicología. La visión crítica de las TD no como simples herramientas, sino como potencializadores de otros procesos de aprendizaje basados en la colaboración, y como estructurantes de nuevas maneras de ser y estar en la sociedad actual dialogaba con muchas de mis experiencias anteriores con videojuegos, con trabajo con los jóvenes, con los niños y con las personas mayores. Estaba en el grupo de investigación correcto.

Mi experiencia comunicacional con mis abuelos y los relatos de las personas mayores con quienes trabajé en la investigación comenzaron a cultivar en mí una serie de cuestionamientos y preguntas centradas en aquella relación entre jóvenes y personas mayores

a través de las TD. No sólo eran relaciones afectivas, o conflictivas, también aparecían procesos de colaboración mutua y transmisión de saberes que merecían ser investigados, ya no solo desde el área de psicología, sino desde la propia cultura digital y la educación. Fue así que empezó a germinar una de las dudas que me llevaron a hacer este proyecto de investigación: las relaciones intergeneracionales y la cultura digital. A partir de aquí, comenzó a construirse este proyecto, y con el *tiempo*, se constituyó en una de las experiencias que marcaran mi vida como investigadora.

## 2. INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra vida experimentamos una serie de cambios que se manifiestan con el transcurrir del tiempo, los cuales generan diversidad y variabilidad dentro de la especie humana. Estas mudanzas han sido foco de atención, no apenas en el campo de la biología, sino también desde las ciencias humanas, para las cuales existe una interrelación entre estos cambios individuales y los cambios sociales. En esa misma línea, surgen diferentes marcos interpretativos para comprender como, porqué y de qué forma se presentan los diferentes estados de maduración de los sujetos y cuales son los factores intervinientes.

Una primera perspectiva se dio a la tarea de clasificar y explicar cada uno de los estados de maduración de las personas, usando como criterio la edad, la cual determina cambios cualitativos y cuantitativos de los sujetos (YUNI, 2005). Desde esta perspectiva, más universalista y orgánica, el ser humano, independiente del lugar, la cultura o el momento histórico en el que se enmarque, pasaría por etapas como la infancia, adolescencia, juventud, adultez, y adultez mayor, y en cada una de ellas, presenta habilidades, capacidades y características particulares.

Sin embargo, esta postura fue altamente criticada por centrar sus interpretaciones apenas en el factor cronológico para dar cuenta de características particulares de las fases etarias, algo demasiado simplista si se tiene en cuenta que el desarrollo humano no es algo estático, lineal, ni mucho menos unidimensional. La edad en sí misma no es un factor explicativo, existen elementos sociales, históricos, culturales que también influyen en las experiencias individuales de las personas y sus cambios (NEUGARTEN, 1968, apud RUIZ; VALDIVIESO, 2002).

Es así que, hacia mediados de los 70's, toma fuerza una nueva perspectiva, la cual comprende los estados de maduración como resultado de interacciones entre factores biológicos, históricos, culturales y demográficos. Tales interacciones configurarían tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales y permitirían comprender la forma y las características en que se manifiestan en los diferentes estados de maduración; en resumen, estos últimos serían el resultado de la relación multidimensional y multidireccional de factores sociales, históricos, culturales, económicos que se dan de modo plástico y discontinuo (BLANCO, 2011; ELDER, 1998; PINAZO ; SÁNCHEZ, 2005; RUIZ; VALDIVIESO, 2002).

Desde este enfoque, se puede entender el por qué existen diferencias entre sujetos que, a pesar de estar en la misma fase de maduración, presentan comportamientos y definiciones variadas con relación a lo que las personas de su edad deben y pueden hacer. Por ejemplo, adolescentes del nuevo milenio no se deben definir de la misma forma en que definimos los adolescentes que existían antes de la revolución industrial, o que ser persona mayor<sup>9</sup> es muy diferente de serlo en el lejano Oriente antes de Cristo, cuando se posicionaba al más viejo de la comunidad en cima de la jerarquía social, otorgándole un papel decisivo y autoritario en las civilizaciones de aquel entonces. Es decir, características de las sociedades, y de la época, también dinámicas, influirán en la forma en que se definen las etapas del ciclo vital.

Este punto de vista, multidimensional, interactivo, dinámico y contextual, nos lleva a considerar también que características particulares para cada momento histórico influyen en una serie de mudanzas en los individuos con respecto a la forma como se posicionan en el mundo, la forma como se organizan, la forma en que interactúan con los otros individuos y las formas en que se relacionan con los objetos de su cultura. Nos permite comprender, así, el hecho de que en diferentes contextos se presentan diferentes conceptos frente a las personas de determinada edad.

Ruiz y Valdivieso (2002) argumentan, con base en la perspectiva ecológica de Bronfrenbrener (2002), que el desarrollo humano se compone de una interacción dinámica entre las diferentes dimensiones que los autores denominaran: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Así, elementos como la configuración familiar y la escuela (microsistema), la relación entre los microsistemas (mesosistema), las circunstancias políticas, científicas, tecnológicas (exosistema) y la cultura, organización social y sistema de creencias en la que se desenvuelven los individuos (macrosistema), influyen en la forma en que se interpretan y se analizan el desarrollo humano. Osea, las mudanzas en la sociedad van a interactuar con los cambios biológicos y tienen el potencial de configurar las características de

---

<sup>9</sup> En la presente investigación utilizaré el término de persona mayor para referirme a todos aquellos que superan los 60 años. Esto porque el concepto de persona de la tercera edad conlleva a concepciones peyorativas y homogeneizantes frente a esta población (BRITTO DA MOTTA, 2007). De otro lado, Particularmente en Colombia, en las últimas reformas políticas enfocadas en este grupo poblacional (específicamente la Política Pública Social de Envejecimiento y Vejez en Bogotá (PPSEV) (COLOMBIA, 2015) ha usado indistintamente los términos persona mayor, adultos mayores o personas adultas mayores, en respuesta a que la misma población mayor en una fase de construcción de tales políticas, manifestó que prefieren ser llamadas así porque son términos que agrupan los dos géneros y los configura como sujetos de derechos y de deberes. Particularmente opté por usar sólo el término persona mayor, pues, sin demeritar el uso del concepto de adulto, este último literalmente, según la RAE (Real Academia de la Lengua Española), ha sido tomado como un sujeto que está completamente desarrollado y desde un punto de vista educativo y humano (perspectivas en las que se enmarca esta investigación), las personas nunca paramos de desarrollarnos y podemos aprender siempre a lo largo de la vida. De otro lado, el término “persona” resulta más amplio y puede incorporar otro tipo de categorías como género, raza, clase etc.

cada fase de maduración: infancia, juventud, vejez, etc.

La razón por la cual comenzamos hablando de fases de maduración y su relación con factores sociales y contextuales es porque estas han sido fundamentales (pero no determinantes) para la organización de la población por generaciones. En la cotidianidad podemos evidenciar como las personas se refieren a la generación de jóvenes, generación de adultos, generación de ancianos etc.

Para Karl Mannheim (1993), los factores biológicos y vitales de las personas son fundamentales para que exista un parecido entre personas que nacen en años próximos (lo que llamó conexión intergeneracional), sin embargo, no se puede deducir de aquellos. Para Mannheim, el ritmo biológico es necesario, pero no es suficiente, ya que la conexión generacional posee en sí misma un “sobreañadido cualitativamente propio y no deducible de aquel [fenómeno del ritmo biológico]” (p. 209). Este parecido debe ser comprendido como un tipo específico de posición social determinado por la estructura social y de poder en el que se encuadran, similar a la situación de clase social.

Sacando el tema de las generación del ámbito meramente estadístico y de un marco positivista, Mannheim (1993) propone considerar las generaciones como posiciones con una tendencia particular, es decir, como lugares que ocupan las personas y que, según su marco social, tienen un terreno de juego en el acontecer posible: “les sugieren así una modalidad específica de vivencia y pensamiento, una modalidad de encajamiento en el proceso histórico” (p.209). En ese sentido, la afinidad o similitud entre personas que nacieron en años próximos no se debe dar de manera general, apenas por el año o bases biológicas, sino que “sólo se puede hablar, por lo tanto, de la afinidad de posición de una generación inserta en un mismo período de tiempo cuando, y en la medida en que, se trata de una potencial participación en sucesos y vivencias comunes y vinculados” (MANNHEIM, 1993, p. 216). De este análisis se puede deducir, como contra parte, que sería un error afirmar que todas las personas pertenecientes a una misma fase etaria van a comportarse de la misma manera, porque, para ello, sería preciso que absolutamente todos estuvieran enmarcados en el mismo contexto, con las mismas condiciones y con las mismas oportunidades; algo que sólo en la ciencia ficción sería posible.

Para nuestros intereses particulares, y apoyados en los aportes de Bourdieu (1993), Mannheim (1993), Britto da Motta (2006), Lenoir (1998), Mead (1977), podemos decir que no existen, como tal, una “vejez” o una “juventud”, mas bien existen “vejeces” y “juventudes”. Éstas se han venido definiendo, posicionando, representando y relacionando (entre ellas y con la sociedad), de manera diferente, dependiendo de las condiciones políticas,

sociales, económicos, y, por que no, tecnológicos, del tiempo y del lugar en el que se encuentren. Esto viene a otorgarles una posición o un “campo de juego” particular. Es así que para comprender ese lugar, campo de juego o modos de ser dentro del acontecer social, es preciso comprender en primer lugar dicho contexto, o sea la sociedad y la cultura dentro de la que viven, participan y se relacionan.

La sociedad de estos tiempos no es la misma del siglo pasado y uno de los elementos constitutivos de estos cambios son justamente el salto tecnológico que se dio en las últimas décadas. La posibilidad de digitalizar la información y las nuevas formas de comunicación abrieron paso a un innumerable listado de cambios en la cultura, la economía, la educación, la medicina, el mercado y en el diario vivir de la mayoría de las personas, dando lugar a lo que se conoce en el ámbito de las políticas como Sociedad Informacional y Sociedad del Conocimiento.

“Sociedad informacional” surge como concepto para definir el tipo de sociedad que deja de centrarse en el “industrialismo” y pasa al “informacionismo”; el término “informacional” indica el atributo de una forma específica de organización social en la que “la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico”.(CASTELLS, 2000, p.47). Posteriormente, el término recibe un cambio conceptual y da origen a otro conocido como “Sociedad del Conocimiento”, es decir, una sociedad que, junto con la revolución tecnológica informacional, llevó el conocimiento cada vez más a la base de los procesos sociales y en la cual “Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida” (KRÜGER, 2006). En esta sociedad, el conocimiento se convierte en el motor del desarrollo social y económico gracias a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Siguiendo a Santaella (2003), el desarrollo de un lenguaje de unos y ceros, o lenguaje digital, permitió que la información fuera utilizada en diferentes formatos y por múltiples aparatos, los cuales, interconectados en red, abrieron nuevos modos de comunicación, nuevas formas de crear, manipular y compartir información. Esto dio paso a una convergencia mediática, nuevas formas de distribución, de almacenamiento, de diferentes prácticas de consumo, así como producción de conocimiento y de contenidos. Todo esto también influyó en la configuración del ciberespacio<sup>10</sup>, un espacio (valga la redundancia) en el cual flujos de

---

<sup>10</sup> De acuerdo con Lévy (2010), no sólo fue la creación de nuevas herramientas las que produjo cambios en la sociedad, sino la posibilidad de inter-conectar todas ellas en red para transmitir información y dar lugar a lo que el autor denomina como *Ciberespacio*. El internet fue un elemento importante ya que permitió que flujos

información digitalizada pueden transmitirse a mayor velocidad entre los dispositivos interconectados, haciendo de la comunicación un proceso mucho más interactivo, recíproco, comunitario e intercomunitario (LEVY, 2010).

Estos avances en el campo de la tecnología digital produjeron un cambio en la perspectiva de mundo, trajeron consigo una nueva razón más global y mucho más compleja (PRETTO, 2013), permitieron abrir nuevas posibilidades de aprendizaje, nuevas opciones culturales y sociales que no hubieran sido posibles sin su existencia (LEVY, 2010); posibilitaron la exploración de nuevos aspectos existenciales, cognitivos, experienciales (RIBEIRO, 2000, p. 42), propiciaron nuevas prácticas, nuevas formas de pensamiento, nuevos valores y nuevas actitudes (LEVY, 2010; PRETTO, 2013).

En este mismo orden de ideas, Bonilla y Pretto (2016), inspirados en los trabajos de Howard Rheingold y Anthony Weeks (2012), Derrick de Kerckhove (1997), Pierre Lévy (1998), Don Tapscott y Anthony Williams (2008), muestran cómo éstos dispositivos tecnológicos y su capacidad de trabajar en red impusieron nuevas lógicas, fortalecieron otras prácticas sociales que vienen a jugar un papel importante no apenas en la comunicación, sino también en aspectos políticos, educativos y culturales.

De acuerdo con los autores, las TIC son toda una gama de potencialidades que establecieron un nuevo orden, en el cual la colaboración, la socialización, la horizontalidad, la inteligencia colectiva, la autoría, la libertad, la heterogeneidad, la interconexión, el compartir, el remixar y la valorización de saberes particulares comienzan a desempeñar un rol esencial y preponderante. Esto permite que el conocimiento se distribuya y sea construido de manera descentralizada, abierta y solidaria, lo que rompió con el esquema de la educación, lineal, rígida y centralizada, que usa a las personas como meros repetidores y replicadores de conocimiento, al limitarlos en su poder creativo, agentivo y propositivo (BONILLA; PRETTO, 2015).

Así, empieza a hablarse de una cultura digital, la cual, más allá de una cultura que utiliza dispositivos en formato digital, con acceso a la internet, es el resultado de la constitución de “procesos comunicacionales, de experiencia, de vivencias, de producción y de socialización de esas producciones, en una perspectiva multidimensional y no lineal” (SAMPAIO; BONILLA, 2012, p.3). Esta, se caracteriza por implementar formas de comunicación no jerárquicas ni lineales, por propiciar la inteligencia colectiva y por darle un

---

de información pudieran transmitirse, retando al tiempo y a la distancia, modificando así la práctica de comunicação, haciendola mucho más interactiva, recíproca, comunitaria e intercomunitaria. Este nuevo ambiente, el ciberespaço, se configura hoy en día como un horizonte de mundo virtual vivo, heterogéneo e intotalizable, en el cual cada ser humano puede aportar y participar (LEVY, 2010, p. 126).

mayor valor a las prácticas colaborativas y de socialización.

Estas mudanzas en la cultura y en las dinámicas sociales, como contra parte, también influyeron en la redefinición de las generaciones. Para ese entonces y hasta la actualidad, el tema de las generaciones fue tomado en cuenta en el sentido de que era evidente que algunos niños presentaban una versatilidad y una facilidad mayor en el uso de estos dispositivos, en contraste con algunos adultos. Es así que surgen los conceptos “*Boomers*” y “*N generators*” (TAPSCOTT, 1999) o “Inmigrante Digital” y “Nativo Digital” (PRENSKY, 2001), respectivamente. El apelativo de “Inmigrante digital”, o “*Boomers*”, sería utilizado para referirse a todas aquellas personas pertenecientes a generaciones que nacieron antes de la revolución digital, los cuales se constituyeron en un contexto histórico en el cual los *mass media* eran las herramientas más poderosas de comunicación. Para ellos, el encuentro con las tecnologías digitales (TD) resultan algo extraño, ante lo cual se requieren procesos de readaptación. Su proceso de aprendizaje frente a éstas se caracteriza por ser mucho más lineal y centralizado, y su relación con los medios es de tipo pasivo (TAPSCOTT, 1999; PRENSKY, 2001).

Por su parte, los “Nativos digitales”, o “*N generators*”, serían los sujetos pertenecientes a generaciones que nacieron en el tiempo posterior a la revolución digital<sup>11</sup> y serían las generaciones de la interoperatividad, de la colaboración, de la hiperconexión y de la globalidad. Estos elementos les ofrecerían la posibilidad de construir, reproducir y modificar la información que está siendo transmitida por los medios y les otorga un papel más activo, agentivo y crítico. Su familiaridad con este tipo de tecnología los hace más ágiles y diestros con la utilización de los mismos (TAPSCOTT, 1999; PRENSKY, 2001).

A partir de esto, y por palabras del mismo Tapscott, surge la necesidad de creación de proyectos “intergeneracionales”, en los cuales los “*N generators*” enseñen a los “*boomers*” cómo trabajar con las TD; es decir, esta vez los más jóvenes deben enseñar a los más viejos, lo que el autor denominaría como “Jerarquía del conocimiento invertida” (TAPSCOTT, 1999). De no ser así comienzan a haber mayores diferencias y distancia entre aquellos que poseen el conocimiento frente a las tecnologías y aquellos que no, o sea una “estratificación digital” (TAPSCOTT, 1999, p. 247), y que posteriormente se conocería como brecha digital<sup>12</sup>.

La parte positiva de estos aportes, particularmente de Tapscott, fue que permitieron

---

<sup>11</sup> Para la fecha actual, serían los que nacieron mas o menos luego de 1980, por tanto, serían los sujetos entre 1 y 35 años.

<sup>12</sup> La brecha digital se define “como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que, aunque las tengan, no saben como utilizarlas. (SANTOYO e MARTÍNEZ, 2003, p. 8)

hacer una pausa para pensar en el papel que juega la tecnología como posible “distanciador” entre las generaciones, el cual podría estar repercutiendo en desigualdades en términos de participación social y debilitamiento del tejido social de las comunidades. Es decir, la tecnología, al ser apropiada de manera diferencial entre las generaciones, se convirtió en un potencializador de la brecha generacional y digital. Sin embargo, estos mismos aportes repercutieron contraproducentemente en representaciones diferenciadas de lo que significa ser joven o ser persona mayor en una sociedad de la información y el conocimiento, ya que se basan apenas en elementos de orden cronológico, que como vimos es limitado.

Dentro del imaginario colectivo, comienzan a tomar fuerzas ideas como las que los jóvenes, por su propia condición de ser jóvenes, poseen un saber especial frente a las tecnologías; y por otro lado, las personas mayores, también por su condición de ser mayores, poco o nada conocen de tecnologías, y por ende, se les debe abrir espacios de formación y alfabetización digital. De acuerdo con Bennet y Matton (2011), el error en tales afirmaciones postuladas por Tappscott y Prensky, en su momento, está justamente en la generalización, en creer que es toda una generación la que posee o no las habilidades. Se les acusa de ahistóricos y deterministas tales categorías, puesto que investigaciones posteriores evidenciaron que la edad era un criterio insuficiente para determinar destreza o no frente a las tecnologías digitales (FANTIN, 2016a, b).

Por ejemplo, muchos de los niños y jóvenes de pocos recursos no tienen acceso a estos dispositivos, lo que consecuentemente se manifiesta en una baja destreza frente a los mismos, aun cuando hayan nacido en tiempos de desarrollo digital; otros, aunque tienen acceso, no poseen las habilidades de búsqueda, no manejan con destreza la web 2.0, no consiguen crear contenidos digitales, no diferencian entre fuentes confiables y no confiables de información (BENNET e MATTON, 2011; GRANER et al., 2007).

De otro lado, algunos nacidos en la era de la radio difusión, o *boomers*, han sabido tomar ventaja de estas y han demostrado destreza en su uso al igual que muchos jóvenes nacidos en la era digital. Una investigación que realizamos junto con Corredor (CASTRO; CORREDOR, 2016) sobre el uso de redes sociales por parte de personas mayores, evidenció que éstos hacen uso de las diferentes tecnologías y ambientes virtuales para construir conocimiento, compartir producciones propias, crear contenidos digitales y crear grupos de activismo digital. Como ésta, otras investigaciones han mostrado que las personas mayores no son apenas consumidores de tecnología sino que además son productores de contenidos digitales (WAYCOTT et al., 2013).

Por la misma línea, estudios de corte estadístico descriptivo han mostrado que no hay

homogeneidad en el uso e interacción con tecnología digital cuando de personas mayores se trata. Aunque no son la mayoría, hay un porcentaje de personas mayores que progresivamente están haciendo uso frecuente de dispositivos digitales y la internet, especialmente con fines comunicativos o para mantenerse informados (CARVALHO, 2016).

Esto sugiere que la habilidad con las TIC no depende de la edad que se tenga, sino que una vez más, más allá de eso, la condición social, la participación, la educación de los jóvenes y de los adultos influyen de manera significativa (UWE OTTO et al., 2005). En ese sentido, existen factores de la propia historia de los individuos, así como experiencias profesionales<sup>13</sup>, la relación con la familia, experiencias formativas, e incluso la organización espacial del hogar, que influyen fuertemente en el acceso, uso y apropiación de las TIC (COLOMBO; AROLDI; CARLO, 2015). La idea de que “todos” los nativos digitales o *N generations* poseían un saber especial y distintivo en la sociedad por haber nacido en la Era Digital fue cuestionada. El mismo Prensky (2009) revierte su postura con respecto a inmigrante y nativo afirmando que es irrelevante la distinción entre estos ya que existen inmigrantes digitales que dominan mucho mejor las tecnologías y les sacan más provecho que algunos nativos.

Si bien es cierto que el poseer o no conocimiento frente a las tecnologías se convirtió hoy en día en un factor de desigualdad, el ser *boomer* o *N gener*, *Inmigrante* o *nativo digital* no fue el determinante suficiente para justificar dicha “estratificación” o brecha. Este sería el resultado de múltiples factores como las desigualdades en cuanto a acceso, recursos y educación (RAGNEDDA; MUSCHERT, 2013). En ese sentido, y con base a la línea argumentativa que Manheim señaló, hechos vitales como ser joven o envejecer no se deben considerar en sí mismas causas de determinados modos de comportamiento, ya que son apenas tendencias o posibilidades que se actualizan con el contexto socio histórico donde los sujetos actúan.

Aun así, fue tal la fuerza con que tales conceptos fueron incorporados en el imaginario, que potencializó dos fenómenos interrelacionados: por un lado, reforzó una serie de características negativas en la forma en que representamos socialmente a las generaciones más viejas, acentuando tal vez la brecha generacional entre estas y las generaciones más jóvenes; por otro lado, dio un impulso para la creación de políticas públicas y programas para la generación de espacios de aprendizaje en los cuales los más jóvenes enseñaban a los más viejos a hacer uso de tecnología digital.

---

<sup>13</sup>Es el caso del profesor universitario brasileño Nelson Pretto, que aunque nació antes de la revolución tecnológica, viene involucrandose activamente con el tema de las tecnologías al punto de ser considerado hoy en día como uno de los activistas digitales que más influencia tiene en el campo educativo y político de su país, con relación a la apropiación de las tecnologías digitales, el uso de software libre y la incorporación de una *ética hacker* en la educación.

Debemos considerar que las representaciones no son algo espontáneo, éstas responden a la forma en que dentro de nuestra sociedad se está relacionando el “ser anciano” con usar tecnología. Si se afirma que la “tecnología es tema de jóvenes” o que “los viejos no saben de tecnología”, de una u otra forma influye en la manera como las personas mayores, en este caso, van a relacionarse con las TD. En consecuencia, ciertos analistas argumentan que “el estereotipo relacionado con grupos minoritarios desconectados puede servir para reforzar la estratificación social, desestimulando los empleadores o proveedores de contenido a entrar en contacto con esos grupos” ((WARSCHAUER, 2006 p. 22, traducción nuestra). Por esa misma línea, comienza a aparecer un conflicto y distanciamiento entre las generaciones debido a una competencia emergente por el acceso a espacios laborales, pues serán los más jóvenes quienes entrarían a ocupar los espacios tradicionalmente ocupados por los mayores, raíz del “saber superior” adjudicado a los primeros.

Tengamos en cuenta que la *distanciación* entre las generaciones, o brecha generacional y conflicto entre las mismas, no es un fenómeno que haya nacido a partir únicamente de aquellas representaciones de los viejos y los jóvenes frente a las TD, pero éstas sí contribuyeron en algún grado para que se acentuaran ciertos prejuicios entre las generaciones. Si seguimos los aportes de Toffler (1997), el distanciamiento entre las generaciones y la segregación de las mismas ya tenía sus raíces desde la era industrial, cuyo modelo económico y social propició que la productividad se basara en la fuerza física para trabajar, le dio atención especial a los adultos, y tomó fuerza la institucionalización tanto de los niños como de las personas mayores en escuelas y asilos respectivamente, dejándolos separados, segregados, modificando las estructuras familiares.

Actualmente, en la sociedad de la información y el conocimiento, la productividad y eficiencia se basan en la habilidad que las personas tengan frente a las tecnologías digitales. Esto modificaría la forma en que representan las generaciones, en el sentido de que los niños y jóvenes serían considerados ahora como poseedores de un saber especial que es altamente valorizado por este modelo de sociedad, en contraste con la generación de las personas mayores, a quienes permanecerían segregados al considerarles menos capaces de trabajar con este tipo de tecnología. De acuerdo con Moscovici (1979), la forma en que representemos la realidad, lo que incluye representar también a los otros sujetos que hacen parte de ella, incide en el modo en que vamos a actuar o comportarnos frente a esta, por eso, las representaciones construidas en una sociedad informacional como la nuestra repercuten en la relación entre las mismas generaciones.

Estas relaciones, en algunas circunstancias, han desembocado irónicamente en no

relaciones, en una disminución en la interacción entre las generaciones, especialmente entre niños, jóvenes y adultos. Por ejemplo, algunos estudios han mostrado que los adolescentes, en muchos hogares, no sienten satisfacción al hablar de tecnologías con sus padres porque sienten que ellos no tienen el dominio suficiente para entablar una conversación al rededor de ello, razón por la cual prefieren hablar con sus pares o con otras personas que dominen el tema (FIGUER; MALO; BERTRAN, 2010).

La Unesco, hacia el año 2000, ante el progresivo aumento de la población mayor en los últimos tiempos y la inminente brecha generacional que de alguna forma se alimentaba por los preconceptos frente a las personas mayores, comienza a hacer un llamado para el fortalecimiento y promoción de políticas con enfoque intergeneracional como medida para el afrontamiento de este problema social. De acuerdo con una investigación transcultural coordinada por la misma organización, se concluyó que los programas con enfoque intergeneracional son una potencial alternativa para acercar las generaciones, ya que permiten el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizajes entre las generaciones más viejas y más jóvenes, generando así beneficios tanto individuales como sociales (HATTON-YEO, 2001).

Los programas con enfoque intergeneracional son definidos aquí como comunidades de aprendizaje en las que diferentes generaciones tendrían la posibilidad de interactuar, de intercambiar saberes, modos de hacer con el afán de incrementar la cooperación entre ellas, conseguir beneficios individuales y sociales (HATTON-YEO, 2001). También han sido definidos como espacios que propician relaciones dialógicas y recíprocas entre las generaciones participantes para beneficios mutuos (FERRIGNO, 2010).

Sólo sería *Inter* generacional si la relación entre diferentes generaciones se convierte en un elemento clave para la constitución de reglas y además “ofrecen oportunidades para que personas de distintas generaciones se crucen y se impliquen entre ellas siguiendo pautas que les resulten significativas” (SÁNCHEZ; KAPLAN; SÁENZ CARRERAS, 2010). No se deberían confundir con espacios multigeneracionales, ya que estos serían aquellos en cuales no existe interacción alguna entre las generaciones, se reduce apenas al diseño de “entornos físicos capaces de responder a las necesidades de personas de todas las edades y de todas las capacidades” (p. 89).

Algunas de las investigaciones en el área de la intergeneracionalidad han concluido que estos espacios intergeneracionales son evaluados por los participantes de manera positiva, ya que permiten un acercamiento positivo entre las generaciones, fortalecen el diálogo, aumentan el bienestar subjetivo, permiten la apertura a nuevas experiencias, promueven el aprendizaje

colaborativo, y permiten profundizar en conocimientos de las partes (BJURSELL, 2015; BORRERO, 2016; MASON; MASTRO; WIRTH, 2013; WALTERS, 2016). Además, se convierten en una estrategia que podría complementar y mejorar los procesos de aprendizaje que se dan dentro de espacios de educación formal, como escuelas y universidades, ya que permite el intercambio recíproco de saberes y habilidades diferentes frente a temas o problemas comunes. (BJURSELL, 2015; BORRERO, 2016; WALTERS, 2016).

Mariano Sánchez, Mathew Kaplan y Leah Bradley (2015), en un estudio basado en cuestionarios online hechos a los coordinadores de proyectos intergeneracionales que usan particularmente tecnología digital, identificaron y concluyeron que ésta es un medio poderoso para el encuentro intergeneracional. Según su estudio, las estrategias que promueven la colaboración entre las diferentes generaciones y que incluyen intencionalmente la tecnología como método para conectarlas permiten la emergencia de un aprendizaje recíproco, en este caso entre jóvenes y personas mayores. Este intercambio de conocimientos y saberes resulta en un duplo beneficio, ya que no apenas reencuentra a las generaciones, sino que posteriormente pueden evidenciarse aumentos de las habilidades tecnológicas de ambas partes aportando así al mejoramiento de las relaciones entre los participantes y cambios en las percepciones de auto eficacia frente a la tecnología.

Tal mejoramiento de las relaciones dialoga con las propuestas de Moscovici (1979), en su teoría de las representaciones sociales (RS), en el sentido de que prácticas y representaciones se codeterminan. Así como las representaciones influyen en el modo en que nos comportamos, las experiencias y la interacción con la realidad incide en la configuración o constitución de las formas representacionales frente a alguien o algo. De ahí que las experiencias en este tipo de programas tengan un gran potencial en la relación entre las generaciones.

Una característica particular de los proyectos que Mariano Sánchez, Mathew Kaplan y Leah Bradley analizaron en su investigación es que estos tratan de darle a las diferentes generaciones un lugar activo en el proceso de aprendizaje. A diferencia de iniciativas enmarcadas en la mera alfabetización digital, en las que apenas un joven instruye a un grupo de personas mayores en el uso de tecnologías, estas iniciativas intentan aplicar el enfoque intergeneracional en su sentido más amplio, es decir, aquel que no restrinja a ninguna de las dos partes a ser apenas “el instruido” y al otro como el instructor, por el contrario, estos en su mayoría buscan promover una relación recíproca, horizontal, de colaboración, y que ofrezca beneficios mutuos a ambas generaciones.

Una segunda característica de estos proyectos mapeados es que, en su mayoría, estaban

siendo desarrollados en países desarrollados y altamente tecnológicos. Sanchez y Kaplan (2015) nos muestran que en países desarrollados, principalmente, ya se vienen implementando este tipo de proyectos e investigaciones con enfoque intergeneracional que usan las tecnologías para promover diálogo y encuentro entre las generaciones. Ejemplos son [Mix@ages](#)<sup>14</sup> y iPals<sup>15</sup>, localizados en países de Europa Occidental, los cuales han tenido resultados positivos en términos de integración social.

Así mismo, las pocas investigaciones desarrolladas en estos países han mostrado recientemente resultados positivos de este tipo de estrategias. Estudios han evidenciado el potencial que tienen las tecnologías digitales, en sus diferentes formatos, para fomentar encuentro intergeneracional entre personas mayores y jóvenes (COSTA; VELOSO, 2016; HUME; WESTERBACK; QUADRELLO, 2010; NYCYK; REDSELL, 2011; REMPUSHESKI; HAIGH; DAVIDSON, 2012). Pero, es necesario aclarar que algunos de estos, como el de Nycyk y Redsell (2011), correspondían a estudios de caso en los que los más jóvenes instruían a los más viejos en el uso de tecnología, y si había retribución, era como resultado de la interacción y no como algo que se haya planeado.

Los llamados para el fortalecimiento y realización de iniciativas con enfoque intergeneracional en general, inicialmente, estaban dirigidos a países desarrollados en los cuales mudanzas sociales y demográficas comenzaron a evidenciar un aumento considerable de la expectativa de vida, lo que traería como resultado encuentros inevitables de más de tres generaciones en un mismo espacio común (ARRIEGUI; GONZÁLEZ; MONTORO, 2016). Posteriormente, estos llamados y alertas se dirigen y emergen en países en vía de desarrollo, donde empezaban a darse dichas mudanzas y donde, particularmente, factores económicos y de desigualdad participarían en la segregación de la población mayor con un consecuente efecto en las relaciones de esta con otras generaciones.

En el año 2007, en la ciudad de Brasilia, La Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) conjuntamente con el Gobierno de Brasil, anuncian la Segunda Conferencia Regional Intergubernamental sobre Envejecimiento en América Latina y el Caribe<sup>16</sup>, cuyo objetivo era discutir una estrategia denominada “hacia una sociedad para todas las edades y de protección social basada en derechos”. Ese encuentro dio como resultado una

---

<sup>14</sup> Proyecto [Mix@ged](#) Disponible en: <http://ibk-kultur.de/en/projektseiten-en/duplikat-von-mixages.html> acceso en 26 de Diciembre 2016.

<sup>15</sup> Proyecto iPals Disponible en <http://aliveactivities.org/projects/intergenerational-projects/> Acceso en 26 de Diciembre 2016.

<sup>16</sup> La segunda Conferencia regional intergubernamental sobre envejecimiento en América Latina y el Caribe: hacia una sociedad para todas las edades y de protección social basada en derechos fue organizada por la CEPAL y el Gobierno de Brasil. La Conferencia se realizó en Brasilia, del 4 al 6 de diciembre de 2007, y contó con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

declaración en la que los miembros de los países firmantes se comprometen:

a incorporar el tema del envejecimiento y darle prioridad en todos los ámbitos de las políticas públicas y programas, así como destinar y gestionar los recursos humanos, materiales y financieros para lograr un adecuado seguimiento y evaluación de las medidas puestas en práctica, diferenciando el área urbana y rural y reconociendo la perspectiva intergeneracional, de género, raza y etnia. (CEPAL, 2007, p. 7)

La mayoría de los encuentros, cumbres e investigaciones que empiezan a darse con relación al tema de la intergeneracionalidad empiezan a desarrollarse en el marco de la defensa y promoción de políticas para proteger derechos de las personas mayores, pero poco con relación a otras generaciones. Sin embargo, las conclusiones de dichos trabajos permitieron dar lineamientos más claros sobre la importancia de este enfoque como medida para contrarrestar la distancia entre las mismas.

En éstos, se evidencia la necesidad de posicionar el tema de la intergeneracionalidad en el campo de la agenda pública, promover prácticas y programas intergeneracionales, promover la investigación en el área contextualizada a la realidad de cada país, capacitar profesionales para este campo, fomentar la apertura de espacios de encuentro intergeneracional, evaluar en profundidad las características de los programas que se están emergiendo, dar a conocerlos y, finalmente, la necesidad de promover propuestas que incluyan a las TIC dentro de programas, ya que es un desafío particular para la población adulta mayor (JORQUERA; GIMÉNEZ; BLANC, 2009; KOROTKY; BLANC, 2014).

Los proyectos intergeneracionales con tecnología digital en América Latina han sido poco investigados. Ello se debe a que de los proyectos intergeneracionales existentes, algunos permanecen en el anonimato y otros, en que participan personas mayores y personas jóvenes para promover procesos de aprendizaje colaborativo, por lo general, están destinados a prácticas artísticas y de ocio como se ve en los trabajos de Ferrigno (2010) y Simão (2016). Por otro lado, hasta lo que sabemos, los pocos proyectos existentes que involucran prácticas con tecnología, por lo general le dan a las personas mayores el papel de “transmisores” de relatos históricos hacia los más jóvenes, quienes los transforman en contenido digital en función del fortalecimiento de la memoria histórica, pero las personas mayores no tienen contacto alguno con la tecnología.

Sin demeritar tal labor, a diferencia de eso, la innovación de los proyectos emergentes y objeto de nuestra investigación, tienen la intención de involucrar a la persona mayor en las prácticas con tecnologías digitales para que, junto con los más jóvenes, desarrollen conjuntamente contenidos digitales o aprendan a trabajar con este tipo de tecnologías. Una

perspectiva novedosa, que está surgiendo poco a poco y trata de confrontar la tradicional “jerarquía invertida del conocimiento” en la que, si de tecnologías se trata, es el joven que instruye al viejo.

Hasta el momento no se ha hecho un mapeo de este tipo de programas en América Latina, ni tampoco se conocen investigaciones que se hayan centrado en la experiencia misma de los participantes y los fenómenos que emergen de este tipo de interacción mediada por las tecnologías; a pesar de eso, no significan que no hayan existido algunas iniciativas para crear este tipo de proyectos, pues algunos documentos mostraron como en países como Brasil (PESSOA, 2009), Chile, Uruguay, Costa Rica y Argentina (ROMERO; RUIZ; BIGEIRO, 2009) se venían adelantando. En el caso particular de Colombia, como miembro y participe activo de esos planes de acción que promueven el enfoque intergeneracional en América Latina, ha mostrado un progresivo interés en el desarrollo de este tipo de medidas. Sin embargo, el enfoque como tal ha sido explícito mayoritariamente en documentos y planes que procuran el bienestar y mejoramiento de la calidad de las personas mayores<sup>17</sup>, en comparación con medidas que se impulsan explícitamente desde otros sectores como el de infancia y juventud<sup>18</sup>.

En cuanto al área de tecnologías, como estrategia de encuentro entre generaciones más viejas ya las más jóvenes, se evidencian valiosos esfuerzos del Ministerio de las TIC en Colombia. En los últimos años ha abierto espacios para acceso a tecnología sin restricción de edad, en la cual personas de diferentes edades y generaciones aprenden a trabajar con las TIC. Aún así, estas estrategias parecen no tener como tal un propósito explícito de aprendizaje retributivo, colaborativo o coeducativo, simplemente se limita a abrir espacios para todas las edades, lo que lo convierte en algo multigeneracional, más que intergeneracional en sí.

A pesar de esto, frente a la necesidad de reabrir espacios de encuentro entre las personas, de darle al uso de las tecnologías digitales un fin educativo y cultural, de fortalecer el uso de las mismas en regiones no capitales, y la necesidad explícita de disminuir la segregación y fortalecer los lazos sociales entre las comunidades, el Ministerio de Cultura, en convenio con las Bibliotecas Públicas, lanza, en 2014, la “Convocatoria para el desarrollo de servicios innovadores con el uso de las TIC en bibliotecas públicas de Colombia”

---

<sup>17</sup>Necesidad de crear prácticas, espacios y proyectos con enfoque intergeneracional se pueden evidenciar con más claridad en la Política Colombiana de Envejecimiento Humano y Vejez (2014 - 2024) del Ministerio de Salud y Protección Social (COLOMBIA, 2014) .

<sup>18</sup>Existen algunas excepciones, promovidas desde otras instituciones como es el caso de el Plan Nacional de Recreación para la primera infancia (COLOMBIA, 2012), donde se evidenció el interés por trabajar con enfoque intergeneracional para el fortalecimiento de las relaciones de los niños y niñas con personas de diferentes edades y propiciar un cuidado para los mismos.

(COLOMBIA 2016).

Esta convocatoria tuvo el propósito de brindar el apoyo financiero y asesoría para iniciativas que surgen de las mismas comunidades, en las cuales se manifiestan explícitamente el uso de tecnologías digitales con fines sociales y educativos que propicien el diálogo, la empatía y la participación entre las personas. Algunas de estas iniciativas, como es el caso de “Los niños enseñan a sus padres e intercambian saberes”, tienen como objetivo no sólo acercar a las personas mayores con niños, sino, además, promover el intercambio de saberes entre los mismos a través de diferentes actividades, entre ellas, prácticas con tecnología digital.

Las particularidades de este proyecto le otorgan un carácter especial en tanto busca un encuentro poco usual entre aprendices que, por razones vitales, han sido testigos de la emergencia progresiva de la cultura digital dentro de la sociedad de manera diferente; esto hace de este proyecto un caso excepcional y rico en informaciones que merece ser explorado, ya que se configura como un potencial espacio de aprendizaje atravesado por diversidad, no apenas en edad, sino en experiencias, historias, y relaciones con la nueva cultura, y puede ser a la vez una medida para contrarrestar efectos de la brecha digital y la generacional mediante la promoción de prácticas coeducativas entre las generaciones.

El interés nuestro por investigar estas iniciativas, además, es porque la forma en que se plantea se enmarca en una lógica que se opone a los modelos de educación hegemónicos unidireccionales, en los cuales los mayores enseñan los más jóvenes, o en el contexto de lo digital, en que el más joven es quien instruye a la persona mayor. En este, por el contrario, se tiene la intención de promover un aprendizaje retributivo, desafiando así juicios preestablecidos en relación al lugar de éstas generaciones frente a las tecnologías. En un nivel más amplio, esto podría aportar a la creación de alternativas de alfabetización digital que busquen contrarrestar la brecha digital existente dentro de los mismos países en vía de desarrollo, que no se limiten a formación unidireccional nada retributiva.

El uso de las tecnologías digitales, integradas de esta manera, podrían ser medios potenciales para favorecer una coeducación entre las generaciones a través de prácticas de coaprendizaje que le permiten a los sujetos abrirse a la experiencia del diálogo, del compartir y de la creación conjunta de conocimientos. Las tecnologías ejercerían en este contexto un complejo conjunto de influencias y roles que vale la pena conocer, en tanto podría ser el camino para el encuentro entre las generaciones, o de desencuentro, ya que, como vimos, son sujetos diferentes, con representaciones, prejuicios, habilidades, historias y modos de hacer diferentes, los que van a hacer uso de ella.

Aunque algunas investigaciones ya lo han sugerido así, muchas de estas se han hecho

en países desarrollados, los cuales presentan condiciones culturales y de desarrollo económico y tecnológico muy diferentes a las vividas en Colombia. En esos, a diferencia del país suramericano, el nivel de educación, de recursos y de avances tecnológicos hacen que de alguna forma los ciudadanos entren en más contacto con la cultura digital. En Colombia, como en otros países de América Latina, los índices de desigualdad están en gran parte correlacionados y precipitados por desigualdades en cuanto acceso a la información y formación en el uso de tecnologías digitales entre la población.

De otro lado, muy poco se ha visto con relación a la manera en que se crean las actividades dentro de los programas y el lugar que ocupan las generaciones y las TD en los mismos. Esto resulta determinante para comprender hasta que punto tales prácticas son pertinentes para las generacionales participantes y qué tipo de dispositivos o tecnología digital se requiere para lograr establecer relaciones intergeneracionales que le hagan contra frente al conflicto y el distanciamiento entre las generaciones.

Además, y muy importante, la metodología usada por la mayoría de las investigaciones, como la de Kaplan y Sánchez (2015), se han centrado más en caracterizar los programas intergeneracionales que usan TIC, que en ahondar profundidad en los discursos de los participantes, en sus percepciones y experiencias dentro del programa, dentro de las cuales sería posible comprender con mayor detalle los procesos que se dan dentro del programa, en particular los aspectos de la interacción y la creación conjunta.<sup>19</sup>

Asumiendo que la manera en que se relacionan las generaciones entre ellas está atravesada por factores socio históricos en las que se enmarcan, se hace pertinente identificar si tales potencialidades de las tecnologías para promover el encuentro y aprendizaje recíproco entre las generaciones más viejas y más jóvenes también se dan en programas intergeneracionales de países como Colombia, especialmente en proyectos que involucren a personas mayores, teniendo en cuenta que en Colombia las personas mayores aún se encuentran poco integradas a la cultura digital, y que esta población aún hoy es representada con denominaciones peyorativas por su condición de viejos.

Siendo ese el panorama nos surge la siguiente pregunta ¿Qué implicaciones tienen prácticas coeducativas intergeneracionales en torno a la cultura digital en las formas en que las generaciones se relacionan y se representan? Para dar respuesta a tal inquietud debemos, antes que nada, responder una serie de cuestiones que nos permitirán abordar, por partes,

---

<sup>19</sup>Una excepción es el trabajo de Ferrigno(2010), elaborado en Brasil, donde si utiliza las narrativas de los participantes para comprender procesos de coeducación, pero su foco no se limitó a proyectos que específicamente usan tecnología digital como medida para encontrar la generación de personas mayores con personas más jóvenes.

elementos necesarios para darle respuesta. Tales cuestiones son: ¿Qué tipo de prácticas intergeneracionales en torno a la cultura digital fueron desarrolladas en el proyecto y cuál el rol que desempeñó cada generación durante las mismas? ¿Cómo se da la relación-interacción entre las generaciones dentro de las actividades intergeneracionales propuestas en el proyecto? (osea, se ¿evidenciará una colaboración y cercanía entre ambos?) ¿Qué tipo de intercambios se pueden evidenciar entre las generaciones durante la implementación de las actividades intergeneracionales? ¿Cuál es la relación y percepción de cada generación con las tecnologías digitales durante el desarrollo del proyecto? ¿Cuáles son las potencialidades de las tecnologías digitales para promover prácticas coeducativas entre las generaciones participantes de las actividades? ¿Cómo las generaciones se representan a sí mismas y a las otras dentro de la cultura digital?

Siendo esas nuestras inquietudes, el objetivo de la presente investigación se centró en comprender las implicaciones que puedan tener prácticas coeducativas intergeneracionales en torno a la cultura digital, en la forma en que las generaciones se relacionan y se representan. Para dar respuesta a nuestras preguntas específicas establecimos los siguientes sub objetivos:

1. Identificar y describir las prácticas intergeneracionales desarrolladas en torno a la cultura digital
2. Comprender el rol de las generaciones dentro de las prácticas intergeneracionales.
3. Describir y analizar el modo cómo se relacionan las generaciones durante el desarrollo de las actividades propuestas dentro del proyecto.
4. Identificar el tipo de intercambios entre las generaciones que emergen durante las prácticas propuestas.
5. Comprender la relación y la percepción que establece cada generación con las tecnologías digitales durante el desarrollo del proyecto.
6. Identificar las potencialidades de las tecnologías digitales para promover prácticas coeducativas.
7. Comprender cómo las generaciones se representan a sí mismas y a las otras dentro de la cultura digital.

———El presente documento está dividido en un total de 7 sesiones; la primera, correspondió a mis experiencias de vida personales y como investigadora, que me acercaron a mi objeto de estudio, esto en concordancia con mi postura epistemológica, la cual considera a los investigadores también como sujetos sociales cuya historia y subjetividad son esenciales y participan en la manera como vamos a abordar nuestro objeto de estudio; en la segunda, está la presente introducción, dentro de la cual intentamos familiarizar al lector con el objeto, el problema y los objetivos de la investigación. A continuación, se presenta un capítulo completo sobre la metodología utilizada, con el fin de explicitar los momentos, los marcos interpretativos, los dispositivos utilizados en campo, las características del programa

intergeneracional objeto de esta investigación y los sujetos participantes. Posteriormente a la sesión de metodología, el lector encontrará ~~un~~ el capítulo denominado “La tecnología y los distintos colores del tiempo”, en el cual se desenvuelve la perspectiva teórica bajo la cual comprendemos la relación entre educación, sociedad y la cultura digital; este capítulo cierra con un análisis crítico frente a los conceptos de “nativo” e “inmigrante” digital, fuertemente relacionado con el tema de las generaciones; El capítulo siguiente a ese, aborda los programas intergeneracionales, el enfoque intergeneracional y se hace especial énfasis en programas que incluyen tecnologías digitales. Para ello, iniciamos con un análisis profundo de lo que se conoce como brecha digital, haciendo alusión a algunas teorías contemporáneas y complementando las mismas, con informaciones construidas durante nuestra investigación, con el fin de mostrar otros elementos que inciden en la desigualdad entre las generaciones con respecto al uso de las TD.

Luego, en la sección 6, un poco más descriptiva, presentamos una a una las actividades que realizamos, dándole una especial atención a la relación que se dió entre las generaciones y entre estas y las TD que utilizamos. La parte final, titulada “Representaciones y relaciones intergeneracionales: alternativas hacia otro encuentro entre las generaciones” condensa las informaciones de la experiencia en campo, las entrevistas, las observaciones y las prácticas y de forma meta analítica, propone unas consideraciones relacionadas con la forma en que se relacionan las generaciones, el papel de las prácticas y la incidencia en las representaciones sociales de lo que significa ser niño, joven y persona mayor en la cultura digital. Al finalizar el documento, el lector se encontrará con las consideraciones finales que, a manera de conclusión, intenta responder a los objetivos que nos marcamos y devela algunos temas para investigaciones futuras.

### 3. METODOLOGÍA

El camino metodológico, que como investigadores escogimos, no dependió apenas de la naturaleza social de este fenómeno, sino que gran parte de esta decisión partió de la forma en que nosotros mismos, como investigadores y sujetos sociales, nos posicionamos con relación a las personas participantes. Para mi, tanto las personas mayores como los niños se les deben considerar como actores y agentes de acción cuya participación en la sociedad es imprescindible para el desarrollo de la misma. Estos, como sujetos de voz, no se deben reducir apenas a una condición de vulnerabilidad y pasividad, mucho menos a datos numéricos generalizados, por el contrario, se les debe considerar como agentes socializadores, como ciudadanos, sujetos de derecho, personas capaces de transformar, activas, creadoras, aprendices, portadores y transmisores de cultura que tienen mucho que decir, opinar, enseñar y aprender.

Dado que nuestro objetivo general fue comprender en profundidad las implicaciones que prácticas colaborativas intergeneracionales en torno a la cultura digital tienen sobre la forma en que las generaciones se representan y se relacionan, el abordaje cualitativo de inspiración etnográfica, por sus características particulares, nos permitió una mejor aproximación a dicha meta.

En primer lugar, el abordaje cualitativo le concede un valor a los pensamientos, opiniones, actitudes de los sujetos y permite poder entrelazar, si no todos, la mayoría de los elementos sociales que puedan estar interviniendo para que se dé el fenómeno que deseamos comprender. De otro lado, la investigación cualitativa, especialmente de orientación hermenéutica, nos permite considerar los hechos sociales como textos susceptibles de ser descritos e interpretados. Desde esta base, la realidad es intersubjetivamente construida, contextualizada, y considera el lenguaje como un dispositivo generador de sentido, el cual nos permite comprender e interpretar las acciones y las intenciones de los sujetos sociales (MACEDO; GALEF; PIMENTEL, 2009).

Sumado a ello, el abordaje cualitativo de inspiración etnográfica nos permite un acercamiento al fenómeno, considerando el contexto y la realidad dentro y por medio de los cuales los sujetos socializan, se encuentran, actúan e interactúan. Todo esto implica un acercamiento al fenómeno, atendiendo su complejidad, y resulta en una alternativa para

indagar en diferentes fuentes de información y caminos que podemos tomar para responder a nuestras cuestiones iniciales. De esa forma, diversas estrategias pueden ser utilizadas para llegar a una comprensión profunda y contextualizada de las interacciones sociales que allí tienen lugar.

Como diferentes expertos en áreas de metodología nos han mostrado, definir qué es investigación de corte cualitativo no es tan simple, ya que, aunque hayan características generales definidas, fueron inexorables las influencias de diferentes líneas de pensamiento predominantes en ciertos momentos. Estas le otorgaron definiciones variadas y específicas que dieron lugar a diferentes perspectivas, así como nuevas dimensiones interpretativas, (DENZIN; LINCOLN, 2006); por ello, se hace necesario dejar claro el tipo de interpretación al que nos acogemos y que guió nuestras observaciones del fenómeno en cuestión.

Con base en esto, comenzamos considerando las reflexiones y aportes de Denzin y Lincoln (2006) con respecto a las características generales de la investigación de corte cualitativo:

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales e interpretativas que dan visibilidad al mundo. Esas prácticas transforman el mundo en una serie de representaciones incluyendo las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y los lembretes. En ese nivel, la investigación cualitativa envuelve un abordaje naturalista, interpretativo del mundo, lo que significa que sus investigadores estudian las cosas en sus escenarios naturales, intentando entender, o interpretar, los fenómenos en términos de los significados de que las personas les dan a ellos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17, traducción nuestra)

La investigación de corte cualitativo nos permitió entrar al campo de acción de los sujetos para conocer la forma en que interpretan su realidad y cómo la significan. Esta, considera la subjetividad como elemento esencial para entender los fenómenos sociales y ante la cual se puede llegar de diferentes maneras. Ser completamente neutro y objetivo no es la meta de una investigación de este tipo, lo más importante es comprender e interpretar el fenómeno minuciosamente desde la mirada de los sujetos participantes. En este tipo de abordaje, el objeto de estudio “no es un dato inerte a ser aprehendido, está [el objeto] dotado de significados oriundos de las relaciones con los sujetos [...] en la investigación cualitativa el sujeto y el objeto están implicados y recíprocamente correlacionados” (NASCIMIENTO, 2008, p. 132, traducción nuestra)

Bogdan y Biklen (1994) proponen algunas características que justifican el por qué

escogimos este camino para la presente investigación; estas son: en la investigación cualitativa la fuente directa de conocimiento está en el ambiente natural, se asume que el comportamiento humano es significativamente influenciado por el contexto en que ocurre; es descriptiva y se intenta analizar la información en toda su riqueza, lo que nos permite abordar el mundo de forma más minuciosa; los investigadores de esta área se preocupan más por el proceso que simplemente por los resultados o productos; su proceder inductivo permite ir construyendo el conocimiento a medida que se va investigando; finalmente, no se tienen supuestos o hipótesis fijas e inamovibles y el significado es de vital importancia para la investigación.

Además de ser un camino que nos facilitó el logro de nuestros objetivos, replanteó la forma en que, como investigadores, nos posicionamos en el mundo y posicionamos a *los otros*. Caminar en esta línea nos reubicó a todos como seres humanos y sociales cuyos comportamientos están todo el tiempo influenciados por el contexto, la cultura y el lugar en el que nos encontramos con base a la estructura social. El abordaje cualitativo nos permitió, justamente, dar cuenta de las cualidades humanas, del contexto, de las opiniones, posiciones y de las representaciones de los sujetos que participaron en la presente investigación, y consecuentemente, nos permitió construir una visión holística y profunda de la relación entre las generaciones.

El mismo Mannhein (1993), inspirado por los trabajos de Dilthey, argumenta que el problema de las generaciones no se debe concentrar apenas en datos estadísticos, biológicos o cronológicos, todos mensurables, sino que, además, debe ser abordado desde lo cualitativo, lo humano y lo espiritual. Cada período o época es compuesto por un contexto histórico, social y político particular que configuran las características o modos de ser de una generación. Por eso, aunque el tiempo cronológico sea otro, permanece una temporalidad interior en las personas que entra en juego con un papel fundamental en la forma en que las generaciones se están relacionando con la cultura, con el mundo y con las otras generaciones. En ese sentido, “la cuestión se escapa de un plano por el que tendía a convertirse en una suerte de aritmética mística, y pasa al dominio de esa desnuda temporalidad interior que se puede captar por medio de la comprensión” (MANNHEIM, 1993, p. 7).

Para llegar a comprender un fenómeno en profundidad, es necesario comenzar por interpretarlo. Esta tarea puede tomar diferentes formas dependiendo del marco específico de creencias con las que, como investigadores, abordemos el mundo y lo comprendamos para actuar en él; la importancia del esclarecimiento de tal marco radica en que, aunque se parta de un mismo fenómeno, la interpretación del mismo puede variar en su sentido y significancia, y

eso determina la estrategia metodológica que usemos justamente para su comprensión (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006).

Para esta investigación, el abordaje fenomenológico fue el marco interpretativo que nos permitió enmarcar el encuentro intergeneracional dentro de una perspectiva en la cual la realidad social es intersubjetivamente construida. Este, enfatiza el componente subjetivo del comportamiento de las personas, considera que disponemos de variadas formas de interpretar nuestras experiencias en función de las interacciones con los otros y se basa en la idea de que la “realidad no es sino el significado de nuestras experiencias” (GREENE, 1978, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994 p.54). La fenomenología, específicamente aquella fundamentada en los aportes de Heidegger y más específicamente de Alfred Schütz, considera que el *Self* se construye a través de las interacciones cotidianas en donde la intersubjetividad es condición para la “atribución de sentidos y de construcción de significados socialmente mediados” (MACEDO, 2010, p. 24). Eso, consecuentemente, nos motivó a evitar el uso de “categorías homogeneizadoras que opacan la pluralidad y la singularidad de la convivencia humana” (p. 23, traducción nuestra) y nos ayudó a analizar el fenómeno desde una perspectiva que valora la diversidad y la heterogeneidad existente dentro y entre las generaciones viejas y jóvenes, las cuales conviven y se relacionan en un contexto social particularmente marcado por lo digital, además, nos conllevó a interpretar y sacar conclusiones a partir de lo que sucedió allí, en campo, en la vida misma de los sujetos que socializan en un contexto con condiciones particulares.

Compatible con la perspectiva fenomenológica, el interaccionismo simbólico complementa nuestra tarea investigativa, ya que considera que la experiencia humana es mediada por la interpretación; esta línea sostiene que los significados que los sujetos le dan a su experiencia y a lo que ellos son en el mundo, son construidos a través de las interacciones con otros y de la forma como los otros los definen. (DENZIN; LINCOLN, 2006). La perspectiva sostiene que los objetos y las personas del mundo no poseen un significado esencial propio, sino que este les es atribuido en el proceso de socialización. Es en la interacción con otros, y sus interpretaciones de mundo, que las personas van atribuyendo, modificando, ampliando o resignificando las definiciones y sentidos de las cosas y de sus acciones, “los individuos interpretan con auxilio de otros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55, traducción nuestra).

Esta perspectiva conceptual, profundizada por Herbert Mead (1975, apud DENZIN; LINCOLN, 2006), nos permitió comprender la forma cómo las personas de cada generación – niños, jóvenes y personas mayores – definen su lugar en la sociedad actual, inmersa en lo

digital, teniendo en cuenta sus interacciones y experiencias entre las que se incluyen prácticas educativas con personas de otras generaciones. El interaccionismo simbólico nos sirvió como base para entender cómo las definiciones que las personas dan a su cultura, a sí mismos, y a los otros se definen también con base a contactos e intercambios con universos simbólicos de otros sujetos, instituciones o grupos, y por ende no son estables en el tiempo. Es un abordaje que nos permitió entender como prácticas intergeneracionales colaborativas, como experiencia educativa, inciden en el mundo simbólico y la forma en que las generaciones se relacionan entre ellas y con la cultura digital.

Desde aquí, la variedad en las interpretaciones que cada sujeto le da a su propia vivencia dentro de las prácticas intergeneracionales fue visto como una rica fuente de información para entender como se definen los miembros de cada generación y como definen la otra, sin que ello sea considerado como problema que atente contra una “validez científica”. La multiplicidad de interpretaciones conforma un rico conjunto de informaciones y conocimientos que nos encaminan hacia una comprensión compleja y amplia de lo que sucede dentro de este encuentro intergeneracional donde las tecnologías digitales son el punto de convergencia para la interacción entre los niños, las personas mayores y los jóvenes.

Con base en estos paradigmas conceptuales y marcos interpretativos, dejo claro que la presente investigación estuvo inspirada en aspectos propios de la etnografía. Desde mi perspectiva y tomando la de otros autores, considero que este posicionamiento me permitió observar la interacción entre las generaciones (y todo lo que allí sucedió) con mayor densidad, profundidad y detalle, sin separar la acción del contexto y los sentidos de los sujetos que allí interactúan ó interactuamos; de otro lado, este enfoque me motivó como investigadora cualitativa a entrar en campo no como académicos “imparciales”, sino como sujeto social reflexivo que también posee sus propias significaciones. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; MACEDO, 2000; RESTREPO, 2016)

De acuerdo con Bogdan y Biklen (1994), la tarea base de la etnografía consiste en una descripción densa y profunda en donde el investigador tendría la función de aprehender los significados que los miembros de la cultura tienen con respecto a su cultura, y posteriormente, presentar un nuevo significado a las personas externas a dicha cultura. Así, el principal medio (no siendo el único) de aprehensión, comprensión y comunicación es el mismo etnógrafo (investigador) con todas sus sensibilidades, habilidades, limitaciones (RESTREPO, 2016) y conocimientos. Considerando lo anterior, para llegar a entender lo que sucedía en el proyecto “Los niños enseñan a sus padres e intercambian saberes” fue necesario que como investigadora participante pusiera a disposición todos mis sentidos para lograr una

observación detallada, una descripción densa y una escucha sensible que considere la voz de los sujetos (GEERTZ, 1973) para construir, junto con ellos, caminos metodológicos y respuestas a las diversas preguntas que aquí nos motivan.

La percepción detallada es una de las cualidades que debí fortalecer para llegar a comprender tanto a los sujetos como al fenómeno en cuestión. Esto significó poner a disposición todos mis sentidos para no dejar escapar los mínimos detalles, implicó aprender a observar y a escuchar. Observar significa, en palabras de Restrepo (2016), “generar una mirada reflexiva sobre aquellos asuntos de la vida social que son relevantes para la investigación. [...] visibilizar cosas que en su aparente obviedad pasan desapercibidas” (p. 20). Es poder ver con cuidado elementos que otros tal vez no vean, señalarlos, resaltarlos y distinguirlos entre la multitud de prácticas y significados que tienen lugar en un mismo instante.

La escucha sensible implicó a no sólo prestar atención a lo que los participantes dijeron, sino también a la forma en que lo dijeron, quien y cuando lo dijeron (RESTREPO, 2016). Barbier (2002), inspirado en las obras provenientes de la Psicología y la Sociología, propone la escucha sensible como estrategia para la comprensión, en la cual se hace necesaria una consciencia recurrente con respecto a los sujetos de la investigación y a nuestro propio lugar dentro de la misma. Para el autor, es preciso escuchar con atención y sensibilidad para lograr reconocer los momentos en los que deseos, intenciones y estrategias de los sujetos participantes se están revelando. Más que una técnica, corresponde a una actitud que me permitió llegar a identificar y comprender diferentes aspectos que, inclusive, no tenía en cuenta a priori, pero que me ayudaron posteriormente a responder algunas de las preguntas norteadoras. Fueron las palabras y las prácticas de los sujetos sociales los “textos” a ser interpretados, para posteriormente ser comprendidos con base a los sentidos que estos le dieron. La tarea de la comprensión no resulta fácil o sencilla cuando de personas de diferentes edades, que crecieron (!crecimos!) en culturas diferentes, se trata. Por eso, optamos por realizar descripciones densas de la experiencia en campo, incluyendo el contexto, los sujetos, las prácticas, ya que, de acuerdo con Geertz (1973), esto permite analizar las acciones para hallarle un sentido y finalidad social dentro de el entramado simbólico en el que se presentan. Diría Macedo (2010), “Para la etno investigación, describir es un imperativo, esta *in situ* es in-eliminable, comprender la singularidad de las acciones y realizaciones humanas es fundamental, bien como el orden sociocultural que ahí se realiza” (p. 83, traducción nuestra).

Así pues, uno de los principios fundamentales que guían la investigación etnográfica es que los sujetos poseen significaciones e interpretaciones del mundo particulares, que

determinan su accionar y les permiten ejercer un papel activo en la construcción de su realidad. Asociado a esto, en nuestro caso partimos de la idea de que los participantes de nuestro proyecto, desde el más joven hasta el más viejo, son capaces de comprender, interpretar y construir conocimiento con base a sus vivencias dentro de la cultura, en nuestro caso, la digital. Diríamos pues que el sujeto participante no es un “ser primitivo a ser descubierto”, por el contrario, se realza el papel del sujeto como agente de acción dentro de la cultura, con quien podemos construir y hacer investigación.

### 3.1 PROPUESTA METODOLÓGICA: LA ETNOINVESTIGACIÓN FORMACIÓN

Como nuestro interés se centra esencialmente en comprender la relación entre prácticas intergeneracionales en torno a la cultura digital y la interacción/relación entre las mismas generaciones, nuestro propósito inicial era observar dicha relación dentro de un caso específico. Para darle más enfoque y contexto, optamos por buscar un caso en Colombia, un lugar que además de ser mi país natal, posee unas características sociales y económicas particulares que le añaden riqueza al caso. Sin embargo, como en muchas otras investigaciones cuyo fenómeno a investigar contempla relaciones humanas, los imprevistos jugaron un papel determinante en el rumbo metodológico de la investigación y en ésta investigación no fue la excepción.

En principio, nuestro objetivo se limitó a observar lo que sucedía dentro de un caso con condiciones y características particulares. De acuerdo con Fragoso, Requero y Amaral (2011), los criterios de selección en una investigación cualitativa se refieren a los elementos más significativos para el problema de la investigación, o sea, deben corresponder con las características necesarias para la observación y análisis de las motivaciones centrales del estudio. Teniendo esto en cuenta y con base a nuestro objeto de estudio, definimos como criterios de selección del caso los siguientes:

Cuadro 1: Criterios para Selección de Caso

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Debe ser un proyecto que esté en ejecución actualmente</li> <li>✓ Debe ser explícito que tienen objetivos de prácticas intergeneracionales</li> <li>✓ Las prácticas que se desarrollan al interior del proyecto deben incorporar las TIC</li> <li>✓ Los participantes del programa deben ser personas mayores y jóvenes (por jóvenes decidimos ser más flexibles y considerar desde niños hasta jóvenes, teniendo en cuenta que son estos quienes son representados más comúnmente dentro de las categorías “inmigrante” o “nativo digital”).</li> </ul>
---

A partir de esto, nos dispusimos a realizar búsquedas por dos caminos. Primero optamos por buscar específicamente en la página y documentos oficiales del Ministerio de las TIC Colombia, sin embargo lo único que encontramos fueron programas de alfabetización digital para personas mayores que se realizan en diferentes puntos del país. Así, nuestra segunda opción fue optar por una búsqueda en la web a través de diferentes *browsers*, aplicando filtros para que solo nos permitieran visualizar páginas de Colombia y resultados del 2014 hasta el 2016, con la esperanza de encontrar alguno, fuera de una entidad privada o pública. Para esto, establecimos como palabras de clave de búsqueda: 1) “*intergeneracional*”, 2) “*TIC*” o “*Tecnología digital*” 3) “*Adultos o personas mayores*” 4) “*Jóvenes*” o “*niños*” 5) “*programa*” 6) “*proyecto*”.

Con esa última estrategia llegamos hasta una lista de proyectos que cumplen varios de nuestros criterios de selección; éstos hacen parte del proyecto nacional “Uso y Apropiación de TIC en Bibliotecas Públicas”<sup>20</sup> impulsado por el Ministerio de Cultura y La Biblioteca Nacional de Colombia, que tiene como objetivo general lograr que las bibliotecas públicas de Colombia se apropien de las TIC para poder enriquecer el portafolio de servicios que ofrecen a la comunidad en donde se encuentran localizadas. Este proyecto se desarrolla en el marco de Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento” y forma parte de la iniciativa “Bibliotecas Globales”<sup>21</sup>, liderada por la Fundación Bill & Melinda Gates.

Dentro de los cientos de proyectos postulados, fueron recurrentes aquellos cuyas prácticas se centraron en : 1) Talleres para la documentación de la memoria fotográfica local, 2) espacios de aprendizaje colaborativo con el uso de la tecnología, 3) cineforos dentro y fuera de la Biblioteca pública y/o 4) talleres de promoción de lectura en medios digitales. (COLOMBIA, 2016, subrayado nuestro). Siendo de nuestro mayor interés los de la segunda modalidad aquí subrayada, accedimos a los documentos públicos que se encontraban *online* con los ganadores de la convocatoria<sup>22</sup>. Esto, vale la pena mencionar, gracias a la Ley 1712<sup>23</sup>, de 2014, mediante la cual se promueve transparencia y se regula el derecho de acceso a la información pública.

Con esta información, nos dispusimos a buscar en primer lugar aquellos programas

---

<sup>20</sup>Disponible en : <http://www.bibliotecanacional.gov.co/rnbp/proyecto-tic> Acceso en Diciembre 15 2016

<sup>21</sup>Disponible en: <http://www.gatesfoundation.org/es/What-We-Do/Global-Development/Global-Libraries> Acceso en Diciembre 15 de 2016

<sup>22</sup>Ganadores II Convocatoria para el desarrollo de servicios innovadores con el uso de las TIC en las Bibliotecas Públicas. Disponible en : [https://issuu.com/proyectotit/docs/20160817\\_](https://issuu.com/proyectotit/docs/20160817_) Acceso en Diciembre 15 de 2016

<sup>23</sup>Decreto por medio del cual se crea la ley de transparencia y del derecho al acceso a la información pública nacional y se dictan otras disposiciones Disponible en: [http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-7147\\_documento.pdf](http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-7147_documento.pdf) Acceso en 15 de Diciembre 2016

dirigidos a jóvenes y personas mayores que tuvieron entre sus objetivos el encuentro intergeneracional. Para facilitar nuestra labor, elaboramos una tabla donde organizamos la información dividiéndola en una parte descriptiva - información del proyecto y otra parte con los criterios de selección. La idea era puntuar 1, que significaba presencia del criterio particular y 0 para señalar ausencia; esto para cada proyecto, con base en la información de las fichas de caracterización. Estas puntuaciones nos ayudaron a hacer una sumatoria total para cada uno, que luego nos sirvió para organizarlos de manera descendente, empezando por aquellos que puntuaron más hasta llegar a aquellos que puntuaban menos<sup>24</sup>. Seguidamente, empezamos a enviar correos electrónicos a los primeros 10 proyectos de esta lista para darle prioridad a aquellos que se aproximaban más a los criterios que definimos y que nos permitirían responder a nuestros objetivos de investigación.

Tras un proceso de contacto constante, y hasta comunicaciones directas vía video llamada, escogimos el proyecto “*Los niños enseñan a sus padres e intercambian saberes*”<sup>25</sup> desarrollado en el Departamento de Boyacá, exactamente en la biblioteca pública departamental Eduardo Torres Quintero, de la ciudad de Tunja<sup>26</sup>. Esto no solo porque cumplía la mayoría de los criterios, sino que además la disposición colaborativa de la coordinadora y de los participantes eran evidentes<sup>27</sup>. A esto se le suma que entre los propósitos de este proyecto en particular está el integrar en el proceso a los hijos de los vendedores ambulantes y las personas mayores de un hogar geriátrico, características sociales que le dan al proyecto una relevancia social indiscutible.

---

<sup>24</sup>Del total de los proyectos que aplicaron a la convocatoria, listamos 34 , los cuales, tuvieron una puntuación de al menos 1.

<sup>25</sup>El nombre era susceptible a cambios, de acuerdo con la información dada por la Coordinadora

<sup>26</sup>Tunja se encuentra localizada en el departamento de Boyacá, Colombia. Como capital departamental, es un territorio urbano que cuenta con una población de 200.000 habitantes. La organización geopolítica de Colombia se compone de departamentos, que en Brasil corresponderían a Estados. Para entendimiento del lector, Tunja es la Capital de ese estado, si lo ponemos en los términos que se utilizan en Brasil.

<sup>27</sup>Esto porque, desde la perspectiva con la cual encaminé la investigación, es esencial la actitud del participante, pues era junto con ellos que construiríamos las informaciones.

Mapa 1: Localización del Departamento de Boyacá, Colombia



Fuente: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colombia\\_Boyaca\\_loc\\_map.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colombia_Boyaca_loc_map.svg)

Figura 1: Fotografía de la ciudad de Tunja, Boyacá, Colombia



Fuente: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colombia\\_Boyaca\\_loc\\_map.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colombia_Boyaca_loc_map.svg)

Este proyecto es la versión renovada de un proyecto previo desarrollado en el año 2016, gracias a los recursos que consiguieron luego de salir vencedores en la primera convocatoria propuesta por el Ministerio de Cultura y la Biblioteca Nacional de Colombia. En la primera versión del mismo, el título se reducía a “Los niños enseñan a sus padres”, ya que el objetivo era que los vendedores ambulantes del sector en donde se encuentra la biblioteca aprendieran a manejar tecnología digital con la ayuda de sus hijos, quienes actuarían como sus “maestros”. Tras el éxito conseguido en el año 2016, la coordinadora del proyecto, junto con el equipo de la Biblioteca Pública y el apoyo de la gobernación de Boyacá, le dieron rienda suelta a una segunda fase en el 2017, la cual contaría con una variación particular: entrarían a hacer parte personas mayores como parte de una propuesta intergeneracional, en la cual no apenas serían los niños quienes enseñarían a los adultos, sino que estos últimos también tendrían la oportunidad de compartir saberes.

Figura 2: Madre e hijos participando en la primera versión del proyecto



Fuente: Archivo compartido por la Coordinadora

Para dar cumplimiento a tal objetivo, que también se ajustaba muy bien a nuestros criterios de selección, la coordinadora del proyecto incluyó a los jóvenes de último grado de enseñanza media ente 15 y 18 años, quienes entrarían a hacer como personal de apoyo durante el desarrollo de las actividades y así cumplir sus horas de Servicio Social Obligatorio, de conformidad con el artículo 97 de la ley 115, de 1994, que establece que “Los estudiantes de

educación media prestarán un servicio social obligatorio durante los dos (2) grados de estudios, de acuerdo con la reglamentación que expida el Gobierno Nacional”<sup>28</sup>; también incluyó esta población motivada por la necesidad de acercar esta generación a las personas mayores y en respuesta a una preocupación percibida con respecto a la vulnerabilidad social a la que puedan estar expuestos los jóvenes en la contemporaneidad (el uso de drogas, alcohol etc).

La coordinadora, las instalaciones y el objetivo estaban claros, sin embargo, a los pocos días de mi llegada a campo, unas circunstancias le dieron un pequeño giro a nuestra investigación. Dos cosas motivaron la mudanza. Primero, días antes, la coordinadora nos explicó que por falta de recursos ya no contaría con la participación de un ingeniero de sistemas quien fue su mano derecha en las versiones anteriores del proyecto, por ende, me pidió que le ayudara a desarrollar las actividades. En segundo lugar, las actividades que las personas estaban haciendo se centraban en la enseñanza unidireccional en la cual los niños le enseñaran redes sociales y ofimática a los adultos. Recordemos que, como señalamos en la introducción, partimos de la necesidad de buscar aquel espacio en el que ambas partes intercambian, interactúan y tienen un lugar activo dentro del proceso, y de la idea de que en dichas prácticas haya espacio para que tanto el adulto como el niño enseñen y aprendan.

Reconocemos que el trabajo de campo de la investigación cualitativa demanda constantes retomadas y constantes desafíos, también, que siendo consecuentes con los principios de la etnografía, son los sujetos, con todos sus deseos, los protagonistas de la investigación; por eso optamos por mudar nuestro método en respuesta a dichas demandas y las necesidades de los sujetos implicados.

A partir de eso, tornamos la siguiente investigación como una *Etnoinvestigación Formación*, pues por este camino los marcos interpretativos y epistemológicos que me guían en mi quehacer como investigadora, dialogan cómodamente; además, y muy importante, considera al sujeto que participa como un agente activo, como constructor de sentidos y de conocimientos, teniendo en cuenta sus condiciones contextuales. Ellos son sujetos con quienes trabajamos conjuntamente, principio básico tanto de mi que hacer cotidiano como característica constituyente de mi objeto de investigación.

La etnoinvestigación formación es definida como un tipo de investigación acción dentro de la cual “se desenvuelve una práctica en la cual el investigador propone de forma compartida, una propuesta de investigación e intervención solo que sobre el filtro también de

---

<sup>28</sup> Ley Nacional de Educación Colombia. Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) Acceso en Octubre 13 de 2017.

las discusiones comunitarias” (MACEDO 2010, p. 162, traducción nuestra). Osea, es una alternativa metodológica que nos lleva a crear, junto con los mismos participantes del proyecto, estrategias de formación basadas en procesos coeducativos entre las generaciones; todo ello, teniendo en cuenta las características del contexto y los acontecimientos que se presenten. La investigación formación, como investigación acción, centra su vocación en la *praxis*, sin embargo, hay que aclarar a cuál tipo de pesquisa acción nos referimos y cual de esas es la que fundamenta la investigación formación. Como Gedhin y Santoro (2011) afirman, existe un *mosaico de abordajes* que se basan en la práctica y la acción en campo, y que son llamadas de pesquisa acción, pero no todas las investigaciones que usan este abordaje siguen los mismos principios epistemológicos y tampoco tienen los mismos propósitos en términos de transformación de las comunidades.

Dentro de lo que se ha llamado como investigación acción, podemos encontrar investigación acción colaborativa, crítica, estratégica, (GHEDIN; SANTORO, 2011) y otras alternativas emergentes como etnoinvestigación acción, y etnoinvestigación formación. (MACEDO, 2010). Todas difieren en su enfoque y alcances. En primer lugar, la investigación acción, en su sentido general, nace con Lewin y, de acuerdo con Ghedin y Santoro (2011), pretendía ser una investigación acción mucho más crítica, osea, que va en búsqueda de la transformación de la comunidad. Sin embargo, con el decorrer histórico y las corrientes de pensamiento que se fueron posicionando con fuerza, ese principio se fue perdiendo y se le dio a la pesquisa acción un carácter más positivista, dentro de la cual las hipótesis y el referencial teórico previo eran esenciales para poder desarrollar este tipo de investigación.

Posteriormente y justamente en el espacio educacional, la investigación acción basada en la colaboración y la construcción es reforzada y rescatada. Entre los factores que permitieron ese resurgir estaban las grandes preocupaciones por ayudar a los profesores con sus problemas dentro del aula, el desarrollo de abordajes cualitativos interpretativos, la profundización sobre modelos colaborativos en el desenvolvimiento de programas escolares y el compromiso social y político con problemas que tenían que ver con educación (CARR; KEMIS 1986, apud GHEDIN; SANTORO, 2011); también, el excesivo distanciamiento entre lo que las investigaciones hacían y lo que realmente acontecía dentro de las escuelas, osea, una preocupación por la emergencia de investigaciones descontextualizadas, separadas de la realidad y las dinámicas escolares (MACEDO, 2010).

Esta otra investigación acción, en el campo educativo, se propuso ser mucho más crítica, integrada y participativa, en la que se tuviera en cuenta el contexto, las perspectivas y las opiniones de los sujetos. Fueron los mismos Carr y Kemmis (1986) quienes trajeron la

noción de “práctica” como una acción informada e implicada, algo que, según Macedo (2010), es esencial para lo que llamamos de etnoinvestigación formación. Justamente la implicación en la etnopesquisa formación es el modo por el cual se producen conocimientos.

En este tipo de investigación, todos los implicados trabajan de manera colaborativa para identificar un problema y luego, conjuntamente, crear soluciones o estrategias que son susceptibles de ser cambiadas con el tiempo, dependiendo de la dinámica que se vaya observando, de las reacciones, las percepciones, las opiniones y los deseos de quienes participan. En la etnoinvestigación formación, los sujetos (profesores, alumnos) están implicados en todas las discusiones, desde que se identifica el problema hasta en lo que tiene que ver específicamente con la estrategia pedagógica utilizada. “[...] toda y cualquier etapa es desarrollada en un proceso de discusión colectiva” (MACEDO, 2010, traducción nuestra).

La investigación formación, como tal, adopta un principio antropológico, según el cual los miembros de un grupo social conocen mejor su realidad que los especialistas que vienen de afuera. Asumiendo este tipo de investigación y sus principios, como investigadora me sumergí en campo, me impliqué con el fenómeno a investigar y la comunidad con todo mi subjetividad en un rol de cocreadora y no de *experto externo*, pues trabajé de la mano con los interesados para desarrollar prácticas o estrategias pedagógicas que el contexto o la situación demandó. Sobre los principios de esta alternativa metodológica, dejé que el campo hablara, pues eso me permitió evaluar junto con los participantes cada una de las actividades que también creamos con ellos. La idea, desde el comienzo, era darles a todos un papel activo en la generación, aplicación y evaluación de este programa hecho y ofrecido para varias generaciones.

Siguiendo este tipo de investigación y asumiendo sus principios, fue necesaria mi implicación y la relación contante y colaborativa con los participantes, pues como diría Barbier (2002), “ no se trabaja sobre el otro, sino con el otro” (p.9). Cada una de las informaciones aquí construidas se basó en una relación dialógica y horizontal con las personas participantes del proyecto, asumiendo que ellos son sujetos culturales capaces de evaluar y construir su propia realidad.

Así, construimos diversos espacios de diálogo, algunos mixtos (varias generaciones) y otros por generación. En los mixtos, discutimos las experiencias de cada persona luego de las actividades y escuchamos las necesidades y propuestas de los niños y las personas mayores con respecto al programa, esto se hacían al finalizar cada sesión. Con los jóvenes creamos un grupo “logístico” encargado de la planeación de las actividades y la aplicación, y tomando los temas de discusión de los grupos mixtos como insumo, fuimos construyendo entre todos las

actividades para cada sesión. En ese sentido, los mismos participantes fueron construyendo su propio programa y mi labor fue de mediadora y coordinadora, solicitada por la creadora del Programa, una labor que ejecuté con la mayor responsabilidad y cuidado, sin desviarme de mis propósitos investigativos.

### 3.2 LOS PARTICIPANTES

Hemos seleccionado este caso principalmente por las características de sus participantes, considerando que, conforme al marco teórico que orienta la presente investigación, los aspectos socio económicos y culturales juegan un papel importante en la forma en que definimos y creamos representaciones al rededor de las generaciones.

Motivados por necesidades sociales de su comunidad, los desarrolladores y proponentes del proyecto decidieron abrir este espacio a niños y niñas entre seis y 11 años, hijos de los vendedores ambulantes de la zona, ya que muchos de ellos en horario no escolar pasaban la mayoría del tiempo con sus padres, mientras estos vendían en la calle. Pensando en eso, se propone esto como medida para el aprovechamiento del tiempo de estos niños y niñas, que, como podemos inferir, provienen de familias en condiciones sócio económicas que posiblemente los ponen en desventaja frente a otros de su edad.

En total participaron nueve niños, de los cuales seis (tres niños y tres niñas) fueron los más constantes. Cuatro de los niños son hijos de vendedores ambulantes, de personas que venden frutas y comidas artesanales en frente de la biblioteca. Dos de ellos, por su parte, son hijos de vendedores no ambulantes, personas propietarias de un local en el que ofrecen productos y servicios. Cuadro de los niños están en colegio público, otros dos, los hijos de los vendedores no ambulantes, están en colegio privado y semipúblico. Los niños y niñas están en 3° y 4° grado de básica primaria.

Los niños participantes son de clase media baja y de acuerdo a los informes que ellos mismos nos dieron, todos tienen computador en casa a excepción de uno, quien tenía, pero en ese momento estaba dañado, razón por la cual hacía uso de una tableta. Ninguno tenía servicio de internet en casa, razón por la cual pasaban más tiempo en la biblioteca, donde podían acceder a través de la red de la misma o la red de la gobernación de Boyacá. Un rasgo particular es que todos los niños tenían celular (*smarthphone*), a excepción de uno, quien afirmó que su papá estaba usando el de él. Ellos también utilizan la red de la gobernación o de la biblioteca para usar sus celulares, pues ninguno tiene un plan de datos.

Los niños participaron de manera voluntaria luego de que les fue explícito los objetivos y las reglas de juego en una reunión en la que también participaron otros niños. Después de

dicha reunión, se quedaban quienes voluntariamente decidieron participar. Posteriormente, hablamos con sus padres, quienes leyeron cuidadosamente el consentimiento informado y lo firmaron. Todos los padres de los niños voluntarios aceptaron.

Durante los meses en los que se desarrolló la investigación, hubo una de las movilizaciones más grandes de maestros en todas las regiones, al punto de bloquear las carreteras, calles y espacios públicos. En ese momento en el que llegué a campo, los maestros estaban en paro indefinido buscando una negociación con el gobierno de Juan Manuel Santos, con relación a mejoras salariales y laborales, razón por la cual los niños, tanto de escuela pública como privada, no tenían clases y no asistieron a las escuelas. Eso motivó a los padres a permitir la participación de los menores en el proyecto, pues siempre dijeron que prefieren que estén en la biblioteca aprendiendo algo a que estén en casa sin hacer nada. Esto aunque es un acontecimiento político lamentable, porque refleja bien las pésimas condiciones laborales con las que trabajan los maestros en Colombia, fue beneficioso para la investigación, pues los niños pudieron asistir sin problemas.

El programa, para esta versión, contó con la participación de personas mayores, a quienes se les invitó para hacer parte del proyecto en el cual aprenderían a utilizar TD con ayuda de los niños. La convocatoria para la participación se hizo de manera pública ante lo cual respondieron varias personas mayores, inclusive cuando estábamos a mitad de las sesiones varios quisieron ingresar. Por cuestiones logísticas trabajamos con las personas más constantes, así que del total que tuvieron la intención de participar (nueve personas), cinco fueron constantes, entre ellos dos mujeres y tres hombres. Las personas mayores participantes fueron personas de la comunidad que supieron del programa y decidieron participar voluntariamente, tres de ellos viven en un hogar geriátrico de la ciudad de Tunja. El rango de edades fue de los 65 y los 75 años. De los que participaron, todos, sin excepción, hacían uso de celular, pero apenas uno usaba *smarthphone* sin plan de datos, solo de minutos. De los participantes, ninguno hizo estudios superiores y algunos no terminaron la educación básica. Son personas de baja renda, inclusive tres de ellos aún trabajan para sobrevivir en labores como las ventas o la carpintería.

Tengamos en cuenta que además de los niños y las personas mayores, entraron a hacer parte de la investigación los jóvenes que prestan el servicio social y la proponente del programa, pues con ellos trabajamos en conjunto para la formulación de las prácticas coeducativas intergeneracionales que eran ejecutadas por los niños y las personas mayores. La participación de los jóvenes en el programa surge por la necesidad de la coordinadora, quien necesitaba un equipo de trabajo y en conformidad con el artículo 97 de la ley 115, de 1994,

en el que se establece el Servicio Social Obligatorio. Así, todos los jóvenes que cursan grado 10 deben prestar un servicio social a su comunidad con una intensidad mínima de 80 horas, como requisito para graduarse de bachillerato. A raíz de esto, la coordinadora aprovechó para incluir a los jóvenes y, de paso, dar cumplimiento a la ley. Contamos con la participación de 10 jóvenes entre los 15 y los 18 años. Vale traer a colación que en un principio eran ocho jóvenes, pero luego otros dos llegan de manera voluntaria. El factor de la participación, voluntaria o no, viene luego a jugar un papel importante en el desempeño de cada uno dentro del programa.

Quiero dejar claro que desde un principio reconocimos que con la participación de los jóvenes, de la coordinadora y mi propia participación, se darían intercambios generacionales de diferentes tipos. Sin embargo, elegimos centrar nuestra atención en la interacción entre niños y personas mayores, ya que era a ellos a quienes iba dirigido el programa desde antes de nuestra llegada y porque la distancia temporal entre ellos es mayor y son dos generaciones que con mayor probabilidad se desarrollaron en contextos tecnológicos muy diferentes, lo que le da una riqueza al caso. Además, porque es la población mayor la que más se ha visto afectada dentro de la brecha digital y los niños a quienes, con más frecuencia, se les ha adjudicado comúnmente mayor destreza con tecnología digital. De otro lado, porque con los jóvenes seríamos los encargados de la logística, la implementación, la creación de las actividades y el apoyo a los participantes.

Aunque en esta investigación nuestro foco central siempre fue la relación entre niños y personas mayores, no dejamos por fuera las informaciones que surgieron con relación a ese proceso de formulación de estrategias pedagógicas que creamos junto con los jóvenes y, mucho menos, las interacciones de estos con otras generaciones. Esas informaciones pueden llegar a ser, por un lado, de gran interés y valor para investigadores del área de prácticas pedagógicas y formuladores de proyectos intergeneracionales; y por otro, son relevantes dichas interacciones, pues esa generación también cumple un papel muy importante en la conformación de la cultura digital

La coordinadora fue indispensable para el desarrollo de esta investigación. Desde que me comuniqué con ella para disponer de aquel espacio para desarrollar la investigación, hasta el momento en que los últimos capítulos de esta disertación fueron escritos, me acompañó y colaboró en esta caminata. Ella es coordinadora de la biblioteca y proponente del proyecto. Gracias a su disposición, apertura y colaboración pudimos formar un equipo para llevar a cabo las actividades, pues nadie conoce mejor el contexto y los participantes que ella misma.

### 3.3 EL TRABAJO EN CAMPO: DISPOSITIVOS PARA LA PRODUCCIÓN DE INFORMACIONES.

Para lograr dar cumplimiento a los diferentes objetivos específicos planteados en esta investigación, tuvimos que tener presente, antes que nada, las diferencias entre los participantes (niños, personas mayores y jóvenes) y, en segundo lugar, la complejidad y variedad de fuentes de información que iríamos a utilizar. Eso fue esencial para seleccionar dispositivos que utilizaríamos para construir las informaciones.

La etnoinvestigación formación no presenta un único momento de producción de informaciones, no sigue como tal una secuencia o un orden lineal, todo depende de lo que se esté dando en campo en ese momento y las informaciones tampoco dependen de una única fuente. Al considerar nuestro objeto de estudio como un fenómeno social, no podemos reducirlo a simples causas aisladas, sino como algo que responde a un proceso de interacción compleja entre múltiples factores. Así, para la producción de informaciones, se requirió una combinación de diferentes metodologías, técnicas y materiales empíricos producidos en diferentes momentos, lo que nos permitió llegar a una mejor comprensión, al tiempo que reforzó el rigor y le añade riqueza interpretativa a nuestra investigación (MACEDO, 2009). Siendo esa la situación, los dispositivos que utilizamos fueron los siguientes:

#### 3.3.1 Observación y Diario de Campo

Consecuentes con la base epistemológica y metodológica que guía la presente investigación, gran parte de la información sobre la cual trabajamos provino de las observaciones que hicimos en campo. Es así que la observación fue uno de nuestros dispositivos de producción de informaciones más importante que nos acompañó de principio a fin, especialmente para el objetivo que trazamos relacionado con la forma en que se dan las prácticas entre las generaciones dentro de su contexto natural, con todo y las relaciones y estrategias que fueron manifiestas. Esta observación, enmarcada en la perspectiva etnográfica, fue suficientemente detallada y guiada por los objetivos que establecí desde el principio.

Como nuestro objetivo general se dirige hacia la comprensión de la relación entre prácticas, las representaciones y relaciones entre las generaciones, nuestra atención en campo estuvo enfocada obviamente a estas dos dimensiones. Es así que para las representaciones centramos nuestra atención principalmente en lo que los participantes dijeron y la forma como refirieron unos a otros en el lenguaje; ya para las prácticas, realizamos observaciones poco estructuradas<sup>29</sup> que nos permitieron ir registrando gradualmente el comportamiento de los

<sup>29</sup>Utilizamos cualidad de “poco estructurada” para dejar abierta la posibilidad de que diferentes elementos

niños y los adultos frente a las tareas que requirieron tecnología digital y la forma en que interactuaban entre ellos para la resolución de la tarea. Como veremos en el capítulo 4, en el programa se incluyeron dos visitas a otros espacios como el hogar geriátrico donde residían las personas mayores y la biblioteca infantil departamental. Para eso fue necesario apoyarnos en otro dispositivo de registro para ir organizando la información observada y evitar desbordarnos o alejarnos de lo que específicamente queríamos comprender, este dispositivo fue el diario de campo.

Este dispositivo se convirtió en un tipo de memoria externa que nos permitió revisar constantemente lo que estábamos realizando. En él registramos hechos, acciones, acontecimientos, detalles y consideraciones que pudiesen ser relevantes en el momento del análisis. Este nos permitió un monitoreo permanente del estudio a través del registro de aspectos que consideramos importantes para organizar, analizar e interpretar la información que estábamos produciendo o para ir ajustando y mejorando nuestra metodología; “es un recurso insustituible para captar la lógica subyacente a los datos y compenetrarse con la situación estudiada” (BONILLA-CASTRO; SEHK, 2005).

Para este caso, el diario de campo tuvo un formato particular que nos permitió registrar consideraciones de tipo contextual, lo que fue importante para entender con mayor claridad los sentidos y significados de las acciones, gestos y comentarios que fueron registrados por otro tipo de dispositivos. Siguiendo recomendaciones dadas por Bogdan y Biklen (1994), llevamos el diario de campo en dos partes: una descriptiva y otra reflexiva. En la sección de descripción registramos los fenómenos como se nos presentaban a nuestros ojos, especialmente para el momento en que los jóvenes y las personas mayores estaban interactuando entre ellos y con las TIC. Por su parte, la sección reflexiva estuvo disponible para el registro de nuestras propias ideas, interpretaciones, preocupaciones o señalamientos importantes con relación a un elemento específico dentro de campo y que nos pudiese servir al análisis posterior.

### **3.3.2 Entrevista semi estructurada individual y grupal**

Otro dispositivo que usamos fue la entrevista semi estructurada, tanto individual como grupal. La entrevista supone un diálogo orientado entre nosotros como investigadores y las personas entrevistadas, que se lleva a cabo por una serie de preguntas abiertas que sirven como guía (RESTREPO, 2016). Hicimos uso de este dispositivo en la fase de exploración

---

que surgieran en ese momento fueran registrados sin que se viesen limitados por una teoría estrecha que dejara por fuera aspectos importantes para nuestro análisis.

para conocer aspectos y propósitos bajo los cuales se estaba llevando a cabo el proyecto así como en la fase final, con algunas personas mayores y la coordinadora.

Con la entrevista individual hecha a la coordinadora y creadora del proyecto, en la fase inicial y en la fase final, lo que buscamos fue, justamente, aplicando la escucha sensible, acceder a las percepciones y valoraciones que ella tiene con relación al proyecto y todo lo que allí sucedió, con el fin de conocer sus percepciones y observaciones frente a la estrategia que viene implementando, así como las motivaciones y limitaciones para realizar este tipo de proyecto (APÉNDICE B). La entrevista fue necesaria para producir información sobre la forma cómo se propuso y se desarrolló el proyecto, desde su voz y visión, para luego contrastarla con las otras fuentes de información, lo que nos ayudó a construir un panorama general.

Más exactamente, llevamos a cabo la entrevista de tipo semi estructurada por su naturaleza, y se tornó un recurso fundamental para acercarnos a las narrativas de los sujetos y las interpretaciones de sus vivencias dentro de este proceso. Con base en una delimitada serie de preguntas abiertas, la entrevista semi estructurada encamina el diálogo con los sujetos apuntando a determinadas dimensiones necesarias para nuestro análisis y por su carácter flexible, le ofrece la oportunidad al entrevistado para sentirse libre de hablar lo que considere con respecto a un tema específico (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por cuestiones de salud y otros compromisos, tres de las personas mayores no pudieron hacer parte del grupo focal final que organizamos con el resto de las personas mayores. Esas personas, como todos, fueron esenciales dentro del proyecto, por eso, gracias a la colaboración de la coordinadora, logramos contactarlos nuevamente y llegar hasta ellos para poder desarrollar una entrevista ( APÉNDICE D). Debido a que por tiempo yo ya debía retornar a Brasil, la coordinadora *voluntariamente* se ofreció a hacer una entrevista grupal con ellos y para mí fue una iniciativa excelente no solo porque no dejaríamos por fuera aquellas voces tan importantes, sino porque la coordinadora se posicionó como agente activo dentro del proceso de investigación y le permitió escuchar directamente lo que las personas opinaron de todo el trabajo que realizamos.

### **3.3.3 Grupos Focales**

Un dispositivo esencial para comprender sentidos y representaciones de las generaciones participantes fue el grupo focal. Inspirada en los trabajos y definiciones de Levorlino, Pelicioli (2001), Barbour 2009 y Galiti 2005, Maria Caludia Dal'Igna 2012) entiende grupo focal como una técnica que promueve la interacción entre los participantes y

el investigador y tiene como objetivo focalizar el diálogo y discusiones al rededor de un tema específico. De ahí que se le de la característica de “focal”. A diferencia de las entrevistas en grupo, el grupo focal se centra ante todo en la interacción, diálogo y debate al rededor de un tema específico (MACEDO 2010; DAL’IGNA, 2012), por tanto, las preguntas o cuestiones puestas sobre la mesa van dirigidas a todo el grupo y no a cada miembro individualmente. La técnica de grupo focal requiere o exige que las informaciones se den dentro de la dinámica interactiva.

Dentro de aquel diálogo entre los participantes se deben estimular tanto ideas consensuadas como también las contrarias (DAL’IGNA, 2012), pues, de acuerdo con aportes de Schulz (apud MACEDO 2010), una de las ventajas de esta técnica es que permite conocer realidades múltiples y “ejercita la pluralidad dialógica” en la construcción de informaciones. Por la misma línea de ideas, Martínez Migueles (2004) argumenta precisamente que los temas polémicos tienen muchos puntos de vista y requieren así diferentes abordajes que pueden ser dados por personas con diferentes experiencias.

Esa característica del grupo focal, para nosotros, es esencial, teniendo en cuenta que nuestro interés investigativo se centró justamente en la búsqueda de sentidos en espacios de interacción donde la heterogeneidad es evidente. La característica de “intergeneracional” supone de entrada contacto y relación entre sujetos con tiempos de vida muy diferentes, por ende, la riqueza del presente trabajo está en esa pluralidad de ideas, opiniones y perspectivas de esos sujetos que se relacionan de modo distinto con la cultura digital, pero que se encuentran en un mismo tiempo y espacio.

Hicimos grupos focales en varias fases del proyecto para construir información relacionada con la experiencia de los participantes en el proyecto, antes y después de la realización de actividades intergeneracionales propuestas por los mismos jóvenes. También, y como eje central de nuestra investigación, a través de estos construimos información con relación al modo como los participantes se involucraron en las prácticas y las implicaciones en los modos en que representan a la generación con la que interactuaron y la propia dentro de la cultura digital.

Conformamos grupos focales diferentes y en diferentes momentos, dependiendo del objetivo o la tarea que queríamos desarrollar. Al principio hicimos un grupo focal por generación, uno con los niños, otro con las personas mayores y otro con los jóvenes. En los grupos de los niños y los jóvenes desarrollamos discusiones alrededor de sus experiencias en el proyecto, las representaciones que tienen de las otras generaciones y su opinión sobre la cultura digital. El grupo focal que desarrollamos con los jóvenes, como ya lo mencionamos,

fue para organizar grupos de trabajo, proponer estrategias pedagógicas y asumir responsabilidades frente al proyecto. Hicimos dos encuentros más como este con ellos.

Los grupos por generaciones de niños y personas mayores tienen la intención de conocer las vivencias (ventajas, limitaciones, facilidades, problemas, etc) de los sujetos dentro de las actividades en las que participaron y una vez más indagar sobre la forma en que representan cada una de sus generaciones dentro de la cultura digital (Ver APÉNDICE E, APÉNDICE F, APÉNDICE G, APÉNDICE H).

Durante la ejecución de las prácticas desarrollamos otros grupos focales, uno mixto al finalizar el programa (APÉNDICE I) y dos con los jóvenes, usando el mismo roteiro (APÉNDICE K). En estos evaluamos las actividades que fuimos realizando, manifestamos nuestras experiencias y tuvimos la oportunidad de proponer soluciones o nuevas actividades. Tanto los niños, como los jóvenes, las personas mayores y la coordinadora, participaron. Los resultados de esas discusiones nos permitieron avanzar hacia la construcción o mejoramiento de las estrategias que veníamos implementando.

Aunque algunos autores como Martínez y Miguelez (2004) afirman que no es muy conveniente juntar en un mismo grupo personas de edades tan diferentes ya que ello inhibiría la producción de ideas, consideramos que este diálogo entre las diferentes generaciones al rededor de las tareas y proyectos que realizaron permitió ver sus diferentes puntos de vista y, sobre todo, la forma en que interactuaban los miembros de las diferentes generaciones. En estos grupos focales se discutió sobre lo que aprendieron, los tipos de intercambios que se dieron etc. De igual forma, en estos encuentros centramos nuestra atención en lo que tiene que ver con los contenidos de las representaciones y sentidos que los participantes le dan a sus respectivas generaciones dentro de la cultura digital.

Al final hicimos nuevamente grupos focales por generación, para conocer sus experiencias generales durante su participación en el proyecto. Por factores ajenos y dificultad para acordar un tiempo de encuentro, no pudimos hacer grupo focal específico final con los jóvenes, razón por la cual opté por hacer un cuestionario abierto (APÉNDICE K), vía correo electrónico, en donde ellos podían responder de manera anónima aspectos relacionados con su experiencia dentro del proyecto. En otra oportunidad, consideramos que se hace necesario abrir un espacio para que los jóvenes también participen y discutan un poco alrededor de su experiencia tanto como de creadores, como de observadores de lo que allí se presenta.

De acuerdo con Martínez (2004), el grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, se *centra* en la pluralidad y variedad de las actitudes y se desarrolla en un espacio de tiempo relativamente corto. Siguiendo experiencias y

recomendaciones de los investigadores que referenciamos para esta técnica, nuestros grupos focales estuvieron conformados mínimo por 2 personas y máximo por 8, y calculamos un tiempo de interacción máximo de 2 horas.

Optamos por la utilización de formatos de registro sugeridos por Maria Claudia Dal'igna (2012), que denomina “agenda de encuentro” o “roteiro de debate”, dentro de los cuales especificamos aspectos logísticos y de contenido que guiaran cada encuentro con los grupos focales. Para poder iniciar un diálogo y una interacción amena y profunda con los participantes fue necesario iniciar con algún tipo de actividad que permitiese quebrar el hielo entre los participantes y mismo de los participantes con la investigadora, especialmente cuando trabajamos con los niños; en ese sentido, la agenda de encuentros o roteiro de debate incluyó de manera anticipada la descripción de ese tipo de actividades previas a las preguntas de debate, y sirvieron como protocolo guía en nuestro trabajo de campo.

Las preguntas dirigidas a los niños y personas mayores se centraron específicamente en la forma como ellos se localizan y se representan dentro de la cultura digital, así como la forma en que se sienten y participan dentro de prácticas en las que vienen trabajando. Obviamente, teniendo siempre presente que son sujetos diferentes, la forma en que se hicieron las preguntas o se abordó cada tema fue adaptado al lenguaje propio de cada generación. Con los niños, particularmente, desarrollamos actividades con juguetes, clasificación de cosas y momentos de dramatización para poder entender como ellos representan las otras generaciones. Ya con las personas mayores, en vista de que a ellas aparentemente les gustaba hablar en profundidad sobre los temas propuestos, dejé que sólo el habla y el diálogo fueran los mecanismos para contruir las informaciones. De esa forma, las preguntas y actividades que dirigieron la discusión estuvieron ajustados a las respectivas edades, sin comprometer los objetivos del grupo focal (APÉNDICES E y F).

### **3.3.4 Registro de Videos**

Complementamos nuestra observación directa con el registro hecho por otros dispositivos que nos permitieron justamente captar en detalle elementos que se escapan a nuestros sentidos. Son los elementos verbales y los no verbales los que ganan relevancia en el objetivo específico relacionado con las prácticas, es por eso que el registro filmico de los momentos exactos de interacción entre las personas mayores y los jóvenes fue necesario. Para ello utilizamos una cámara Sony HDR- AS200v 81.5×46.5×24.2mm / 3.2x1.8×0.9”, un dispositivo pequeño que cabe en la palma de una mano y registra video y audio con alta calidad. Con esta, captamos hechos y procesos que sucedieron en instantes breves de tiempo y

que eran difíciles de percibir por el ojo humano, así como también posibilitó el registro de detalles que como investigadores pudimos estar pasando por alto durante la observación. Especialmente, el momento en que niños y personas mayores desarrollaban las prácticas que junto con los jóvenes propusimos.

Heath y Hindmarch (2002) afirman que los videos son una muy buena alternativa si nuestro objetivo es analizar las interacciones que suceden dentro de un contexto específico. De acuerdo con los autores, una de sus grandes ventajas está en que podemos captar los detalles minuciosos de interacciones que suceden momento a momento sin separarlo del contexto en que suceden. Fue indispensable que registrásemos no apenas lo que los participantes decían, sino lo que de hecho los participantes estaban haciendo. Como vimos, el objetivo del proyecto se centra en que las partes aprendan a crear y a trabajar con dispositivos digitales, por tanto la interacción entre ellas y con el *hardware* y *software* fue fundamental para entender la forma en que se dan las prácticas y cómo los sujetos se desenvuelven en ellas.

Flick (1995) recomienda que, como investigadores, una vez conocido el campo, determinemos de qué manera vamos a presentar y ubicar estos dispositivos y cuáles momentos particulares vamos a captar, para evitar que estos dominen la situación social. Esto no es una tarea fácil, pues en un contexto en el que estamos justamente acercándonos a las TD, esta cámara no pasó desapercibida por más pequeña que fuera. La intrepidez y curiosidad de los participantes, especialmente de los niños, hizo que algunas veces estos centraran su atención en la cámara. Frente a ellos les permití a todos los participantes apreciar la cámara y tomarla en sus manos para familiarizarse con ella, explicándoles su función y el papel que cumplía dentro de la investigación. De esa forma logré satisfacer la curiosidad y hacer registro del momento de las prácticas sin problema.

Dejamos claro que el registro filmico lo hicimos siguiendo parámetros éticos de la investigación cualitativa y en un momento apropiado. Siguiendo recomendaciones de Bogdan y Biklen (1994), lo más recomendable es usar la cámara siempre después de un tiempo, cuando los sujetos hayan tenido la oportunidad de conocerlos y de desarrollar la confianza suficiente para evitar que ellos se intimiden por la presencia de nosotros y de los dispositivos. Además, sólo filmamos a quienes aceptaron explícitamente participar en la investigación y tratando de evitar el registro de los rostros de los participantes para mantener el anonimato.

Para nosotras, la información registrada con este formato fue una de las fuentes de información más relevantes para la discusión y análisis de procesos de coeducación y colaboración que se dieron entre las generaciones cuando se sumergieron en prácticas con

dispositivos digitales. Los videos, particularmente enfocados en las prácticas, fueron utilizados en diferentes fases, tanto en el momento de la replaneación y creación de las actividades, como en esta fase final de análisis e interpretaciones. Fueron usados en total 70 microvideos de aproximadamente 1 minuto cada uno, en los que pudimos ver con mayor detalle la forma en que se da la interacción entre las/los participantes durante las prácticas con o sin tecnología digital.

### 3.3.5 Dibujos

Como lo discutimos anteriormente, para hacer etnopesquisa formación hay que tener previsto de ante mano que las cosas no siempre van a salir como lo planeamos. Múltiples factores entran en juego, a veces a favor nuestro o a veces en contra, no en tanto, la habilidad como investigador radica en poder encontrar soluciones en el momento justo, atendiendo siempre a los objetivos de la investigación.

Tal fue el caso que nos sucedió con una de las sesiones en las que trabajaríamos sobre cultura digital. El plan, al principio, era que ellos pudieran aprender a grabar videos en el computador para opinar sobre la cultura digital, sin embargo, cuando llegamos a campo, la coordinadora nos informó que ese día no íbamos a poder hacer uso de los computadores, pues estaban destinados para un trabajo de formación a los bibliotecarios.

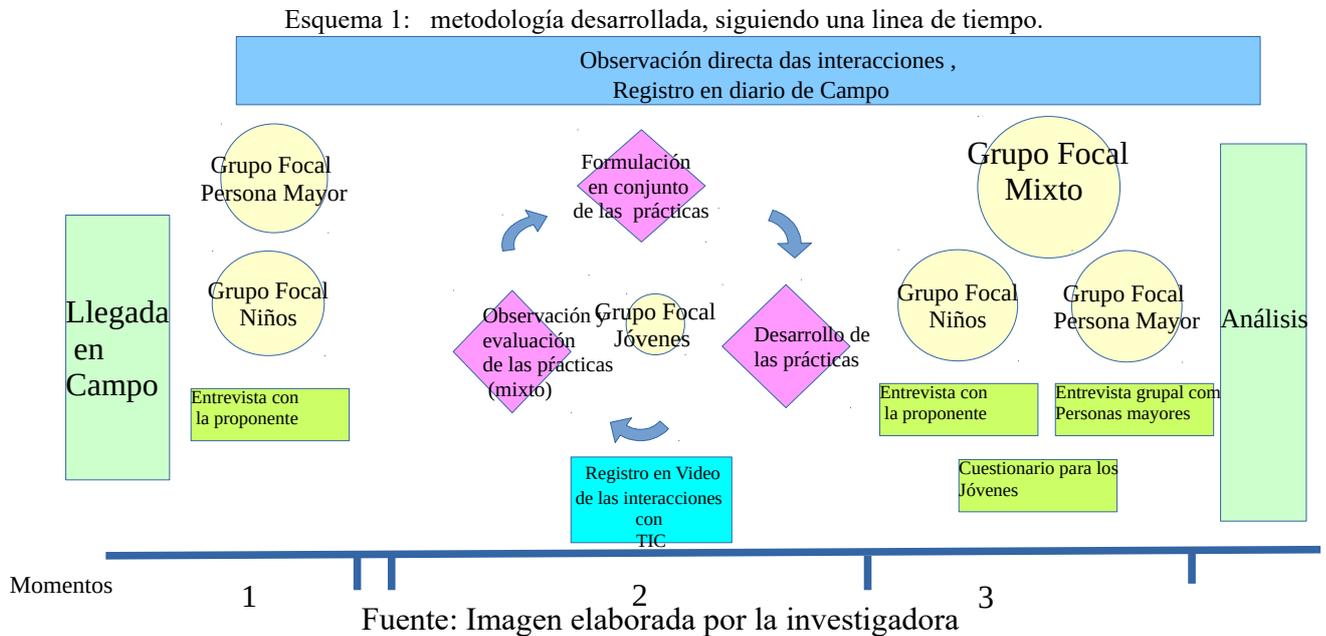
Este fue un día excepcional en el que tuve que inventar sólo, en el momento, una actividad sin usar tecnología digital, pues los jóvenes llegarían tarde por compromisos académicos. Así, lo que se me ocurrió fue desarrollar un actividad en parejas conformadas por un adulto mayor y un niño. Juntos, debían plasmar, a través de dibujos, como era la sociedad antes de lo digital y como es después.

Esto resultó ser una *serendipia*, pues luego de hacer la actividad percibimos que además de ser una actividad motivante para ambas generaciones en términos de aprendizajes, los dibujos fueron una rica fuente de información para ver la forma en que cada generación se relaciona con la cultura digital. Sólo a partir de esos dibujos hicimos discusiones grupales en que las personas dejaban ver sus opiniones con relación a los cambios que las tecnologías han producido en la sociedad.

## 3.4 EL PROCEDIMIENTO EN CAMPO

Siguiendo nuestros objetivos y teniendo en cuenta la naturaleza del fenómeno que queremos investigar, nuestra propuesta metodológica contempló de manera general tres momentos específicos en campo: 1. Fase exploratoria, 2. El espiral en marcha, 3.

Socialización de la experiencia. Optamos por comenzar esquematisando dichos momentos en este esquema general, para dejar claro al lector el procedimiento en campo y los dispositivos usados en cada fase:



**Momento 1: fase exploratoria.** El objetivo de este primer momento fue conocer como se estaban desarrollando las prácticas dentro del proyecto y unas primeras indagaciones sobre representaciones sociales de cada generación con respecto a las otras y a la cultura digital. Incluye elementos de planeación del mismo e información descriptiva con relación a las actividades que se venían desarrollando en los últimos meses. Con esta información pretendemos evidenciar si de hecho se estaban desarrollando prácticas intergeneracionales horizontales, retributivas y colaborativas entre las generación de niños y de personas mayores.

**Momento 2: El espiral en Marcha.** Una de las características esenciales de la etnoinvestigación formación es justamente esos irs y venires durante el proceso. Las estrategias utilizadas no siguen un orden lineal, pues estas dependen de las dinámicas del momento y lo que el campo vaya revelando. De acuerdo con Barbier (2002), la esencia de la investigación acción consiste justamente en su abordaje en espiral, “todo avance en investigación acción implica el efecto recursivo en función de una reflexión permanente sobre la acción” (p. 117) Es por eso que esta fase fue una de las más prolongadas y difíciles de toda la investigación. Corresponde justamente a la creación conjunta de las actividades intergeneracionales que desarrollamos en cada sesión.

Para esta fase propuse una estrategia de trabajo aprovechando las habilidades digitales de los mismos jóvenes: Primero, organizamos un grupo de conversación en *Whatsapp* donde

mantuvimos contacto permanente con relación a lo que iríamos hacer en cada sesión. En segundo lugar, creamos una carpeta compartida en la cual dispuse tres sub carpetas divididas así: en una estuvieron disponibles lecturas relacionadas con proyectos intergeneracionales; en otra, había documentos compartidos donde colocamos algunas ideas y links hacia recursos digitales que pudieran ayudarnos a desarrollar las actividades; y la última carpeta era un espacio destinado para que los mismos jóvenes colocaran sus informes en donde plasmaban su experiencia en el desarrollo de las actividades (valga decir que ellos no siempre hicieron esos informes).

Desarrollamos dos grupos focales con los jóvenes, al principio y a la mitad del proyecto. En esos grupos focales hicimos una evaluación general de la experiencia, analizamos dificultades y fortalezas de cada práctica; buscamos alternativas para poder avanzar o superar las dificultades. Al final de cada encuentro, creamos una lista de compromisos y un cronograma para llevar a cabo lo planeado. Además de estos grupos focales, durante todo el proceso las conversaciones informales (físicos o por medio de Whatsapp) fueron esenciales para ir haciendo mejoras o mudanzas necesarias.

Además del trabajo con esta generación, hicimos grupos focales mixtos en los que niños, personas mayores, la coordinadora y los jóvenes participaron, hicieron sugerencias para las siguientes actividades y evaluaron las que habían ejecutado. Esto fue esencial para hacer mejoras en diferentes ámbitos, tanto lo que tienen que ver con la organización de la sala, como la estrategia pedagógica, los recursos utilizados y la infraestructura requerida. Las actividades fueron desarrolladas con base a las habilidades, deseos y conocimientos de los participantes y respetando siempre el proceso que llevaban hasta ese entonces. Esto significó un intento constante para que las actividades fueran en concordancia con el proceso individual que cada uno.

Acordamos con todos los participantes dos encuentros semanales de dos horas cada uno en los espacios de la biblioteca. Conforme a la disposición de tiempo de todos, los encuentros quedaron agendados para los días miércoles y viernes de 2 a 4 de la tarde. En total desarrollamos 18 encuentros de los cuales 13 fueron de actividades prácticas.

**Momento 3: Socialización de la experiencia.** En esta fase nos centramos en escuchar las experiencias de todos los participantes del proyecto. Para esto hicimos grupo focal por cada generación y grupo focal mixto en el que las personas apreciaron los resultados de su trabajo. En este momento también realizamos una segunda entrevista en profundidad con la coordinadora del proyecto, una entrevista grupal con personas mayores que no pudieron asistir al grupo focal, y un breve cuestionario abierto dirigido a los jóvenes para conocer sus

experiencias dentro del programa y sugerencias.

Debemos dejar claro que los grupos focales conformados en esta fase no estuvieron compuestos exactamente por las mismas personas del principio, pues factores totalmente externos lo impidieron. En el caso de los niños, algunos niños se integraron a la mitad del proceso y en el caso de las personas mayores, uno de nuestros participantes y a quien dedicamos el presente trabajo, no resistió una afección en sus pulmones, llevándolo hasta la muerte. Esta persona obviamente no pudo participar en el grupo focal final y eso nos llevó a repensar todas las cosas que debemos tener en cuenta cuando hacemos investigaciones junto con personas, especialmente cuando de personas mayores se trata.

Cuando trabajamos junto con personas mayores en el campo educativo, debemos tener en cuenta también la forma como los estamos representando, pues no podemos verlos apenas como sujetos que aprenden y enseñan, pues ellos son sujetos sociales que presentan condiciones y características particulares que influyen en la investigación. En mi caso, las enfermedades y el delicado estado de salud de algunos de ellos fueron algunos desafíos que tuve que asumir para poder llevar a cabo el proyecto. Por ejemplo, habían días en los que ellos no asistían a las prácticas porque llovía, y aunque estaban a dos cuadras de la biblioteca, evitaban cualquier clima extremo que pudiera afectarlos. Algunos de ellos, sólo por necesidad de aprender y estar presente en las actividades, tomaron el riesgo de ir, pero la siguiente semana no asistían y sabíamos que un resfriado era la causa. De la misma manera, los grupos focales planeados con ellos tuvieron que ser reagendados varias veces e, inclusive, modificados a entrevistas grupales pues algunos no podían asistir a la biblioteca. Así, el estado de salud de las personas participantes debe tenerse presente, en especial el de las personas mayores en un estado de fragilidad y dependencia, pues el método y el rumbo de la investigación inexorablemente depende de ello.

### 3.5 ANÁLISIS DE LAS INFORMACIONES

Podemos decir que desde el momento que se planeó la investigación, se planteó la problemática, se crearon los objetivos, se planeó la metodología y estuvimos en campo con los sujetos, siempre estuvimos haciendo análisis. Sin embargo, en términos estrictos, el proceso de análisis dentro de la investigación cualitativa refiere al instante en que el investigador tiene a su disposición los datos y busca organizar estos de forma sistemática con el fin de aumentar su propia comprensión de los mismos; implica interpretar y tornar comprensibles las informaciones que construimos o estamos construyendo en campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ese “interpretar” tiene como objetivo crear y hallar relaciones

entre las diferentes dimensiones que posteriormente nos permitan construir una visión integral del problema (BONILLA-CASTRO; SEHK, 2005).

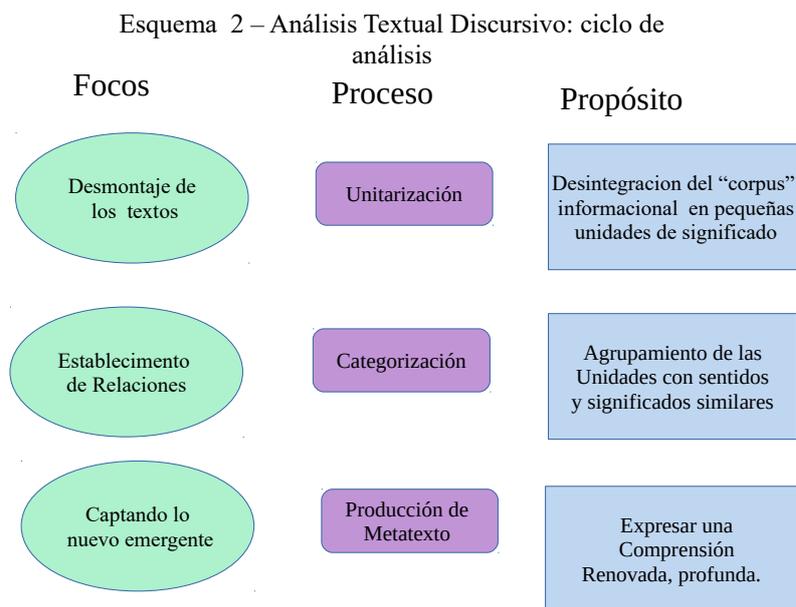
Para Bonilla-Castro y Sehk (2005), este proceso interpretativo que le subyace, se distingue por ser un “proceso dinámico que se nutre de todo el trabajo de inducción analítica que comenzó desde el momento mismo de la recolección” p. 269). Por la misma línea, Woods (1987) afirma que "Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a "registrar", también hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente" (p.135 apud ÁLVAREZ, 2008 p.8). Así pues, es uno de los procesos más complejos y prolongados que necesita un cierto cuidado, ya que comienza desde la descripción y transcripción de las informaciones a nuevos formatos para facilitar su manipulación, y va hasta la creación de interpretaciones debidamente argumentadas, sustentadas y articuladas que nos permiten avanzar en la construcción de conocimiento acerca de prácticas intergeneracionales con tecnologías digitales.

El análisis envuelve varias fases que implican trabajo directo con las informaciones producidas, “la organización, división en unidades manipulables, síntesis, búsqueda de patrones, descubierta de aspectos importantes y de lo que debe ser aprendido y la decisión sobre lo que va a ser transmitido a los otros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205, traducción nuestra). Esa tarea puede desarrollarse mediante diferentes técnicas que sugieren determinadas estrategias de organización, clasificación, codificación de la información, y que pueden variar dependiendo de la naturaleza de la información construida, nuestros objetivos y la profundidad con que deseemos hacer el análisis. Para esta oportunidad vamos a recurrir al Análisis Textual Discursivo, de Roque Moraes y Maria do Carmo Galiazzi (2011), como metodología de análisis del “corpus” de informaciones compuestos por las diferentes unidades contextuales obtenidas. Este tipo de metodología, según sus autores, puede definirse como:

Un proceso auto organizado de constitución de comprensión en que nuevos entendimientos emergen a partir de una secuencia recursiva de tres componentes: La deconstrucción de los textos do “corpus”, la unitarización; el establecimiento de relaciones entre los elementos unitarios, la categorización; el captar lo emergente en que la nueva comprensión es comunicada y validada”. (MORAES; GALIAZZI 2011 p. 12, traducción nuestra)

De acuerdo con los autores, el objetivo de utilizar el Análisis Textual Discursivo es lograr construir estructuras comprensivas de los fenómenos que queremos analizar. Ese

proceso de construcción implicó una serie de tareas y procesos que parten curiosamente de una *desconstrucción* total del “corpus” y continúan hacia una reorganización con base en categorías o conjuntos lógicos abstractos que posibiliten un proceso posterior de teorización; es todo un proceso auto organizado que inicia con la revisión minuciosa de la información en bruto, y culmina en la emergencia gradual de semejanzas y patrones que nos permitan comprender y comunicar lo construido en campo. Podemos resumir el proceso analítico aquí presentado en el siguiente esquema:



Fuente: imagen creada por la misma autora

Para facilitar el trabajo con esta información registrada en formato de audio (de entrevistas y grupos focales), hicimos transcripción a formato textual (que debía contener los elementos verbales y no verbales) de las entrevistas y los grupos focales, sin embargo, no hicimos esto con los microvideos, pues hicimos uso de Atlas.Ti, un *software* especializado en el tratamiento de informaciones cualitativas, que nos permitió hacer codificación directamente sobre los videos para un análisis posterior.

Atlas.Ti 8 es un *software* propietario especializado para el tratamiento de informaciones de naturaleza cualitativa que le permite al investigador hacer análisis inductivo. Este *software* no hace ningún tipo de análisis por sí mismo, simplemente nos facilita la tarea de organizar las informaciones para visualizar y acceder mejor a las informaciones y así hacer los análisis e interpretaciones pertinentes. Por su carácter digital, ofrece la posibilidad de hacer codificaciones sobre los mismos documentos que pueden estar en formato de audio, video ó texto, y crear redes de relaciones entre las categorías emergentes. (En el Apéndice A puede

encontrar la red de análisis final). Es un recurso que facilita la tarea, especialmente cuando se trabaja con grandes cantidades de información.

Quiero dejar claro que soy defensora del uso de *software* libre, no por una cuestión de funcionalidad, sino como posición política frente a la democratización y libre acceso al conocimiento. Hice uso de este *software* propietario luego de una búsqueda exhaustiva de un software en versión libre que me permitiera trabajar con todos estos formatos y no encontrar. Los pocos que conseguí no me permiten algunas funciones que ya vienen en el Atlas.Ti, como la creación de redes semánticas, muy útiles en el momento del análisis.

Una vez todos los documentos (fotos, videos y transcripciones) estuvieron organizados y montados sobre el *software*, proseguí hacia la tarea analítica para encontrar categorías o patrones que me permitieran responder a mis preguntas de investigación. Siguiendo la metodología de Análisis Textual Discursivo, proseguimos hacia la primera fase: La unitarización.

La unitarización parte de una deconstrucción casi total de los textos. Consistió en un proceso de desintegración o fragmentación del corpus de información en unidades mínimas de significado o sentido. Dichas unidades les correspondió un determinado código que nos facilitó sistematizar y ordenar posteriormente la información en categorías más complejas. Aunque esta búsqueda de unidades mínimas de significado estuvo en parte guiada por nuestros objetivos específicos, dejamos siempre que “el campo hablara”, pues nuestro proseguir es marcadamente inductivo, osea, es a partir de las informaciones que emergen las categorías.

Posterior al trabajo de deconstrucción en unidades mínimas, continuamos hacia la categorización. Tras una ardua tarea de constante lectura y relectura de nuestras unidades previamente identificadas, tratamos de encontrar una relación lógica entre ellas siguiendo un proceso de clasificación basado en elementos de significación próximos que constituyen nuevas categorías de análisis. Estas, nos permitieron irnos alejando poco a poco de los significantes como tal para irles captando el significado y sentido hasta llegar a nuevas y más profundas comprensiones del fenómeno (MORAES; GALIAZI, 2011).

Ese trabajo previo nos permitió ir apartándonos de los reverenciales empíricos para proseguir hacia un trabajo de mayor abstracción que me facilitó hacer interpretaciones más sintéticas, profundas, renovadas. Esta parte del análisis se centró en la interpretación de la interpretación, es decir, en la búsqueda de nuevas relaciones entre las categorías ya construidas, para encontrar otro orden basado en nuevas categorías emergentes que puedan dar luces sobre el fenómeno de una manera más profunda, amplia y abarcadora.

Para ello, la creación de un metatexto, en nuestro caso, una red semántica (APÉNDICE A), que reunió todas estas nuevas relaciones, me sirvió para ir explicitando argumentos que nos permitieron luego ir teorizando con base en lo que construimos. Es “todo un ejercicio de abstracción que busca expresar comprensiones que fueron posibles por el análisis” (MORAES; GALIAZZI, p 32, traducción nuestra). Esta última fase requirió un trabajo intelectual y reflexivo profundo (¡y difícil!) que puso a prueba mis habilidades de escrita para una argumentación integradora con el fin de expresar de manera clara, lógica y rigurosa mis resultados en este proceso investigativo en el campo intergeneracional.

Ese proceso analítico me permitió encontrar posibles relaciones en la forma en que se dan las prácticas intergeneracionales con las tecnologías digitales, la manera en que los mismos sujetos se representan y la emergencia de procesos coeducativos entre las generaciones de niños y personas mayores, resultados que presentaremos en los capítulos posteriores. Sabemos que las opiniones, los comportamientos, las actitudes y las representaciones de los participantes dentro de este proyecto no son elementos de análisis simple y superficial, por el contrario, son un amplio y complejo conjunto de informaciones interrelacionadas que buscamos conducir, ordenarlas e interpretarlas de manera profunda y en acorde a nuestros objetivos para llegar a comprender el papel de tecnologías digitales en prácticas intergeneracionales donde sujetos física, psicológica, cultural y cualitativamente diferentes se encuentran y se influyen mutuamente.

### 3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Teniendo en cuenta que la presente investigación se llevó a cabo con persona de especial protección de derechos, aplicamos todas las medidas dentro del marco ético científico que no comprometiesen su bienestar físico, mental y social. Teniendo eso en cuenta, la producción de informaciones en campo siguió unos protocolos que especificamos a continuación:

- A todos los participantes se les dejó explícito desde el principio los motivos de la investigación, los procedimientos que se llevaron a cabo, y el trato especial que se le dio a la información por ellos dada.
- A todos los participantes del proyecto, así como los coordinadores y auxiliares, firmaron un consentimiento informado donde aceptaron participar en la investigación.
- Para el caso de los menores, se necesitó que los niños dejaran registro por audio de que aceptaban participar en la investigación por voluntad propia, además, dialogamos con los respectivos padres y compartimos con ellos el consentimiento informado donde

se hicieron explícitas las condiciones de participación de los niños en el programa. Sólo participaron niños cuyos padres aceptaron su participación.

- Para el caso de las personas mayores, fue necesario que dejaran registro por audio de su voluntad para participar en la investigación y confirmaran dicha voluntad mediante la firma de un consentimiento informado. Ninguna persona tuvo dificultades para escribir, por ende, no llamamos a ningún familiar o representante legal para que firmara por ellos.
- El rostro de los niños permanecerá en el anonimato así mismo el nombre de todos los participantes. En los fragmentos de sus discursos, que aquí citamos, los identificamos con letras acompañadas por un número que representa la edad de la persona que habla (por ejemplo: M11, JK9, X18, C68, MH75), con el objetivo de facilitar la lectura.
- Las informaciones personales dentro de la entrevista permanecieron ocultas y protegidas. Sólo se hizo uso de la información relevante a los objetivos de la investigación.
- La relación y la comunicación con los participantes se hizo en el marco del respeto, evitando siempre algún tipo de situación que pudiese afectar el bienestar de los participantes.
- Tanto las personas mayores, como los niños y los jóvenes, eran libres de abandonar el proyecto en cualquier momento, sin que eso comprometiera su bienestar físico, social o de otra índole.

Como tratamos con personas de diferentes edades, el lenguaje utilizado durante la investigación fue acorde a cada generación y en el marco del respeto. También, se promovió todo el tiempo una actitud abierta al diálogo y la escucha con el fin de que los participantes se sintieran en confianza para manifestar sus inconformidades frente al procedimiento.

Algunas de las actividades que hicimos fuera de la biblioteca departamental, las hicimos bajo la voluntad de los participantes y la aprobación de sus respectivos acudientes legales. Nadie, en ningún momento se vio forzado a hacer algo que no quería y tampoco permitimos actos de algunos de los participantes que pudieran herir o afectar a otros.

Antes, durante y después de la investigación, tuvimos y tendremos presentes los acuerdos éticos aquí estipulados, no en tanto, en caso de que alguien se sienta perjudicado por algo de lo que fue tratado en la investigación o en este documento, trataremos de hacer lo posible para asumir la situación y darle la mejor salida posible.

## 4. LA TECNOLOGÍA Y LOS DISTINTOS COLORES DEL TIEMPO

Para muchos de nosotros, casi el 80% de la rutina diaria se compone de interacciones con tecnología digital a través de la cual podemos comunicarnos, crear contenidos, compartirlos, participar en grupos de discusión, o podemos, inclusive, preparar el mejor café expreso en menos de un minuto. A cada momento, estamos digitalizando ideas, compartiendo noticias, informándonos, informando a otro, reproduciendo música, remezclando, cocreando, colaborando, transformando, editando, grabando, salvando, copiando y pegando. Hoy en día, poseer un celular inteligente o una cuenta en alguna red social es tan común que quien no esté en esa corriente es calificado de raro, anormal, asocial o, inclusive, enfermo. Ya varios hemos escuchado en conversaciones de amigos así: “si no está en *facebook*, no existe”.

Para estos tiempos, las TD son fundamentales para el desarrollo de la cultura, la ciencia y la economía; están tan arraigadas a nuestras prácticas que nos es difícil entender como hacían las personas en la antigüedad cuando esta no existían, ya que si no fuera por este tipo de tecnología, realizar algunas actividades sería todo un desafío o algo improbable de acontecer – imagine hacer una disertación sin internet ni computadora!. Así, para algunos, quienes crecieron y han estado en contacto con la tecnología digital, consideran que si esta no existiera, sería difícil vivir, sin embargo, si vemos desde un lente más amplio, el tiempo que lleva la tecnología digital acompañando a la vida humana en la tierra no es sino (en porcentajes) el 2% del tiempo total; en ese sentido, ya muchos seres hoy vivos han recorrido su proceso vital con otro tipo de tecnología. Veamos:

Aunque los desarrollos en microelectrónica se iniciaron luego de la segunda guerra mundial, no fue sino hasta la década de los 70 del siglo pasado que la tecnología digital se difundió ampliamente (CASTELLS, 1999). Lo que indica que la integración de esta en la vida social y cotidiana de las personas comunes (osea, más allá del área militar donde fue que tuvo su inicio), se dio hasta hace 57 años. De esto podemos inferir que actualmente, 2018, un porcentaje amplio de las personas vivas vivieron (valga la redundancia) sin tecnología digital y fueron testigos de ésta transformación tecnológica. Esto, de entrada, supone la existencia de una heterogeneidad en la forma en que personas de diferentes edades vivenciaron y vivencian esta transformación, que, por sus alcances, fue denominada como revolución digital, dando lugar a lo que Mannheim (1993) podría considerar una “estratificación de la vivencia”.

La heterogeneidad entre la población mundial con relación a su experiencia con tecnología digital alcanza más variaciones, además de la anterior, por el hecho de que los efectos y alcances de dicha revolución no llegan ni a todos los lugares, ni de la misma manera, ni mucho menos a la misma velocidad; fueron primero los países altamente tecnológicos quienes percibieron esas mudanzas (SCHAFF, 1993). Esto nos permite deducir que la experiencia de la transición de un modo de vida “sin” tecnología digital a uno “con” puede reducirse inclusive a 20 años, si lo pensamos desde la realidad de países en vía de desarrollo que, por sus condiciones socioeconómicas, incorporan, apropian, desarrollan y distribuyen tecnología digital mucho más tarde.

Iniciamos con esa reflexión para abrir paso a un capítulo centrado específicamente en la forma como las revoluciones tecnológicas, en especial la última, especializada en el desarrollo de tecnologías de carácter digital, generaron mudanzas en la estructura social, cultural y en la vida de las personas. Vamos a ver a continuación como dicha transición de una vida sin tecnología digital a una vida con tecnología digital, no apenas mudó formas de hacer, sino que también estructuró modos de saber, conocer, aprender, enseñar, relacionarse y propició otro tipo de aptitudes. Además, firme en la idea de que las generaciones son una construcción social determinada por el contexto, creemos necesario, si no obligatorio, entender, antes que nada, el contexto sociotecnológico en el cual las generaciones de niños y personas mayores se desarrollaron y se desarrollan, ya que esto nos permitirá comprender las diferencias culturales que existen entre estas dos generaciones a partir de su relación con los avances técnicos, tecnológicos y científicos de su respectiva época.

#### **4.1 LA SOCIEDAD ANTES DE LO DIGITAL**

Autores como Manuel Castells (1999) y Adam Schaff (1993a), interesados por la forma en que mudanzas sociales se fueron dando a través del desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)<sup>30</sup>, desarrollaron por separado un recorrido histórico de la forma en que estos cambios se fueron dando y las transformaciones subsecuentes en la sociedad. Aunque cada uno desarrolló sus análisis desde posturas diferentes y en lugares geográficamente distintos (Estados Unidos y Polonia respectivamente), sus análisis, a nuestro

---

<sup>30</sup>Los Autores trabajan con el término Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sin embargo, vale la pena aclarar que esas corresponden a una sub categoría de tecnología digitales (TD), que se encuentran inter conectadas y permiten la comunicación. En el texto en general nos referimos a Tecnología Digital, no en tanto aquí usamos la sigla TIC para estar acordes a las palabras usadas por los autores en sus obras, considerando implícitamente que lo que exponen los autores corresponde a la misma línea de desarrollo de las TD

entender, coinciden en una cosa: las TD produjeron cambios sin precedentes en la economía, la cultura, la ciencia y la participación política de las personas; por eso, su aparición en la historia de las sociedades humanas puede considerarse como una revolución cuya velocidad no se compara con ninguna anterior.

Recuerdo cuando un profesor, con quien vi un par de asignaturas en el momento en que realizaba el pre grado en Psicología, me dijo: “usted sabe que es una revolución? revolución es dar un giro y volver al mismo lugar”. Evidentemente él definió el concepto recurriendo a definiciones del campo de la mecánica, en donde se utiliza el termino *revolución* para referirse a un giro o vuelta que da una pieza sobre su propio eje, osea un giro de 360 grados. Para las revoluciones sociales y tecnológicas, aunque metafóricamente se diga que se dio un giro de 360 grados, esta en realidad no implica un movimiento de retorno a un mismo punto de partida, no es una rotación completa. Por el contrario, es mudar tanto que hasta hace imposible la tarea de encontrar el camino al punto de donde se partió; una transformación tan grande que, inclusive, pensar en una vida social sin tecnología, se convierte en una tarea de investigación y análisis cuidadoso.

La perspectiva analítica en la que se inspiran esos dos autores para comprender ese recorrido histórico (Schaff era abiertamente marxista), hizo que no coincidieran en cuanto a si esta revolución digital es la “segunda gran revolución tecnológica” en la historia del hombre, o la tercera; aunque esto no es relevante a nuestro objetivo, sí, necesitamos establecer los momentos en que se dan esos cambios para facilitar la comprensión del lector, por eso me basaré en el orden estructural propuesto por Castells (1999), quien propone tres revoluciones: dos marcadamente industriales y una tercera que correspondería a la digital. Tomaré consideraciones, características y análisis de ambos autores para cada una de las revoluciones, complementando con otros autores que, como nosotros, se interesaron en entender las mudanzas en la sociedad y la cultura a partir de las mudanzas de la tecnología.

Fueron la máquina de vapor, la electricidad y la digitalización las fuentes de energía de cada una de las tres revoluciones respectivamente, las cuales, se caracterizaron por penetrar diferentes ámbitos de la vida humana, incluyendo la economía, la cultura, la educación etc. (CASTELLS, 1999). La primera gran revolución técnico industrial nace en Inglaterra a mediados de siglo XVIII y se caracterizó por la sustitución de herramientas y máquinas manuales por máquinas que utilizaban el vapor como energía. Esta primera revolución mudó drásticamente la forma de producir bienes, de distribuir las riquezas y el poder, las condiciones laborales y la perspectiva de progreso (CASTELLS, 1999; SCHAFF, 1993; TOFFLER, 1980). Serían los países con economías fuertes y sólidas quienes tomarían la

ventaja y quienes se apropiarían primeramente de los beneficios de esta nueva tecnología; los cambios generados por esta primera revolución industrial fueron lentos y selectivos, serían países de Europa occidental, Norteamérica y Australia los primeros territorios testigos de dichas mudanzas.

La segunda revolución, a diferencia de la anterior revolución industrial, se caracterizó por aplicar conocimiento científicos para sostenimiento y desarrollo de la tecnología que se estaba creando (CASTELLS, 2004). Esta se da aproximadamente en 1850, más exactamente con el descubrimiento de la electricidad, la cual fue fundamental para el cambio, pues permitió la automatización de algunas tareas, disminuyendo aún más los tiempos de producción. De forma paralela, esta revolución trajo consigo un importante desarrollo en áreas como el transporte y las telecomunicaciones, especialmente en esta última, tras la generación de nuevas formas de comunicación a distancia como lo fueron el teléfono y el telégrafo (CASTELLS, 1999; SCHAFF, 1993).

Máquinas electro mecánicas permitieron producir más de lo mismo en menor tiempo; conexiones por cable posibilitaron el diálogo y la comunicación entre personas geográficamente separadas de forma casi instantánea; una transformación de tal carácter técnico científico implicó consecuentes modificaciones en la producción de bienes y servicios y en las relaciones sociales (SCHAFF, 1993)SCHAFF, 1993). Así, la distribución individual fue reemplazada por la distribución y la comercialización en masa, y eso se convirtió “en elemento componente de todas las sociedades industriales tan familiar y fundamental como la máquina misma” (TOFFLER, 1980, p. 20).

Estas dos revoluciones, marcadamente industriales, tuvieron sus repercusiones en la economía y la organización social, afectando directamente las relaciones humanas, la distribución del capital, y las familias, donde las diferentes generaciones tradicionalmente han tenido contacto o se han encontrado. De acuerdo el análisis que hace Alvin Toffler (1980), la familia antes de la primera revolución industrial se caracterizó por lazos de colaboración entre miembros de diferentes edades, requerimiento necesario para poder desarrollar las labores domésticas de una sociedad cuya base se sustentaba en la agricultura.

Tras la revolución industrial, y la aparición de mega fábricas, las condiciones de trabajo y las horas de permanencia en el mismo también mudaron, haciendo que las personas pasaran más tiempo en estos lugares. Aquellos que no tuvieran la fuerza ni la capacidad para adaptarse a las condiciones laborales exigidas por la sociedad industrial, que incluían habilidades físicas y técnicas, debían ser relocalizados en otros espacios que no fuera la fábrica; por eso, los más pequeños y los más viejos dentro de las familias, a quienes se les

consideraba “no aptos para esta labor”, debían pasar al cuidado y vigilancia de instituciones especializadas como escuelas para los primeros y asilos para los segundos, mientras el adulto joven trabajaba. Así, las familias comienzan a experimentar cambios, pues la cohesión y la unidad familiar características de la sociedad agrícola se dejan de lado y se da pie a la conformación de familias conocidas como nucleares. Bien lo explicita Toffler (1980) en las siguientes palabras:

La llamada familia nuclear — padre, madre y unos pocos hijos, sin parientes molestos — se convirtió en el modelo “moderno” estándar, socialmente aprobado, de todas las sociedades industriales, tanto capitalistas como socialistas. Incluso en Japón, donde el culto a los antepasados otorgaba a los ancianos un papel excepcionalmente importante, la gran familia multigeneracional, estrechamente unida, empezó a derrumbarse a medida que avanzaba la segunda ola. Aparecieron más y más unidades nucleares. En resumen, la familia nuclear se convirtió en una identificable característica de todas las sociedades de la segunda ola, singularizándolas frente a las de la primera ola con tanta evidencia como los combustibles fósiles, las fábricas de acero o las cadenas de tiendas. (p. 20)<sup>31</sup>

La familia, la escuela y otras instituciones se vieron modificadas por este paradigma basado en el control, la producción al por mayor, la centralización, la jerarquización y el consumismo excesivo, que entre todo, fueron posibles gracias al avance tecnológico de aquel entonces. “[...] Escuelas, hospitales, cárceles, burocracias gubernamentales y otras organizaciones asumieron, así, muchas de las características de la fábrica, su división del trabajo, su estructura jerárquica y su metálica impersonalidad” (TOFFLER 1980, p. 22).

Esta época es llamada comúnmente por los historiadores como la “Era de la Modernidad”, en donde la idea de progreso, control y racionalidad se configuran como los valores más perseguidos. Cualquier cosa que atentara contra la homogeneidad o la racionalidad, sería en menos de nada, eliminado o desvalorizado. Los valores son otros y son reforzados por el pensamiento técnico industrial; los cambios tecnológicos modificaron la sociedad y su cultura. Con respecto a esto último, André Lemos (2004), inspirado en el pensador francés Jacques Ellul, ofrece una sencilla, pero profunda, explicación de los cambios culturales, producto de esa revolución tecnológica de la modernidad:

Por ser autónomo y ciego a los valores subjetivos, o sistema técnico (de la modernidad) tendría cuatro características: modificación ininterrumpida de elementos que transforman la configuración del sistema, un todo tecnocrático que ajusta los aspectos de la vida social, los dominios de la vida

---

<sup>31</sup>Alvin Toffler es un reconocido escritor de origen estadounidense que se dio a conocer por diferentes obras entre las que se destaca la Tercera Ola. El autor, dentro de la obra, considera la Historia como “una sucesión de encrespadas olas de cambio” que producen consecuencias en todos los ámbitos de la vida social. Así, la primera ola se corresponde con la sociedad marcadamente agrícola, la segunda corresponde a la ola resultante de la revolución industrial, y finalmente, la tercera ola, corresponde a la revolución post industrial, donde las tecnologías digitales, de la información y la comunicación ganan centralidad.

social están sobre el dominio de la técnica; el sistema no acepta realimentación y funciona a partir de su lógica interna. A partir de estas características, algunos valores fundan el sistema técnico: unidad (forma un conjunto homogéneo), universalidad (indiferente a los detalles culturales), acumulación (incluye todos los aspectos de la existencia), y la autonomía (lógica interna hegemónica sobre otras). (LEMOS, 2004 p. 50, traducción nuestra, paréntesis del autor)

La segunda revolución industrial, particularmente, se caracterizó por la gran acumulación de capital y la estandarización de comportamientos. El progreso se justificó bajo la idea de eficiencia, centralización, homogeneización, control y jerarquía, aspectos que posteriormente se presentaron a otras áreas de la sociedad como la escuela, la familia, la ciencia, la cultura (TOFFLER, 1980). Eficiencia era lo que se buscaba, era cualidad para el progreso. Esto se volvió central en el pensamiento de la sociedad industrial, por eso sus objetivos se centraron en generar “al por mayor y de lo mismo en el menor tiempo”. Para que esto se diera, era necesario no apenas inspirar estos valores en los trabajadores, sino que se requería difundir estas ideas en los diferentes sectores de la sociedad, mediante alternativas que también fueran acordes a este modelo. Es así que el área de las comunicaciones entra a jugar un papel importante, si no, fundamental, en el mantenimiento de este nuevo orden.

Anteriormente a esa revolución, instituciones tradicionales como la escuela, la iglesia o la familia eran los responsables exclusivos de transmitir ideología, cultura y pautas comportamentales que regulaban la dinámica social, sin embargo, luego de la mudanza tecnológica, cambios en la estructura social y reordenamientos de los poderes en el juego político de la sociedad industrial, requirieron de otros modos de transmitir y llevar las ideas de la sociedad a los individuos.

Nacen los medios de comunicación masivos. Los periódicos, la radio y la televisión fueron desarrollados para transmitir mensajes de una manera rápida, eficaz y al menor costo; eran una alternativa para “educar a la sociedad”. Aunque el teléfono y el telégrafo dieron un salto cualitativo en términos de comunicación, estos no conseguían llevar el mensaje a todo el mundo, por lo general era entre un emisor y un receptor. Por su parte, los medios de masa se caracterizaron por abarcar gran parte de la población bajo un modelo de transmisión unidireccional y centralizado que garantizaba que un único mensaje fuera recibido, leído, visto o escuchado por miles de personas en un breve instante de tiempo.

Fue más o menos para los años 20 del siglo pasado que la radio entra a hacer parte de la cotidianidad de las personas; se crean emisoras de radio y, posterior a ellas, se empiezan a configurar las primeras redes de comunicación. Poco tiempo después, más exactamente hacia

1926, la televisión llega a hacer parte de los hogares, gracias a los desarrollos hechos por John Logie Baird y CF Keins, quienes perfeccionaron un sistema creado en 1883 por el alemán Paul Nipkow, quien hizo los primeros intentos de transmisión de imágenes (PRETTO, 2013).

La industria del entretenimiento, ventas y los mismos gobiernos vieron en estos medios una gran oportunidad para llegar a las personas. Su efectividad radicaba no apenas en la cobertura, sino en la posibilidad misma de comunicar una idea o actitud que modificaría el comportamiento de las personas, ya sea consumiendo cierto tipo de marcas, asistiendo cierto tipo de programas o apoyando a cierto candidato etc. Su poder era innegable, por eso los expertos y otros interesados se centraron en mejorar cada vez más el sistema con el fin de transmitir información con mayor calidad, con mayor cobertura y a un menor costo.

De acuerdo con las consideraciones de Toffler (1980), los medios de masa fueron la encarnación misma de los principios que regían la fábrica. “Hechos estandarizados, fabricados en serie, fluyen desde unas cuantas y concentradas factorías de imagen hacia millones de consumidores” (p. 24). Esto hizo que el flujo de información adoptara aquel modelo centralizado y unidireccional, es decir, la información parte de unos productores centrales hacia un número indefinido de personas denominados receptores. Eso implicaría la conformación de una “asimetría estructural” entre los productores y los receptores de información (PRIMO, 2008).

Esa particularidad de los medios masivos hizo que estos fueran objeto de diferentes análisis y críticas, ya que ese modo de relación entre el emisor y el receptor tendría implicaciones importantes en cuanto a participación ciudadana, participación política, desarrollo cultural, y relación con el conocimiento (LEVY, 2010). No apenas fue su contenido lo que tendría consecuencias sociales, sino la forma en que era transmitido. Su carácter unidireccional impide una participación o intervención del espectador de manera inmediata; en ese sentido, se limitará a oír, ver o escuchar el mensaje que le fue enviado sin cuestionar inmediatamente si lo que allí se comunica es cierto o no.

La televisión, particularmente, se convirtió en una ventana de conexión con el mundo exterior y un punto de encuentro entre los hogares y los centros de decisión política y productiva de la sociedad (WILLIAMS, 1994). Así, se configuró como un medio a través del cual las personas pueden observar una realidad construida por un grupo minoritario de personas, la cual puede variar dependiendo de sus propósitos e intereses particulares; tal vez sea preciso decir, continuando con la metáfora, que esta “ventana” era un espacio para poder ser testigo de una realidad mostrada de determinada forma, sin posibilidad de cuestionarla o intervenir en ella, era algo así como una ventana con rejas.

## 4.2 LA REVOLUCIÓN DIGITAL Y LA SOCIEDAD INFORMACIONAL Y DEL CONOCIMIENTO

La ventana con rejas ocupó un lugar central y hegemónico durante gran parte del siglo XX, sin embargo, al final del mismo, dicha hegemonía se fue perdiendo gradualmente tras el desarrollo de nuevas TD que propiciarían un salto cualitativo. Sucede una nueva revolución tecnológica que aparecería para confrontar los valores y productos de la revolución industrial; una otra revolución tecnológica en la historia de la humanidad conocida como la Revolución Digital, que, como toda revolución, generaría mudanzas drásticas y significativas en la cultura, la economía, la política, la formación y la participación ciudadana (CASTELLS, 1999; SCHAFF, 1993). Como otras revoluciones de ese tipo, esta no se dio de un día para otro. Para que esta tuviera lugar fue necesario el desarrollo de varios tipos de innovaciones que paralela o continuamente se fueron desarrollando desde mediados del siglo XX. Muchos consideran que fue el computador o la internet los sistemas que dieron inicio a la revolución digital, sin embargo, fueron tres etapas de desarrollo dentro de esta tercera revolución que permitieron tal acontecimiento: desarrollo en microelectrónica, desarrollo de computadores y desarrollo en la esfera de telecomunicaciones (CASTELLS, 1999).

A ciencia cierta, la segunda y tercera etapa de desarrollo no hubiesen sido posibles si no se hubieran desarrollado inicialmente una nueva forma de manipular los datos y las grandes cantidades de informaciones. De esa forma, se puede considerar que uno de los grandes y principales acontecimientos que propiciaron la emergencia de esta tercera revolución, la digital, fue justamente la posibilidad de digitalizar la información. Mientras en el campo de la micro biología se venían dando desarrollos para encontrar un código mínimo que explicara las diferencias humanas, la microelectrónica venía desarrollando estrategias para crear unidades mínimas de información. Así, se desarrolla el bit, el cual vendría a ser el menor elemento atómico en el ADN de la información (NEGROPONTE, 1995).

El bit, siguiendo a Nicolás Negroponte (1995), como tal, no presenta características físicas concretas más que su posibilidad de ser transmitido a grandes velocidades; no es algo material, en realidad corresponde a un estado de verdadero o falso, si o no, encendido o apagado, presencia o ausencia, cuya representación simbólica se basó en los números 1 y 0. Este nuevo vocabulario binario, en principio, permitió representar secuencias de números, pero posteriormente, tras la rápida velocidad con que se desarrolló esta área, fue posible usar este lenguaje para digitalizar otros tipos de informaciones, como audio y video.

Ahora, tal traducción de la información en sus diferentes formatos a un lenguaje

binario de 1 y 0, precisaría del desarrollo de sistemas capaces de entender, procesar, manipular y retraducir mediante cálculos complejos dichas informaciones en formatos o lenguajes más cómodo a los sentidos humanos. Es así que, además del desarrollo de la microelectrónica, el desarrollo de *softwares* y computadores - los cuales serían capaces de interpretar, controlar y manipular las informaciones “bit a bit” - entrarían a hacer parte esencial de esta revolución. Este sería un nuevo paradigma tecnológico especialmente caracterizado por la capacidad de transformar todas las informaciones en un sistema común de información, lo que haría que las comunicaciones se dieran de una forma más fácil, independiente del sistema que estuviera procesando, con tal de que este entendiera el lenguaje binario.

En principio, gracias a la transición de las representaciones analógicas a las digitales y los computadores, se dio pie a que la información pudiera ser procesada automáticamente, con un alto grado de precisión, rápidamente y en grandes escalas cuantitativas (LEVY, 2010). Castells (1999), refiriéndose a los aportes de Negroponte (1995), también afirma que fue la posibilidad de tornar digital la información lo que hizo (y hace) que el desarrollo mismo de la tecnología creciera exponencialmente “en razón de su capacidad de crear interface entre campos tecnológicos mediante un lenguaje digital común en el cual la información es generada, almacenada, recuperada, procesada y transmitida.” (p. 50, traducción nuestra).

A diferencia de las otras revoluciones, ésta particularmente se caracterizó por la gran velocidad con que se desarrolló y se expandió por varios lugares del mundo. Las mudanzas de las revoluciones industriales anteriores tuvieron presencia especialmente en países altamente desarrollados y tardó bastante en llegar a los emergentes; la revolución digital, por su parte, tuvo incidencia en países emergentes a una velocidad inigualable. Esto se da por el hecho de que a partir de aquí el conocimiento y la información cobran un valor y un papel diferente en comparación con las otras revoluciones.

Siguiendo a Castells (1999), las revoluciones anteriores también hicieron uso de información y conocimientos, sin embargo, en esta revolución, “la aplicación de esos conocimientos y de esa información para la generación de conocimientos y de dispositivos de procesamiento/comunicación de la información, se da en un ciclo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y su uso” (p. 51, traducción nuestra). Prácticamente, esta revolución trae consigo un modelo centrado en el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación para la generación de conocimientos, los cuales, al mismo tiempo, ayudan al mejoramiento de la misma tecnología que los produjo; lo que la tecnología produce será utilizado para mejorarse a si misma.

Esta dinámica hizo que en un breve lapso de tiempo los grandes y pesados computadores de 30 toneladas fueran reemplazados por computadores personales, lo cuales tenían la capacidad de procesar a mayor velocidad y con un poder de almacenamiento igualmente mayor. Cualitativa y cuantitativamente los computadores personales llevaban una ventaja, aun así, en cuanto se iban dando otros avances, las cantidades de información empezaron a aumentar tanto como los conocimientos sobre informática. Fue por eso que en un punto de la historia, los procesadores, aunque ya presentaban mejor rendimiento, necesitarían de un sistema que les permitiera aumentar la capacidad de memoria, procesamiento y almacenamiento, un sistema sustentado en conexiones en red (CASTELLS, 1999).

Los avances en materia de tecnología se fueron dando gradualmente, al tiempo que, se intensificaban las ambiciones y esperanzas de una sociedad que vio en estos desarrollos la posibilidad de encontrar una salida ante las recaídas que la economía mundial tuvo luego de la segunda guerra mundial y los problemas sociales residuales de la revolución industrial. Es así que, principalmente en países desarrollados, específicamente en Estados Unidos, la fuerza científica y la fuerza militar se unen para buscar alternativas que hicieran provecho de estos avances tecnológicos y así crear redes de comunicación que pudieran trascender fronteras, a bajo costo y que pudiera transmitir grandes cantidades de información sin que pusiera en riesgo la calidad del mensaje. Fue por eso que, para inicios de la década de los 70, una innovación se sumaría a esta revolución que le daría el impulso necesario para considerarla la más grande de todas: la creación de una red global de computadores, o más comúnmente conocida como: internet.

Para 1969 en Estados Unidos se crea una primera red de computadores, pequeña pero funcional, hecha por la *Advanced Research Project Agency* (ARPA), un grupo formado por el sistema de defensa del mismo país; esto, con el fin de movilizar recursos de investigación para conseguir superioridad militar y tecnológica frente a la Unión Soviética. La idea era compartir información y conocimientos de estas áreas entre diferentes centros de investigación localizados en universidades distantes, además de originar un sistema de comunicación que pudiera sobrevivir a un ataque nuclear (CASTELLS, 2003).

El modelo se repotencializó y tomó fuerza gracias a otros desarrollos que fueron necesarios para aumentar su eficacia. Así, en 1977, estudiantes de Chicago desenvuelven un sistema para la transferencia de archivos y un año después, otros crean un sistema para la transferencia de mensajes; luego, para inicios de la década de los 90 Tim Berners-Lee e Robert Cailliu desarrollan un sistema basado en un lenguaje de etiquetas de hipertexto, el

protocolo HTTP (*HyperText Transfer Protocol*) y el sistema de localización de objetos en la web URL (*Uniform Resource Locator*) para dar origen a lo que se conoce como la *world wide web* (WWW), o la red informática mundial, un sistema de distribución de documentos de hipertexto o hipermedios interconectados y accesibles vía internet (CASTELLS, 2003). A partir de ahí, las personas podrían visualizar diferentes páginas web que contienen información de todo tipo: imágenes, audio, videos texto.

Aunque son importantes todos los desarrollos tecnológicos hasta aquí nombrados, vale la pena afirmar que la internet jugó un papel trascendental en ese proceso, ya que no sólo fue el resultado de la colaboración conjunta entre investigadores y una necesidad de compartir el conocimiento, sino que además propició, posibilitó y le dio a la colaboración y al compartir un carácter nuevo. Se configura como una tecnología que posibilita la construcción colectiva de conocimiento desde estructuras no jerárquicas ni lineales y daría lugar a nuevas estructuras organizacionales y valores culturales que confrontarían los valores de la modernidad, oriundos de la sociedad industrial. La internet pasó a ser la base tecnológica para a forma organizacional de la nueva sociedad, es decir, la red. Internet sería, en últimas, una red de otras redes, lo que permitió que esta abarcara casi todo el mundo.

Un nuevo lugar se abría ante los ojos de una sociedad que se limitaba a lo tangible y lo material. La internet, de paso, daría lugar a un nuevo espacio en el cual otras prácticas, valores y habilidades tendrían lugar y donde transformaciones de índole político, educativo y cultural aparecerían. Este espacio sería conocido como el ciberespacio, definido como “un espacio de comunicación abierto por la interconexión mundial de los computadores y de las memorias de los computadores” (LEVY, 2010), p. 94, traducción nuestra ) una “tierra del saber”, “la nueva frontera” (p. 95, traducción nuestra), donde la comunicación y sobre todo la interacción son posibles.

De ese modo, un nuevo paradigma tecnológico basado en TD es asumido por la sociedad, en el cual la información es la materia prima y conforma parte integral de la vida humana, trabaja sobre una lógica de redes, se basa en la flexibilidad y la capacidad de reconfigurar procesos y se monta sobre la base de un sistema altamente integrado, producto de la convergencia de diferentes tecnologías; además, un sistema dentro del cual el conocimiento y la mente humana se convierten en una fuerza directa de producción y no apenas en un elemento decisivo dentro del sistema productivo (CASTELLS, 1999).

Así como las otras, la revolución del siglo XX, la revolución que hoy en día estamos viviendo y presenciando y que trajo todas estas innovaciones, ha generado una mudanza

significativa en todos los ámbitos humanos<sup>32</sup>; mudanzas profundas y trascendentales, pues estas tecnologías ampliaron el margen de participación de la sociedad civil y trajo una nueva lógica que diseccionó los comportamientos de las personas en otro sentido; dio paso a un otro modelo de sociedad con consecuencias en diferentes sectores, como la economía, el transporte, el desarrollo científico, la educación y las relaciones sociales (SCHAFF, 1993). El nuevo sistema tecnológico, basado en tecnología digital, establecería un nuevo orden en la sociedad que la mudaría por completo; un giro sin retorno que puso tela de juicios muchos de los valores, prácticas y sistemas de la sociedad industrial; un nuevo mundo emergía, se abría paso a un nuevo modelo de sociedad: la sociedad informacional.

Manuel Castells (1999) define la sociedad informacional como una sociedad en la cual:

la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico [...] Las TIC tienen la peculiaridad de transmitir la información y el conocimiento a través de redes. [...] La sociedad informacional es ante todo una sociedad-red, en la que las diversas formas de interrelación social se producen mediante interconexiones a través de redes tecnológicas. ( p. 47, traducción nuestra)

En todas las esferas de la sociedad, las TD entrarían a hacer parte fundamental de los procesos; el trabajo manual y la fuerza física se empiezan a dejar de lado, pues el conocimiento, la información, la creatividad y las ideas empiezan a tomar valor dentro del mercado laboral como las “nuevas fuerzas productivas”. La Sociedad Informacional tomará como base la conectividad y la colaboración como combustibles para el desarrollo y por primera vez, las personas podrán participar, opinar y discutir directamente con sus dirigentes a través del ciberespacio. Así, la política, la economía y la cultura se ajustan a los nuevos modos de proceder.

En las otras dos revoluciones tecnológicas, el progreso de la innovación se basó en aprender usando; en esta última, el progreso de la innovación no se limitó apenas a saber usar, sino a saber hacer (CASTELLS, 1999). Así, las tecnologías de la sociedad actual no son simplemente herramientas (que se limitarían apenas al uso), sino que son procesos a ser desarrollados pues “usuarios y creadores pueden tornarse la misma cosa” (CASTELLS 1999, traducción nuestra). Entonces, una característica particular de esta sociedad informacional es que por primera vez en la historia de la humanidad la mente humana y el conocimiento se

---

<sup>32</sup>Si bien es cierto que los desarrollos en microelectrónica se venían dando más o menos desde mediados del siglo XX, no fue sino hasta la década de 1970 que las Tecnologías de la información y la comunicación se difundieron ampliamente entre la sociedad empezando por los países altamente tecnológicos.

convierten en una fuerza directa de producción. A raíz de ello, han surgido debates dentro de la literatura con relación al término utilizado para referirse al nuevo modelo de sociedad, pues algunos argumentan que esta debería catalogarse no apenas como una sociedad informacional, sino además, y sobre todo, del conocimiento.

El argumento de los que utilizan este término es que ésta es una sociedad del conocimiento porque este (el conocimiento) se ha convertido en la materia prima principal, fuente de productividad y la base del desarrollo, tanto tecnológico como cultural y económico. Si lo vemos desde este punto de vista, la posibilidad de crear e innovar individual y sobre todo colaborativamente, gracias al acceso a la información y el trabajo en red, hizo que “ El conocimiento es (sea) considerado como uno de los principales causantes del crecimiento junto con los factores capital y trabajo. En este sentido, se concede una relevancia crucial a la producción de productos intensivos en conocimiento y a los servicios basados en el conocimiento” (HEIDENREICH, 2003 apud KRÜGER, 2006 p. 4).

De acuerdo con Krüger (2006), el término sociedad de la información, o sociedad informacional permite hacer análisis con respecto al progreso tecnológico, por su parte el concepto actual de sociedad del conocimiento remite a un análisis más social y profundo, con relación a las nuevas dinámicas sociales que emergen de allí y que localizan al conocimiento como base del progreso, de organización social. Así:

Las 'sociedades del conocimiento' no son simplemente sociedades con más expertos, más infraestructuras y estructuras tecnológicas de información sino que la validez del concepto depende de la verificación de que la producción, la distribución y la reproducción del conocimiento ha cobrado una importancia dominante frente a los otros factores de la reproducción social. (p. 9)

Desde este enfoque, la atención se centra en el conocimiento como recurso económico, como factor del cambio social y elemento constitutivo de la cultura, lo que conlleva a la necesidad de expandir la educación y de estar aprendiendo siempre en todas las etapas de la vida. Capacidades como el trabajo colaborativo, la innovación, la creatividad y el ingenio se presentan como características necesarias para el éxito y serán determinantes para entrar a participar en el mercado laboral. Vemos que las demandas y exigencias hechas por la sociedad hacia los individuos deja de ser la fuerza física, como lo fue en el periodo industrial, ahora estas se enfocan en la capacidad de estos para trabajar con dispositivos digitales, para apropiarse de los mismos y sobre todo, que con estos puedan producir conocimiento.

Un segundo sentido refiere a la estructura de las sociedades, más que a las demandas de cada una. Las sociedades industriales, por su organización, basada en la lógica de la fábrica y

una relación centralizada y unidireccional con el saber, hizo que la estandarización y la homogeneización fueran criterios de progreso a ser perseguidos. En contraste, la sociedad de la información y conocimiento, por su funcionamiento y la forma en que se estructura, permite que la relación con el saber tome muchas direcciones y que este sea construido desde diferentes nodos. En consecuencia, los saberes particulares toman un valor especial, y la heterogeneidad y diversidad, más que problemas, se fundamentan como elementos necesarios para el desarrollo. En palabras de Krüger (2006):

no se constituyen necesariamente unidades sociales e intelectuales homogéneas, sino que ellas son caracterizadas por la existencia paralela o conjunto de diferentes formas de organización y pensamiento social [...] [Las sociedades del conocimiento] se distinguen por poner a disposición de cada vez más actores, nuevas y más amplias opciones de acción, y al mismo tiempo, por la creciente puesta en duda de las estructuras de acción generalizadas y homogeneizadas. (p. 10)

Como vemos en este breve recorrido histórico, las mudanzas en el área de la técnica y las tecnologías tienen repercusiones que trascienden los límites de la esfera científica e industrial. Esos cambios tienen implicaciones en la vida social de los individuos, desde aspectos de trabajo hasta aspectos de la educación, el entretenimiento, y las prácticas de su vida cotidiana. Lo que empezó siendo una alternativa para mejorar la comunicación guiados por intereses académicos y militares, terminó influyendo en el sector productivo, económico de la sociedad<sup>33</sup>, pero sobre todo, la nueva ola, la otra revolución, aparece y genera modificaciones en los modos de ser, hacer, pensar, moverse, participar, crear, conocer. Una otra cultura se manifiesta entre nosotros.

#### 4.3 LA EMERGENCIA DE UN NUEVO TIPO DE CULTURA, LA DIGITAL.

Definir cultura ha sido una ardua tarea hasta el día de hoy. Diferentes áreas del conocimiento que hacen uso del concepto de cultura han definido esta de manera diferente, atendiendo a sus enfoques epistemológicos y objetos de estudio; particularmente áreas como la Antropología, la Sociología, la Lingüística e inclusive el Psicoanálisis han hecho esfuerzos por definir este concepto, lo que ha generado una pluralidad de conceptualizaciones (MILLÁN, 2000).

---

<sup>33</sup>Sin caer en determinismo tecnológicos, y acorde a los aportes de Castells (1999), Levy(2010) e Lemos (2004), se hace necesario aclarar que los cambios que se presentaron no se dan en un sentido unidireccional y lineal; no apenas las tecnologías influyeron para que toda una sociedad entrara en un proceso trascendental de mudanza, sino que los objetivos para los cuales estas innovaciones fueron usadas, combinadas con la forma en que los sujetos se apropian de ellas y otras circunstancias y motivaciones políticas y económicas, se entrelazan y se repotencializan mutuamente para que se den los cambios. Así, las TD emergen y potencializan un espíritu de época dentro del cual germinaba una desconfianza frente a las metanarrativas científicas y las ideologías dominadoras que estaban ocasionando quiebras sociales en aquel entonces.

Por ejemplo, desde la Sociología, fue y es utilizada como “un concepto abstracto que describe procesos de desarrollo intelectual, espiritual y estéticos del acontecer humano incluyendo la ciencia y la tecnología” (MILLÁN, 2000, p. 3 ). El autor afirma que “se usa el concepto de cultura en su acepción sociológica, cuando el hablante se refiere a la suma de conocimientos compartidos por una sociedad y que utiliza en forma práctica o guarda en la mente de sus intelectuales” (p. 3).

Específicamente la Antropología se dio a la tarea de definir y redefinir este concepto; ésta partió de conceptualizaciones que tomaban a la cultura como un grupo de valores, estilos de vida, formas o implemento materiales, costumbres y organización social de un determinado periodo o de un grupo humano (MILLÁN, 2000). Luego, como contraparte, fue entendida como "sistema de conocimiento a partir de cuyos significados el ser humano tamiza y selecciona su comprensión de la realidad en sentido amplio, así como interpreta y regula los hechos y los datos de comportamiento social" (BUXÓ I REY, 1990, apud MILLÁN, 2000, p. 7). La primera perspectiva fue posteriormente criticada por considerar la cultura como algo externo y como un molde rígido que condiciona a los sujetos, lo que haría difícil la adaptación de los mismos a nuevos contextos y momentos; la segunda perspectiva, por ser muy psicologista y descontextualizada (MILLÁN 2000).

Frente a eso, emergen nuevas definiciones y perspectivas, especialmente desde los trabajos de Geertz (1987), quien inspirado en Weber, asume la cultura como un proceso o como una red de sentidos con la cual los sujetos significan los fenómenos o cosas de sus vida. El autor firma que “la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (p. 20). Millán (2000) expone claramente el concepto de cultura, con base en los aportes de Geertz, de la siguiente manera:

La cultura es un entramado de significados compartidos, significados que obtienen su connotación del contexto (geografía, clima, historia y procesos productivos), pero que habita en la mente de los individuos dándoles una identidad cultural específica; justificándose el argumento teórico que nos dice que la cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en que ellos viven. (p. 10)

Las diferencias entre el grupo y otros se darían, entonces, por las diferencias entre los contextos culturales, los cuales posibilitan la generación de un conjunto de significados que facilitan la comunicación entre los sujetos que habitan o vivencian tal contexto cultural. De la misma manera, siguiendo a Millán (2000), podemos entender que los conflictos pueden

emerger entre sujetos que no comparten los mismos contextos de significación.

Las tecnologías digitales, particularmente, por su capacidad de interconectarse y entenderse bajo una estructura en red, mudaron el carácter de la comunicación y generan nuevos espacios y contextos de significación. Ahora, la intercomunicación casi global, dio pie a la constitución del ciberespacio, que como vimos, es aquel nuevo ambiente que surge tras la interconexión y comunicación entre diferentes dispositivos digitales y donde constantemente se está transmitiendo, procesando o almacenando información, que, por su carácter digital, puede ser manipulada con ligereza, rapidez y eficiencia y se configura como el “el universo oceánico de informaciones que el abriga” (LEVY, 1999 p. 94 -95 traducción nuestra).

En el ciberespacio no hay límites geográficos, no hay límites espaciales. Si existe un terminal y acceso a internet, un niño en España y otro en América Latina podrían entrar en contacto para saber como resolver un problema de Física que a ambos les inquieta, mediante un ambiente simulado. Conforme a las palabras de Lemos (2004) “el modelo informatizado, aquel con forma de rizoma se constituye en una estructura comunicativa de libre circulación de mensajes, ahora no más editado por un centro, sino diseminada de forma transversal, vertical, aleatoria y asociativa” ( p. 80, traducción nuestra).

La posibilidad de digitalizar la información y hacerla mucho más fluida con base a un único lenguaje universal, dio pie a que la información pudiera ser transmitida en diferentes formatos, imagen, audio, video, etc, y sobre todo pudiera ser manipulada, editada y remezclada siempre y cuando se contara con un dispositivo digital que permitiera tales acciones. Las ideas y la información transmitidas por el ciberespacio pueden tomar diferentes formatos, ya sea en audio, en imagen, en video, desde un mismo terminal, y tendrían la posibilidad de llegar a diferentes lugares de manera simultánea superando barreras de tiempo y espacio. Tony Feldman (1997) afirmó que una vez digitalizada la información, esta gana cinco potenciales cualidades: es maleable, manipulable, susceptible de ser trabajada en red, es densa, comprimible e imparcial. Con estas características, la digitalización posibilitó una infinidad de opciones para tratar la información y, sobre todo, dio pie a que productos culturales provenientes del ingenio humano pudieran tomar una pluralidad de formas, formatos y significados.

Pero también, computadores interconectados e información digitalizada precisarían de un sistema que le permitiera justamente a los sujetos poder manipular dicha información en su formato digital. Se necesitaba de un sistema capaz de traducirnos el contenido, que, por su naturaleza digital, sería difícil de manipular por nuestros sentidos acostumbrados a un mundo analógico. Es así que las interfaces interactivas llegan para componer la tríada de

innovaciones que tendrían implicaciones en la cultura contemporánea. Las interfaces serían las plataformas directas de interacción entre las personas y los dispositivos digitales; prácticamente son el ambiente de diálogo entre la persona y la máquina (LEMOS, 2004).

—Estas tres innovaciones, la digitalización, la interconexión, y las interfaces abrirían la puerta a una infinidad de acciones y reajustes dentro del proceso comunicativo, en especial lo que tiene que ver con la interacción hombre mundo y hombre máquina, o mejor dicho, la interacción de tipo social y otra de tipo técnico, respectivamente (LEMOS, 2004). Los medios masivos no digitales como la radio, el teléfono y la TV, en su sentido tradicional, permitieron ciertos tipos de interacciones y ciertos niveles. Por ejemplo, la Radio y la TV basados en la radio difusión, bajo un modelo masivo, centralizado y unidireccional, permitieron una simple interacción técnica que se reducía a sintonizar una emisora, seleccionar un programa, subir o bajar el volumen o encender y apagar. Por su parte, el teléfono, además de posibilitar una interacción técnica centrada en marcar números y contestar llamadas, permitía un tipo de interacción social reducida a dos personas donde se podía establecer un diálogo. Ya con las tecnologías digitales de la información y la comunicación, espacios como los *chats*, redes sociales, video llamadas, correo electrónico, o transmisión por *streaming*, requieren una interacción técnica especializada y propician una interacción social de otro nivel.

Las TD, al tratar la información digitalizada, y por su distribución en red, multidireccional y descentralizada, dieron paso a que, a diferencia de los medios tradicionales, en su formato analógico, dentro del proceso comunicacional, el “emisor(es)” y “receptor(es)” tengan *feed back* constante en tiempo inmediato y, sobre todo, que ambas partes puedan intervenir en el mensaje que está siendo comunicado. Aunque el teléfono logró ese *feedback* en algún sentido, las TD permitieron, además, que los mensajes transmitidos entre las partes tomaran formatos variados (audio, video, imagen, texto), susceptibles de ser modificados; y, por otro lado, que la comunicación no se diera de uno a uno, sino que fuera posible la comunicación uno a miles o miles a miles, como sería el caso de transmisiones por *streaming* o los *chats* grupales, o lo que se da dentro de las redes sociales virtuales<sup>34</sup>. Siendo así, la interacción social posible por estos medios es de otro orden (LEMOS, 2004), pues no será un “tu y yo hablando”, será un “todos ustedes y yo”, o “todos nosotros” dialogando, creando y compartiendo en espacios donde una infinidad de acciones son posibles.

Esa posibilidad de intervenir en el contenido que se desea comunicar y la simple acción de entrar en el ciberespacio para iniciar el proceso comunicativo, requieren antes que

---

<sup>34</sup>Es el caso de Facebook, por ejemplo, cuando las personas interactúan por comentarios que hacen frente a alguna publicación, y otros tienen la posibilidad de responderle, refutarle etc.

todo que el sujeto sepa como usar el medio, es decir, que interactúe con la máquina (tanto con el *software* como con el *hardware*). Esta correspondería, según Lemos (2004), a la interacción técnica, la cual marcaría una notable diferencia con la forma en que interactuábamos con los medios tradiciones, y establecería una nueva pauta de relación entre las personas y las tecnologías.

Esta interacción técnica es el punto de partida para entrar a participar dentro del ciberespacio y hacer parte de estos procesos comunicativos de alcance mundial. Ese primer contacto hombre-máquina merece tanta importancia y atención como la interacción en red. Si una persona no consigue entender el funcionamiento del dispositivo que está usando y su lógica, difícilmente podrá avanzar hacia el tipo e interacción social que nombramos anteriormente. Negroponte (1995) llamó la atención sobre la importancia de esta interacción hombre máquina, no apenas en como posibilidad para avanzar hacia otro tipo de acciones, sino que más allá de eso, una interfaz mal diseñada, por ejemplo, podría causar consecuencias en las personas, relacionadas con la autoeficacia:

la carga de la interacción hoy en día recae en los hombros del hombre. Algo banal como imprimir un archivo puede tornarse un ejercicio frustrante, más parecido con *voodoo* que con un comportamiento humano respetable. El resultado de eso es que muchos adultos se desinteresan declarándose irremediabilmente iletrados en materia de computador. (p. 92, traducción nuestra)

Los dispositivos digitales ofrecen al usuario *feedbacks* de acuerdo a las ejecuciones que la persona haga en la interfaz. Osea, las personas se enfrentan a una matriz de informaciones frente a las cuales deben y pueden actuar. Así, la persona, como en otro proceso de comunicación humano-humano, debe comprender lo que la máquina le comunica, prestar atención a lo que ésta resuelve, o a lo que allí es presentado, y frente a ello, va a tomar decisiones, va a seleccionar respuestas (COSTA, 2008). Los dispositivos, por si mismos, entran a hacer parte del proceso comunicativo, no apenas como medios, sino como generadores de sentidos que nosotros debemos interpretar y actuar frente a ello. Entonces, las interacciones son de otra orden, y no se reducen apenas y específicamente a las que suceden entre un humano y otro(s) humano(s) (interacción social), pues en el universo digital máquina y humano (interacción técnica) también pueden y deben interactuar.

Esos dos tipos de interacciones, la social y sobre todo la técnica, como prácticas, se irán integrando en diferentes espacios, tornándose cotidianas en nuestro diario vivir, haciendo que “el ser interactivo” se configure como una nueva demanda de la sociedad y parte constitutiva de la cultura (COSTA, 2008). Esto ha producido inclusive que otros medios y

dispositivos tradicionales que en algún momento fueron análogos, se integren de a poco a esta lógica de lo digital y, sobre todo, de lo interactivo, que hoy en día gana reconocimiento y valor inclusive en el ámbito del mercado<sup>35</sup>.

Entonces, los dispositivos digitales con funciones interactivas comienzan a tener una presencia significativa en la sociedad; comienzan a ser integrados en diferentes procesos y de a poco empiezan a tener presencia en espacios domésticos, públicos y laborales. Los sujetos comienzan a tener interacciones con este tipo de tecnología de manera casi rutinaria, convirtiendo estos en elementos casi que necesarios para vivir, moverse, relacionarse y participar en la sociedad. Esa utilización e incorporación de estos medios y dispositivos digitales en nuestras vidas, inevitablemente, van generando nuevos ambientes socioculturales (SANTAELLA; 2003), en tanto otros lenguajes, símbolos, prácticas y conocimientos tienen lugar. O sea, se abre paso a nuevo tipo de cultura. Pero ¿qué tipo de cultura es esa y cómo llamarla?

Dentro de la literatura generalmente se encuentran dos términos diferentes para referirse a esa nueva cultura atravesada por lo digital: cibercultura y cultura digital. Algunos autores utilizan ambos términos indistintamente, sin preocupaciones, otros, por su parte, consideran que se hace necesario distinguirlos porque cada uno implica una categoría de análisis y alcances diferentes. Nosotros, nos posicionamos en el segundo grupo, considerando que como claramente lo manifestó Cordeiro (2014) quienes usan los términos indistintamente “causan cierta confusión terminológica al no especificar que la cibercultura tiene una característica específica en relación con la cultura digital, ella solo es posible a partir de la posibilidad de conexión en red. Por tanto entendemos los dos conceptos como distintos pero complementares” (p. 126, traducción nuestra). \_

Como ha podido a notar, los cambios y las mudanzas que hemos expuesto hasta el momento se presentan en dos dimensiones en donde las tecnologías digitales participan. Una dimensión *on line* y otra *off line*. La primera corresponde al momento en que el sujeto, a través de su dispositivo digital, se conecta a una red, lo que le permite comunicarse con otras personas, producir contenidos de manera colaborativa, interactiva y conjuntamente, y puede acceder a diferentes fuentes de información que constantemente son actualizadas por miembros de la red. Por otro lado, la segunda dimensión (*off line*) corresponde literalmente a la “fuera de línea”, o fuera de la red. Esta se remite a la relación entre la persona con los

---

<sup>35</sup>Podemos ver aquí que si de medios se trata, éstos también vienen a adaptarse a las circunstancias sociales y las prácticas que la cultura le demandan. Es una influencia bidireccional: la tecnología responde a las necesidades de la sociedad y la cultura, y estas también se ven transformadas con la mudanza de las tecnologías.

dispositivos digitales que no están conectados a la red, y no tienen acceso a contenidos e informaciones disponibles en el ciberespacio, pero donde puede interactuar en un sentido técnico (con la máquina, con los *softwares*), editar, remezclar y manipular contenidos.

Entonces, podemos evidenciar que, independiente de un *status, on line* u *off line*, interacciones, prácticas, acciones, conocimientos, se están generando a partir del contacto, la utilización, apropiación y aplicación de tecnologías digitales en nuestro diario vivir. Por ejemplo, en los más variados espacios como hospitales, bancos, centros de atención al cliente de diferentes compañías, podemos encontrarnos con dispositivos digitales que agilizan la tarea de solicitar turno, resolver dudas o hacer directamente los trámites que necesitamos. También, vemos espacios de consulta hechos a través de video conferencias entre médicos y pacientes, o máquinas dentro de los buses que van restando el valor del pasaje de una tarjeta con chip, la cual cargamos con dinero periódicamente desde otro dispositivo digital. Esto, sin duda, configura un nuevo universo simbólico de sentidos y significados que empiezan a caracterizar de manera particular a una sociedad cuyo desarrollo depende cada vez más de la implementación de TD.

Así, la cultura de esta sociedad viene a constituirse no apenas por los productos y mundo de significados que viajan y son creados en el ciberespacio, sino que en un nivel más general, también se constituye a raíz de todas las prácticas y sentidos que surgen una vez que los sujetos entran en contacto con el universo de lo digital, sus interfaces, sus símbolos, sus dispositivos, su lógica, su lenguaje, y con la información digitalizada en sus múltiples formatos. O sea, independiente de que estén en red o no, las tecnologías digitales, y sobre todo, nuestra relación con ellas, configuraron la cultura digital. De acuerdo con Cordeiro (2014), cultura digital corresponde a:

[...] primero que todo, todo lo que envuelve los procesos de digitalización, sus artefactos, su apropiación y usos por los practicantes/interagentes, sus productos materiales, a ejemplo de la producción de midias u obras artísticas. También envuelve producción de sentidos y significado, comportamientos, maneras de pensar, relacionar, ser y estar en el mundo. Esta cultura se relaciona con las decisiones sobre detalles de nuestra vida cotidiana, desde aquellos más banales, como, por ejemplo, cuando necesitamos que nuestro ambiente doméstico tenga más tomas de corriente para cargar las baterías de nuestros aparatos, o como obtener la señal de acceso a las redes digitales en cualquier parte de ese ambiente o, igualmente, como bajar aplicativos que potencialicen nuestras acciones y movimientos en el cotidiano, hasta pequeñas decisiones y procesos más complejos que envuelven los debates sobre políticas públicas de banda ancha y de regularización de uso libre y democrático de la red". (p. 127, traducción nuestra)

La cultura digital correspondería a las prácticas, valores y sentidos dentro de los que se

incluyen el compartir, el colaborar, construir conjuntamente, comunicar, participar, consumir, resolver, remezclar, transformar, posibles por la digitalización, que están presentes en diferentes ámbitos de la vida social del sujeto. Con base en ello, la cultura digital viene a estar compuesta por esos modos de ser, estar, conocer y comportarse de los sujetos dentro de un mundo que se torna cada vez más digital. Una cultura que se estructura con base a esos nuevos sentidos que emanan de ese nuevo contacto, de esa nueva relación. La cultura digital, en este caso, se refiere entonces a aquella que emerge con o sin conexión a internet y es la correspondiente a la cultura de la contemporaneidad.

Por su parte, la condición *online* sí es determinante para la constitución de lo que se conoce como cibercultura (CORDEIRO 2014). Este término es defendido especialmente por autores como Pierre Lévy (2010), quien la define literalmente como “el conjunto de técnicas (materiales e intelectuales), de prácticas, de actitudes, de modos de pensamiento y de valores que se desenvuelven conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio”( pg 17, traducción nuestra, subrayado nuestro). La internet, en este caso, se sitúa como elemento estructurante, y la conexión es el requerimiento fundamental para la emergencia del ciberespacio dentro del cual se configura un nuevo universo de símbolos, sentidos prácticas y significados, que se originan dentro de esa comunicación casi planetaria y que constituyen la base de la cibercultura.

Las características estructurales y funcionales del ciberespacio influyeron en la forma como los contenidos se distribuyen, se crean y se consumen. La interconexión en red permite que allí se den otras formas de sociabilidad (LEMOS, 2004) y de comunicación, haciendo que, por ejemplo, cualquier uno pudiera aportar a la cultura de diferentes maneras con las mismas oportunidades que cualquier otro que conformara la red. Así, imposiciones culturales hegemónicas perderían su fuerza y centralidad en tanto sujetos de culturas locales diferentes también pueden entrar a aportar y a participar porque hacen parte de la red. En palabras de Lessig ( 2004):

La internet liberó una increíble posibilidad para muchos de participar del proceso de construcción y cultivo de una cultura que tuviera un alcance mayor que las fronteras locales. Ese poder mudó el mercado al permitir la creación y cultivación de cultura en cualquier lugar, y esa mudanza amenaza industrias de contenido establecidas. (p. 203, Traducción nuestra)

En este nuevo espacio, las personas que participan no son consumidores pasivos de información que otro compartió, sino que puede usarla para crear otras unidades de información y luego disponerla nuevamente para que otro integrante de la red haga la misma tarea. Por los modos de sociabilidad y los desarrollos recientes en términos de interfaces y las

simulaciones<sup>36</sup>, las personas pueden, en conjunto y de manera simultánea, trabajar sobre la información allí compartida haciendo que la actualización de los contenidos se haga de manera rápida y constante. Entonces, el acceso al conocimiento y la creación del mismo se da bajo otros modelos, permiten que no apenas multiplicidad de puntos de vista se encuentren, sino que puedan entrar en diálogo y sean valorados.

Surge así un nuevo modelo de saber que Pierre Lévy (2010) denominó como inteligencia colectiva, fundamental dentro de la cibercultura. Siguiendo los argumentos del autor, la interconexión de “todos con todos” y el flujo constante de información, sin duda, se configuran como una causa de caos y desorden, sin embargo, en ese contante flujo y contacto de puntos de vistas de sujetos pensantes que se encuentran detrás de los dispositivos, surgen soluciones prácticas frente a problemas comunales. Un tipo de inteligencia emerge en ese flujo mutidireccional y variado; un tipo de inteligencia que se caracteriza por la utilización optimizada y creación de sinergia entre las competencias, las imaginaciones y las energías intelectuales, independiente de su diversidad cualitativa y de su lugar físico, dándoles un valor dentro del proceso.

En consecuencia, las metanarrativas dominantes se enfrentarían a una multiplicidad de formas de ver el mundo que le otorgan a “la variedad” y “al ser diferente” un valor particular; los pensamientos, productos y códigos culturales locales, por las formas de comunicación actuales, alcanzan entonces espacios geográficamente distantes haciendo que la heterogeneidad tenga no apenas un alcance local, sino también un espacio global que hace del ciberespacio un “universal sin totalidad” (LEVY, 1999).

Para Levy (1999), en ese nuevo universo fueron posibles nuevas formas artísticas y culturales, nuevas formas de participación política y de construcción de conocimiento que modificaron la relación con el saber, con consecuencia en los modelos educativos oriundos de la modernidad. Las nuevas formas de organización y prácticas de colaboración e intercambio de conocimiento e información dieron lugar a “nuevos géneros de conocimiento inucitados” (LEVY, 1999), que configurarían otros aspectos de la vida social y la constitución de la cibercultura.

De acuerdo con Bonilla e Pretto (2015), el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, y sobretodo la interconexión entre ellas, resultaron en mudanzas significativas en la forma en que nos relacionamos con el conocimiento y como nos

<sup>36</sup> De acuerdo con Accioly (2006), simulación se define como una “estrategia interactiva de poder-saber que consiste en la producción de efecto de real a partir de un modelo [...] Toda simulación es precedida por la construcción de un modelo, que puede ser material, como el prototipo, o inmaterial, como los modelos computacional es. Cuando es puesto en funcionamiento, ese modelo propicia lo que llamamos experimento, algo como una experiencia controlada, reversible, y por tanto de bajo riesgo.

organizamos para producirlo. En sus propias palabras:

Los códigos, el software, las máquinas, y la capacidad de procesamiento-que cada día aumenta- fueron contribuyendo para la construcción de una nueva forma de construir conocimiento, que hoy orienta los procesos de producción colaborativa y abierta en red, que está presente en todas las áreas, además de la computación, y que muestra la dimensión no instrumental de esas tecnologías. (BONILLA; PRETTO, 2015) p.25, traducción nuestra)

La comunicación con nuestros pares y nuestros no pares mudó estructural y funcionalmente gracias a la interconexión. Las tradicionales jerarquías de conocimientos representadas por un centro emisor, dueño del saber y la “verdad”, y una masa que consume y acepta ese conocimiento, fue transformado por modelos horizontales de saber, donde todo se cuestiona y, lo mejor, donde todos tienen la posibilidad de cuestionar. Así, las jerarquías cada vez más se vuelven obsoletas; la horizontalidad, el compartir y la valorización de saberes particulares se vuelven constitutivos de esta cultura. Cualquier sujeto que tenga acceso a un dispositivo digital, acceso a la red, y esté sumergido en la cultura digital, independiente de su edad, puede entrar a hacer parte del mundo de significados y conocimientos que fluyen y alimentan la cultura.

Instituciones encargadas de la formación y la transmisión de conocimiento perderían, de a poco, centralidad y dominio, pues este se encuentra disperso en el ciberespacio y en el colectivo humano que todo el tiempo se está comunicando; de otro lado, el papel del profesor se ve alterado, en tanto el alumno tiene acceso a múltiples fuentes de información y redes de comunicación, y puede aprender, puede construir junto con otros y puede generar conocimiento de manera colaborativa.

Esto también fue posible gracias al desarrollo de alternativas inalámbricas para conectarse a la red (internet por WIFI), que le otorgaron a los dispositivos digitales la cualidad de ubicuidad y desterritorialización (LEMOS,2004), es decir, las personas pueden llevar su dispositivo a diferentes lugares y espacios desde donde pueden acceder a conocimientos y entrar en comunicación con otras personas de manera rápida y casi que instantánea. Los estudiantes, por ejemplo, no deben esperar a que la clase acabe para dirigirse a la biblioteca y buscar libros que indiquen a qué se refería el profesor cuando en su presentación usó la palabra: “realidades virtuales”; con dispositivos digitales móviles, conectados a la red, pueden de manera casi inmediata acceder desde su dispositivo a la red y encontrar respuesta a sus inquietudes.

Para el mundo de hoy, el saber no está apenas en la memoria de alguien, o en

determinado libro, ubicado allí en determinado lugar, fijo, estático; el saber se encuentra cada vez más distribuido, fluye y es actualizado minuto a minuto. Así, las TD y su capacidad de trabajar en red configuraron un nuevo modelo de sociedad y propician una otra cultura, en tanto nuevas formas de proceder, de crear, de moverse emergen. No en tanto, podemos afirmar que, conforme las definiciones que hemos dado, la cibercultura se configura como una manifestación de la cultura digital, pero en su condición de “conectada a la red”, osea, de su condición *on line*. La cibercultura no se contrapone ni es excluyente de la cultura digital, por el contrario, estas serían complementos. Cordeiro (2014) presenta el siguiente argumento: “La cibercultura se caracteriza por la vivencia de la cultura digital en red” (p. 32, traducción nuestra).

La participación en el ciberespacio le anteceden conocimiento, prácticas y saberes que surgen de esa relación con lo digital y se configuran como condición para sumergirse en ese universo de manera significativa. De acuerdo con Cordeiro (2014):

[...]Entendemos que es condición indispensable para la dinámica de la cibercultura tener presente la formación de la cultura digital, principalmente, si consideramos el acceso, la manipulación, la comprensión de las tecnologías digitales como esenciales para la producción de la información en la cultura contemporánea, donde se evidencia el proceso de digitalización. (p. 127, traducción nuestra).

Es la relación de los sujetos con las tecnologías en sus diferentes modalidades lo que hace que estas le permitan a los sujetos explorar sus propias potencialidades humanas. Es allí que es posible decir que estas tecnologías son “tecnologías intelectuales” como dijo Levy (1999), en el sentido de que amplifican funciones cognitivas antes exclusivamente humanas, como la memoria, la imaginación, la percepción, los raciocinios, la creatividad. Esas funciones hoy en día pueden darse con o sin conexión a red, sin embargo, la conexión puede potencializarlas.

Con base en ello, un segundo argumento que ofrece Cordeiro (2014) para referirse a la complementariedad de la cultura digital y la cibercultura está en que la segunda intensifica y potencializa a la primera. En el instante en que los procesos que se realizan *off line*, como por ejemplo, el descubrimiento, la creación, el análisis, la solución de problemas pasan a desarrollarse en red, estos se repotencializan una vez el trabajo es desarrollado en conjunto, de manera colaborativa, tomando en cuenta la opinión y contenidos de otros. Por ejemplo, en cuanto a la memoria, puede que usted guarde toda la información que precisa para el desarrollo de su disertación en su máquina personal, o si lo prefiere, puede conectarse a la red

y guardar en una nube<sup>37</sup>, cuya capacidad de almacenamiento supera abrumadoramente la memoria local de su computadora, pues el “espacio” del ciberespacio puede llegar a ser infinito. Igualmente, en términos de creatividad, puede que usted, con determinado *software* instalado en su máquina personal, cree una melodía con su guitarra eléctrica, pero si se conecta a la red, podrá tener acceso a *samplers* de bajo y batería de otras personas con quienes pueden crear una hermosa y completa pieza musical.

Entonces, cultura digital y cibercultura no están separadas y muchos menos son excluyentes, porque la cibercultura, en últimas, es parte de la cultura digital. A partir de esa idea que optamos por referirnos a la cultura contemporánea como la cultura digital, en tanto, incorpora todas aquellas manifestaciones culturales propias de la sociedad informacional y del conocimiento que se sustenta sobre la relación de las personas con las tecnologías digitales, sea *con* o *sin* conexión a la red. La cultura digital se manifiesta en diferentes esferas de la vida social y tiene efectos transformadores en la sociedad y en la vida de los individuos ya que replantea no solo nuestras formas tradicionales de comunicarnos, sino también nuestro lugar en el mundo, y sobre todo, el lugar del otro.

La cultura digital, aunque dominante hoy en día, como vimos no emergió de un día para otro. Ésta se da como un proceso, que como enfatizó Lucía Santaella (2003), es complejo. De acuerdo con la autora, la historia de la humanidad y su relación con los medios de comunicación ha dado origen a formas culturales<sup>38</sup> variadas entre las que se encuentra la cultura digital, que no se deben comprender linealmente, o sea, como si la aparición de una hiciera desaparecer inmediatamente la anterior. Por el contrario, se da un proceso acumulativo y complejo en el que una forma de comunicación se va integrando gradualmente a la anterior, provocando en ella reajustes y refuncionalizaciones (SANTAELLA, 2003, p. 13, traducción nuestra).

Esto produce como consecuencia que dentro de ese proceso, en un mismo instante de tiempo, medios clásicos y medios contemporáneos convivan, compitan, o se influencien mutuamente constituyendo medios y espacios híbridos (SANTAELLA, 2003). Esa *hibridez*, no en tanto, no se limitó apenas a la combinación de tecnologías digitales con medios tradicionales destinados para comunicación, o a la presencia simultánea de medios de comunicación analógicos y digitales en un mismo espacio, también otros productos y dispositivos de la cultura usados para otros fines, como por ejemplo, máquinas de fotografía, relojes, libros, mantienen esta característica.

---

<sup>37</sup>Por ejemplo Dropbox, One Drive de Microsoft o el servicio de Google Drive.

<sup>38</sup>Cultura oral, Cultura escrita, Cultura impresa, Cultura de las Masas, Cultura de las midias y Cultura Digital. (SANTAELLA, 2003)

Como vimos, la relación con ese tipo de productos (para la comunicación o no) dan lugar a otras prácticas, símbolos y significados, lo que hace, entonces, que el hibridismo no se limite tampoco a los aspectos técnicos y materiales en sí, sino también a los ambientes culturales que emergen por nuestra relación con estas tecnologías. Así, aunque la cultura digital sea dominante, debemos tener presente que ésta coexiste con secuelas de una cultura anterior y que la cultura, más que algo estático, se comporta como un “organismo vivo”. Bien lo afirma Santaella (2003):

[...] É cierto también que en cada período histórico la cultura queda sobre el dominio de la técnica o de la tecnología de comunicación más reciente. A pesar de eso, ese dominio no es suficiente para asfixiar los principios semióticos que definen las formaciones culturales preexistentes. Al final, la cultura se comporta siempre como organismo vivo y, sobre todo, inteligente, con poderes de adaptación imprevisibles y sorprendentes. (SANTAELLA, 2003, p. 14, traducción nuestra)

Por el carácter finito de la especie humana, las poblaciones se van regenerando cada cierto tiempo, en otras palabras, las personas no viven para siempre y deben reproducirse para garantizar la permanencia de la especie. No en tanto, eso no se da de manera linear, pues no todo el mundo se muere ni se reproduce exactamente al mismo tiempo. En cuanto unos están muriendo, otros están naciendo y otros ni están muriendo ni se están reproduciendo, haciendo que personas de diferentes edades se encuentren en un mismo momento social. Esto hace que en un momento específico del tiempo, como el de ahora, hayan personas, o mejor aún, portadores de cultura diferentes, ya que por aspectos vitales, han tenido relaciones, interacciones distintas con las formas y productos culturales que han emergido en su momento. Entonces, la mudanza generacional desde este punto de vista contribuye a ese hibridismo cultural.

Por ejemplo, personas mayores, que fueron testigos de la emergencia de la TV y la radio, experimentaron la cultura de masas y ahora experimentan la cultura digital, no en tanto los más pequeños sólo han tenido relación con la cultura digital. Esto tiene sus implicaciones en la vida social de los individuos y en el proceso cultural que surge a partir de esas vivencias diferenciadas. Estos medios, en su versión tradicional, son utilizados hoy en día y permanecen por algunas de estas dos causas: por que los están usando aquellos que no tienen otra opción y por aquellos que lo prefieren sobre otros. El primer caso se ejemplifica con la situación de familias que por condiciones socio económicas no tienen acceso a tecnología digital y utilizan en cambio la TV antigua que ya tenían en casa, o que pueden conseguir más baratos por su carácter de obsoleto. En segundo lugar está el caso, por ejemplo, de la persona mayor, que aunque tenga el dinero suficiente o la posibilidad de utilizar tecnología digital y

suscribirse a un servicio de TV digital, prefiere seguir usando la TV antigua porque en el transcurso de su vida se relacionó más tiempo con esta y por ende se siente más comfortable manipulándola.

Entonces, aunque la cultura digital es dominante, esta se encuentra en diálogo con un modelo analógico anterior que aún tiene presencia material y simbólica dentro de la sociedad. Vemos, dentro de ese proceso de emergencia cultural, diferentes causas y factores propios de la dinámica social, que hacen que otro tipo de formas culturales pre-digitales, como ejemplo la cultura de masas, cultura de midas<sup>39</sup>, no se extingan y se manifiesten en los individuos.

Entonces, debemos considerar que la cultura contemporánea se constituye como un proceso de hibridismo entre formas culturales (evidentemente unas más dominantes que otras), pues, por ejemplo, dispositivos analógicos, sus lógicas y sobretodo sus practicantes, aún tienen presencia dentro del mundo que se torna digital. Ahí radica la complejidad de la que habló Santaella (2003), una complejidad que puede evidenciarse en la cotidianidad de nuestro círculo familiar, cuando por ejemplo el abuelo se siente excluido, extraño o “extranjero”, dentro de su propio hogar, al no comprender los significados y sentidos que están fluyendo en una red de comunicación que sus parientes crearon y que se basa en un lenguaje digital que no entiende.

A partir de eso, comprendemos que las TD aunque estén siendo utilizadas en diferentes espacios de la vida social y de a poco se estén convirtiendo en una necesidad, estas no van a ser incorporadas y mucho menos utilizadas en todo su potencial de manera uniforme. Como vemos, las TD traen consigo nuevas lógicas que configuran una otra cultura cada vez más dominante, sin embargo, esta no puede considerarse la cultura de todos, ni apropiada por todos, pues la variabilidad de humanos con pasado, expectativas y modos de hacer particulares suscitan una heterogeneidad dentro de la cultura contemporánea. Justamente una de las razones por las cuales no se ha tornado todo digital es el hecho de que aún hay personas quienes prefieren la alternativa analógica, ya sea porque entienden mejor su lógica o porque les es difícil tener acceso a tecnología digital.

La cultura digital implica, entonces, pensar no apenas en las posibilidades que las tecnologías le presentan a las personas en aspectos cognitivos, culturales o sociales, y los

---

<sup>39</sup>De acuerdo con Lucia Santaella (2003), la cultura de masa es aquella caracterizada por el dominio de los medios de comunicación, como fueron la Radio y la Televisión, en donde se distribuía la información de un centro hacia una multitud de manera generalizada, osea en masa. La cultura de las midias, intermediaria entre cultura de masa y cultura digital, corresponde al momento en que se desarrollan medios electrónicos para consumo individual, osea las personas no consumen todos de lo mismo, sino que pueden escoger determinados productos de acuerdo a sus gustos personales. El ejemplo más claro es el desarrollo del Walkman, ya que las personas ya no debían o tenían que consumir música de la radio, sino que podían de manera autónoma colocar las canciones de su preferencia y en el momento que deseen.

beneficios que puede traer a la sociedad en aspectos educativos, económicos y políticos, sino que requiere pensarla también desde dentro, desde la forma en que los mismos sujetos creadores de cultura la están asumiendo y la están vivenciando, pues eso es lo que compone el proceso de emergencia y permanencia de la misma. De esa relación con esta forma cultural depende que ésta tome determinados sentidos. Así, la cultura digital debe pensarse como proceso complejo que va emergiendo gradualmente y que debe negociar no apenas con productos culturales anteriores, sino también con otras representaciones y sentidos de culturas que permanecen aún dentro del imaginario colectivo de una sociedad claramente heterogénea.

Esta cultura es una cultura compuesta por necesidades, percepciones y relaciones diferenciadas con lo digital. Mejor no podría expresarlo el mismo Alvin Toffler (1980), con las siguientes palabras:

Nosotros somos la generación final de una vieja civilización y la primera generación de otra nueva, y de que gran parte de nuestra confusión, angustia y desorientación personales tienen su origen directo en el conflicto que dentro de nosotros —y de nuestras instituciones políticas— existe entre la agonizante civilización de la segunda ola y la naciente civilización de la tercera ola, que avanza, tonante, para ocupar su puesto. (p. 11)

Entonces hablar de las generaciones se hace necesario, pero ¿hasta qué punto?

#### 4.4 “NATIVO” E “INMIGRANTE” DIGITAL EN CUESTIÓN

En su libro *Geração Digital* (1999), el reconocido investigador Don Tapscott trae a discusión un análisis de las diferentes generaciones que hacen uso de la tecnología del nuevo siglo y propone una categorización de las mismas teniendo en cuenta la centralidad de diferentes medios de comunicación así como los fenómenos demográficos de aquel entonces<sup>40</sup>. Para el autor existen generaciones digitales como los *Baby Boomers*, los *Baby Bust*, los que fueron *eco de los baby boom* (*hijos de los baby boomers*) y la *Generación Net*.

Los del primer grupo, *Baby Boomers*, son todas aquellas personas nacidas entre 1946 y 1964, también llamados generación de prosperidad post guerra, o generación TV. Ellos se caracterizan, según el autor, por haber sido la generación que fue testigo de la ascensión de la televisión como la herramienta más poderosa de comunicación en ese entonces y por medio de la cual fueron testigos de hechos históricos como la guerra de Vietnam, la llegada del hombre a la luna o el reconocido Woodstock<sup>41</sup> (TAPSCOTT, 1999, p. 18 traducción nuestra).

---

<sup>40</sup>Tenga en cuenta que Tapscott es norteamericano y la clasificación la hace en su mayoría con base en la dinámica demográfica de esta población. Trabajaremos aquí sus categorías solo con fines de comparar las teorías que surgieron y se refieren a la relación de las diferentes fases etarias con las TD.

<sup>41</sup> Festival de música Rock reconocido en los años 60.

De otro lado están los *Baby busters*<sup>42</sup>, nacidos entre 1966 y 1978, denominados así ya que su época corresponde a aquella en la que nacieron menos bebés por familia y las oportunidades laborales igualmente descendieron. Esta generación fue la primera en darle un papel importante a otros medios de comunicación como la radio, el cine y la internet.

Posterior a esta generación están los *Eco de los baby Boomers*, nacidos entre 1977 y 1997. Juntos con esta generación llega la revolución digital y con ella una transformación social sin precedentes. Solo en Estados Unidos, del 1996 al año 2000, se duplicó el número de personas que usaban correo electrónico y el porcentaje de familias norteamericanas con computador en casa pasó de un casi 0% a un 40% (TAPSCOTT, 1999, p. 21). Para Tappscot, los hijos y descendientes de los Boomers son quienes dieron inicio a la Generación NET, y los denomina *N generators*.

Tappscot (1999) compara y establece unas características particulares para cada una de las generaciones extremas, es decir, para los *boomers* y los *N generators*, con base en la relación de cada una de estas con tecnologías de su época, o sea, con medios basados en radiodifusión (radio y TV en su forma tradicional) y los basados en la interactividad (tecnologías digitales) respectivamente. De acuerdo con el autor, la posición de los *boomers* frente a los medios de comunicación sería de tipo pasivo-receptivo, ya que ellos, al tener disponibles apenas medios basados en la radiodifusión, no tenían otra opción más que recibir la información transmitida por la central de noticias, por ejemplo. Entonces, sólo debían encender la televisión, percibir y recibir la información que en ella presentaban, sin posibilidad de interacción o modificación de la misma. Este lugar los limitaba simplemente a escuchar y tal vez aceptar como verdad la información que se transmitía en los medios.

Como contra parte, los *N generators*, por haberse desarrollado en un ambiente sociocultural en el que predominan las tecnologías digitales, se caracterizarían por la interactividad, o sea, por la capacidad de poder comunicarse directamente con la central de información, por modificar el mensaje, por enviar uno de vuelta etc. Además, por la posibilidad de acceder al ciberespacio, desarrollaron mejor la capacidad de trabajar de manera colaborativa, descentralizada, horizontal; valorizan los saberes particulares y poseen un pensamiento más globalizado. Esta generación, de acuerdo con Tappscott (1999), posee una particular habilidad para construir, reproducir y modificar información, otorgándoles, en ese sentido, un lugar mucho más activo, agéntivo y crítico en comparación con sus antecesores, los *Boomers*. Sumado a ello, esa posibilidad de interactuar con la información y el acceso a diferentes fuentes les permite desarrollar un pensamiento mucho más crítico frente a las

---

<sup>42</sup>“*Busters*” es una palabra inglesa que significa *Declinio*.

informaciones que son transmitidas por los medios de comunicación; serían entonces más escépticos frente a las “verdades” instauradas y transmitidas por estos medios y pondrían en jaque las tradicionales jearquías de poder.

Para el autor, la forma en que los “*Boomers*” interactúan con dispositivos digitales es diferente de como los “*N gengers*” interactúan con los mismos. Los “*Boomers*” tienen que pasar por un proceso de acomodación para que este nuevo encuentro con nuevos dispositivos se acomoden a sus modelos previos, es por eso que actúan frente a ellos como actuaban con medios como la radio o la TV. Por su parte, para los “*N gengers*” los computadores son algo natural, son una extensión de su cuerpo y su cognición y por ello no necesitan ninguna pausa o curso para entender como funciona, sino que simplemente se interactúa y se explora su funcionalidad.(TAPSCOTT, 1999, p 38)

De igual forma, el proceso de aprendizaje sería diferente entre estas dos generaciones. Como la esencia de los “*N gengers*” es la interactividad, con una perspectiva global de interconexión, estos pueden crear y trabajar con redes complejas de información generando así un pensamiento menos linear y más divergente. Gracias al hipertexto desarrollarían líneas de pensamiento diferentes a la de los *Boomers* cuando trabajan con los medios digitales, ya que estos, por su parte, están acostumbrados a un aprendizaje en serie, uno después de otro, porque las “*e-herramientas*” de su época solo así se los permitieron ( TAPSCOTT, 1999, p. 99, traducción nuestra).

Siguiendo el argumento de Tappscot (1991), el modelo de aprendizaje de los *Boomers* se basó en la instrucción y la transmisión del conocimiento que provenía de un profesor localizado en la punta de la jerarquía de saber. Dentro de este modelo, dar una opinión diferente al paradigma establecido por la institución educativa resultaba en castigos. Por su parte, los *N gengers* basan su aprendizaje en el descubrimiento y la participación y el trabajo en equipo es valorizado al igual de las capacidades particulares de cada uno de sus miembros. Las jerarquías de saber empiezan a difuminarse.

De la misma manera, Prensky (2001), posteriormente, introduce los términos *Nativo Digital* e *Inmigrante Digital* (que hasta la fecha son usados por diferentes investigadores), los cuales, desde un análisis personal, correspondería a los mismos *N gengers* y *Baby boomers*, respectivamente. No en tanto, su definición no se refiere exactamente a criterios demográficos como lo hizo Tapscott (1999), sino a procesos de desenvolvimiento frente a las tecnologías. En ese sentido, el “nativo” es el que conoce mejor la cultura y el lenguaje porque por condiciones vitales, nació en ese “lugar”, y el “inmigrante” sería el “extraño” que llega a “tierras desconocidas” y pasa por un proceso de adaptación. Así, para Prensky (2001), los

“nativos digitales” serían aquellos que nacieron en la era tecnológica y desde sus inicios de vida tuvieron acceso a ella desarrollando así un lenguaje digital; por su parte los “inmigrantes digitales” serían aquellos quienes se acercaron al desarrollo tecnológico hasta el momento de su adultez.

El acercamiento y la utilización de las nuevas tecnologías por parte de los *inmigrantes digitales* requeriría el aprendizaje de un nuevo lenguaje, a diferencia de los *nativos digitales*, cuyas pautas de crianza los sumergieron en el lenguaje facilitando su uso y aplicación. Aunque los inmigrantes digitales consigan manejar los medios digitales con facilidad, sus comportamientos en la red se verán marcados por acciones que para los nativos digitales son retrógradas. Gracias a habilidades particulares como lo es el trabajo en paralelo, manejo de gráficas dinámicas y manejos de información en varios formatos simultáneamente, los “nativos digitales” trabajan con mayor facilidad con las tecnologías digitales; en cambio, los “inmigrantes digitales” se preocuparían por aprender con detalle la función de las herramientas digitales, paso a paso, una cosa a la vez; su forma de aprender es más serial y se toman el tiempo que sea necesario para aprender (PRENSKY, 2001, p. 2).

El trabajo colaborativo, la perspectiva crítica, la posibilidad de traspasar antiguas barreras de poder, el poseer un conocimiento altamente valorizado en su época y los modos de aprendizaje emergentes dieron pie a que los “*N* geners” o “nativos” comenzaran a hablar de temas como la independencia, la abertura emocional e intelectual, la perspectiva de inclusión, la defensa de la libre expresión, la innovación, la preocupación con la madurez, la motivación hacia investigación y el descubrimiento, el inmediatismo, la sensibilidad a los poderes corporativos, la autenticidad y confianza y el sentido crítico (TAPSCOTT, 1999).

Frente a ese panorama, se puede deducir que en una sociedad de la información serán los “*N* geners” o “nativos digitales” quienes tomarían ventaja y se infiere una especie de superioridad de los más jóvenes frente a los más viejos en cuanto al uso y apropiación de las tecnologías digitales, tan necesarias hoy en día para el desarrollo social.

Eso se tradujo luego en posibles distanciamientos entre las generaciones más jóvenes y más viejas en cuanto a apropiación de tecnología digital, que podrían ser contraproducentes para el desarrollo social de las naciones. En ese sentido, específicamente Tapscott (1991), por primera vez, hace un llamado explícito a los gobiernos para que comiencen a desarrollar programas intergeneracionales para que los “*Boomers*” aprendan de los “*N geneers*” habilidades para trabajar con tecnología y de esa manera superar estas brechas, ya que de no ser así, esta distancia desembocaría en desigualdades sociales. En otras palabras, proyectos en los que ya no sean los adultos quienes enseñan a los jóvenes, sino que sean los jóvenes

quienes enseñan a los adultos, lo que Tapscott denominó “Jerarquía del conocimiento Invertida” (TAPSCOTT, 1999, p. 34).

Aunque muchas de sus afirmaciones, análisis y predicciones se dieron<sup>43</sup>, ser *Baby boom* o *N gener*, Inmigrante o nativo, no fue/es el único determinante de la desigualdad frente a las tecnologías digitales. A pesar de las buenas intenciones, los argumentos de Prensky (2001) y Tapscott (1999) se sustentaron apenas en circunstancias vitales (el haber nacido antes o después de los años 80 cuando fue la revolución tecnológica), lo que hizo sus propuestas algo limitado y descontextualizado.

Diferentes investigaciones de corte cualitativo y cuantitativo han demostrado que nacer en la era digital no determina que las personas sepan usar las tecnologías digitales (BENNET; MATTON, 2011; BUCKINGHAM, 2006; FANTIN, 2016a, 2016bb, a; GRANER et al., 2007; GREGOR et al., 2007; MILLÁN-CALENTI et al., 2003; UWE OTTO et al., 2005). Muchos de los niños y jóvenes que nacieron en la era digital no poseen dichas habilidades y capacidades, igualmente otros, que herederos de la sociedad de los *mass media*, han desarrollado habilidades frente a la tecnología digital que superan el desempeño de otros mucho más jóvenes.

Como afirmaron Bennet y Matton (2011), el error en las afirmaciones de Prensky (2001) y Tapscott (1999) está en generalizar, en creer que es toda una generación la que va a poseer esas habilidades, desconsiderando otros factores de tipo socioeconómico, cultural, educativo o físico que ejercen un papel esencial en la configuración de las desigualdades. Se les acusa de ahistóricos, reduccionistas y deterministas. En palabras de Buckingham (2006) “Esas diferencias generacionales son vistas como producidas por la tecnología, y no como el resultado de otras fuerzas sociales, históricas y culturales. ( p. 6 traducción nuestra). De acuerdo con el autor, “el enfoque de Tapscott se basa claramente en una forma de determinismo tecnológico. Desde esta perspectiva, se advierte que la tecnología surge de un proceso neutral de investigación y desarrollo científico, más que de la interacción de complejos procesos sociales”. (p. 10 traducción nuestra).

Investigaciones han evidenciado que muchos de los que se encuentran bajo la categoría de *Nativo digital* no muestran las habilidades o competencias que se sugirieron para su generación. Muchos de los denominados nativos no manejan con destreza la web 2.0 no consiguen crear contenidos digitales, no diferencian entre fuentes confiables y no confiables

---

<sup>43</sup> Los “*N generators*” o nativos digitales actualmente tienen entre 25 y 30 años de edad, son participantes activos de la sociedad, y en general son llamados a ocupar cargos importantes en el campo laboral, toman decisiones políticas, gerencian las nuevas empresas, en tanto presentan un mejor desenvolvimiento con las tecnologías y contenidos en comparación con personas de edades avanzadas. También, la estratificación digital o brecha digital, entre quienes conocen de tecnologías tiene lugar hoy en día.

de información, por ejemplo (BENNET; MATTON, 2011; GREGOR *et al.*, 2007). Otras investigaciones como la de Kvavik y Caruso, (2005) muestran que los estudiantes jóvenes manifiestan habilidades superiores en cuanto al manejo de procesadores de texto, no en tanto son pocos los jóvenes que crean contenidos digitales como páginas web o edición de contenidos. También la mayoría de los jóvenes y niños utilizan las tecnologías solo en un nivel de entretenimiento y no para crear contenidos significativos, configurando ésta como una causa determinante de desigualdad social (VAN DIJK, 2013). De acuerdo con Fantin (2016):

Aun frente a las facilidades que los niños y niñas tienen para acceder a los dispositivos conectados en red, no siempre facilidad y rapidez significan conciencia sobre su uso, pensamiento reflexivo y entendimiento sobre su funcionamiento. El hecho de que niños y jóvenes naveguen con propiedad por la internet no significa que sepan lo que están haciendo en cuanto navegan. (p. 9, traducción nuestra)

Todos aquellos que nacieron en tiempos de revolución digital y que se denominan nativos digitales, no presentan todas esas características esperanzadoras que tanto Prensky(2001) como Tappscott(1999) defendieron, pues dentro de esta generación otros factores esenciales están creando la diferencia, como por ejemplo el nivel y calidad de la educación. De acuerdo con Rivoltella (2013, apud FANTIN, 2016) la distancia o diferencia entre los jóvenes o niños y los adultos no es una brecha generacional (basada en criterios de edad) y si una brecha de la participación, del lenguaje, del conocimiento y de la cultura que reside muchas veces en el conocimiento, en recursos socioeconómicos y en otro tipo de factores sociales.

De otro lado, y no menos importante, varias investigaciones han mostrado que el haber nacido antes de la revolución digital, o haber crecido con medios masivos como la TV y la Radio en su formato tradicional, no es causa de poca destreza y apropiación de las tecnologías digitales. Un estudio cualitativo hecho por (WAYCOTT *et al.*, 2013) evidenció cómo las personas mayores, al disponer de un dispositivo digital, son capaces de crear contenidos digitales y compartirlos.

Por esa misma línea, una investigación que realizamos junto con Corredor (CASTRO; CORREDOR, 2016) sobre el uso de redes sociales por parte de personas mayores, evidenciamos que, contrario a lo que dice Presnky (2001) o Tapscott (1999), las personas mayores hacen uso de las diferentes tecnologías, no solo para comunicarse con sus familiares, sino para construir conocimiento, compartir arte y hasta para promover activismo político. En esta investigación, en la que participaron 22 personas de países latinoamericanos e

iberoamericanos, pudimos ver que las personas mayores son capaces de generar contenido digital, grupos de discusión y hasta emisoras web, con fines sociales y culturales altamente significativos.

Esto sugiere que la habilidad con las TD no depende de la generación a la que se pertenezca, sino que más allá de eso, la condición social, educativa y económica de las personas influyen de manera significativa (FANTIN, 2016b; RAGNEDDA; MUSCHERT, 2013; UWE OTTO et al., 2005). La idea de que TODOS los nativos digitales o *N generations* poseían un saber especial y distintivo en la sociedad, por haber nacido en la Era Digital se pone en cuestión, de la misma forma, el argumento que relaciona el ser viejo con poseer poca destreza frente a las tecnologías digitales.

Prensky, siendo uno de los pioneros y figura conocida en el campo de la academia por proponer aquella división entre nativos e inmigrantes, en el año 2009 retoma sus consideraciones y publica un artículo en el que se pronuncia frente aquella clasificación como limitada. Para el investigador, luego de años de observación y otras consideraciones de otros investigadores del área, afirma que no es la edad lo que diferencia un nativo a un inmigrante digital, sino la habilidad, o que el llamo “sabiduría” que se tenga frente a las tecnologías digitales. En ese sentido, ese tipo de “sabiduría” puede darse en cualquier uno, independiente de la edad. El mismo Prensky dijo: “La distinción entre nativos digitales e inmigrantes digitales se volverá irrelevante. Claramente como nosotros trabajamos para crear y mejorar el futuro, necesitamos imaginar un nuevo conjunto de distinciones. Yo sugiero que pensemos en términos de Sabiduría Digital” (PRENSKY, 2009).

No en tanto, aunque reconoce que no se puede generalizar, ese tipo de sabiduría a la que se refiere Prensky (2009) continua sin considerar los otros factores que indiscutiblemente están jugando un papel importante en las desigualdades que están surgiendo, no apenas intergeneracionalmente, sino intra-generacionalmente, osea dentro de las mismas generaciones. Buckinham, (2006) argumenta que aunque se observe que la tecnología tiene efectos sobre las personas, dichos efectos no se deben separar de otros elementos del contexto sociocultural de los sujetos, pues estos no se dan de la misma forma en todos los de una misma edad.

Determinar esas concepciones “inmigrante” y “nativo” digital, con base a un atributo como lo es la edad, trae serias implicaciones sociales que deben ser tomadas en consideración. En primer lugar esas definiciones así presentadas corren el riesgo de alimentar estereotipos y conceptos peyorativos frente a las personas que nacieron antes de los años 80, en tanto éstas dentro de una sociedad de la información y el conocimiento serían consideradas como “poco

aptas”. Esto sería peor para aquellos quienes ya cargaban con estereotipos relacionados con su “eficiencia” frente a diversas tareas con tecnología, como es el caso de las personas mayores (SENA; VIEIRA, 2013) pues ahora, con la definición de “inmigrante” dichos estereotipos se refuerzan.

No en tanto, hoy en día, el discurso de los “nativos” y los “inmigrantes” sigue estando presente, no solo dentro de la academia, sino de la sociedad en general. Por ejemplo, los gobiernos han utilizado estas definiciones para justificar acciones que buscan formar y alfabetizar a “los inmigrantes digitales” en cultura digital y, entonces, con ese objetivo, se han adelantando proyectos en los cuales estas personas, por lo general personas mayores, son “instruidas” por personas más jóvenes. Aunque la medida es válida, esa estructura y papel del “inmigrante” dentro del proyecto es del “instruccionado” y el joven “nativo” como “el instructor”. Esto invisibiliza habilidades potenciales que algunos, por ejemplo, personas mayores, puedan tener.

En consecuencia, por el falso supuesto de que “los jóvenes ya saben todo”, y todos los adultos “no saben”, la mayoría de estas acciones encaminadas a la formación digital son dirigidas en gran parte a los que llaman de “inmigrantes” y olvidan que muchos niños, y jóvenes de hoy en día siguen sin entender el “cómo”, “porqué” y “para qué” usar tecnologías digitales. Aún así, y con esa excepción de estos proyectos de formación y capacitación para “inmigrantes”, la atención de los gobiernos (y podemos decir, de los investigadores) se ha centrado mayoritariamente en los niños, niñas, y jóvenes, como si el tema de las tecnologías digitales únicamente le correspondiera a estas generaciones.

Eso, en contrapartida, ha sido bien aprovechado por el mercado de las tecnologías digitales (BUCKINGHAM, 2006) quienes, cada vez más, dirigen sus productos, innovaciones y mensajes a esta población en particular, como si fuera el “juguete que todo niño tiene que tener”. A la vez, se ridiculiza a las personas mayores que hacen uso de estas tecnologías, pues se asume que “eso no le corresponde a su generación”; y, por otro lado, se reducen los esfuerzos en equipar al adulto mayor con tecnología digital. Si hay intenciones de entregar dispositivos digitales a las personas mayores, es por lo general para que estos actúen como “asistentes de salud y seguridad” y no como dispositivo que con el pueda crear o ser agente de acción.

Con base en esta discusión, debemos comenzar por comprender que esta revolución tecnológica tuvo y tiene implicaciones en la vida de TODOS y cada uno de sus miembros, que para comprenderlas debemos tener presente que las personas no son apenas tiempo vivido, sino que sobretodo son sujetos con historia, deseos, opiniones, aprendizajes y

representaciones que ocupan un lugar en la sociedad. Tanto las tecnologías, así como las generaciones, no poseen características ni potencialidades fijas, rígidas ya dadas; su participación y función en el acontecer social varían dependiendo de la forma en que son integradas(os) en la sociedad, que, como vimos, toma diferentes colores con el tiempo.

## 5. PROGRAMAS INTERGENERACIONALES QUE USAN TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO ALTERNATIVA PARA EL DIÁLOGO ENTRE LAS GENERACIONES

Cuando pensamos en algo con carácter intergeneracional lo primero que se nos viene a la cabeza es que corresponde a una relación entre las generaciones. De acuerdo con la *RAE*, “Inter” es un prefijo que significa “entre” o “en medio de”, en ese sentido cuando hablamos de relaciones, actividades o diálogos intergeneracionales, nos referimos a acciones que acontecen entre dos o más generaciones. La tarea parece resuelta, sin embargo, hay que tener en cuenta que el término de *generación* es polisémico y puede responder a diferentes definiciones. De acuerdo con Saenz y Díaz (2005, apud BUTTS et al., 2007) y Britto (2006), el término generación se define en los siguientes sentidos:

- *Generación en un sentido demográfico:* Conjunto de personas nacidas en un mismo año o en un intervalo de años. El término más exacto para estos grupos es de *cohorte*.
- *Generación como grupo de edad:* generación en un sentido histórico, una cohorte de N años es considerada un grupo social. Corresponde a grupos específicos de población como los viejos, los adolescentes y de quienes se esperan ciertos comportamientos.
- *Generación en el sentido genealógico:* tiene que ver con una perspectiva relacional, filial, entre parientes y ancestros y a la descripción de los roles familiares. Guarda un sentido jerárquico en cuanto a relación y posición.
- *Generación en el sentido Maheinniano, como unidad generacional:* corresponden a generaciones socioculturales e históricas. Significa un tipo de identidad, de posición o lugar de grupos de edad inseridos en un proceso histórico social, lugar que conlleva a modo característico de pensamiento y experiencia y un tipo característico de acción históricamente relevante.
- *Generación en el sentido socioantropológico:* conjunto de aquellos que comparten una posición respecto a relaciones de descendencia o vice versa, es decir de acuerdo con la sucesión biológica y/o cultural, generaciones que son socialmente mediadas por la sociedad.

Así, las investigaciones y trabajos que han tratado el concepto intergeneracional como enfoque han usado por lo menos una de estas definiciones de generación y es por eso que el análisis puede tomar diversos sentidos y focos. Para Ferrigno (2013), por ejemplo, un espacio es de carácter intergeneracional cuando existe una relación entre universos culturales en el

que sucede un intercambio que puede ser enriquecedor para todos los involucrados. Para Newman y cols (2014), el enfoque intergeneracional corresponde a “un mecanismo por el cual personas de diferentes generaciones colaboran para educarse y apoyarse entre ellas.” (p. 3 traducción nuestra). Por su parte, Höpflinger afirma que: “La noción de relaciones entre generaciones designa los procesos recíprocos de orientación, influencia, intercambio y aprendizaje entre los miembros de dos o más generaciones o en el seno de una misma generación”. (HÖPFLINGER, 2009, apud IMSERSO, 2011, p. 572). Como complemento, en la guía introductoria para la ejecución de programas intergeneracionales que presenta el Instituto de Mayores y Servicios Sociales de España, IMSERSO, se indica que:

intergeneracionalidad no debe quedar reducida únicamente a la interacción entre las personas de las generaciones extremas dentro del ciclo vital – niños, niñas y personas mayores , sino que tiene que dar paso a un cruce de relaciones entre todas las generaciones que conduzca a la eliminación de cualquier barrera discriminatoria contra las personas por razón de su edad y valorando cada vez más los fuertes valores que las personas mayores tienen. (SÁNCHEZ; KAPLAN; SÁENZ , 2010, p. 7)

Con base en esas definiciones, podemos considerar que lo intergeneracional implica las interacciones y relaciones entre personas de diferentes generaciones, que pueden darse en forma de orientación, influencia, diálogo, educación, apoyo, colaboración, aprendizaje y cuidado recíproco, y cuya esencia es que las relaciones e intercambios sean enriquecedoras para todas las generaciones participantes<sup>44</sup>.

Durante las últimas décadas ha habido una creciente necesidad, proveniente de diferentes entidades (públicas y privadas), comunidad científica de todas las áreas, líderes sociales y gobiernos, de promover un enfoque intergeneracional así como de orientar acciones hacia la creación de espacios dentro de los cuales se promueva la solidaridad entre las generaciones en pro de la recuperación del tejido social de nuestra sociedad.

Desde el área de envejecimiento, existen siete imperativos que justifican la necesidad de implementar este enfoque, que son:

1. *demográfico*: las personas mayores están viviendo más, lo que aumenta la probabilidad de encuentro entre generaciones bastante distanciadas temporalmente. Eso significa buscar la posibilidad de sacar provecho de esos contactos y minimizar los roces o conflictos que naturalmente puedan surgir de estos nuevos encuentros;
2. *reestablecimiento de ciclos de cuidado*: se refiere a la necesidad de renovación social para el mantenimiento de la crianza, el cuidado y la educación que se configuran como

---

<sup>44</sup>Para nuestro caso, tomamos como generación un sentido Mahenniano, ya que las generaciones implicadas serán personas que presenciaron y experimentaron de manera significativamente diferente la revolución digital y las transformaciones culturales.

necesidades humanas;

3. *envejecimiento activo*: de acuerdo con Sánchez e cols (2010), envejecimiento activo es un tema de todos, que implica desde el más pequeño hasta el más viejo de la sociedad, esto porque “el envejecimiento ya no es algo relativo a la vejez sino un proceso que se desarrolla si bien de modo distinto a lo largo de todo el curso vital.” (SÁNCHEZ; KAPLAN; SÁENZ, 2010, p. 29). De la misma manera, Alan Walker señala que todos estamos interesados en esta tarea porque todo el mundo quiere vivir una vida larga y saludable y, en ese sentido, la solidaridad intergeneracional es un factor que promueve la equidad de las generaciones y la oportunidad de desarrollar actividades que las abarquen a todas (WALKER, 2006, apud SÁNCHEZ; KAPLAN; SÁENZA CARRERAS, 2010).

4. *la cohesión social*: La idea de fondo es que las generaciones son interdependientes y forman parte del mismo tejido social, por ello, el trabajo intergeneracional puede ayudar a lograr una mejor configuración del bienestar y de la equidad entre esas generaciones.

5. *lograr comunidades en las que se pueda vivir mejor*: las buenas relaciones intergeneracionales pueden ayudar a crear, fortalecer los vínculos sociales, recuperar y aumentar la confianza mutua, el capital social y la implicación de todos en asuntos públicos y de la comunidad.

6. *la continuidad cultural*: Sánchez (2010), citando Margaret Mead (1970), propone que “La continuidad de todas las culturas depende de la presencia viva de al menos tres generaciones”. Con base a esa afirmación, se sostiene que las generaciones deben tener la oportunidad para encontrarse para asegurar la transmisión de la historia y la cultura, necesarias para nuestro día a día.

7. *la relacionalidad*: corresponde a una necesidad contemporánea de relacionarnos con la alteridad como una alternativa frente a valores egoístas e individualistas de nuestra sociedad que puedan generar desintegración del tejido social (SANCHEZ, 2010, apud SÁNCHEZ; KAPLAN; SÁENZ, 2010).

Con base en esto, se incrementa la necesidad de conectar las generaciones, un propósito colectivo que toma fuerza finales de los noventa e inicios del nuevo milenio, pero que ya echaba sus raíces en 1993, cuando en el *European union year of older people and solidarity between generations*<sup>45</sup> se abordó el tema. Unos años después, empieza a hacerse más explícita y fuerte la discusión, con el fin de darle un abordaje mucho más profundo, científico y transcultural que pueda servir como insumo para la elaboración de políticas públicas. Esto sucede propiamente a partir del 2002, cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS)

---

<sup>45</sup> *European year of older people and solidarity between generations*. Éamon McInerney. Disponible en <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F03033465.pdf>> Acceso en 30 de Octubre 2017.

lanzó su propuesta de marco político para el *envejecimiento activo*, en respuesta también al cambio demográfico percibido y un informe en el que participaron diferentes investigadores. Por el mismo año, en las conclusiones de la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid, en 2002<sup>46</sup>, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce :

La necesidad de fortalecer la solidaridad entre las generaciones y las asociaciones intergeneracionales, teniendo presentes las necesidades particulares de los más mayores y los más jóvenes y de alentar las relaciones solidarias entre generaciones [...] Mediante esfuerzos dirigidos a alentar y apoyar las actividades tradicionales y no tradicionales de asistencia mutua multigeneracional dentro de la familia, la vecindad y la comunidad, aplicando una clara perspectiva de género [...] las relaciones intergeneracionales son de interés por la posible solidaridad intergeneracional que pueden fomentar a todos los niveles: en las familias, en las comunidades y en las naciones. Sin esta solidaridad es imposible lograr sociedades para todas las edades. (ONU, 2002)

Así, la discusión sobre la intergeneracionalidad aumentó considerablemente aunque no las estrategias puntuales. En América Latina, específicamente, empiezan a promoverse algunos encuentros: México en el año 2006 fue la sede del II Encuentro Intergeneracional, bajo el título *Vivir o existir: Una reflexión hacia la dignidad, los derechos de las personas y la lucha contra la pobreza*; en Basilia, en el año 2007, se desarrolla la Segunda Conferencia Regional Intergubernamental sobre Envejecimiento en America Latina y el Caribe, bajo el lema *Hacia una sociedad para todas las edades y de protección social basada en derechos*; en el 2008, San José de Costa Rica fue sede del III Encuentro Intergeneracional, bajo el lema *Creatividad y experiencia. Hacia una cultura de Paz*; en el 2010, Colombia fue la sede del IV Congreso Intergeneracional Iberoamericano, en la ciudad de Medellín, cuyo lema fue *Mayores sin fronteras: impactando el desarrollo intergeneracional*; Panamá, en el 2012, el mismo congreso en su versión V se desarrolla con el lema *La Intergeneracionalidad: Una propuesta ante el envejecimiento poblacional*<sup>47</sup>. Varias de estas iniciativas estuvieron y están enfocadas en promover el envejecimiento activo y saludable y la disminución de estigmas y discriminación frente a la población mayor. En Colombia, por ejemplo, encontramos medidas que promueven el enfoque intergeneracional dentro de la Política Nacional de Vejez y Envejecimiento<sup>48</sup>, más exactamente dentro del plan de acción para promover el envejecimiento activo en el cual se establece un “Programa de fomento de espacios de intercambio en la educación básica primaria con el propósito de fortalecer la comunicación

<sup>46</sup> ONU. Informe de la segunda Asamblea Mundial de Envejecimiento, Madrid, 2002 Disponible en [http://www.monitoringris.org/documents/norm\\_glob/mipaa\\_spanish.pdf](http://www.monitoringris.org/documents/norm_glob/mipaa_spanish.pdf). Acceso en octubre 2017.

<sup>47</sup> Disponible en [http://fiapam.org/?page\\_id=114](http://fiapam.org/?page_id=114) acceso en 23 de Octubre de 2017

<sup>48</sup> Disponible en <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Pol%C3%ADtica-colombiana-envejecimiento-humano-vejez-2015-2024.pdf> Acceso en 23 de Octubre de 2017

intergeneracional con las personas adultas mayores, al año 2024” (COLOMBIA 2015 p 35). Dentro del mismo documento se establece la solidaridad intergeneracional como imperativo ético de la política y justamente, como responsabilidades del Ministerio de Cultura se le determina:

desempeñar una labor relevante dirigida a transformar imaginarios sobre la vejez, superar los estereotipos y fomentar el envejecimiento activo, una imagen positiva y saludable de las personas de 60 años o más, promover los derechos culturales de las personas adultas mayores y movilizar la solidaridad intergeneracional. (p 45)

El panorama en Colombia, y a nivel mundial, muestra que son los investigadores y gestores del área del envejecimiento quienes han tomado la batuta en lo que tiene que ver con el campo intergeneracional<sup>49</sup>. Esto vislumbra, por un lado, que son las personas mayores quienes más beneficiados estarían si se impulsa este enfoque, pero, por otro lado, la discusión de lo intergeneracional se está centrado apenas a espacios que se relacionan con el bienestar en esa etapa de la vida y a aspectos de salud, cuando debería trabajarse también desde perspectivas sociales, educativas y culturales donde los conflictos y las desigualdades tienen lugar.

Dentro de la cultura digital, que es nuestro campo de estudio, vemos que la participación entre las generaciones ha sido marcadamente desigual, lo que ha generado una brecha entre las generaciones, pues las personas mayores están más al margen de las dinámicas contemporáneas en comparación con los niños y jóvenes. Eso ha generado la implementación de diferentes iniciativas y políticas públicas que de a poco le han permitido a las personas mayores acercarse a la cultura de lo digital a través de espacios educativos y culturales. Siguiendo esa dirección, se han encaminado acciones para que las personas mayores se acerquen más a las TD, específicamente programas intergeneracionales que tienen el propósito de disminuir la brecha, que de no ser así, se estarían limitando algunos derechos y la participación de esta generación en la cultura digital y la sociedad.

Estas iniciativas pretenden conectar las generaciones a través de prácticas con tecnologías digitales, en especial jóvenes y personas mayores, ya que existen marcadas diferencias en la forma en que estas generaciones participan y se relacionan en y con la cultura digital. A partir de eso, en este capítulo analizaremos las características de un programa intergeneracional así como algunas experiencias al rededor del mundo entre las que

---

<sup>49</sup> Reconocemos que hay algunas excepciones que han intentado posicionar el tema de la intergeneracionalidad de manera más amplia y multidisciplinar, como el *Global Intergenerational Conference*, celebrado cada dos años en EE:UU que tiene como objetivo que profesionales de diferentes partes del mundo aprendan, se conecten y compartan investigaciones, políticas y prácticas innovadoras en ésta área. Disponible en: <https://guconference.org/about/> acceso en Octubre de 2017

se encuentra el programa objeto de la presente investigación.

### 5.1. BRECHA DIGITAL: ¿ESPACIO ENTRE QUIENES Y POR QUÉ?

De acuerdo al informe hecho por *We are Social* y *Hootsuite*, en el 2017<sup>50</sup>, sobre uso de internet obtenidos con base a informaciones de 7.476 billones de personas de 239 países, se evidencia que del total de personas consultadas, 3.773 billones de personas usan internet, eso significa que más de la mitad de la población hoy en día está conectada, y dentro de esa población, los que están en un rango de edad entre 55 y 65 años y usan redes sociales son apenas un 9%, frente a un 39% que corresponde al rango de edad de entre los 13 y los 24 años. Otras estadísticas hechas específicamente en América Latina han mostrado que los jóvenes usan internet 10 veces más que las personas mayores (SUNKEL, 2017) y que esto continua siendo un factor de desigualdad social en la región. En Colombia, particularmente, se presenta un fenómeno muy similar. De acuerdo al último informe entregado por el Ministerio de las TIC (MinTIC) sobre los resultados de la “Gran encuesta TIC”, se evidencia que el 75% de la población total usó internet en el último año y que del 25% restante que no usa, el 46% son personas mayores de 55 años; de ese porcentaje, el 63% manifestó que usaría si se les enseñara (COLOMBIA 2017)

Dentro de la presente investigación se pudieron evidenciar marcadas diferencias entre las generaciones en lo que tiene que ver con el acceso y uso a los dispositivos digitales. Por ejemplo, de los 6 niños que participaron en la investigación, solo uno no tenía computador en casa, en cambio, de las 9 personas mayores, apenas uno tenía a su disposición y sin internet. Durante las prácticas (que podrá ver con más detalle en el capítulo 4) se vio un conocimiento y desenvolvimiento mayor por parte de los niños en comparación a las personas mayores, para quienes el proyecto es justamente un espacio para aprender a desarrollar dichas habilidades tras el reconocimiento de sus propias limitaciones frente a las TD.

*D75: pero hay algo más ... para nosotros, dicen: no movemos desde la casa, pero en qué nos movemos? ¿si no tenemos el computador, si no tenemos el celular de alta gama?*

*R70: No hay computadores!*

*D75: ¡Estamos en las mismas!*

*R70: ¡sí!*

*[...]*

*D75: [hablando de la posibilidad de acceder al wifi de la gobernación] Todos los municipios de acá, gratuito!. Aquí lo tenemos en la plaza de Bolívar que abarca 200 metros a la redonda, si? gratis. Pero en la plaza de Bolivia hay que entrar en un código! [rie con ironía]*

*C68: lo mismo, no tenemos el computador, no tenemos acceso a un computador, es la otra dificultad que se nos presenta; y las personas que saben manejar el computador no se preocupan por enseñar a las personas que no sabemos manejar el computador.*

<sup>50</sup>Disponible en <https://www.slideshare.net/wearesocialsg/digital-in-2017-global-overvie> acceso en Octubre 14 de 2017

Los mismos participantes identificaron el factor de “acceso a las TIC” como una de las causas de desigualdad entre su generación y la otra. Las personas mayores durante el primer grupo focal manifestaron que, además de otros factores como la disposición de otras generaciones para enseñarles, la mayor dificultad o limitación es no poseer el dispositivo o no poder acceder la tecnología de vanguardia. Especialmente los mayores, residentes de un ancianato, manifestaron su deseo de tener un computador dentro de la institución para practicar todos los días y que ojalá tuviera internet. La mayoría concordó con que la práctica diaria era necesaria y para que eso sea posible, se necesita, primero que todo, poder contar con el “aparato” para hacerlo. Es interesante ver que las personas mayores no sólo reparan sobre el hecho de no tener computadores, sino además de no poder acceder a la red de wifi. Ellos son conscientes que hoy en día es indispensable también acceder al ciberespacio, pues allí hay un flujo continuo de información y sin este acceso quedan restringidos o imposibilitados de hacer ciertas acciones con los dispositivos digitales; ellos critican las barreras administrativas impuestas para acceder para una red que se supone es pública.

Sin embargo, observamos un par de casos que nos llevan a pensar de manera más profunda el tema de las desigualdades. Paradójicamente, los pocos que manifestaron tener computador en casa, a donde pueden acceder, afirmaron que el dispositivo se encuentra “arrumado”, osea, abandonado sin usar, pues la persona no posee los conocimientos para utilizarlo. Igualmente en una de las actividades en las que trabajamos con los celulares, observamos que algunas de las personas mayores que participaron poseían celular inteligente, pero lo usaban únicamente para hacer y recibir llamadas y para tomar fotografías que no sabían como descargarlas.

De otro lado, en Colombia, el MinTIC, dentro de la política nacional de telecomunicaciones, implementó el “Plan Vive Digital” (COLOMBIA, 2014), que busca disminuir las desigualdades en cuanto al uso y apropiación de TIC, implementó la idea de crear espacios dotados de tecnología digital conectados a la red, conocidos como “Puntos Vive Digital” y “Kioskos Vive Digital” (estos en zonas rurales), en donde los ciudadanos pueden hacer uso de ellos, sin ningún costo, con acceso a internet. También, a partir de política gubernamental, la Ley 1379, de 2010<sup>51</sup> (COLOMBIA 2010), establece el acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) como uno de los servicios básicos que deben proveer las bibliotecas públicas del país, adaptando estos espacios a través de la

---

<sup>51</sup>Ley Nacional de Biblioteca públicas Colombia Disponible en: [http://recursos.bibliotecanacional.gov.co/rnbp/sites/default/files/attach/page/ley-de-bibliotecas\\_1.pdf](http://recursos.bibliotecanacional.gov.co/rnbp/sites/default/files/attach/page/ley-de-bibliotecas_1.pdf) Acceso, Octubre 2 de 2017

instalación de equipos tecnológicos de libre acceso dentro de las bibliotecas públicas de las ciudades y municipios; allí, las personas mayores tienen la posibilidad de acceder a computadores portátiles con conexión a internet.

Las personas mayores aunque no tienen contacto constante con computadores, cada vez más poseen dispositivos digitales, mínimamente un celular inteligente, y pueden acceder a espacios públicos, como los PVD o la misma biblioteca, a donde también asisten los niños, en donde tienen acceso a las TIC. De ahí la pregunta: ¿entonces por qué la desigualdad entre las generaciones sigue presentándose hoy en día? ¿Por qué a pesar de las mejoras en acceso se les sigue considerando este grupo poblacional dentro de la categoría comúnmente conocida como “excluidos digitales”?

Más o menos para los años 90, luego que las tecnologías digitales fueran reconocidas como propulsoras potenciales de la economía, el desarrollo social, científico y cultural, diferentes naciones se dieron a la tarea de invertir recursos y energía en el desenvolvimiento de estas y su uso, como medidas que garantizarían el desarrollo y progreso de sus regiones. El objetivo desde un principio fue avanzar hacia una Sociedad de Información y del Conocimiento. Para alcanzar dichos objetivos, se empezaron por hacer trabajos de descripción y diagnósticos que revelaron una disparidad que fue interpretada en términos de acceso a las tecnologías digitales e internet, la cual se presentaba no apenas entre países desarrollados y en vía de desarrollo, sino disparidades dentro de los mismos países, entre las personas (BONILLA; OLIVEIRA, 2011; WARSCHAUER, 2006). Esas desigualdades, estratificación o disparidad, fue denominado en general como “brecha digital” (*Digital Divide, Digital Gap*), la cual se convirtió en uno de los derroteros centrales para los diferentes gobiernos.

Por ese entonces, la necesidad de disminuir las desigualdades entre la población en el marco de lo digital coincidió con un momento en el que la internet estaba siendo el *boom* del momento dentro de las innovaciones que se venían dando. Los exitosos resultados de los países desarrollados luego de la implementación de esta tecnología, en comparación con los menos desarrollados que aún no lo implementaban, y las oportunidades que se abrían a los que tenían acceso frente a los que no, hizo que **el acceso a internet fuera identificado como un criterio de desigualdad**, no apenas entre las naciones, sino entre las personas. (WARSCHAUER, 2006). La brecha, comprendida bajo el criterio de acceder o no a las TIC, produjo en ese entonces un impulso para desarrollo de proyectos y programas bajo la política de “Inclusión Digital” para combatir a su oponente, la “Exclusión Digital”, especialmente para grupos menos favorecidos y así contrarrestar tal disparidad.

La “brecha digital”, con base en ese discurso, de manera generalizada, fue

conceptualizada y medida como una forma de estratificación, producto de un acceso desigual a internet y a los dispositivos entre las personas (RAGNEDDA; MUSCHERT, 2013). Los esfuerzos se centraron entonces en conectar a las personas a como de lugar y garantizar el acceso a máquinas e internet; esto, mediante la distribución de computadores, instalación de redes, apertura de centros de acceso comunitarios y cursos de ofimática, como el caso de los PVD en Colombia. El objetivo principal de los gobiernos era (y aún hoyendía) garantizar sobre todo el acceso, y así, para que los “excluidos” fueran “incluidos” había que dotarlos de computadores para que puedan “entrar” a la onda de lo digital. Tal lógica comienza a ser aceptada como argumento central de esas políticas públicas que impulsaron los diferentes proyectos que garantizarían el acceso (BONILLA; OLIVEIRA, 2011).

La lógica subyacente de esas políticas enmarcadas en el concepto de “inclusión digital”, basadas en los de dentro y los de fuera resultan problemáticas por dos aspectos. El primero, de acuerdo con Bonilla y Oliveira (2011), es que esos conceptos son amparados en discursos políticos de Exclusión Social e Inclusión Social respectivamente, por eso resultan ser problemáticos ya que “ni los muertos son excluidos” (MARTINS, 2007 p. 27), en tanto sus representaciones y los recuerdos que tenemos de ellos siguen estando integrados en nuestro universo simbólico aun cuando físicamente no estén. Ahora, en el mundo de los vivos, más interconectado, está haciendo que nadie quede “fuera de lo social”, pues las personas consiguen comunicarse ya sea desde una clínica o una cárcel, por ejemplo. Además, en sí mismo, el sistema capitalista requiere de esos “excluidos” para su mantenimiento, es una estrategia del modelo que lo alimenta desde dentro (BONILLA; OLIVEIRA, 2011); en ese sentido, todos están dentro del sistema, solo que en posiciones diferenciadas.

Esto lo vimos en una de las conversaciones con una persona mayor que muestra cómo ellos no están exentos a las dinámicas de esta cultura, hacen parte de ella, la

*Edora: pero le llama la atención aprender algo de tecnologías?*

*JA70: [afirmando con la cabeza] arto, pues me llama la atención tener algunos conocimientos de eso.*

*Edora: por qué cree que es necesario aprender eso?*

*JA70: porque en este momento prácticamente ya todo lo mueven con aparatos. Honestamente, pues, no dedicarme a eso, sino aprender a manejar aparatos para las comunicaciones para todo el resto, hasta pa pedir una cita médica yo quedo ahí anclado, porque no tengo conocimiento de eso*

determinan, están siendo afectados o influenciados por estas nuevas prácticas comunicativas. La tecnología digital está presente en sus prácticas y espacios cotidianos.

El segundo problema es que el hecho de definir la causa de las disparidades con base al criterio “acceso”, en su sentido meramente técnico, es reducida, limitada y descontextualizada (BONILLA; OLIVEIRA, 2011; CASTELLS, 2005; PRETTO, 2001, 2013; RAGNEDDA; MUSCHERT, 2013; VAN DIJK, 2013; WARSCHAUER, 2006). Desde el sector privado, la venta de celulares inteligentes y computadores, donde pueden acceder a

internet, aumentó en parte porque el precio de los mismos bajó considerablemente y también porque desde el sector público, tanto en países desarrollados como aquellos en vía de desarrollo, se hicieron significativas inversiones para mejorar la infraestructura para acceder a internet, al punto de que, como vimos en el informe de *We are Social y Hootsuite 2017*, por lo menos la mitad del planeta está conectado a internet hoy en día. Desde una perspectiva crítica y sociológica, autores como Bonilla y Oliveira (2011), Castells (1999; 2005); Preto (2001; 2013; 2008), Ragnedda y Muschert (2013), Van Dijk (2013), Warshauer (2006), confrontan tal discurso de la inclusión y la exclusión digital con las mismas inquietudes: si la cuestión de la inclusión era un criterio de abastecimiento de computadores y conocimiento técnico, ¿por qué hoy en día se siguen presentando las diferencias? ¿Es acaso insuficiente el criterio del acceso definido en términos de estar *on line* o estar *off line* para justificar las desigualdades? ¿Será que otro tipo de variables que ya estaban siendo causas de desigualdades sociales también intervienen en la acentuación de las diferencias en cuanto al uso de tecnologías digitales? ¿O será un proceso inverso? ¿Cómo interfieren las variables personales, económicas, culturales y educativas dentro del fenómeno de la desigualdad, en un mundo de redes complejas y de seres sociales y relacionales?

De acuerdo con la revisión histórica que hacen Bonilla y Oliveria (2011), los resultados de este tipo de políticas y proyectos implementados en el marco de esas políticas de inclusión fueron limitados desde un comienzo y no han tenido los resultados esperados porque otras variables o factores no se tuvieron en cuenta, lo que obliga a reconsiderar la forma en que discursos y conceptos como el de “brecha digital”, “acceso”, “exclusión e inclusión digital” están siendo definidos y abordados.

Mark Warschauer (2006) afirma que ese discurso de la “exclusión digital”, fundamentado en el criterio de acceso, proporciona un esquema insatisfactorio con relación a la utilización de la tecnología para la promoción del desarrollo social, pues enfatiza en exceso la importancia de la presencia física de los computadores y de la conectividad, excluyendo otros factores que permiten el uso de las TIC por las personas para finalidades significativas.

[...] no existe división binaria y factor único predominante para la determinación de la exclusión digital. Las TIC no existen como variable externa a ser introducida a partir del exterior para provocar ciertas consecuencias. Al contrario, está entrelazada de manera compleja en los sistemas y en los procesos sociales. (p. 23, traducción nuestra )

Las disparidades evidentes en la cultura contemporánea continúan basándose entre aquellos que “tienen algo” socialmente importante y aquellos que no (o no lo tienen todo), solo que en la era digital ese “algo” tiene un carácter diferente que no se puede reducir a una

cosa material, mucho menos a determinaciones de presencia o ausencia radical, pues entre el tener y el no tener hay una serie de circunstancias que tornan el análisis de las desigualdades más complejo. Durante las conversaciones con los niños pudimos observar la visión amplia que tienen ellos para explicar las desigualdades con relación al uso de TD. Al igual que las personas mayores, los niños reconocen criterio **acceso** como causa de desigualdad entre las personas, pero, además, para ellos, existen factores de tipo social, económico, físico, biológico, educativo y práctico que hace que algunas personas no sepan de tecnología y no estén tan integrados con el mundo digital. Más allá de características esencialistas e inmutables, reconocen que algunos no saben no porque sean brutos, sino por las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran. Posiblemente esto es una manifestación de la conciencia de clase, teniendo en cuenta que estos niños provienen de familias de estrato medio bajo y bajo y sus padres sobreviven de las ventas ambulantes en el centro de la ciudad de Tunja. La mayoría de ellos no tiene internet en casa, algunos no tienen computador; solo uno de ellos tiene tableta.

*Edora: y porqué algunos [adultos mayores] no saben?*  
*M10: porque minimo hace tiempo no utilizan el computador*  
*A9: porque no todos tienen posibilidades de acceder a un computador*  
*M10: gracias a quien? a los padres!*  
*Edora: por qué más no saben?*  
*J8: porque casi no saben escribir.. porque casi no ven.*  
*M10: porque casi no tienen tarea*  
*JJ11: porque casi no saben... emm... no están informados de la tecnología*  
*M10: porque solamente utilizaban libros en esos tiempos*  
*Jk8: porque casi no saben escribir*  
*A6: porque no tienen oportunidades de comprar un computador o de ir a la biblioteca.*

*Edora: es común verle tablets a los abuelitos?*  
*A9, JJ11, Ma11: no!*  
*Edora: por qué no?*  
*JJ11: porque en muchos casos pocos tienen la posibilidad de comprarlos*  
*Edora: por qué más?*  
*Ma11: porque no la saben utilizar y para qué la compran...?*  
*Jk8: para qué no la compran si no la saben utilizar ni la saben manejar?*

Ellos comprenden que aunque el acceso a los dispositivos es importante, saber usarlos es esencial, pues en caso de que tengan los recursos no van a comprar tecnología porque sería inutilizada. Como dijo Ma11 “*para qué la compran si no la saben utilizar ni la saben manejar?*”. Ese saber lo consideran un conocimiento específico que puede ser aprendido si las personas tienen la oportunidad de aprender, de leer, de escribir o de hacer parte de un proceso educativo.

Para los niños, la educación y la práctica son necesarios y relevantes para poder hacer parte activa de la cultura digital. Ellos reconocen la inteligencia no como una inteligencia general, sino por dominio, pues hay personas muy inteligentes que no saben usar tecnología digital, para la cual se necesita, al tiempo, un conocimiento y una práctica particular. Afirmaron que las personas en general son inteligentes, incluidas las personas

mayores, solo que no tienen conocimiento específico en el área.

Manuel Castell también enfatizó en su entrevista “Caos y progreso” (2005), que si se va a hablar de “exclusión digital”, esta no se puede reducir a considerar apenas criterios de posesión del dispositivo, pues la Sociedad en Red, aunque necesita de esta infraestructura, precisa que los sujetos posean habilidades para trabajar con la información y que sepan aplicarla a la vida. Deben comprender las posibilidades que estas brindan ya que estas superan la esfera técnica e incluyen las esferas de la vida social, económica, política y cultural de las personas. Desde esa perspectiva, la “exclusión” puede darse en diferentes sentidos:

un excluido digital tiene tres grandes formas de ser excluido. Primero, no tiene acceso a la red de computadores. Segundo, tiene acceso al sistema de comunicación, pero con una capacidad técnica muy baja. Tercero (para mi es la más importante forma de ser excluido y de la que menos se habla) es estar conectado a la red y no saber cual acceso usar, cual información buscar, como combinar una información con otra y como utilizar para la vida. Esta es la más grave porque amplia, intensifica la exclusión más seria de toda la historia; es la exclusión de la educación y de la cultura porque el mundo digital se incrementa extraordinariamente. (CASTELL, 2005, p.(s.i). Traducción nuestra, paréntesis del autor)

Esto sugiere que, además de los esfuerzos hechos en materia de equipamiento e infraestructura, se necesitan, sobre todo, procesos de *apropiación*, que no se limite a un estar o no estar *online* (RAGNEDDA; MUSCHERT, 2013), sino que le permita al sujeto aprovechar la tecnología para crear, compartir, e incidir en la realidad que le rodea de manera autónoma, activa y participativa. Así, conforme Pretto (2001), “inclusión digital” en un sentido más amplio sería "inclusión de ciudadanos, no como meros consumidores, sea de productos o de informaciones, sino como sujetos plenos que participan del mundo contemporáneo en cuanto seres éticos, autónomos y con poder de decisión" ( traducción nuestra).

Van Dijk, en su “Teoría de Recursos y apropiación” (2013), propone una serie de factores que pueden ser causa de desigualdad y que son necesarios para que dicha apropiación tenga lugar. Aunque su teoría muestra de manera abarcadora los diferentes factores, considerando lo que vimos en campo, le sumaremos un factor que permitiría a complementar su propuestas.

Un primer factor necesario, pero no suficiente, es el ya mencionado acceso físico a los dispositivos y conectividad, es decir, poseer el dispositivo, la máquina y la conexión a internet. Aunque lo hemos discutido con anterioridad, añadimos aquí que con base en lo propuesto por Van Dijk (2013), esta dimensión soportada sobretodo en lo que tiene que ver con infraestructura, presenta varios niveles y alcances. Por ejemplo, en cuanto a las

características de conexión, algunos países desarrollados ya tienen toda la infraestructura para internet de banda ancha y pueden navegar en la web con mayor velocidad, tomando una significativa ventaja (en cuanto acceso) sobre algunos países en desarrollo donde esta infraestructura es incipiente. Entonces, el tema de acceso debe contemplar los diferentes niveles relacionados con las características, calidad y capacidad de los dispositivos digitales, así como elementos de infraestructura que permitan su uso pleno.

Dentro de la investigación vimos que la mayoría de las personas mayores poseían celulares “no inteligentes”, o sea, celulares de baja gama, con los que podían llamar y recibir llamadas. Por su parte, los niños poseían, todos, celulares inteligentes, con diferentes aplicaciones. Eso ya creó una diferencia en cuanto a conocimiento y lenguaje que observé en los grupos de discusión en los que hablábamos un poco de la cultura digital: evidenciamos un desconocimiento por parte de las personas mayores, especialmente cuando hablamos de los nuevos sistemas de mensajería como *Telegram* o *Whatsapp*, algo de lo que ellas han escuchado hablar, pero nunca han usado. Entonces no es apenas tener el aparato, sino tener el aparato que le permita hacer parte de los flujos de información importantes y pertinentes.

La calidad y las características funcionales de los dispositivos también son importantes. Como sabemos, la tecnología se actualiza constantemente y las personas deben actualizarse para estar a la vanguardia; esto no es solo una cuestión de moda, sino que muchas de las innovaciones posibilitan otro tipo de funciones y prácticas con la información, mucho más avanzadas. En ese sentido, se puede llegar al caso de que todos tengan tecnología, pero unos tendrán tecnología de punta y otros tecnologías obsoletas, creando diferencias en los modos de participación.

Otro factor de la Teoría de Van Dijk (2013) es la **motivación**. Una persona no va a acceder a internet o no va a querer participar de actividades con tecnología digital si siente que eso no sirve para nada, tiene bajos niveles de auto eficacia o considera que eso no es para personas de su edad, raza o género. Esto evidentemente no es algo que surja espontáneamente, sino que responde también factores culturales y sociales que propician tales representaciones.

*D70: y son lo que comentábamos minutos atrás, que ellos mismos se desplazan. Porque yo ahora, antes de venirme [a la biblioteca], oí una persona grotesca. Estaba yo charlando [sig. hablando] con una persona muy formal, también adulta mayor; y me citaron a la biblioteca por intermedio de ellas dos [señalando a MH75 y R70], entonces el comentario... y como nosotros sí tenemos buen oído para escuchar los chismes ajenos [risas de todos], entonces se vienen de lanza en ristre [sig. con todas las intenciones] y qué fue lo que no dijo! Jajaj sí? ¡¡¡jen contra!!! porque ni hacen, ni hacemos, ni dejamos hacer; ni colaboramos ni dejamos que otros colaboren.*

*D75: pero es muy bonito, disculpe que interfiera, y otros me han dicho "aprenda para que me enseñe". Eso sí es muy bonito! esa sí es una palabra bonita*  
*MH75: claro! con mucho gusto! por qué no?*  
*D75: como no me voy a sentir yo alegre!*  
*R70: y en cambio yo he encontrado otros comentarios: "ay! se va a aprender inglés, seguramente es para dar el examen en el otro mundo"*  
*D75: sí, burlonas, satíricas!!.*

En la investigación vimos que las personas mayores consideran que la sociedad sí marginaliza a las personas de la tercera edad, sobre todo ahora en el mundo de lo digital, pero que dicha

marginalización no responde solo a acciones, actitudes y representaciones de los otros (jóvenes, adultos jóvenes, etc), sino que también tiene su origen dentro de la misma generación. Osea, los marginalizados están en esa condición también porque se auto marginalizan, porque no les motiva aprender, porque creen que la tecnología no es para ellos. Los participantes mayores del proyecto afirmaron que ellos son un grupo excepcional, se consideran minoría y no se sienten excluidos ni marginalizados, porque justamente ellos tienen el interés y la motivación para aprender y enseñar todo el tiempo y se involucran en espacios de aprendizaje como el programa intergeneracional. Ellos también manifiestan diferentes tipos de burlas que reciben de sus propios coetáneos, a quienes intentan convencer siempre para aprender a usar las tecnologías digitales, pero ha sido una tarea ardua pues son muy resistentes.

Por iniciativa de los mismos niños y las personas mayores visitamos el ancianato, con el fin de animar a las personas mayores a participar en el programa. Allí, habían alrededor de 30 personas que nos escucharon, pero de esas, solo dos se motivaron a participar, sin embargo no permanecieron hasta el final. La motivación es un punto de partida necesario para que las generaciones participen en igual medida dentro del mundo de lo digital, pero dichas motivaciones tienen también sus raíces en las mismas representaciones, prejuicios y estereotipos de las personas. Una sociedad que continúe reforzando discursos como que “*la tecnología es tema de jóvenes*” o que “*la tecnología es lo peor que le pudo pasar a la humanidad*” hará que una persona mayor se aleje de estos espacios y aprendizajes, y que la brecha continúe así, tengamos garantizado el acceso en un 100% o contemos con los recursos económicos para adquirirlos.

Las motivaciones de las personas mayores que sí participaron fueron de diferentes tipos y esto también habla de la heterogeneidad dentro del mismo grupo. Para algunos residía en la necesidad de estar actualizados todo el tiempo y poder entender las noticias y las cosas que suceden en el mundo. Ese fue el caso del señor JA70 quien lo primero que preguntó en el curso fue en qué consiste el ciberataque, porque no entendía nada.

**Edora:** Señor JA70, usted qué opina de lo que hablaron el señor D75 y el señor C68 sobre esas consecuencias que ha traído el exceso de uso de tecnologías y los malos usos de la tecnología, ¿que opina?

**JA70:** pues siempre lo que siempre yo he entendido es que la mayoría usan la tecnología pal mal!. y todas estas cosas, por ejemplo, no entendía mucho de un robo que había tecnológico mundialmente, eso es lo que necesito que me expliquen, qué es lo que hicieron con eso?

**D70:** el ataque cibernético.

**JA70:** entonces todas esas cosas pues yo no le he parado muchas bolas [sig. prestado mucha atención] al estudio de eso, me he dedicado al trabajo manual. Soy ebanista, y me dedico mucho a eso, no le he parado nada de bolas al estudio.

**Edora:** pero le llama la atención aprender algo de tecnologías?

**JA70:** [afirmando con la cabeza] harto, pues me llama la atención tener algunos conocimientos de eso.

Para otros, la motivación estaba relacionada con sus proyectos de vida como el señor CA68, quien acababa de escribir un libro de pensamientos a mano, pero descubrió que si lo

*Edora: por qué usted quiere aprender tecnología? porque yo la he visto aquí una de las más activas en la biblioteca... qué la motivó a venir aquí a aprender ya enfrentarse a esas máquinas?*

*MH75: es que yo... me gusta mucho lo de la computación así del computador porque... uno escribe lo más pronto ...! [ríe]*

*Edora: escribe rápido...*

*MH75: si uno quiere hacer por ejemplo que uno vaya a hacer un documento, entonces uno ya ligero, pues escribe ya sabiendo cómo se escribe y tal cosa, pero con ortografía y la puntuación, las comas, el acento a las palabras, todo eso, si, si..*

digitalizaba podría distribuirlo y, además, para su publicación, la editorial le exigió que estuviera en formato digital. En el caso de algunos participantes, como MH75, la motivación surge apenas en el placer que les

producía estar aprendiendo algo nuevo o estar interaccionando con esos “aparatos inteligentes y modernos”, como un modo de “auto superación” personal. MH disfruta el hecho de poder digitar y aprovechar las ventajas prácticas de las máquinas como poder escribir y borrar si alguna cosa quedó mal, una tarea ardua y difícil en la máquina de escribir. Ella siempre manifestó que hay que aprender a usar las tecnologías porque es necesario hoy en día y porque le gusta usar la computadora.

Esta última motivación, osea, la del placer en si mismo de interactuar con este tipo de dispositivos, fue dominante y explícita entre la generación de los niños, quienes desde el primer momento se involucraron en las actividades, sin faltar. Los niños decían que les gustaba mucho enseñarle a las personas mayores, pero lo que más les gustaba era que el proyecto integraba TD. Dentro de las conversaciones informales y las observaciones de campo evidencié que eran los niños los más motivados, activos y prepositivos dentro del proyecto. Antes de mi llegada a campo, ellos ya tenían las máquinas organizadas, encendidas y con los correspondientes “gatgets” necesarios (por ejemplo, audífonos para personas mayores que tenían problemas de audición). También, el numero de ausentes o desertores fue significativamente menor en comparación con los jóvenes o las personas mayores. Los niños casi nunca faltaron, y si algún día faltó uno, llevaban una carta de excusa una semana de anterioridad, firmada por sus padres, para que yo estuviera enterada. Ellos querían hacer parte de eso a como de lugar.

Las personas mayores manifestaron que el programa intergeneracional nuestro tenía

*Ab80: eso nos convence mucho [refiriéndose a otros cursos] porque con otros, en otros cursos, lo regañan a uno, no le contestan, mm????, hay una cantidad de detalles que uno dice: mejor no vuelvo!.*

un plus que los motivaba a participar e involucrarse con las tecnologías digitales: el trato que se le daba a todas las personas. Para ellos, ese espacio era

confortable para aprender porque los niños eran muy dispuestos a enseñarles y no eran como un “profesor autoritario” que no les permiten a ellos experimentar con la máquina o no les permiten equivocarse. Las personas mayores afirmaron más de una vez que desistían de asistir a otros espacios de formación en tecnologías porque los trataban como niños, los regañaban

todo el tiempo. Vemos que a pesar de que existan los espacios para aprender TD, donde también pueden acceder a los dispositivos (como cursos de alfabetización digital) esto no será suficiente si la persona no se siente atraída o comfortable dentro de los mismos, ya que su motivación se verá disminuida.

Con respecto a eso, Van Dijk (2013) afirma que el hecho de poseer recursos económicos o tener el acceso al equipo no es un criterio suficiente, pues puede que tengan como comprar el dispositivo, pero no lo harán si no les motiva o no lo sienten necesario. También, las desigualdades en el marco de lo digital (y en todo) no se pueden establecer como algo fijo y estático, por el contrario, es un proceso dinámico. En esa lógica, hoy los comúnmente “incluidos” pueden estar “excluidos” en el futuro y viceversa, pues puede que la necesidad y la motivación aparezcan luego, porque sus relaciones o el cotidiano se los exige; y aunque la desigualdad está atravesada por la condición de edad, esto no se debe tomar como esencialismos, osea, no es por ser adulto mayor, o mujer, negro en si mismos que el sujeto es “excluído”, sino que responden a un proceso social, de relaciones e interacciones entre las personas, que determinan ciertas características particulares para cada una de esas condiciones (VAN DIJK, 2013).

Otro factor que genera variabilidad entre los grupos son las **habilidades digitales**. Observamos en nuestra investigación que el “saber usar” fue repetitivo en los discursos de los participantes y se configura como una necesidad esencial, especialmente entre las personas mayores. Como vimos unas páginas atrás, una persona mayor manifestó que posee un computador personal que compró con mucho esfuerzo, sin embargo, él mismo dijo que el computador está “allá arrumado” (abandonado) porque él no sabe como manejarlo. Esta misma persona tuvo la capacidad financiera de comprar un celular, pero manifiesta que no sabe como se usa ese aparato y que apenas lo usa para tomar fotos, pues para llamadas y comunicaciones usa un celular destinado unicamente a esas dos funciones, por no ser un celular inteligente.

En cuanto a los niños y los jóvenes, se observó un conocimiento técnico significativamente mayor en comparación con los adultos: ellos sabían como relacionarse con la máquina y con algunas interfaces; sabían como y donde buscar dentro del sistema operativo y cómo navegar en las páginas web usando los buscadores, sabían como conectarse a internet, lo que les permitió desarrollar con mayor facilidad ciertas actividades y practicarlo posteriormente. A pesar de eso, durante las actividades que hicimos en el programa vimos que algunos niños, inclusive los más grandes, presentaron dificultades para manipular algunos *softwares* y desconocían múltiples funciones de algunas aplicaciones que se esperaba que

conociesen, elementos que veremos con detalle en el próximo capítulo.

Esto lo traemos para indicar que el conocimiento técnico, o sea, la posibilidad de manipular el dispositivo, es un factor que puede generar diferencias en la participación de las personas en el mundo digital. Aunque en otras sociedades la información y el conocimiento fueron necesarios, hoy en día se convierten en las “materias primas” requeridas para la participación social y cultural de los individuos, y en un “bien” perseguido dentro del predominante modelo capitalista. En consecuencia, el estatus, el poder, la estratificación y las diferencias entre los individuos y las naciones ya no se centrarán en un solo criterio de acumulación de bienes materiales, sino también en el dominio y posesión de saberes e informaciones relevantes para moverse dentro de las nuevas dinámicas (CASTELLS, 1999; SCHAFF, 1993). Las desigualdades también se presentan inclusive entre personas que tienen acceso al dispositivo, pues, conforme el mismo Castells (2005), entre los factores determinantes de las desigualdades, además de acceder a los dispositivos, están la capacidad técnica, saber cual acceso usar, cual información buscar y como combinarla con otra, y sobre todo como utilizarla para la vida.

Justamente un cuarto factor, relacionado con el anterior, son los **usos** que se le den a los dispositivos y a la información. Van Dijk (2013) muestra que hay grupos de personas que usan las tecnologías de forma “seria”, con grandes ventajas y efectos sobre capital social y económico, así como para la consecución de recursos como trabajo, estudio, participación social y política. Otros, por el contrario, usan las tecnologías y la información solo para el entretenimiento y el consumo, con pocos efectos o ventajas individuales o sociales relacionadas con trabajo, educación o participación política.

Este último factor es, a mi parecer, lo más relevante si lo consideramos desde una perspectiva política y social. En la sociedad en red las tecnologías digitales se convierten en los principales medios y espacios de comunicación, de información, de acceso al conocimiento y de participación política, por eso, la forma y la finalidad de los “usos” van a determinar que las tecnologías sean utilizadas para procesos transformadores o no. Warschauer (2006) resaltó esto afirmando que "lo que es más importante al respecto de las TIC no es tanto la disponibilidad del equipamiento de informática o de la red de internet, sino la capacidad personal del usuario de *hacer* uso de ese equipamiento e de esa red, envolviéndose en *prácticas sociales significativas*" (p. 64, traducción nuestra, itálicas del autor).

En un mundo en que las relaciones cada vez más incorporan las TD y en donde información y el conocimiento son centrales para el desarrollo social, las finalidades para las

cuales están siendo usadas y la relevancia que esos usos puedan tener en la vida social e individual de las personas, son determinantes. Así, aquellos que logran integrar sus conocimientos para la innovación, la creación y resolución de desafíos que la vida le presente, se apropian de tal forma de las tecnologías que les permite estar más vinculados a las dinámicas de la cultura digital, al tiempo que mejoran su vida y a de su comunidad. Los que no, apenas consumen y quedan restringidos a un espacio limitado de acción sin mayor trascendencia. Vimos en nuestra investigación que, por ejemplo, algunas de las personas mayores poseen celular inteligente, pero usan estos solamente para recibir llamadas, ni siquiera para hacerlas. Los niños, por su parte, usan no solo para llamar y recibir llamadas, también para comunicarse por mensajería instantánea con su familia, consultar información para resolver tareas de las escuelas, jugar, tomar fotografías y hacer videos.

A pesar de eso, la diferencia de los usos que hacen las generaciones debe ser entendido de manera más profunda. Con base en lo observado y en una investigación anterior que desarrollamos (CASTRO; CORREDOR, 2016), desde una perspectiva generacional, vemos que las personas mayores tienen una intención de crear algo significativo (socialmente hablando). En dicha investigación observamos que entre las motivaciones más concurrentes para usar redes sociales como Facebook, mencionadas por los entrevistados, es poder crear redes de conocimiento y cultura, debatir cuestiones políticas, compartir información relacionada con las situaciones de sus países; las personas mayores ven que estos artefactos facilitan labores de creación, de escritura, de aprendizaje y de comunicación. Entones, hay que puede que la intención de darles un uso significativo esté (como en el caso de C68 que se integró al programa para digitalizar un libro que él mismo escribió a mano), solo que no poseen las habilidades para manipular el dispositivo o aplicación.

De acuerdo con Van Dijk (2013), hay personas que poseen habilidades informacionales, definidas como la capacidad para buscar, seleccionar, procesar información en computador y en red para objetivos particulares y con el objetivo general de mejorar su posición social; y hay otro tipo de personas que poseen habilidades limitadas al uso práctico de los dispositivos e interfaces, sin objetivo otro más que entrar en contacto con otra persona o con la información. De acuerdo a una investigación hecha por el mismo autor, estas habilidades tienen una correlación fuerte con la categoría nivel de educación, siendo que los que tienen menos oportunidades educativas son aquellos que hacen menor provecho de las redes. En ese punto vemos que el encuentro intergeneracional con intenciones educativas tendría el potencial para la disminución de brechas; esto porque mientras los niños saben como trabajar con las tecnologías, saben como usarlas, técnicamente hablando, las personas

mayores tienen el impulso y el conocimiento para distinguir e identificar qué contenidos o usos pueden ser relevantes para la comunidad y qué no, ya que en ese punto, es la experiencia de vida la que otorga este conocimiento.

A esta serie de factores (acceso, habilidades, motivaciones, usos) propuestas por Van Dijk (2013), añadimos dos más. La primera considerada también por Amadeu (2011) y Warscshauer (2006) como una de las más determinantes de desigualdades en la actualidad: la cuestión del **acceso abierto y libre a los contenidos, a la información**. Medidas gubernamentales que censuran y restringen el acceso a ciertos contenidos o los condicionan a pagos o tramites complicados, generan desigualdad entre las naciones y entre los individuos. Si las personas no pueden acceder a los contenidos, al conocimiento o a la información, no pueden actuar sobre ellos o decidir con base en estos. En ese sentido, su poder agentivo para cocrear, compartir, remixar y participar se ve radicalmente limitado.

Esto, como vimos al comienzo del capítulo, fue manifestado por todas las generaciones. Una de las personas mayores, por ejemplo, sabía de la existencia de una nueva red gubernamental para acceso público, sin embargo tanto él como los niños, los jóvenes y la coordinadora manifestaron que el proceso para acceder a este es bastante complejo, razón por la cual desisten<sup>52</sup>. Las personas deben tener la libertad de acceder a información pública sin condiciones, para que el ejercicio de la ciudadanía sea efectivo y puedan participar en el proceso de formulación de políticas de acuerdo a sus necesidades. En una sociedad donde el conocimiento otorga poder, restricciones de ese tipo continuarán acentuando las desigualdades clásicas y marginalizan aún más poblaciones tradicionalmente marginalizadas. En ese sentido, la política también entra a jugar un papel fundamental, pues medidas de restricción, control y censura, muchas veces impulsadas por los mismos gobiernos, intensifican las desigualdades en vez de disminuirlas.

El último factor, pero no menos importante, es **la falta de equipos y espacios adecuados a las condiciones de discapacidad de las personas**. Dentro del programa observé, en repetidas ocasiones, la dificultad de las personas mayores para desarrollar ciertas tareas o ejecutarlas con los computadores, para interactuar con el *hardware* y con el *software*. Por ejemplo, cuatro de las nueve personas mayores tenían problemas de audición, razón por la cual tuvimos que adaptar el volumen de los computadores y distribuir audífonos. Otros poseían problemas visuales, así que una de las personas mayores optó por llevar una lupa para ver la pantalla. Para casi todos, era muy difícil mover los dedos rápido para poder digitar y

---

<sup>52</sup>Además de llamar para solicitar el acceso, los sujetos deben esperar el envío de una contraseña y un usuario que allá les otorgan. (Yo hice la prueba y la respuesta que recibí es que esa red es solo para la gobernación).

mover el cursor con el sistema *touch*, pues su habilidad motora había disminuido por la falta de práctica. Parecieron sentirse cómodos cuando junto con los jóvenes adaptamos los computadores, aumentando el *zoom* o colocando mouses externos para que la interacción fuera más fácil y confortable.

El problema no está en la condición física de la persona, y sí en la falta de adaptabilidad tanto del *hardware* como del *software*, lo que genera dificultad de acceso. Frente a eso, debemos reconocer el esfuerzo del MinTic en los últimos años por integrar *softwares* que respondan a esta necesidad como el Convertic<sup>53</sup>, dirigido especialmente a personas con discapacidad visual. No en tanto, hay que continuar impulsando su uso en los espacios de acceso público, pues en el lugar donde hicimos la investigación el programa era desconocido y los computadores no lo poseían.

Dentro de este factor también son importantes las **condiciones de salud** de algunas de las personas mayores, especialmente aquellas con enfermedades crónicas y que presentan algún nivel de dependencia. Varias personas mayores participantes del programa no asistían a la biblioteca porque: 1) estaban en chequeo médico; 2) no tenían quien las llevara a la biblioteca, y ya no pueden caminar solas; 3) no querían salir cuando había lluvia para evitar enfermarse; 4) estaban enfermos. Para el desarrollo de proyectos o actividades en determinados lugares y que implica el desplazamiento de los participantes al lugar, se necesita tener muy presentes las condiciones de los participantes, sobre todo si son personas mayores, porque, como vemos, las dificultades no están apenas en acceder a la máquina, también en la posibilidad de estar físicamente en el lugar. Esto también cuenta para los niños, pues muchos de ellos necesitan de una persona adulta que los transporte hasta el lugar.

Podríamos decir ante ello que la brecha generacional que pone en desventaja a las personas mayores en el marco de lo tecnológico tiene sus causas también en las condiciones en las que se ejecutan los programas (lo que incluye el estado de los espacios y la infraestructura tecnológica), pues en esa etapa de la vida (vejez) hay más probabilidad de presentarse limitaciones en funciones físicas y psicológicas que se dan como consecuencia del proceso de envejecimiento del organismo. Por eso, la adaptación de los equipos en espacios públicos, como la biblioteca, es una medida que debe implementarse, pues no sólo permitiría una mejor participación de las personas mayores en condición de discapacidad, sino de cualquier otra persona que presente dichas limitaciones.

Como podemos ver hasta ahora, considerar la brecha en términos de los de adentro y

---

<sup>53</sup>Convertic, Disponible en <http://www.convertic.gov.co/641/w3-channel.html> acceso en 25 de octubre de 2017

los de afuera (incluidos y excluidos), con base al simple acceso o la edad, es limitado y descontextualizado, pues hay una serie de grados con límites imprecisos, que tienen su origen en otros factores, de tipo sociales, como nivel educativo y de ingreso, uso significativo de la información, características de los dispositivos, recursos económicos, culturales y humanos, acceso libre, formación, motivaciones, que están fuertemente relacionadas con estas diferencias en el ámbito del uso y *apropiación* de las tecnologías (AKHRAS, 2012; FANTIN, 2016; GREGOR et al., 2007; PRETTO 2008; RAGNEDDA; MUSCHERT, 2013; VAN DIJK, 2013; WARSCHAUER, 2006; ZHENG; WALSHAM, 2008).

Así, como afirman Bonilla y Oliveira (2011), “programas y acciones que propician la “inclusión digital” definida bajo el discurso de un dentro o un fuera, terminan siendo propuestos de forma aislada, desarticulados de las demás políticas públicas y que no llevan en consideración la complejidad de los procesos vividos por las comunidades” (p. 26, traducción nuestra). En ese sentido, si deseamos encarar las desigualdades con medidas efectivas, debemos pensar en términos de integración social, o en este caso, de integración digital, ya que integración supone un proceso y una transformación (WARSHAUER, 2006; BONILLA; OLIVEIRA, 2011), y no una simple reubicación de los de fuera hacia dentro. Se deben considerar a los sujetos menos favorecidos y a los favorecidos como sujetos de acción y autonomía, y enfocar los esfuerzos encaminados a la disminución de la brecha entre estos, ofreciendo condiciones “para que los sujetos sean capaces de participar, cuestionar, producir, decidir, transformar, tornándose parte integrante de la dinámica social en todas sus instancias” (BONILLA, 2005, p. 43, traducción nuestra).

Considerar la brecha existente entre los niños y las personas mayores aludiendo a los factores aquí descritos y no solo a condiciones biológicas no manipulables como la edad, nos permite, entre otras cosas, pensar en alternativas que puedan mudar ese panorama, pues los factores aquí presentados son susceptibles de ser modificados y/o mejorados. Esto nos permitiría encaminar las acciones para la creación e implementación de medidas que no apenas garanticen el acceso en un sentido simple, sino que además garantice una apropiación en su sentido más amplio.

Como vimos, en el capítulo 2, hacia finales de los 90's, Tappscott (1999) y Prensky (2001), usando los apelativos de “inmigrante” y “nativo digital”, discuten este diferencial cualitativo entre las personas mayores y los más jóvenes; desde aquel entonces anunciaron que dichas diferencias resultarían en una desigualdad generacional si no se iniciaban estrategias educativas que mitigasen esta disparidad. Aunque señalamos la falacia cometida por los autores (que la edad como tal no es el factor de la desigualdad, sino otros factores),

reconocemos que, a partir de sus trabajos, tal distanciamiento que se estaba produciendo (y se produce) entre aquellos que son más hábiles con la TD y aquellos que no, debía ser comprendida desde una perspectiva generacional, pues era evidente que los más pequeños están más familiarizados con la cultura digital que las personas mayores.

Con el transcurso del tiempo, comienzan a aparecer dentro de las conclusiones y compromisos de los encuentros académicos y diplomáticos que se han organizado en torno a los temas de “*una sociedad para todas las edades*”, “*envejecimiento activo*” e “*inclusión digital*”, la necesidad más explícita y reiterativa de estrategias que permitan “incluir” digitalmente a la generación de personas mayores. También hace explícita la necesidad de posicionar el tema de la intergeneracionalidad en las agendas públicas y promover prácticas y programas acordes a la realidad de cada país, que incluyan las TIC de manera contextualizada, como una alternativa para la disminución de tal brecha; se manifiesta la urgente necesidad de investigar en profundidad las características de este tipo de programas y sus alcances, teniendo siempre presente las realidades de cada lugar (JORQUERA COX; GIMÉNEZ LEÓN; BLANC MORAES, 2009; KOROTKY; BLANC, 2014). Motivados por eso, empiezan a emerger en varios países investigaciones y programas con enfoque intergeneracional que integran ambas generaciones y las tecnologías digitales, pues tienen el potencial de ser un espacio de aprendizaje para ambos, al tiempo que permitiría una disminución de las desigualdades entre las generaciones.

## 5.2 PROGRAMAS INTERGENERACIONALES: UNA ALTERNATIVA FRENTE AL CONFLICTO Y LA DESIGUALDAD EN LA ERA DIGITAL.

De acuerdo con Kaplan y Sanchez (2014), el término “programa intergeneracional” (PI) corresponde a actividades o programas que aumentan la cooperación, interacción o intercambio entre dos generaciones cualesquiera. Los mismos autores amplían la definición para referirse a lo que se espera de un programa intergeneracional ideal, el cual:

Alude, en su concepto, a tres dimensiones fundamentales. Por un lado, la intencionalidad propia de todo programa; por otro, la distancia implícita en todo lo ‘inter’, en todo lo que sucede entre dos o más; por último, la temporalidad-historicidad, clave obligada al hablar de generaciones. Por ello, podemos decir que el concepto de programa intergeneracional señala la intención de provocar que ocurra algo entre distintas generaciones, y ese algo constituye la razón de ser del programa. (SÁNCHEZ; KAPLAN; SAENZA, 2010)

Con base en dichas consideraciones, se acuña el término “Programa intergeneracional” con el objetivo de marcar una diferencia entre actividades intergeneracionales que tienen lugar

en cualquier contexto y aquellas actividades planeadas, construidas, ejecutadas y evaluadas con base a un objetivo previo: provocar relaciones intergeneracionales mediante actividades que se apoyan en la cooperación y la interacción y aprendizaje recíproco en beneficio de todas las generaciones involucradas.

El término surge más o menos en los años 70 en Estados Unidos<sup>54</sup>, luego que científicos sociales percibieron que las relaciones cercanas entre las generaciones producían efectos positivos en las comunidades cada vez más fragmentadas, golpeadas por la violencia, desigualdad, con comportamientos autodestructivos entre los jóvenes, estereotipos frente a los viejos, distanciamiento y conflicto entre las generaciones. Los científicos sociales sospecharon que la conexión intergeneracional era ideal y apropiada para el desarrollo psicológico de las generaciones participantes, pues dichos encuentros, además de beneficios educativos por prácticas de tutoría y mentoría, mudaban positivamente las actitudes y percepciones de los involucrados como la autoestima, sentido de propósito y utilidad, sentido de pertenencia (NEWMAN, 2014).

En ese entonces el concepto era muy incipiente, no se tenía una definición clara y abarcadora, mucho menos podían establecerse características específicas de un PI. Motivados por esto, en el 2002, por iniciativa de la *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) y la coordinación de Alan Hatton-Yeo, en ese entonces investigador especialista senior en el Institute for Education de la Unesco, se da inicio a una investigación trans cultural en la que participaron investigadores de Alemania, Cuba, Holanda, Sudáfrica, Palestina, Estados Unidos, Japón, Suiza y Reino Unido. Los objetivos eran: 1) hacer un diagnóstico de los diferentes programas que se estaban realizando en ese entonces; 2) establecer una definición general de Programa Intergeneracional, con base a las características comunes encontradas; 3) identificar los tipos de programas y consecuencias de los mismos.

El equipo de investigación encontró que hay PI de diferentes tipos: unos en los que los niños y jóvenes ayudaban a las personas mayores, otros en los que las personas mayores desarrollaban trabajos de mentoría en escuelas y otros en los que tanto los jóvenes como los viejos colaboraban en beneficio de ambos. También las informaciones mostraron que los PI son instrumentos relevantes y socialmente urgentes que pueden ser usados para diferentes propósitos. Por ejemplo, en China y Palestina era esencial para la transferencia de valores culturales y habilidades específicas, especialmente de los más viejos a los más jóvenes; en Cuba y África del Sur se convirtieron en oportunidades para acceder a la educación básica y alfabetización, tanto para niños como para PM y en un espacio de diálogo alrededor de enfermedades o prevención del embarazo adolescente; en países como Alemania y Holanda,

---

<sup>54</sup>Uno de los programas pioneros fue el *Generation Together* formulado y ejecutado en la Universidad de Pittsburg, USA, hace más o menos 47 años.

se configuraron espacios de aprendizaje, ocio y servicio social voluntario para todas las generaciones; en Japón, por su parte, como momentos de encuentro para el desarrollo de actividades colaborativas y creativas entre las generaciones.

En el estudio se concluye la efectividad y necesidad de desarrollar programas intergeneracionales como estrategias para el fomento y fortalecimiento de la relación positiva entre las generaciones. En sus propias palabras, definen los programas intergeneracionales como: “vehículos para el intercambio continuo y permanente de recursos y aprendizajes entre generaciones jóvenes y viejas para beneficio individual y social” (HATTON-YEO, et al 2001, p. 5 traducción nuestra). Con base al documento, estos serían las características de un PI:

- Demuestra beneficios mutuos para los participantes.
- Establece nuevos roles sociales y/o nuevas perspectivas para los participantes jóvenes y viejos.
- Involucran múltiples generaciones y debe incluir por lo menos dos generaciones no adyacentes ni familiares. Estos promueven el incremento de la conciencia y el entendimiento entre generaciones jóvenes y viejas.
- Dirige temas sociales y políticas relevantes para aquellas generaciones involucradas.
- Incluye elementos de buena programación y planeación.
- Relaciones intergeneracionales hacen parte.

También se confirma la necesidad de explorar e investigar este campo con mayor profundidad para el desarrollo de marcos teóricos y conceptuales propios del área, que permitan darle más solidez a esta área y efectividad a los programas e iniciativas con este enfoque.

En el documento, Hatton- Yeo y cols reiteran la necesidad de involucrar las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de disminuir la brecha entre las generaciones. Se concluye que los programas intergeneracionales deberían ser implementados como una estrategia para que las personas mayores, junto con los más jóvenes, aprendan a desarrollar habilidades prácticas frente a las tecnologías de la información y la comunicación.

No solo en ese documento, sino en otros, que tratan sobre envejecimiento activo y brecha digital, se resalta frecuentemente la necesidad de crear espacios de formación intergeneracionales para que ambas generaciones, especialmente las personas mayores, para que se integren a la cultura digital. Frente a eso, comienza a implementarse alrededor del mundo, diferentes programas, resumidos en un trabajo diagnóstico y descriptivo hecho por Matthew Kaplan, Mariano Sánchez, Cecil Shelton, Leah Bradley (2013) con apoyo de la Universidad de Pennsylvania. En este, aparecen al rededor de 40 programas que usan tecnologías digitales para conectar a las generaciones. Entre ellos, por ejemplo, *All together*

*Now*<sup>55</sup>, un programa efectuado en Estados Unidos, donde jóvenes y personas mayores construyen y escuchan historias creadas y narradas por ellos mismos a través de diferentes dispositivos tecnológicos. En este, participaron niños desde los 6 años y personas mayores hasta los 84. En ese, se hace énfasis al proceso de creación más que al resultado en sí.

Otro ejemplo es *Digital Age Project*, creado en Inglaterra, en el cual jóvenes de *Workers Educational Association Computer* van hasta el hogar de unas personas mayores para enseñarles y acercarlos a las tecnologías digitales. Como complemento y con el apoyo de *Linking Generations Northern Ireland (LGNI)*<sup>56</sup>, se organizan encuentros para que también las personas mayores vayan a las escuelas y desarrollen proyectos digitales con los jóvenes. La tecnología en este proyecto provee oportunidades para la conversación, la discusión, la construcción de amistades.

En Alemania, hasta la fecha en que hicimos la revisión, osea 2017, existe otro programa, denominado *Generations in Dialog*. Este programa, a diferencia de los otros, en que la enseñanza es unidireccional, se propone que jóvenes de ambientes educativos en desventaja se encuentren con las personas mayores para aprender juntos a usar las tecnologías digitales. En este programa ambas generaciones deben resolver las mismas tareas con base a un mismo tema. En este programa usan computadores, plataformas virtuales y dispositivos móviles<sup>57</sup>.

En el diagnóstico que Kaplan y cols (2015) hicieron, se evidencia que un programa intergeneracional posee características particulares que lo diferencian de otro tipo de programas o de otro tipo de espacios en los que las generaciones se encuentran. Aunque tienen unos ejes en común, los PI pueden variar entre sí, dependiendo de las generaciones involucradas, de la estrategia pedagógica usada, de las actividades allí desarrolladas, de los recursos utilizados y de los propósitos para los cuales fueron creados. Una de las cosas que tenían en común los PI analizados es el uso de lo que denominan *tecnología combinada*, osea, actividades que no incluían necesariamente las TD el 100 por ciento del tiempo, tareas sin las TD también eran necesarias para las prácticas. Además, se aprecian las múltiples posibilidades en que los dispositivos tecnológicos variados pueden ser utilizados dentro de un contexto educativo intergeneracional; no solo computadores, también celulares, tabletas y cámaras permiten diferentes tipos de prácticas y experiencias.

Como conclusión, encuentran que en este tipo de programas el desafío mayor está en incluir las tecnologías digitales manteniendo los principios de un programa intergeneracional,

---

<sup>55</sup> Disponible en [www.storycenter.org](http://www.storycenter.org) acceso en 30 de octubre de 2017

<sup>56</sup> Disponible en <https://www.facebook.com/pages/Digital-Age-Project/524923687542582?fref=ts> Acceso en 30 de octubre de 2017

<sup>57</sup> Disponible en [www.generationenindialog.de](http://www.generationenindialog.de) acceso en 30 de Octubre de 2017

osea, que ambas partes se vean beneficiadas, ya que en muchos casos acaba siendo el niño el instructor y la persona mayor el instruido. El desafío está especialmente “en lo que se refiere a descubrir maneras en que la «alta tecnología» (*high tech*) pueda conducir a un «alto contacto» (*high touch*)” (SÁNCHEZ,; KAPLAN; BRADLEY, 2015, p. 9). Por lo que vimos en ese estudio, hay una predominancia de estos programa en países desarrollados y altamente tecnologizados. Esto nos lleva a interpretar dos cosas: primero, que la brecha generacional no está directamente relacionada con el nivel de desarrollo de los países, osea, no es solo cuestión de recursos económicos o acceso a la educación de calidad, tiene que ver también con aspectos culturales y relacionales entre las generaciones. En segundo lugar, y con base a nuestra experiencia, hace falta fortalecer las investigaciones que incluyan ejemplos o casos de países latinoamericanos, en donde no solo se haga diagnóstico, sino que se pueda ahondar en la experiencia de los participantes ya que las condiciones sociales serán diferentes.

En América Latina, PI que incluyen TD ya tienen un tiempo de ser implementados, sin embargo, muchos de ellos permanecen en el anonimato y han sido poco investigados. Algunas iniciativas fueron iniciadas desde la década de los 90 y lo 2000, en países como Brasil (PESSOA, 2009), Argentina y Costa Rica (ROMERO; RUIZ; BIGEIRO, 2009), pero algunos de ellos no tuvieron mucha trascendencia. Colombia, particularmente, ha sido uno de los países que más ha discutido el tema de la intergeneracionalidad y el envejecimiento activo, de por sí, ha sido sede de varios eventos y encuentros internacionales sobre el tema, sin embargo, solo hasta hace poco están empezando a concretizarse algunas de estas iniciativas. En respuesta a la necesidad de aportar conocimientos en el campo de la intergeneracionalidad y conocer desde dentro estas iniciativas, seleccioné una que hoy en día se está desarrollando, denominada “Los hijos enseñan a sus padres e intercambian saberes”, objeto y campo de nuestra investigación.

### 5.3 “LOS HIJOS ENSEÑAN A SUS PADRES E INTERCAMBIAN SABERES”, UN CASO DE PI EN COLOMBIA.

“Los Hijos enseñan a sus padres e intercambian saberes” es un programa que nace por iniciativa de una mujer, coordinadora de la Biblioteca Departamental Eduardo Torres Quintero de la ciudad de Tunja, en respuesta a la “Convocatoria para el desarrollo de servicios innovadores con el uso de las TIC en bibliotecas públicas” (COLOMBIA, 2016), cuya intención es:

Contribuir a que las bibliotecas públicas apropien las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para enriquecer su oferta de servicios. Esto, a través de una esquema de (i) dotación de tecnología, (ii)

formación del personal bibliotecario para la apropiación de la tecnología, y (iii) desarrollo de servicios bibliotecarios innovadores con el uso de las TIC.

Esta convocatoria nació en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, y ha sido impulsada por Ministerio de Cultura por medio del Proyecto *Uso y apropiación de TIC en bibliotecas públicas*, el cual cuenta con el apoyo financiero de la Fundación Bill & Melinda Gates, en el periodo comprendido entre mayo de 2014 y marzo de 2018. La convocatoria tuvo tres versiones y en cada una se seleccionaron los 100 mejores proyectos, los cuales recibieron un estímulo económico para el desarrollo de la idea en un máximo de cuatro meses. Para quedar elegido los proyectos debían cumplir con una serie de criterios presentados en el cuadro 2

Cuadro 2: Criterios de selección de proyectos estipulados por la convocatoria

Criterios	Aspectos evaluados	Puntaje
1) Uso de las TIC	¿El proyecto hará uso de tecnologías de la información y la comunicación en su desarrollo? (10 puntos)	15 puntos
	¿El proyecto propone un uso creativo de las tecnologías de la información y la comunicación? (5 puntos)	
2) Contexto del proyecto	¿El proyecto identifica claramente a los grupos poblacionales a los que se dirigirá? (5 puntos)	20 puntos
	¿El proyecto refleja una comprensión cercana del contexto local, sus intereses y necesidades? (15 puntos)	
3) Experiencias colectivas	¿El proyecto propicia y genera espacios de encuentro comunitario? (15 puntos)	30 puntos
	¿El planteamiento del proyecto favorece el intercambio de opiniones, ideas y prácticas de la comunidad? (10 puntos)	
	¿El proyecto fomenta la participación de diferentes grupos poblacionales? (5 puntos)	
4) Estructura del proyecto	¿La propuesta presenta una metodología clara para el desarrollo del proyecto? (15 puntos)	35 puntos
	¿Los resultados y el impacto se definen claramente en la propuesta? (5 puntos)	
	¿La propuesta cuenta con métodos de seguimiento y evaluación claramente definidos y confiables? (5 puntos)	
	¿La propuesta cuenta con una estrategia de comunicación sólida? (10 puntos)	

Fuente: COLOMBIA 2015

El programa participó y fue ganador en la primera versión bajo el título “*los hijos enseñan a sus padres*”, cuyo objetivo era vincular a los vendedores ambulantes y sus hijos para que estos les enseñen a manejar tecnología digital. Para ese entonces, la idea era que los niños juntos con sus padres aprendieran a usar algunos dispositivos y algunas aplicaciones digitales disponibles en la biblioteca. Para ello, se utilizaron los recursos monetarios asignados para pagarle a un ingeniero de sistemas, quien sería el encargado de guiar el proceso de enseñanza.

En el transcurso del programa en esa primera versión, personas mayores que frecuentaban la biblioteca se interesaron también por conocer y aprender a usar las TD con ayuda de los niños. Tras observar eso, la coordinadora abrió las puertas del programa a las personas mayores y convocó a varios a participar, al punto de que eran más las personas mayores los que participaban, que los padres de los niños. La estrategia era: un instructor

enseña cosas de ofimática, redes sociales y navegación por Internet a los niños y las personas mayores aprendían y se apoyaban con los niños y jóvenes que estuvieran disponibles. Fue así que las personas mayores acabaron vinculándose al programa y trabajando junto con los niños.

Como los recursos estaban destinados para cuatro meses, y las personas participantes estaban motivadas por continuar, la coordinadora decidió incluir a los jóvenes del servicio social para que desarrollaran la labor del ingeniero. Ellos hicieron actividades libres usando el computador, dependiendo de lo que la persona mayor necesitara. No era una clase como tal, eran más interacciones libres y personalizadas. En ello era posible apreciar que la enseñanza corría sobre todo en una sola dirección, siendo los más jóvenes los que les enseñaban a los más viejos, y si se daba al contrario, era como consecuencia, o de manera emergente, pero no planificada.

A finales de 2016, motivada por esta investigación, me acerqué al programa a través de la coordinadora, quien desde el primer día me abrió las puertas a este espacio y me pidió trabajar en conjunto para impulsar una segunda versión: “Los hijos enseñan a sus padres: intercambiando saberes”. Para esa vez, ya sin recursos financieros, pero con equipos, instalaciones, participantes y motivación, nos enfocamos en crear un programa intergeneracional cuyos propósitos fueran:

- Desarrollar actividades coeducativas en las cuales ambas partes se viesen beneficiadas.
- Que ambas generaciones enseñasen y ambas aprendiesen desde sus saberes particulares.
- Implementar tareas colaborativas usando tecnología digital.
- Planear y crear las actividades de manera colectiva, involucrando activamente a los jóvenes y los demás participantes, y formuladas con base a la necesidad de los mismos.
- Integrar recursos físicos de la biblioteca para complementar las actividades.
- Discutir el tema de la cultura digital de manera transversal a las actividades.

Estos objetivos fueron planteados con base a las motivaciones y necesidades de los participantes, entre los que se incluye la coordinadora, así como los aportes que discutimos anteriormente en el campo de la intergeneracionalidad, específicamente lo que tiene que ver con programas intergeneracionales. De otro lado, los objetivos fueron planteados en respuesta

a estudios que han demostrado que procesos de formación adecuados y que le permiten a la persona ser autónoma en sus decisiones, y que promueva la creación, búsqueda y el compartir contenidos, provee resultados positivos en cuanto a apropiación de las TD (RIBEIRO DIAS, 2011); y finalmente, en respuesta a los principios epistemológicos que guían mi quehacer investigativo entre los cuales las personas son sujetos activos capaces de construir conocimiento y con quienes podemos trabajar de manera colaborativa.

### 5.3.1 Motivaciones para crear el programa.

De acuerdo a lo señalado por la coordinadora, hubo motivos de tipo social y personal que la impulsaron a crear ese programa dentro de la biblioteca. Primero, ella notó que los niños, luego de salir del colegio, permanecían con sus padres trabajando en la calle. De la misma forma, percibió que los padres, vendedores ambulantes de la zona, se preocupaban por esta situación, pues temían por la seguridad de sus hijos o que fueran señalados de promover el trabajo infantil.

*Coordinadora: porque se está perdiendo el respeto. Se está perdiendo el respeto de los niños, de los padres, a los adultos mayores se está perdiendo. Osea, uno escucha en las noticias y lo ve a diario, donde los niños irrespetan muchísimo a los adultos y a los padres, o irrespetan al adulto mayor. Entonces cómo volver nuevamente a ese principio, y a ese [...] de honrar al papá, honrar a la mamá, honrar a sus autoridades, honrar a adulto mayor? Es más, uno se sube ya a un bus y no importa si viene un ancianito, los chicos no le ceden la silla o el puesto a los adultos mayores. O en el caso de los adultos mayores, no tienen esa relación con los niños y pudieran disfrutar de mucho más tiempo para hablar, para dialogar en medio de todo, de aprender el uno del otro. Entonces, estamos perdiendo tanto el sentido y la razón de ser de nuestra sociedad, que se están perdiendo muchos valores, y muchas cosas hermosas, en las cuales las generaciones se pueden... podemos ayudarnos unos a otros, los niños, los adolescentes, los jóvenes enseñándoles a los adultos mayores, pero los adultos mayores dejándonos sus experiencias y todo lo que han tenido que afrontar durante toda su larga vida para poderlas implementar también. Es más, a veces los abuelos ni se sientan con los nietos, los nietos salen, chau abuelo, dios te bendiga abuelo, pero no hablan, no hay una relación y creo que eso hace falta.*

En segundo lugar, uno de los más preocupantes para ella, es el conflicto generacional, el distanciamiento gradual y falta de diálogo entre la generación de los jóvenes-niños y personas mayores. De acuerdo a lo que menciona, la sociedad hoy en día parece experimentar una desintegración social y un distanciamiento entre las generaciones que entre otras cosas ha generado irrespeto mutuo, conflicto y hasta falta de empatía y compasión entre los mismos. Su preocupación radica en la pérdida de valores y principios y la falta de comunicación entre las generaciones, inclusive dentro de las mismas familias. Veamos otra motivación:

*Coordinadora: la persona que también no se adapte y no tenga en su mente también el hecho de capacitarse en las tecnologías, queda por fuera. Hay una persona que por decir algo en estos momentos, en cuanto a una EPS, un abuelito necesitaba un correo electrónico, quién le guía a ese abuelito a esa persona... ahorita todo es exigencia en cuanto a la redes sociales, o tener un correo electrónico para que le puedan enviar a uno información. Esa gente adulta mayor se quedaría por fuera... quien los protege a ellos? como se les enseña a ellos acerca de esas tecnologías, si no es precisamente ayudándolos, ve? Porque entonces les estaríamos diciendo: "ustedes allá", es como otro mundo, es otro mundo, a bueno "los cavernícolas" [expresa con las manos queriendo decir allá ese grupo] y los que "estamos ahorita en la vanguardia de la tecnología". No señor! hay que incluir a la generación del adulto mayor en las tecnologías porque ellos forman parte de nuestro ambiente, de nuestro entorno y están con nosotros.*

La marginalización de las personas mayores es un motivo para incluir enseñanzas prácticas con TD dentro del programa intergeneracional. La coordinadora afirma que las generaciones más jóvenes perderán la atención a las personas mayores, quienes, con el paso

del tiempo, acabarán más aisladas, solas y al margen de la dinámica social. Para ello, un programa intergeneracional les abre caminos para la reintegración social y para incluirse en la cultura digital; la creadora del programa, desde una perspectiva de inclusión y exclusión, afirma que es necesario incluir a todas las generaciones en la cultura digital, especialmente a las personas mayores, quienes están “excluidos” de esos movimientos y necesitan de estos conocimientos pues cada vez más les son exigidos saberes técnicos mínimos para comunicarse con instituciones como las EPS<sup>58</sup>, por ejemplo.

Vemos que las motivaciones para crear un programa intergeneracional al rededor de las TD no se limitan a la mera transmisión y mejoramiento de habilidades usando TD, también la intención está dirigida a conectar las generaciones, mejorar las relaciones y la comunicación entre las mismas para mitigar un conflicto que amenaza la integridad del tejido social. Vemos que, en este caso particularmente, hay otras motivaciones sociales específicas de este contexto que impulsan a crear espacios educativos culturales, por ejemplo, promover este tipo de espacios para contrarrestar la situación de vulnerabilidad en la que puedan estar los niños, hijos de vendedores ambulantes, y las personas mayores en situación de analfabetismo, aislamiento o marginalización. Desarrollar un PI usando TD puede traer consigo múltiples beneficios educativos y sociales, tanto para las personas como para las comunidades, pero para que ello suceda se requiere no apenas intención o motivación, también se debe contar con una serie de recursos y condiciones que facilitan la realización de iniciativas como esta.

### **5.3.2 Recursos y condiciones para la implementación de un PI: algunos desafíos por resolver.**

Como muchas otras iniciativas sociales y educativas, los programas intergeneracionales requieren recursos de diferentes naturalezas, no apenas económicos. Si bien iniciativas por parte de los gobiernos para patrocinar monetariamente proyectos como este (como en el caso de la convocatoria del Ministerio de Cultura y la red de bibliotecas públicas), y que son sumamente necesarios, otros tipo de condiciones y recursos son determinantes para el desarrollo exitoso de programas intergeneracionales, especialmente cuando la intención es desarrollar actividades usando las TD. A continuación, presentamos una lista de recursos y condiciones que, con base a las observaciones en campo y mi propia experiencia como planeadora y ejecutora del programa, son necesarias e imprescindibles.

---

<sup>58</sup> EPS significa, “Entidad Promotora de Salud. Es un centro administrativo y comercial encargado de promover la afiliación al sistema de seguridad social de las personas.

### 5.3.2.1 Espacios físicos:

El programa fue desarrollado dentro de las instalaciones de la biblioteca Departamental Eduardo Torres Quintero, de la Ciudad de Tunja. Esta Biblioteca está localizada en el centro de la ciudad y por su condición de pública, está abierta al público todos los días. La biblioteca está localizada en un de los antiguos edificios del Banco de la República. Cuenta con dos pisos, que fueron adaptados para colocar los estantes de libros. En el primer piso se tiene, además, una sala de reuniones y encuentros donde desarrollábamos algunas actividades. En el segundo piso, se encuentra la sala de informática, una sala sin paredes ni puerta, que es totalmente abierta para que los usuarios de la biblioteca puedan usar los computadores allí instalados. En nuestro caso, las actividades fueron desarrolladas en el segundo piso, pero por lo que observamos, algunas personas mayores tenían dificultades para subir las escaleras, por eso, se recomienda que este espacio esté ubicado en el primer piso, o de lo contrario, que el lugar cuente con un ascensor.

Figura 3: Sala de informática, segundo piso de la biblioteca.



Fuente: creación de la propia autora

Figura 4: Sala de reuniones, primer piso de la biblioteca



Fuente: creación de la propia autora

Es necesario tener un espacio físico adaptado a las personas y para el encuentro entre las generaciones. En este tipo de programas emergen otros vínculos, además de los coeducativos, que son posibles gracias a la interacción física entre los niños y las personas mayores. Por eso, un lugar de encuentro es necesario, para que los niños consigan ver con sus propios ojos las condiciones de las personas mayores y viceversa, de esa forma su comprensión de lo que significa ser viejo o ser joven se ve modificada por la experiencia.

### 5.3.2.2 Infraestructura TIC:

En lo que se refiere a la conexión internet, la biblioteca contaba con una red propia, a la cual podía accederse mediante un usuario y un código que se encontraban disponibles en el teclado de cada computador. La red era bastante débil, caía frecuentemente, no soportaba muchos usuarios conectados, ni video llamadas, etc. A esta, solo se tenía acceso desde el segundo piso, donde también se encontraba el módem. Debido a la infraestructura y el material de las paredes del edificio, la red no conseguía llegar a todas las partes de la biblioteca. Para poder acceder tuvimos que hacer diferentes tipos de improvisaciones, como

estar moviendo el módem en todo momento hasta el lugar en donde estábamos; y los mismos niños y jóvenes optaron por conectarse a la red de la Gobernación que aveces llegaba a la biblioteca. Aunque logramos “conectarnos” la mayoría de las veces, este se convirtió en uno de los principales desafíos para el desarrollo pleno de las actividades, pues muchas de las que planeamos con los jóvenes requerían la búsqueda, la navegación y la interacción entre los usuarios en la red.

Aunque no es el objetivo de la presente investigación, se realiza la necesidad de ver críticamente la forma en que se están implementando las políticas públicas que buscan mejorar la calidad de conexión en las bibliotecas públicas, ya que ese se constituye como uno de los pilares del MinTIC y del Ministerio de Cultura y porque el programa fue patrocinado con recursos provenientes del proyecto gubernamental “Uso y apropiación de TIC en Bibliotecas públicas” (COLOMBIA, 2017). Este proyecto resultó de un convenio entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la Fundación Bill y Melinda Gates, el cual pretende mejorar los índices de apropiación de TIC entre la población mediante un proceso de tres fases, siendo el primero de ellos la dotación de las Bibliotecas con infraestructura tecnológicas.

El proyecto Uso y apropiación de TIC en Bibliotecas Públicas de Ministerio de Cultura de Colombia, contribuye a que las bibliotecas públicas apropien las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para enriquecer el portafolio de servicios que ofrecen a sus comunidades. Lo anterior, mediante la ejecución de un esquema de dotación de tecnología, formación personal bibliotecario, y fomento al desarrollo de servicios innovadores con el uso de TIC. (COLOMBIA, 2017)

La fundación aportó un valor de U\$15 millones para hacer realidad el proyecto<sup>59</sup> y se estipuló en dicho acuerdo que el proyecto tendría vigencia hasta el 2018. Esto es un valor considerable, y aunque en alguna medida se hizo, pues la biblioteca contó con computadores, la calidad de los mismos y sobre todo de la red dejan mucho que desear.

Como vimos en el tema de la brecha digital, la baja calidad de los dispositivos y el acceso restringido a los mismos son potencializadores de desigualdades en el acceso, pues, por ejemplo, mientras en otros programas intergeneracionales personas mayores logran trabajar *online* junto con los jóvenes, nosotros tuvimos que muchas veces improvisar o usar programas *offline* con un alcance limitado para desarrollar trabajos colaborativos. El acceso a una red de calidad es primordial y necesario, pues la cultura digital se mueve con base a interacciones que suceden en el ciberespacio a cada segundo.

Ya en lo que se refiere a los equipos, en esta oportunidad tuvimos a nuestra disposición 15 computadores portátiles del programa “Computadores para Educar”, del MinTic. Estos

---

<sup>59</sup> Disponible en <http://recursos.bibliotecanacional.gov.co/rnbp/content/proyecto-de-dotaci%C3%B3n-uso-y-apropiaci%C3%B3n-de-tic> acceso en 28 de Octubre de 2017

venían configurados con el sistema operativo Windows y requerían de un super administrador para poder hacer instalación de algún tipo de programa. En primer lugar, la cuestión del sistema operativo no fue una sorpresa, pues siendo la fundación Bill y Melinda Gates los patrocinadores, era esperable que Windows fuera el sistema operativo de los computadores, algo que desde una perspectiva más crítica y desde la experiencia resulta problemático. Colombia aún se encuentra lejos de integrar una política de *software* libre, en parte por los múltiples convenios que tiene con empresas privadas, como el caso de Microsoft o Google. Aunque en los convenios parece que los recursos y las inversiones van de allá para acá (osea, de las compañías para el país), en la verdad no estamos considerando los excesivos pagos que el gobierno hace con dinero público para licencias y mantenimientos de los *softwares*. Si, por el contrario, políticas y acciones estuvieran enfocadas en la promoción, generación y uso de *software* libre, el dinero se podría canalizar hacia otras áreas como salud, educación etc. De otro lado, al ser de código cerrado, privado y bajo licencias propietarias, las personas no pueden explorar, crear o modificarlo, o intalar otras aplicaciones sin restricciones, limitando su libertad para crear y explorar (AMADEU, 2015).

De otro lado, pero por la misma línea de la libertad, la cuestión de implantar un super administrador en cada máquina entregada por el ministerio nos limitó en nuestro campo de acción. Cuando deseamos instalar un *software* que no venía por defecto con la máquina, tuvimos que solicitar la ayuda de un técnico que la gobernación de Boyacá enviaba. Esto se convirtió en una gran limitación y en una barrera logística y productiva que nos obligó a usar apenas lo que los computadores traían (programas y paquetes de Microsoft), limitando nuestra acción creativa y propositiva.

Aunque logramos “adaptarnos” a las condiciones, esto resulta profundamente problemático en términos políticos y de participación, pues independiente de que el sistema sea propietario o libre, se está ejerciendo un control centralizado para el acceso, y de una u otra forma, se restringe la libertad de acción sobre las TD y reduce significativamente las posibilidades de creación, aprendizaje y de conocimiento. Aunque sabemos que los computadores están disponibles para cualquier persona de la biblioteca, se requiere dejar abierta la posibilidad para que las personas de cada biblioteca o centro de tecnología puedan acceder al sistema y ajustarlos a sus propósitos pedagógicos, culturales o formativos, dependiendo del lugar. Muchas de nuestras actividades

Figura 5: Computadores utilizados durante las actividades



Fuente: Creación de la propia autora

tuvieron que readaptarse instantes antes de la aplicación, debido, justamente, a la imposibilidad que tuvimos de instalar algunas actualizaciones o programas. Así, podemos afirmar que si hubiésemos tenido acceso, seguramente hubiera sido más fácil realizar algunas actividades o innovar.

Además de un sistema operativo restrictivo, tuvimos otros problema: corresponde a la falla de la tarjeta de red de los computadores. Aunque los jóvenes arreglaron algunos, varios computadores presentaron esa falla, obligándonos a llamar al técnico y o cambiar las actividades, pues no identificaban ni se conectaban a ninguna red, aunque esta estuviera disponible. De esto, lo positivo fue que los jóvenes aportaron de sus conocimientos y se encargaron de que antes de cada sesión las máquinas estuvieran disponibles para el trabajo.

Entre otras cosas, aunque a la biblioteca le fueron entregadas *tablets*, no pudimos hacer uso de estas, pues al igual que los computadores, presentaban fallas técnicas. Otras, aunque funcionaban, no tenían batería, pues el cargador no funcionaba y no podían ser cargadas con otro cargador que no fuera aquel. Esto fue una gran limitación, pues de acuerdo a unos estudios, hoy en día el sistema *touch* facilita la tarea de navegación,

en especial para las personas mayores, quienes aún no tienen la motricidad para manejar el mouse o el teclado. Para una próxima oportunidad esperamos contar con ese tipo de dispositivos, pues muchas actividades colaborativas pueden ser creadas con ellos.

En los discursos de los participantes se identificó la necesidad de desarrollar actividades usando celulares inteligentes. Estos hacen parte de la cotidianidad de las personas, pero en muchas ocasiones los programas de alfabetización y formación se centran apenas en el computador, cuando se ha demostrado que el celular se usa con más frecuencia. A pesar de que la biblioteca no contaba con esos dispositivos, decidimos hacer actividades usando los de los mismos participantes. Esto nos ayudó, sin embargo, es necesario que las bibliotecas también se les suministren estos equipos para una plena apropiación de los participantes.

Por último, se necesita que los equipos puedan ser adaptados o cuenten con un *software* que les permita a las personas con limitaciones interactuar con las interfaces cómodamente. Consecuentemente, se necesita contar con dispositivos y periféricos de buena calidad, tales como audífonos y mouse, que puedan ser instalados en caso de que alguna de las personas mayores lo necesite.

En conclusión, aunque contamos con equipos, se necesita con urgencia que estos estén en mejores condiciones, que estén actualizados, adaptados y que el acceso a los mismos sea libre, para tener mejores resultados en el programa. Además, aunque los computadores son importantes, es urgente equipar a las Bibliotecas Públicas, o cualquier otro espacio donde se desarrolla trabajos de formación y capacitación en TIC, con otros dispositivos

Figura 6: Niño enseñándole a una persona mayor a usar el sistema touch pad



Fuente: creación de la propia autora

**Coordinadora:** *Pues de pronto por lo que estoy prácticamente como sola...pues se necesitan más personas para trabajar este proyecto. Se necesitan más personas. Necesitamos el apoyo de más gente; el recurso humano también es necesario. Pues ahorita hay una compañera que pues viene en las horas de la tarde, es de una UPS y pues ella también en lo que me puede colaborar [...] más gente para poderle prestar más atención a toda la población, a todos los que están leyendo, porque veces, y como se dio sumercé [usted] de cuenta, la primera vez que llegó aquí, ya uno no sabe que hacer, si atender a los que estaban en una capacitación, si atender a los usuarios, si atender a los niños que están con los adultos, entonces si se necesita de todas maneras una persona que se dedique solamente a esa partecita grande. Más personas.*

que son utilizados o que requieren ser utilizados por las personas en su vida diaria. Las personas también quieren y necesitan aprender a usar *tablets*, celulares, cámaras digitales, *scanner*, etc. 5.3.2.3 Colaboradores:

Contar con un equipo de trabajo es necesario y fundamental para el desarrollo de un programa intergeneracional como el nuestro. Los participantes de este tipo de programas son personas de diferentes edades, que necesitan instrucciones diferentes, particulares y que tienen necesidades y expectativas diferentes ante las cuales una persona sola no puede dar cuenta.

Figura 7: Adolescente, persona mayor y niño trabajando en conjunto.



*Fuente: creación de la misma autora*

Esta fue una de las primeras necesidades manifiestas por la coordinadora del programa, quien había venido desarrollando el programa apenas con el apoyo del guardia de la biblioteca y algunos voluntarios. De por sí, mi participación en el programa resultó de la necesidad de la creadora por integrar a alguien que pudiera ayudarle con la parte de formación. De acuerdo con lo que ella nos comentó, una de las dificultades mayores que había tenido es la falta de apoyo, pues le ha tocado hacer sola la mayoría de las cosas dentro de una área en la cual ella no está formada. Luego de que acabaron los recursos económicos, y que no pudieron seguirle pagando al ingeniero, la coordinadora pidió ayuda al guardia de la biblioteca y algunos voluntarios para poder darle continuidad al programa.

Por su y por mi experiencia dentro del programa, notamos que es necesario involucrar a alguien que guíe el proceso, que tenga el conocimiento en tecnologías, en procesos de enseñanza en espacios intergeneracionales y que en cada momento mantenga un trato respetuoso y asertivo con las personas, siendo consecuente con las características particulares de las generaciones participantes.

Sumado a ello, se necesita contar con un grupo de personas que estén dispuestas a estar acompañando a las parejas, en especial si se trabaja con más de cuatro parejas. Como veremos con más detalle en el siguiente capítulo, las parejas estuvieron conformadas por una persona mayor y por un niño, y ellos, por lo general, tienen preguntas y dudas que necesitan

resolver en el momento para poder continuar con la tarea. En esos momentos es cuando las personas de apoyo, que en nuestro caso fueron los jóvenes, entran a jugar un papel importante dentro de las actividades. Esta labor resulta una alianza provechosa para todos: por un lado, los chicos cumplen sus horas de servicio social estipulado por la ley y, por otro, actúan como colaboradores, pues ayudan en la logística y en aportar ideas para las actividades con base a sus conocimientos en tecnología. Tal vez sea esta una alternativa que el Ministerio de Educación, MinTic, Red de Bibliotecas Públicas y Ministerio de Cultura puedan implementar si algún día se da rienda suelta a un mega proyecto para crear espacios de formación intergeneracionales.

#### *5.3.2.4 Trato y relación:*

Por último, la forma en que nos relacionemos con las personas dentro del programa influye en la motivación de las personas para continuar en el programa. Como observamos en la sección de brecha digital y desigualdades, las motivaciones son una fuente de desigualdad, pues como una persona mayor manifestó, una de las cosas que no lo hacen continuar en programas de formación en tecnologías es la estrategia instruccional y autoritaria, muy tradicional, que reciben. Por el contrario, una de las cosas que más les gustó a los participantes es el trato que tuvimos con ellos y la forma de relacionarnos, siempre colaborativa, abierta y horizontal, respetando los puntos de vista de cada uno y teniendo en cuenta sus sugerencias, capacidades y límites.

Los desafíos en este tipo de programas son otros muy diferentes a los que se puedan presentar en espacios educativos destinados a personas de las mismas edades. En los PI nos enfrentamos a deseos, expectativas y personalidades de dos generaciones diferenciadas por casi 60 años, por eso se necesita contar con personas que conozcan el tema, que estén familiarizados con el enfoque intergeneracional y que tengan la capacidad de comprender los lenguajes y comportamientos de las generaciones.

#### *5.3.2.5 Otras consideraciones*

Se necesita tener presente que muchas de las personas mayores tienen problemas de movilidad y que muchos niños no saben tomar transporte público, y si saben, resulta peligroso en un contexto como Colombia. En ese sentido, es necesario considerar muy bien el lugar físico en donde se van a realizar las actividades, pues estas dos poblaciones, al ser vulnerables, necesitan especial protección en todo momento. Por eso, se sugiere que el espacio donde se desarrollen las actividades esté lo más cerca a los barrios o comunidades donde viven las personas, de lo contrario, es necesario tener un plan para lograr que las personas asistan al lugar.

También, similar a otras experiencias al rededor del mundo, la utilización de otros artefactos, no necesariamente digitales, complementan la experiencia y permiten el desarrollo

de otras relaciones, como explicaremos con más detalle en el siguiente capítulo, cuando presentemos cada una de las actividades realizadas.

Un aspecto importante, necesario para darle continuidad a los programas intergeneracionales es la cuestión del reconocimiento y seguimiento de la iniciativa. Además de recursos financieros, el reconocimiento social motiva a los creadores a creer en sus labores e impulsar los programas para que más personas se vean favorecidas. En la primera entrevista, la coordinadora, con lágrimas en los ojos nos habló de la frustración que siente por que su trabajo no es reconocido a pesar de los beneficios y los esfuerzos que ella ha hecho para hacerlo una realidad. Ella misma informa que el hecho de nosotros haber seleccionado ese programa para la investigación la hizo sentir nuevamente útil e importante. Los recursos financieros son importantes, sin lugar a duda, pero el reconocimiento también, y ello hace la diferencia.

*Coordinadora: Carolina y yo puedo agradecerle a sumercé [usted] porque, porque mire... venir desde ... que estás estudiando allá en el Brasil, si? y que te hubieras interesado por este proyecto donde tal vez no ha sido muy relevante aquí en Colombia, mucho tal vez en el departamento, pero tampoco aquí en la ciudad digamoslo así. Pero bonito desde tan lejos para mirar ese proyecto, la felicito. Quiero darte las gracias porque me hizo sentir útil. Que lo que yo estoy haciendo [lágrimas en los ojos] desde mi trabajo es una bendición, poquita, pero es una bendición, gracias!.*

Cuando estuvimos en campo, la señora mostró el programa a miembros de Presidencia de la República, quienes elegirían los mejores cinco proyectos que promovieran la integración social en Colombia, propuestos por servidores públicos. Fue una sorpresa gratificante para todos ver que el proyecto fue seleccionados entre los cinco, dentro de los cientos que participaron a nivel nacional, y que la señora coordinadora fuera reconocida por el mismo presidente de la república<sup>60</sup>.

*Coordinadora: Creo que yo le doy gracias a dios, y cuando hubo el reconocimiento yo lloré de la alegría de decirle a señor gracias pues porque algo sí se ve allá de alegría, tanto los adultos mayores como los niños y los jóvenes. Y esa es la satisfacción más grande de saber y ojalá se pueda evidenciar en otros lugares, de verdad que sí.*

Figura 8: Nota de reconocimiento al programa



Figura 9: Noticia publicada en el periódico de la ciudad de Tunja



Fuente: Periódico Extra de Tunja

Luego de tal reconocimiento, que le siguió uno público, hecho por el gobernador de Boyacá, ella sintió gran alegría y motivación para continuar desarrollándolo y trabajando luego de mi salida, con mayor disponibilidad y aplicando los conocimientos que construimos en conjunto. También, aprovechó la oportunidad para exigir a los gobernantes el mejoramiento de las instalaciones, pues como ella misma afirmó, la biblioteca necesita un lugar propio (porque el actual es privado) y adaptado, mayor, en donde se pueda tener una sala de informática con todas las condiciones y espacios para los libros y los participantes. También solicitó más computadores y en mejores condiciones, así como una red con mayor alcance. Esperamos que las solicitudes sean escuchadas y transformadas en acciones reales en corto tiempo, pues como vimos en esta sección, implementar un programa intergeneracional requiere recursos de diferentes clases y hay personas de todas las generaciones interesadas en participar. Se necesita infraestructura física adaptada, infraestructura TIC adaptada, personas, recursos financieros, estrategia pedagógica, buen trato hacia los participantes y reconocimiento de los logros, así como seguimiento del proyecto para identificar las falencias y hacer mejoras.

Como vimos, los programas intergeneracionales tienen condiciones particulares y requieren de insumos necesarios para una exitosa ejecución. La planificación de las actividades, su desarrollo y la evaluación resultan de un trabajo colaborativo que debe involucrar al sector público, a la ciudadanía y los investigadores de diferentes áreas para conseguir resultados significativos y útiles para la comunidad. Sin el apoyo financiero, sin un seguimiento, sin una política pública, sin reconocimiento, sin manos que quieran ayudar, sin equipos de calidad, sin considerar las necesidades y sugerencias de las personas, sin investigación, es difícil implementar programas intergeneracionales que usan TIC, y, como consecuencia, se dificulta confrontar la brecha generacional dentro de la cultura digital y el conflicto o distanciamiento entre las mismas generaciones..

## 6. ACTIVIDADES EN TORNO A LA CULTURA DIGITAL: EN PROCURA DE UNA COEDUCACIÓN.

La sociedad desarrolla e incorpora las TD en casi todos sus procesos y requiere de estas para su desarrollo, así, las instituciones, las personas y los grupos, con mayor frecuencia, configuran sus prácticas con base en las posibilidades que estas ofrecen. En nuestra vida cotidiana, las TD se vuelven cada vez más necesarias, más omnipresentes y el uso de estas se materializa en dos tipos de prácticas: aquellas que surgen a partir de la misma existencia de lo digital y la cultura digital, y aquellas que tuvieron que adaptarse. Del primer tipo encontramos por ejemplo: conectarse a una red, usar una *USB*, generar *memes*, imprimir documentos, jugar *video games*, recargar una tarjeta para poder ingresar a algún sistema de transporte (bus, metro, etc). Del segundo tipo, están aquellas prácticas cotidianas que existían antes de lo digital y que han incorporado gradualmente las TD como respuesta adaptativa a la cultura contemporánea. Estas son, por ejemplo: sacar una cita en el médico, hablar por teléfono, escribir y enviar mensajes, escuchar música, hacer transacciones bancarias, etc.

Cada vez más dependemos de estas para movilizarnos, para comunicarnos, para educarnos. Las TD dejan de ser una necesidad particular para convertirse en una necesidad vital para todas aquellas personas que conforman el espacio de flujo. Así, “las revoluciones sociales cambian radicalmente la vida cotidiana” (HELLER, 1998 p. 26 ) y la digital no fue la excepción. Vemos que en la sociedad en red y en nuestra cultura, usar las TD de a poco han dejado de ser una opción y una necesidad exclusiva para aquellas personas expertas profesionales o *amateurs* del área de la informática, también los son para personas comunes y corrientes. Esto genera que cada vez más personas, de todas las edades, sientan la necesidad de aprender a utilizar estos dispositivos digitales para actuar en la sociedad y relacionarse con sus comunidades. Buscan, entonces, adaptarse a esos movimientos, apropiarse de estos dispositivos y entender sus lógicas, un proceso que se da a lo largo de toda la vida.

Siguiendo a Heller (1998), “la apropiación de las cosas, de los sistemas de usos y de instituciones no se lleva a cabo de una vez por todas, ni concluye cuando el particular llega a ser adulto; o mejor, cuanto más desarrollada y compleja es la sociedad tanto menos está concluida” (pg 27). Independiente de la edad, la “actualización” constante se vuelve una práctica y un requerimiento, más aún en una sociedad en la cual más que nunca la información y el conocimiento son el motor del cambio, pues acaba configurándose un círculo

virtuoso (CASTELLS 2000) que hace que con más rapidez se hagan actualizaciones, cambios y mejoras de las tecnologías.

Ese proceso de adaptación, de apropiación y aprendizaje, propios de esta cultura, resulta diferente entre las generaciones y no se presenta de la misma forma. Para los niños resultaría más “fácil” ya que pueden “arrancar de cero”, sin interferencia alguna de otros modos de hacer y porque para ellos su vida cotidiana se ha desarrollado en torno a las TD. Para las personas mayores, por su parte, especialmente para aquellos que poco contacto directo tienen con los dispositivos y para quienes su vida cotidiana y sus modos de hacer eran otros antes de la revolución digital, resulta más complejo. Esto, entre otras cosas, porque los remanentes de esa otra forma de accionar en el mundo interfieren en los procesos de adaptación y apropiación dentro de una otra cultura que propone nuevas lógicas, modos de pensar y modos de relacionarnos con el tiempo, las personas, el espacio, etc, que no existían antes del desarrollo del lenguaje digital, sus dispositivos y la interconexión de alcance global.

Aunque el computador sea un dispositivo esencial en la cotidianidad de las personas, hoy en día no todos tienen un contacto constante con estos dispositivos, ni todos van a usarlos de la misma manera, ni con los mismos fines. A pesar de que haya una vida cotidiana “general”, es innegable que existen diferencias de persona a persona, pues las actividades no son idénticas del uno al otro, “todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo [...] sólo son idénticas (vidas cotidianas) en un plano muy abstracto” (HELLER, 1998, p. 25). Tales diferencias responden a diferentes factores sociales, económicos y cronológicos en los cuales se encuentran las personas, por ejemplo, el uso y el lugar que le dan los niños y las personas mayores a las TD, responde en parte a los roles que la sociedad le asigna a cada generación y sus funciones. En ese sentido, es poco probable que los niños no tengan la intención de aprender a usar las tecnologías para sacar una cita médica, pero si las están usando para jugar con otros niños o para solucionar deberes escolares.

El contexto social le demanda a cada generación saberes y prácticas particulares que involucren el uso y apropiación de las TD, tales demandas con el tiempo se han constituido como necesidades de las personas. Frente a ello, en el presente capítulo mostraremos la materialización de una propuesta encaminada a promover la apropiación de las tecnologías desde un enfoque colaborativo e intergeneracional, que considera las necesidades particulares de las generaciones implicadas; a diferencia de otros espacios de formación fundamentalmente instruccionales, cuya finalidad es transmitir unidireccionalmente contenidos, buscamos crear las actividades junto con los mismos participantes, desde una

perspectiva colaborativa, teniendo siempre como norte que ambas generaciones interactúen y se impliquen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera activa en beneficio mutuo.

En el presente capítulo, haremos la descripción y el análisis de las actividades desarrolladas con los participantes, lo que incluye la forma en que planeamos, desarrollamos e

**X18:** y de hecho es interesante.. ustedes que ya han vivido demasiado. *Interesantísimo.*  
**Edora:** y a ellos también le interesa saber quienes son ustedes, entonces podríamos hacer otra segunda semana que sea sobre historias de vida  
**M16:** como una mesa redonda.  
**Edora:** la idea es que sea con la tecnología  
**M16:** cada uno con la persona ...  
**Edora:** imagínate, son los niños, los adultos y ustedes también pueden intervenir. Vamos a hacer grupos de tres.. y ahí la cuestión es.. cómo presentamos historias de vida?  
**M16:** pues sería como crear un grupo y que cada uno escribiera su historia y se la re enviaran y cada uno leyera la historia del otro no?  
**Edora:** eso es una buena alternativa.  
**R17:** no sé, no se supone que debemos compartirlas con los ancianos?  
**Edora:** pero tiene que tener la tecnología de alguna forma. Entonces tiene que tener tecnología digital.. enviarse correos y leerlos, o enviarse video de ellos...  
**R17:** ¿de nosotros?  
**M16:** no, de ellos  
**R17:** yo grabo un video y se lo envío a otro  
**Edora:** ujummm, lo que implicaría que todos tengan un correo. ¿Cierto? entonces ahí sería aprender a crear el correo y ahí la cuestión es: ¿ellos solitos podrían escribir su historia? toda? lo que quieres decir que... yo la veo difícil porque si estamos digitando de uno en uno.  
**J17:** sí, sí, la redacción, la redacción, la redacción.  
**M16:** pues con el señor que yo estaba, no se le dificulta escribir, era más con el mouse.  
**Edora:** o podemos aprovechar y enseñarles como hacer un video con la webcam, ¿qué opinan?  
**X18:** huy pues eso ya sería demasiado para ellos. [varios ríen] En serio, porque si hasta ahora está aprendiendo a manejar el mouse. Sí, escribir más rápido que mover el mouse...  
**Edora:** claro, pero acuerdate que antes de éste vamos a tener los juegos.  
**X18:** a sí, sí, los juegos  
**Edora:** entonces la ema de entrenamiento con juegos va a ser destreza motora  
**M16:** ya según como estén, en qué nivel están, podríamos mirar que hacer.

implementamos cada una, considerando el modo en que las generaciones participan, se desenvuelven y se relacionan con los dispositivos y entre ellas durante la ejecución de cada una. De manera transversal, mostraremos los aprendizajes y enseñanzas, los recursos utilizados, así como los desafíos y limitaciones que se presentaron.

El principio de la colaboración, transversal a todo el programa, responde a la

necesidad de sintonizar el programa en el marco de prácticas y actitudes cada vez más presentes dentro de la cultura digital, tales como la colaboración, la socialización, la horizontalidad, heterogeneidad, intercalación, el compartir, la valorización de saberes particulares, descentralización, no linealidad, y la solidaridad ( CASTELLS, 2000, LEVY, 2010; BONILLA; PRETTO, 2015). Las TD, a diferencia de otro tipo de tecnologías, nos permiten acercarnos a diversas fuentes de información y comunicarnos por medio de alternativas que superan procesos lineales, estáticos, rígidos y centralizados e individuales. Bonilla y Pretto (2015) afirman que esas mudanzas nos confrontan con nuevas organizaciones y prácticas en el campo educativo, en donde cada vez más profesores y estudiantes son potenciales creadores de su propio conocimiento a través del trabajo colaborativo, abierto en red.

Aprovechando estas nuevas posibilidades de la cultura contemporánea y la inmersión de los jóvenes en este tipo de prácticas, trabajamos de la mano junto con ellos para encaminar el programa. Conscientes de la importancia que tienen las personas como sujetos sociales, capaces de aportar desde sus particularidades, los jóvenes participaron en el proceso de

organización, planeación, desarrollo e implementación de las actividades aquí descritas; de ahí que el método escogido para la presente investigación fuera la etno pesquisa formación, descrito con mayor claridad en la sección donde describimos la metodología, pues este método tiene como premisa considerar a los sujetos como participantes activos con quienes vamos a elaborar, evaluar y mejorar las actividades, con base a las observaciones, escucha constante y su propia experiencia. Podemos considerar a los jóvenes como colegas de investigación en el sentido de que también fueron observadores activos y planeadores de las intervenciones en las cuales ellos mismos participaban como guías.

Para cada momento de planeación tuvimos en cuenta observaciones de interacciones libres, necesidades manifiestas de las personas, la disponibilidad y estado de los equipos y los niveles de familiaridad de cada participante con las TD. Con base esto y usando diferentes medios de comunicación, tanto digitales como encuentros físicos, propusimos ideas, tratamos de hacer mejoras y compartimos nuestra propia experiencia como auxiliares del proceso. Esto los colocó a ellos en un lugar de mayor autonomía y responsabilidad frente al programa y les permitió aplicar su creatividad usando las TD con fines educativos. De paso, fue una oportunidad para confrontar con representaciones o prejuicios que pudiesen tener frente a las personas más jóvenes y más viejos que ellos.

De la misma manera, tuvimos la intención de que la colaboración se diera al interior de cada una de las actividades, esta vez entre el niño y la persona mayor. Como vimos, una característica particular de los programas intergeneracionales es que, por su carácter *inter*, su intención es justamente promover el intercambio recíproco entre las generaciones con beneficio mutuo a través de relaciones dialógicas y colaborativas (HATTON-YEO, 2015); por eso, nuestro objetivo en la planeación fue que justamente las generaciones tuvieran que implicarse, tuvieran que dialogar y colaborar entre ellas a pesar de sus diferencias, con el fin de que intercambien saberes relacionados con la cultura digital o poniendo en práctica habilidades propias de esta.

La investigación formación tiene la característica de poder ir ajustando las actividades conforme a las observaciones o resultados preliminares, así pues, intentamos hacer ligeras modificaciones con relación al modo en que se llevaban a cabo, el modo en que organizamos los grupos de trabajo y el modo en que introducimos recursos digitales y físicos. Tales ajustes no podían hacerse de manera aislada, estos respondían a las experiencias manifiestas por los niños y los adultos tras realizar cada actividad y a las observaciones y sugerencias que juntos, los jóvenes, la coordinadora y yo, hacíamos. Fue así un trabajo sincronizado, en red, que cruzaba diferentes fuentes de información de todas las generaciones participantes.

Algunas veces se requirieron ajustes inmediatos que fuimos haciendo en el momento que los niños y los adultos estaban participando en las actividades, otras veces, usamos esos ajustes previos para aplicarlos en actividades posteriores, no sin antes conocer la experiencia de las personas para saber como ellas evaluaban dichos ajustes y la experiencia en general mediante espacios de diálogo por grupos mixtos, osea, de todas las generaciones.

## 6.1 LA COEDUCACIÓN COMO NORTE, LA COLABORACIÓN COMO CAMINO

A continuación, presentaremos cada una de las actividades de desarrollamos y ejecutamos en el transcurso del programa. Antes de la descripción detallada de cada actividad, encontrará unos cuadros informativos, donde se presenta, con base a nuestra experiencia, los objetivos, los recursos necesarios, las necesidades a partir de las cuales se creó cada actividad, así como el número de sesiones y sugerencias.

### 6.1.1 Mato zombies, luego escribo: video juegos para familiarizarnos con el teclado.

Cuadro 3: Mato zombies,luego escribo.

Título	<i>Mato zombies, luego escribo: video juegos para familiarizarnos con el teclado.</i>
Descripción	Fase 1: Los participantes juegan en parejas un video juego que obliga al jugador a digitar la letra correcta en el teclado para poder superar los niveles y ganar. Fase 2: Transcribir un poema de un autor colombiano, interpretar y le añadir imágenes que se relacionen con su contenido. Fase 3: Socialización
Necesidades Percibidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las personas mayores desean mejorar su destreza motriz frente al computador para poder escribir con el teclado de manera más fluida.</li> <li>• Los niños quieren que dentro de las actividades se incluyan video juegos, pues es una práctica común y conocida entre ellos.</li> <li>• Los adultos quieren que los niños se acerquen más a los libros</li> </ul>
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejorar las habilidades motrices de los participantes para manipular el teclado.</li> <li>2. Acercar a los participantes a la lectura de libros físicos mediante el uso de libros de literatura colombiana</li> </ol>
Recursos Digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Video juego que implique la utilización del teclado y que esté dividido en niveles de acuerdo al grado de habilidad del interactor (En este caso usamos MecanoZombi <a href="http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia1/">http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia1/</a> y Ztype <a href="http://zty.pe/">http://zty.pe/</a> )</li> <li>• Conexión a internet</li> <li>• Procesador de texto</li> </ul>
Recursos Físicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros de literatura</li> <li>• Un computador por pareja</li> </ul>
No de Sesiones:	De 2 a 3 de 2 horas cada una
Sugerencias:	1 computador por pareja avanzar por niveles desde el más fácil al más difícil.

Fuente: creación de la misma autora

Esta actividad fue propuesta por los jóvenes, luego de ser testigos de la necesidad que tenían algunos de los participantes de escribir con el teclado del computador, en especial, las

personas mayores. Observamos, y ellos mismos nos manifestaron, que una de sus principales barreras para interactuar con los computadores es la dificultad que tienen para escribir rápidamente con el teclado y manejar el *mouse*. Por otra parte, los niños no escribían con una “experticia” como la que tienen los jóvenes, pero nunca manifestaron esto como una barrera o algo que debían mejorar, conseguían hacerlo a una velocidad mayor que la de las personas mayores, así fuera usando sólo el dedo índice y usando en mayor medida el *mouse*.

De acuerdo con uno de los informes que dio una adolescente, las personas mayores tienen dificultades para recordar la función de ciertas teclas, así como la ubicación de las mismas en el espacio del teclado. Para la mayoría de las personas mayores, esto se relaciona con la falta de práctica, pues no disponen de un dispositivo donde puedan practicar constantemente. Entre otras cosas, no podemos dejar por fuera que el envejecimiento trae consigo una serie de cambios que afectan ciertas funciones ejecutivas, entre ellas la memoria (CHAHÍN; BRINÑEZ, 2011).

*XI8: después de que mi compañero le ayudó a el señor G63 a consultar hicimos un ejercicio de digitación [escribir usando el teclado] que consistía en que pasara el texto de un libro a Word – él está aprendiendo bastante bien, aún le falta mucha práctica por que olvida la función de las letras y se le facilita más la ubicación de estas; también falta reforzar en este punto, él está consciente de esto y le gusta el ejercicio de la transcripción.*

Las personas mayores antes de iniciar cualquier tarea con el computador o hacer un trabajo junto con el niño, necesitaron relacionarse más con el teclado y el *mouse*. Desarrollar la habilidad de escrita fue necesaria para que las personas puedan acceder y participar en el mundo digital también creando contenidos; mejorando estas habilidades, sería posible avanzar a una tarea de mayor complejidad que implicaba el uso de interfaces, programas y *softwares*, pues, como afirma Santaella (2004b):

[...] es en ese toque [del *mouse* y el teclado] que se concentra no sólo todo el poder háptico, sino también todo el poder manipulador de los objetos en el plano de la tela y que por medio de esa palpabilidad manipuladora de la mano, produce la sensación de un espacio, ciberespacio, mucho más que del mero plano de una tela". (p. 147, traducción nuestra)

Si bien es cierto que han emergido nuevas formas de comunicación con las máquinas, por ejemplo, el comando de voz, pero la acción de escribir con el teclado continúa siendo un requisito necesario para que el interactor logre establecer un diálogo con el dispositivo, especialmente en contextos como Colombia, donde el uso del computador es aún dominante. De acuerdo con Lemos (2004), ese diálogo implica acciones y reacciones de las dos partes, el interactor y la máquina, y tal interactividad no se debe reducir al espacio exclusivamente digital, la interactividad también requiere una fase técnica previa, pues el dígito sólo va a ser entendido por el procesador si, y solo si, el sujeto lo activa ejecutando una acción motora por algún sistema de entrada como el teclado, *mouse* o micrófono en algunos casos.

Escribir con el teclado es una habilidad práctica que le subyace la coordinación motora

fina que corresponde a una actividad de movimientos pequeños que necesitan una fuerza mínima y gran precisión y/o velocidad que es realizada principalmente por las manos y dedos, algunas veces por los pies (MEINEL, 1984). Los movimientos finos requieren también de una buena orientación y coordinación espacial (PAZMIÑO, 2016), así como un trabajo de memoria, en especial cuando hace uso de teclas como “*enter*”, las cuales no tienen una descripción literal que le indique a la persona su función de entrar, acceder o activar; escribir con el teclado resulta una actividad que implica tanto procesos físicos como mentales y perceptivos de diferentes niveles (SANTAELLA, 2004b).

*Edora: ¿qué podemos hacer para integrar a los niños con los adultos mayores y que los adultos mayores también les guste?*  
*M16: introducir video juegos*  
*Edora: Los juegos. Puede ser una opción*  
*S17: pues como nosotros tenemos la actividad de los juegos para que ellos aprendan a manejar más el mouse y eso [los mayores], pues también que los niños pequeños jueguen ahí.*  
*M16: que los niños pequeños les expliquen el juego*  
*S17: como, de qué trata el juego? sí sí sí. Prácticamente sería eso.*  
*Edora: ustedes qué opinan?*  
*X18: sí, es que eso lo juegan ellos.*  
*Edora. Claro, porque vemos hoy que necesitamos destreza motora y los juegos son bueno para destreza, viso espacial y motora también, entonces podríamos hacer unas tres sesiones de juegos.*  
*S17: que se implique a los niños y todo eso?*  
*Edora: tres sesiones.. no, dos sesiones...Porque los adultos mayores no todos quieren sólo juegos.*  
*M16: huy si.*  
*Edora: a unos sí, y a los niños*  
*M16: es que cada uno quiere algo. Cada uno está enfocado en algo.*  
*X18: sí, y es que por ejemplo con el que estamos [G63] él sí necesita mucho eso porque hasta ahora estaba cogiendo el computador.*

Las personas mayores consideran que escribir lentamente es una habilidad que necesitan mejorar con urgencia pues en su vida cotidiana les es solicitado con más frecuencia enviar mensajes por correo electrónico o enviar cartas a los centros de salud y otras instituciones. Se convierte en una necesidad de alta prioridad, pues con mayor frecuencia, las instituciones recurren a este medio de comunicación para relacionarse con los ciudadanos.

Para los niños, esta exigencia estaría más presente en la escuela, donde cada vez más se integran las TD como parte del proceso de enseñanza, sin embargo, no manifiestan que aprender a escribir sea una necesidad urgente. También porque ellos logran hacer cosas que desean con las TD, sin problema, y sus actividades cotidianas se centran sobre todo en jugar videojuegos y ver videos, frente a las cuales solía ser más importante saber usar el cursor que el teclado.

Vimos que la mayoría de los niños, en el momento en que no estaban trabajando con la persona mayor, se dedicaban a jugar video juegos *online*. Algunos ya conocían páginas especiales para jugar y parecía ser una práctica diaria en la biblioteca. Al percibir la necesidad de las personas mayores de usar el teclado y al ver que los video juegos son una práctica que motiva a los niños y que ellos dominan, de manera consensual consideramos incluirlos dentro

de nuestras actividades como una alternativa para que ambos aprendieran y se involucraran.

Diferentes investigaciones han mostrado los beneficios que pueden traer los video juegos para el aprendizaje, para el desarrollo de habilidades psicomotrices de los jugadores y también para la interacción social (CASTILHO, 2010; COSTA; VELOSO, 2016; LOPES et al., 2016). Sin embargo, incluirlos en contextos educativos ha sido un desafío, pues estos se han relacionado con los niños y ha sido difícil para muchos comprender que entretenimiento y aprendizaje pueden ir juntos (CASTILHO, 2010). Esto ha generado entre los adultos ciertos prejuicios frente al video juegos, en especial entre los más viejos<sup>61</sup>, por eso, para nosotros, el desafío estaba en buscar un videojuego acorde a los objetivos y justificar su uso dentro de las actividades, sin que las personas mayores se sintieran infantilizadas o poco motivadas. Frente a eso, nos preocupamos siempre por dejar claro los objetivos por los cuales usaríamos el juego.

También, pensamos en la posibilidad de combinar esto con otra actividad que fuera de interés de las personas mayores. Durante las interacciones libres, antes de iniciar el programa, observamos que las personas mayores, por iniciativa propia, practicaban la digitación haciendo transcripciones de textos impresos en libros físicos a formato digital. Con base en ello, decidimos combinar video juegos con tareas de transcripción de textos de literatura colombiana, de la misma forma que ellos lo venían haciendo antes, pero con el plus de que tenían que interpretarlos y adicionar imágenes que se relacionaran con el contenido. Esta combinación también atendió a una necesidad percibida por las personas mayores: falta de comprensión y práctica lectora e interpretativa en los niños, de la cual también fuimos testigos en otras actividades y que presentaremos con detalle más adelante.

Los juegos pueden entrar en estos espacios de aprendizaje intergeneracional con diferentes propósitos: como entorno de aprendizaje, como proyecto o como medio<sup>62</sup> (CASADO, 2016). El primero corresponde a juegos que promueven la interacción entre los jugadores dentro de su entorno y son creados con ese fin; en segundo lugar están los juegos como proyectos, o sea, en donde niños y personas mayores tienen el objetivo de crear un juego digital (AL MAHMUD et al., 2010); y finalmente, los juegos como medio de aprendizaje y práctica, como en nuestro caso, en donde ambos jugadores jugaron para aprender a mejorar la habilidad de escribir con el teclado.

A partir de la creación de caminos de comunicación con los jóvenes mediante un

---

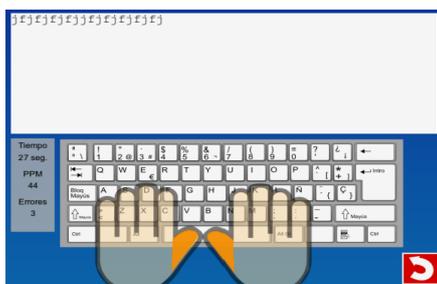
<sup>61</sup> Esto no niega que hay personas mayores que disfrutan y pasan un tiempo considerable jugando juegos en internet, como observamos en la investigación de Castro y Corredor (2016).

<sup>62</sup> Casado (2016), en realidad, los llaman como herramientas, sin embargo creemos que ya fue superada la concepción de los dispositivos como herramienta y preferimos usar la palabra medio. (para mayor profundidad ver el capítulo 2)

grupo en *Whatsapp*, una lista de correo y carpetas compartidas dentro de las cuales colocamos links de juegos, llegamos a *Mecano Zombie* y *Ztype*. Estos juegos se les podrían considerar dentro de la categoría de “*Serius Games*”, cuyo objetivo primario no es el entretenimiento dado por la mecánica del juego en sí, sino que tiene intencionalmente establecido otro objetivo (LOPES et al., 2016), en este caso, aprender a manejar el teclado del computador. La mecánica de ambos videojuegos se basa en responder a estímulos, osea, letras en la pantalla, ante los cuales los jugadores deben reaccionar digitando la letra correspondiente en el teclado o, de lo contrario, se les resta puntaje. Ambos poseen las características de un video juego: proporcionan retroalimentación ajustado e instantáneo, tienen un objetivo y posibles opciones de éxito bien definidos, promueven el involucramiento del interactor y le presentan desafíos (CASADO, 2016). No en tanto la narrativa, el mundo del juego, que Frasca (2010) llamaría del *Playworld*, es diferente, también la forma en que avanza el jugador.

*Mecano Zombie* (Figura 11) es un videojuego que se auto describe como juego educativo y tiene el objetivo de que la persona aprenda mecanografía. Se juega con conexión a internet; el jugador se enfrenta a una interfaz en la que en la parte inferior se encuentran algunas letras del alfabeto, de las cuales sale una flecha para matar zombi que aleatoriamente va apareciendo. Para lanzar la flecha es necesario que el jugador oprima la tecla correspondiente en el teclado. Por cada zombi muerto recibe unos puntos que se van acumulando, el objetivo es acumular la mayor cantidad de puntos y no dejar que ningún zombi llegue hasta la parte inferior de la pantalla.

Figura 10: Lecciones nivel 1 Mecano Zombi



Fonte: <http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia1/>

Figura 11: Mecano Zombie



Fonte: <http://vedoque.com/html5/mecanografia/mecanografia1/>

A diferencia de *Ztype*, en *Mecano Zombie* el jugador tiene la oportunidad de pasar por una serie de actividades preparatorias antes de jugar denominadas lecciones (Figura 10), las

cuales pueden ajustarse arbitrariamente al nivel de cada persona. Observamos que para los niños, los niveles primarios resultaban muy fáciles, por el contrario, para las personas mayores, los mismos ya representaban un desafío. Esto fue un problema, pues, por un lado, los niños mostraban desinterés por la tarea y acababan distrayéndose en otras actividades y, por otro lado, la persona mayor llegaba al punto de la frustración si practicaba en un nivel muy superior. Ante eso, propusimos crear un equilibrio en el desafío para las generaciones, aprovechando la posibilidad que ofrecía de ajustar los niveles, así, los niños hicieron lecciones desde el nivel cuatro y las personas mayores desde el uno.

En el desarrollo de esas lecciones entregamos dos computadores, uno para la persona mayor y uno para el niño, esto sumado al ajuste por niveles tuvo efectos positivos en cuanto a la posibilidad de interactuar con el dispositivo libremente y al comprometimiento con la tarea, pues tanto los niños como las personas mayores estuvieron altamente motivadas por hacer las lecciones y mostraban una mejoría progresiva pasando de nivel a nivel.

Sin embargo, los niños llegaron a estar en estado casi de flujo (*flow*) (CSIKSZENTMIHLYI, 1990), o sea, un estado en el que la persona está tan entretenida con cierta tarea, que no percibe lo que sucede alrededor, reduciendo considerablemente la interacción con la persona mayor. Por eso, optamos por dejar finalmente sólo un computador, sugiriendo el uso de la máquina por turnos para ver qué sucedía. Observamos que esto tuvo mejores resultados, pues tanto los niños como las personas mayores, podían observar el desempeño de su compañero en cada tarea y, al mismo tiempo, podía guiarlo o ayudarlo si fuera el caso, o sea, hubo mayor relación e interacción entre ellos.

Luego de la fase de lecciones, cada persona tendría la oportunidad de jugar hasta perder, ahí su compañero debía registrar el puntaje y luego los roles cambiaban. La idea era que cada pareja consiguiera el mayor puntaje posible. Esta tarea, le dió un toque de competitividad entre los grupos que produjo consecuentemente un esfuerzo de los niños y las personas mayores por hacer un buen trabajo y preocuparse por el trabajo del otro.

Observamos que los niños, aunque nunca antes habían jugado ese juego, consiguieron entender su lógica rápidamente; las personas mayores, por su parte, tuvieron una ligera dificultad que fue rápidamente superada gracias al trabajo colaborativo en el que el niño le indicaba qué debía hacer, como y dónde. El apoyo del niño fue esencial para el mejoramiento del desempeño de las personas mayores en el juego, inclusive, al final de la misma sesión, ya mostraban una mejoría al punto de que en un par de casos fue el adulto mayor que superó el puntaje de los niños; esto se convirtió en un momento memorable para ambos, en especial para el niño, quien siempre se reconoció con mejor dominio en esta área.

*Ztype*, por su parte, es un juego cuyo objetivo es digitar palabras completas que van apareciendo en forma de pequeña nave espacial.

Este juego posee un *Playword* en el cual una nave espacial debe destruir otras “enemigas” de menor tamaño digitando letra por letra hasta completar las palabras que acompañan las pequeñas naves. El desafío estaba en hacerlo en el menor tiempo posible, pues si tarda demasiado, la nave enemiga puede destruirlo. A pesar de que este juego tiene una mecánica similar y una calidad gráfica mucho

Figura 12: Ztype



Fuente: *Ztype* <http://zty.pe>

más atractiva que *Mecano Zombie*, los niños y las personas mayores prefirieron jugar *Mecano Zombie*. Esto por dos cosas, primero porque consecuente con Frasca (2010), un juego no se hace más atractivo apenas por su mecánica o apariencia, pues es la experiencia de juego que va a determinar la preferencia de uno sobre otro; segundo, porque dicha experiencia va a depender también del *playworld* (mundo del juego) y el *playformance* (como debo actuar para lograr el objetivo). En ese sentido, un plus en cuanto a experiencia que ofrece *Mecano Zombie*, frente a *Ztype*, es que incluye lecciones progresivas y adaptativas, y eso es, desde nuestra experiencia, una característica importante y relevante dentro de un programa en el que participan personas con marcadas diferencias prácticas, como los niños y las personas mayores. En ese sentido, como dijimos antes, podemos ajustar el juego a la capacidad de cada uno, manteniendo a ambos comprometidos con la tarea sin que se sientan frustrados o aburridos. Además, les permite a las dos personas ver el nivel de progreso de su compañero que resulta en la satisfacción de haber enseñado y haber aprendido.

Ya en la fase de transcripción de textos a formato digital, podemos decir que fue una práctica creada por las mismas personas mayores, quienes de manera espontanea iban a la biblioteca para hacer el ejercicio de transcribir. Para nosotros, fue una excelente idea porque así podríamos aprovechar los recursos de la biblioteca y de alguna forma acercar a los niños a la lectura, una demanda manifiesta por las personas mayores al observar las dificultades que tenían los niños para leer libros físicos. Desde el principio, dejamos claro que el objetivo del video juego no era apenas matar zombis, era también practicar, soltar la mano, los dedos, activarnos aprovechando las ventajas de estos para luego avanzar hacia el ejercicio de escribir usando un procesador de texto.

La actividad la desarrollamos con base a los mismos requerimientos de la fase del videojuego: hacer la actividad en parejas compuestas por un niño y un adulto, conformadas de manera libre; usar sólo un computador; ambos debían pasar por la función de escribir y de

apoyar. Para esta ocasión usamos libros de poesía escritos por poetas colombianos y el objetivo de la tarea era leer y comprender el poema, transcribirlo y colocar imágenes que se relacionaran con el contenido.

En esta actividad, los niños se preocuparon por explicarle al adulto mayor la lógica y el funcionamiento del procesador de texto, todo eso antes de empezar a escribir. A esto hay que sumarle que cuando llegamos a esta fase, observamos que hubo un cambio en cuanto a la forma en que se relacionaron las generaciones debido, en parte, a un equilibrio de desafíos y roles que tratamos de proponer en la actividad. Cuando desenvolvimos la fase de juego, en donde entregamos un computador por pareja, la tendencia era de un ligero dominio por parte del niño sobre el computador y en la toma de decisiones. En la fase de transcripción, algunos de los niños tuvieron dificultad para leer y entender los poemas, algo que la persona mayor hacía con mayor facilidad, así que los niños fueron menos dominantes y permitieron ser ayudados por la persona mayor.

Esto dialoga con investigaciones como las de [Vaida y Greenberg \(2012\)](#), quienes describen que en un contexto en el que se integran video juegos para conectar a las generaciones, las personas mayores suelen participar en una posición pasiva; los autores relacionan esto con la forma que las personas mayores representan a los niños, ya que le adjudican altos niveles de experticia en esa área. También, observaron que el niño, al dudar de la habilidad de la persona mayor con las TD, se toma el tiempo de ayudarle y explicarle asumiendo un rol de tutor. Nosotros lo observamos también, pero desde mi perspectiva, aunque es valiosa esa ayuda del menor hacia el mayor, acaba siendo una transmisión de saberes unidireccional en la cual uno educa y el otro es educado. Por eso, fue necesario combinar esta tarea de jugar video juegos con actividades en que las personas mayores fueran diestros, como la lectura de libros, pues propició mayor colaboración y diálogo horizontal, ya que el adulto probablemente es visto como alguien que también puede aportar en trabajos con TD.

En esta actividad percibimos que hubo una dificultad de ambas generaciones para buscar las imágenes. Lo complicado para ellos no era tanto qué buscar exactamente, sino dónde buscar. Esta fue una tarea en la que los participantes requirieron ayuda de los jóvenes y mía, pues algunos no sabían en cuales páginas buscar imágenes que ellos requerían. Aunque para casi todos los niños parecía claro que en Google podían encontrar “todo”, no sabían como filtrar y llegar sólo a imágenes específicas. En ese momento, aprovechamos para explicar los filtros, incluyendo lo de los permisos y la necesidad de incluir imágenes de acceso abierto y libre, algo que al principio tampoco comprendían. Frente a eso, cabe señalar que los niños tampoco saben todo sobre tecnología, y que estos espacios resultan también

enriquecedores para ellos, no apenas para los mayores.

Observamos que las parejas, de manera espontánea, negociaron estrategias de aprendizaje que mejor se acomodaron a sus necesidades y características. Por ejemplo, algunas parejas prefirieron que el niño fuera quien comenzara a hacer la lección o la demostración del juego, para que luego la persona mayor viera y aprendiera; otros, prefirieron que la persona mayor empezara y ellos, en el camino, les iban indicando en voz alta o mostrando con sus manos qué letra le solicitaban y donde podían encontrarla. Lynn Alves (2010), citando a Johnson (2005), afirma que los obstáculos cognitivos que presentan los juegos envuelven modalidades de trabajo intelectual que requieren de modos de aprender diferentes, como el “*sondagem*”, osea, explorar el ambiente virtual imitando a otro jugador, para después explorar por ensayo y error, descifrando de a poco las reglas y los enigmas, un trabajo intuitivo que no requiere manuales. Esto resulta parcialmente cierto en casos en los que el interactor tiene cierta familiaridad con los dispositivos o interfaces interactivas, pero no resulta igual en personas que nunca tuvieron en frente un computador. En esta y en otras actividades vimos que los niños, por ejemplo, aunque no conocían el juego o interface, se movían en ellos con tranquilidad y, a través de ensayo y error, fueron conociendo las funciones y mejorando estrategias para luego explicarles a sus compañeros. Ya las personas mayores se basaron sobre todo en la observación, ellos aprendían viendo como el niño se movía dentro del juego y, frente a un obstáculo, preferían esperar a que alguien les dijera por donde continuar.

Figura 13: El señor JdC80 aprendiendo a digitar con ayuda de T8



*Fuente: Creación de la propia autora*

En la fase de socialización y en nuestros encuentros informales, percibimos que tanto las personas mayores como los niños se acercaban unos a otros a hablar sobre el juego, sobre la experiencia y sobre sus logros. En ese sentido, el trabajo con el videojuego no apenas permitió mejorar habilidades motrices con el teclado, sino que en sí mismo se convirtió en objeto de diálogo y encuentro entre las generaciones. Los niños y las personas mayores no sólo negociaron, se apoyaron y se felicitaron mutuamente en cada fase del juego, también hablaron de ello cuando acabó la actividad.

Tanto los juegos como la actividad de transcribir fueron evaluados de manera positiva por los participantes, y varios aprendizajes y experiencias se dieron en ese momento. Aunque escribir con el teclado parezca una tarea banal y fácil para aquellos más

*Edora: qué es lo que más le ha gustado de las actividades que hemos estado realizando con usted?*  
*JdC80: lo que estamos haciendo con word*  
*Edora: esa es la actividad favorita suya?*  
*JdC80: escribir sí señora, porque eso de que me enseñen eso de por allá ya mi cabeza no...haaha*  
*Edora: qué ha aprendido don JcC80?*  
*JdC80: yo puedo escribir ya mi nombre, el nombre de mis hijas, el nombre de mi pueblo.*

familiarizados con la tecnología, resulta de gran importancia y compleja para aquellos que nunca tuvieron contacto con un computador y que reconocen que sus funciones mentales no son las mismas. Para el señor JdC80 (figura 13), por ejemplo, poder escribir su nombre y el de sus hijas en el computador resultó como un gran logro y una satisfacción en virtud de que él tiene algunas limitaciones físicas y presenta ciertas fallas de memoria, que él mismo reconoce, además, era la primera vez que trabajaba con ese tipo de tecnología. Escribir, ahora en computadores, abre la posibilidad de las personas dejar registro de su historia, de su vida, de su identidad.

Para los niños, sin duda, jugar, y sobre todo el poder jugar junto con personas mayores, resultó divertido y atractivo; para ellos no era de esperarse que iban a divertirse con las personas mayores de la misma forma que lo harían con alguien de su misma edad, pero las cosas mudaron cuando vieron que

*Edora: y ustedes cómo se sintieron enseñándole a las personas mayores?*  
*M10: Uh... pues muy chevere, me divertí yo ... hasta yo me divertí con él.*  
*JK8: yo también*  
*Edora: y ustedes se divertieron?*  
 [refiriéndome a los adultos mayores]  
*G63: sí, claro*

los mayores podían mejorar progresivamente gracias a la asesoría de ellos y que ellos también debían enfrentarse a un desafío relativo a su experiencia. Inclusive, dos meses después de la visita en campo, los niños, por iniciativa propia, estuvieron practicando escritura con otras personas mayores usando el video juego.

Vemos que los video juegos combinados con otras tareas en las que también tienen dominio las personas mayores, no apenas pueden promover la interacción en un ambiente virtual, también en el contexto social y abre la posibilidad para el diálogo, la reciprocidad, la colaboración y aprendizaje mutuo. Además, resulta una actividad que se puede ajustar por niveles, de acuerdo a el grado de destreza de cada persona, característica que permite poner un toque de desafío y hace que las personas se involucren más con el juego y entre ellas.

### 6.1.2 Mochileros digitales: clickeando se llega a Roma.

Cuadro 4: Mochileros digitales: clickeando se llega a Roma.

Título	<i>Mochileros digitales: clickeando se llega a Roma.</i>
Descripción	Fase 1: En parejas, deben resolver una serie de acertijos cuya respuesta es un lugar en el

	<p>mundo. En caso de no conocer la respuesta, pueden usar otros recursos como libros o enciclopedias digitales.</p> <p>Fase 2: Usando <i>software</i> de georeferenciación los participantes navegan por el mundo en búsqueda de los lugares que encontraron mediante la resolución de los acertijos.</p> <p>Fase 3: Socialización</p>
Necesidades Percibidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las personas mayores necesitan mejorar su destreza motriz frente al uso del <i>mouse</i></li> <li>• Los niños quieren conocer otro tipo de actividades con TD</li> <li>• Los adultos quieren que los niños se acerquen más a la cultura y la historia</li> <li>• Los niños y los adultos desconocen sistemas de georeferenciación, sus beneficios y sus alcances.</li> </ul>
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lograr que las generaciones trabajen juntas en la resolución de tareas haciendo uso de diferentes recursos: físicos, digitales o el propio conocimiento previo.</li> <li>2. Mejorar la habilidad motriz con el <i>mouse</i> mediante el uso de un Sistema de georeferenciación</li> <li>3. Conocer y distinguir las potencialidades y limitaciones de este tipo de TD</li> </ol>
Recursos Digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa computacional basado en simulación e imágenes satelitales que le permita a las personas navegar entre diferentes lugares del mundo. En nuestro caso usamos Google Earth <a href="https://www.google.com/earth/">https://www.google.com/earth/</a></li> <li>• Conexión a internet</li> </ul>
Recursos Físicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros de geografía</li> <li>• Computadores</li> </ul>
No de Sesiones:	De 1 a 2 sesiones de 2 horas cada una

**Fuente: producción de la autora**

Para quienes están sumergidos en la cultura digital, manejar el *mouse* resulta una tarea fácil, pero no lo es, al igual que el teclado, requiere procesos físicos y mentales tales como control motor, fuerza física, percepción y atención (SANTAELLA, 2004). Las personas mayores, contrario a los niños, presentaban dificultades para coordinar los movimientos que se requieren para manejar este dispositivo. Vimos, junto con los jóvenes, que ellos no podían seguir el camino del cursor con los ojos, se les dificultaba coordinar la mano con la vista y, para algunos, era mejor trabajar con el sistema *touchpad* que con el *mouse* externo. Para algunos de los mayores, era la primera vez que tenían contacto con este dispositivo, lo que se traducía en una falta de práctica y familiaridad con el mismo, al contrario de los niños, quienes ya estaban familiarizados.

La mayoría de las informaciones que son dadas por el computador, se presentan mediante interfaces con las que la persona interactúa a través de acciones como cerrar, abrir, activar, moverse, localizar etc. para lo cual el uso del *mouse* es necesario. Gracias

al desarrollo de la internet, de una red informática mundial como la *World Wide Web*, de un sistema basado en un lenguaje de etiquetas de hipertexto, un protocolo HTTP (HyperText

*Edora: hoy trabajamos digitación ¿sí? es una parte importante para acceder al computador. La próxima sesión vamos a trabajar de manera similar... ustedes van a tratar de trabajar con las mismas personas que trabajaron hoy, vamos a trabajar un poquito el cursor, como manejar ese ratón ¿vale?*

*JK8: fácil!!*

*Edora: parece fácil pero no es, y vamos a .. alguno de ustedes conoce google earth? no.*

*G63: hace un ratito decían que estaban buscando un ratón, yo dije hay que traer un gato! hahahaahah*

Transfer Protocol) y las URL (Uniform Resourcer Locator), ahora las posibilidades son mayores, pues el interactor puede navegar entre diferentes espacios e interfaces que se comunican globalmente y puede hacer muchas cosas en diferentes formatos. La utilidad de usar el *mouse* hizo que manejarlo fuera una necesidad básica en la cultura digital.<sup>63</sup>

Figura 14: SIG Google Earth



Fuente: [www.google.com.br/earth/index.html](http://www.google.com.br/earth/index.html)

Debido a las necesidades de los participantes y la relevancia que tiene el uso del *mouse* para la interacción, decidimos crear una actividad que tuviera como objetivo mejorar la manipulación de este dispositivo. El proceso de planeación de esta actividad contó menos con la participación de los jóvenes, quizá porque no hicimos una reunión previa de planeación, sino

que dejamos abierto un documento compartido para cada uno colocar sus ideas<sup>64</sup>. En ese sentido, opté por desarrollar la actividad con base en interacciones libres previas al programa, en las cuales uno de los jóvenes le explicó a una persona mayor el funcionamiento y manipulación de un Sistema de Información Geográfica (SIG) en 3D conocido como Google Earth (ver figura 14). En ello, percibí que la interacción con ese tipo de programas requieren en gran medida la manipulación del *mouse*, pues las personas pueden andar por diferentes calles y espacios previamente georeferenciados.

También combinamos esta actividad con otra que fuera desafiante para ambos, niños y personas mayores, considerando los buenos resultados de la sesión de los video juegos en términos de aprendizaje colaborativo. Así, les propuse a los jóvenes crear acertijos de diferentes niveles de dificultad, cuya respuesta fuera alguna ciudad o lugar en el mundo. Cada acertijo debía incluir pistas que le dieran algunos indicios, algunos más directos que otros, de ahí que variara la dificultad.

**Dificultad baja:**

Ciudad Colombiana, capital del departamento del Valle del Cauca.

Respuesta: Cali

**Dificultad alta:**

Parque más importante y conocido de la ciudad de São Paulo, Brasil, y es considerado el pulmón verde de la ciudad.

Respuesta: Ibirapuera

<sup>63</sup> Si bien es cierto que hoy existen opciones de interacción que ya no requieren este dispositivo (como por ejemplo los comandos de voz o el sistema de pantalla *touch*) y que estudios han demostrado que para las personas mayores resulta más fácil este tipo de interacción (LOUREIRO 2011), debemos tener en cuenta que en Colombia, por ejemplo, el computador portátil y de escritorio continúan siendo unos de los dispositivos más utilizados en los hogares, después del *smarthphone* (MINTIC, 2017). Además, los espacios públicos con acceso a Internet, como los Punto vive Digital (PVD), bibliotecas y Kioskos vive Digital (KVD), por lo general, están dotados por computadores como los que usamos en este programa, los cuales tampoco cuentan con un sistema de configuración para hacer la pantalla *touch*.

<sup>64</sup> Esto fue una dificultad transversal a todas las actividades y lo discutiremos con mayor detalle más adelante.

Cada pareja usó un computador y tanto el niño como la persona mayor debían resolver los acertijos acudiendo a diferentes fuentes de información que no fueran otras personas en la biblioteca (conocimientos propios, a internet o a libros de la biblioteca). Luego, por turnos, cada persona debía manipular el *software* de navegación *Google Earth*<sup>65</sup> para buscar el lugar indicado en el acertijo.

Antes de comenzar la actividad hicimos una rueda de conversación con todos los participantes para hablar sobre los objetivos y los dispositivos que usaríamos. En uno de esos encuentros percibí que eran apenas un par de jóvenes quienes sabían de *Google Earth* y ninguno de los niños y ninguna de las personas mayores conocían este *software*. Esto me tomó por sorpresa, ya que cada vez más el mercado tecnológico está dominado por la empresa *Google* y su publicidad es tanta que esperaríamos que lo conocieran. La ventaja fue que el hecho de que el desconocimiento de algunos frente a este programa se convirtió en una experiencia gratificante y divertida que los motivó a explorar y descubrir en equipo.

*Google Earth* es un sistema computacional que representa el planeta Tierra (ahora también la Luna y Marte), que integrando un Sistema de Información Geográfica (SIG), imágenes satelitales, fotografías aéreas, simuladores y modelos creados por computadora, le ofrece a las personas la posibilidad de observar, navegar, visitar diferentes lugares del mundo usando apenas dispositivos como celular, computador o tableta. Usando el teclado o el

*mouse* (en el caso del computador), las personas pueden explorar diferentes lugares de manera aleatoria y libre, o pueden localizar lugares específicos introduciendo el nombre de determinados lugares en el buscador; gracias al sistema 3D y mejoras en la resolución de imágenes satelitales, es posible tener una experiencia visual atractiva y casi real. La forma de moverse en la pantalla es fácil e intuitiva, con cuadros de mando sencillos y manejables<sup>66</sup>.

Hay dos tecnologías de base en ese tipo de programas que le dan una riqueza en términos de experiencia interactiva y fuente de información: El Sistema de Información Geográfica (SIG) y la Simulación. Los SIG son “un conjunto integrado de elementos informáticos, humanos y de procedimientos diseñado para la recogida, almacenaje, manipulación, despliegue y análisis de datos espaciales y sus atributos relacionados” que

**Edora:** Dentro de 8 días vamos a trabajar con un simulador que nos va a permitir viajar alrededor del mundo

**Em11:** qué es eso?

**Edora:** van a preguntar, van a averiguar y nos vemos el otro miércoles.

**Em11:** hay que traer ropa para eso?

**Edora:** si !! jajaja

[otros niños le hacen buuuuuu]

**X9:** ni modo que nos vamos a venir empelotos [desnudos] [risas de todos]

<sup>65</sup>Aunque soy defensora del uso de *software* libre, usamos el programa *Google Earth* por dos razones: 1) algunos de los adolescentes ya tenían familiaridad con el *software* y 2) *Google Earth* funciona si y sólo si se tiene previamente *Google Chrome* instalado, que los computadores ya tenían. En vista de las restricciones que teníamos para instalar un programa nuevo, no tuvimos otra opción. No en tanto vale la pena para otras investigaciones usar *softwares* libres con los que también se puede hacer esta actividad como lo son *Earth 3D*, *Marble*, *WW2D*.

<sup>66</sup>Definición de *Google Earth*: Wikipedia [https://es.wikipedia.org/wiki/Google\\_Earth](https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Earth)

“normalmente se utilizan para resolver problemas complejos de planificación y gestión de nuestro entorno” (NIETO, 2016, p. 31). Los SIG utilizan información geográficamente referenciada que combinadas con Sistemas de Posicionamiento Global (GPS), integrados en dispositivos como computadores y celulares inteligentes, le permiten a las personas tomar decisiones más óptimas y hacer tareas cotidianas de manera más fácil, por ejemplo, seleccionar la mejor ruta hacia cualquier destino de la ciudad. Los SIG han sido utilizadas en diferentes áreas profesionales como la arqueología, planeación urbana, sociología, cartografía, pero también son cada vez más comunes en prácticas pedagógicas que tiene el objetivo de enseñar geografía (NIETO, 2016).

Como complemento, tiene integrado un sistema de simulación que abre la posibilidad de trabajar sobre modelos cercanos a la realidad sin limitar nuestra imaginación y permiten prever fenómenos o ejecutar acciones que serían imposibles o difíciles si se realizan en el mundo físico (como ver desde diferentes perspectivas Marte o el planeta Tierra). De acuerdo con Lévy (2010), “la simulación es un modo especial de conocimiento propio de la cibercultura que permite la formulación y la exploración rápida de grandes cantidades de hipótesis” y, como tal, “no sustituyen los raciocinios humanos sino que prolongan y transforman la capacidad de la imaginación” (p. 165, traducción nuestra).

Figura 15: Imagen de la ciudad de Villa de Leyva Colombia, usando Google Earth



Fuente: [www.google.com.br/earth/index.html](http://www.google.com.br/earth/index.html)

Pasar de una representación 1 a 1 de la realidad, hacia un lenguaje numérico de 1 y 0, dio pie a que pudiéramos actuar en sobre otra realidad, lo que rompe con los esquemas tradicionales de la física, potencializa la imaginación, ofrece otras experiencias, permite el descubrir, manipular y explorar la realidad presentada en un formato digital. Estos dos sistemas, el SIG y la simulación, le ofrecen a las personas una experiencia visual y funcionalmente atractiva, pues pueden explorar lugares al rededor del mundo (Figura 15) y ver con sus propios ojos imágenes reales de otros espacios que físicamente están a miles de kilómetros de distancia.

Tanto los niños como las personas mayores estuvieron curiosos por empezar a

manipular este programa, así que antes de dar las instrucciones y repartir los acertijos, los niños y las personas mayores ya estaban navegando libremente por diferentes lugares. En ello, vimos que los niños se “apoderaron” del computador mientras la persona mayor observaba, por eso dimos las instrucciones y establecimos un orden para lograr que ambos tuvieran la oportunidad de interactuar con el *software*. Al igual que en el video juego, asignar turnos tuvo efectos positivos tanto para la interacción de las personas con la máquina, así como la interacción entre las generaciones, pues el niño o la persona mayor ayudaban a su compañero mientras exploraba.

Figura 16 : Niño y persona mayor conociendo y explorando el sistema SIG



*Fuente: Producción de la autora*

Figura 17: Niño y persona mayor conociendo y explorando el sistema SIG.



*Fuente: Producción de la autora*

A cada pareja le correspondieron dos acertijos de dificultad baja y dos de dificultad alta. En ello fue posible percibir que la mayoría de los acertijos de dificultad baja fueron respondidos por las personas mayores usando su propio conocimiento, luego los niños, sin dudar del conocimiento de la persona mayor, proseguían a localizar el lugar usando el programa. Frente a los acertijos de dificultad alta, donde ninguno de los dos conocía las respuestas, vimos que los niños recurrían a internet mientras que las personas mayores preferían tomarse el tiempo para recordar y pensar la respuesta correcta.

Las preferencias de búsquedas en esta actividad reflejan una cultura y educación particulares de personas de edades diferentes, quienes propusieron su estrategia confiando en su propia experiencia. Eso implicó el confronto de perspectivas diferentes que se manifestaron como conflictos en algunos momentos, pero también las mismas diferencias, en consecuencia, fueron detonadores de diálogos y negociaciones que permitieron interacción e intercambio de conocimientos entre los participantes. En un caso, el niño le propuso a la persona mayor solucionar el desafío recurriendo a fuentes como *wikipedia*; por su parte, las personas mayores les decían a los niños algunas informaciones de cultura general relacionadas con los lugares y su localización en el mapa. Esta actividad permitió combinar conocimientos generales de geografía y cultura con experiencias interactivas de diferentes ciudades del mundo. La posibilidad que ofrecen las fotografías satelitales y el poder caminar entre las

calle georeferenciadas incentivó a los participantes a emprender un viaje juntos, explorando y conociendo sin salir de la biblioteca. Se intercambiaron contenidos, informaciones y modos de hacer y acceder a ellas.

*M10: hemos ayudado en Google Earth*  
*Edora: qué era Google Earth? era para?*  
*T8, M10, Ma11; JK8: viajar por todo el mundo*  
*M10: y saber y teníamos que saber donde era la casa*  
*Ma11: toca buscar unas preguntas*  
*T8: en donde era la plaza más famosa de Barranquilla*  
*Edora: por ejemplo*  
*M10: lo último era nuestra casa y hay veces era buscar a los .. donde vivía ...*  
*JK9: yo conocí la más plaza famosa de los gordos*  
*Edora: de Medellín*  
*JK8: pero eran puros gordos*  
*G63: ese los hace un pintor que se llama Fernando Botero que él se especializó en los gordos!*  
*Ma11: ahí hay uno [señala el rompecabezas]*  
*JK8: sí, pero un caballo gordo? Yo encontré la entrada, cierto? [señalando a don G63]*

Además, propició no apenas interacción mientras usaban el *software*, sino fuera de él, en otros contextos y hasta días posteriores a haber acabado la actividad, similar al videojuego; fue una de las actividades más recordadas por los niños y las personas mayores, pues para ellos, el poder conocer otros lugares del mundo sin salir de casa, se convirtió en una ficción hecha realidad, fue un desafío al tiempo y al espacio.

Con base a lo que observamos en esta actividad y por sugerencia de los mismos participantes recomendamos dejar una sesión dedicada a la exploración libre del *software*, sea cual sea que se esté utilizando. Por cuestiones de tiempo, no lo hicimos mucho, pero la exploración libre fue una necesidad manifiesta por los niños y resulta interesante en términos de aprendizajes y descubrimientos. En uno de esos breves momentos, cuando una de las parejas había acabado de descifrar los acertijos, se dieron a la tarea de buscar sus propias casas, y curiosamente, uno de los niños encontró a su abuela (vendedora ambulante de comidas) mientras navegaban con el programa. Ante ello, fueron inevitables las reacciones de sorpresa y asombro. Consecuentemente, la persona mayor y la coordinadora, sorprendidas, hablaron sobre el alcance de las tecnologías y las implicaciones en nuestra vida privada. Aunque nuestro objetivo era que las generaciones interactuaran en cuanto resolvían una tarea que implicaba intercambio de conocimientos y el manejo del *mouse*, tomamos ventaja de los propios descubrimientos de los participantes para hablar sobre las implicaciones de usar este tipo de tecnología, todo ello teniendo en cuenta que hoy en día la ciberseguridad, así como la economía digital y los derechos humanos, son temas de alta prioridad en la actualidad y dentro de la cultura digital.

Debemos recordar que esta actividad, en especial, requiere de una velocidad de

internet óptima así como de la disposición de dispositivos apropiados para las personas, de lo contrario no tendría viabilidad. Con relación a eso y con base a otras observaciones, se sugiere para futuras investigaciones la integración de tecnología *touch*, también porque otras investigaciones han mostrado que con ese sistema las personas mayores, especialmente aquellas que aún no han tenido contacto con TD, ganan mayores ventajas en cuanto a interacción (LOUREIRO; RODRIGUES, 2011).

Esta experiencia nos permitió ver que podemos integrar otro tipo de *softwares* dentro de los programas que no se limiten apenas a paquetes ofimáticos. Los sistemas de georeferenciación y simulación, por ejemplo, combinados con tareas y desafíos del área de geografía o cultura general, resulta un interesante momento de descubrimientos, cooperación, aprendizajes mutuos y exploración del mundo; esto acercó a las generaciones entre sí y a estas con otros tipos de interfaces en cuanto aprendían a manipular un importante dispositivo para navegar: el *mouse*.

### 6.1.3 Mi correo electrónico: creo e intercambio saberes y opiniones a través del correo electrónico.

Cuadro 5: Mi correo electrónico: creo e intercambio saberes y opiniones a través del correo electrónico.

Título	Mi correo electrónico: creo e intercambio saberes y opiniones a través del correo electrónico.
Descripción	Fase 1: Exponemos y discutimos qué es un correo electrónico, los diferentes servidores que existen, la lógica detrás de los mismos y como se organiza la interface. Fase 2: Creamos y abrimos correos electrónicos para los adultos y nos familiarizamos con la interface mediante el envío de mensajes a los colegas. Fase 3: Vemos contenidos relacionados a innovaciones tecnológicas recientes y compartimos por medio del correo electrónico nuestras opiniones y percepciones. Fase 4: Socializamos
Necesidades Percibidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las personas mayores desean tener su propio correo electrónico para comunicarse con familia, amigos e instituciones.</li> <li>• Los niños aunque tienen correo electrónico no lo saben manejar. Los niños siempre se acercan a contenidos multimedia para aprender.</li> <li>• Los adultos y los niños desconocen la lógica detrás del correo electrónico y otras posibilidades.</li> </ul>
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las funcionalidades de un correo electrónico y en diferentes interfaces</li> <li>2. Lograr que las generaciones interactúen e intercambien opiniones mediante el uso del sistema de mensajería, cuyo contenido esté relacionado base a una innovación tecnológica, en nuestro caso la realidad aumentada y nanotecnologías.</li> <li>3. Abrir una discusión con base al lugar que ocupan las tecnologías en la sociedad</li> </ol>
Recursos Digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicios de mensajería gratuitos, tipo Yahoo, Gmail, Hotmail, etc.</li> <li>• Conexión a internet</li> <li>• Videos educativos y didácticos que muestren como funcionan los correos electrónicos. <a href="https://youtu.be/ni_w00FkcNY">https://youtu.be/ni_w00FkcNY</a></li> <li>• Material didáctico (videos, imágenes, noticias) cuyo contenido esté relacionado a innovaciones digitales. En nuestro caso: <a href="https://vimeo.com/209070629">https://vimeo.com/209070629</a> sobre</li> </ul>

	realidad aumentada y la soledad
Recursos Físicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Video Beam</li> <li>• Computadores</li> <li>• Speakers</li> </ul>
No de Sesiones:	De 2 a 3 sesiones de 2 horas cada una

Fuente: Creación de la propia autora

Con mayor frecuencia, las instituciones y los gobiernos optan por crear vías de comunicación que permitan a los ciudadanos hacer parte activa en la toma de decisiones, dar a conocer sus inconformidades frente a reformas, realizar tramites o hacer seguimientos a procesos. Si bien es cierto que esto en países emergentes es incipiente o que no se da como se espera, sí hay una intención manifiesta de algunos gobiernos por incluir los medios electrónicos para promover la participación ciudadana y optimizar el proceso comunicativo en pro de la democracia y la optimización de tiempo y recursos. En Colombia, por ejemplo, desde el Ministerio de las Telecomunicaciones (MinTic), cada vez más se invierten esfuerzos y recursos para la implementación de estrategias como *Gobierno en línea*<sup>67</sup>. Dentro de esta estrategia, además de otros ejes de acción, se encuentra el proyecto “*No más filas*”, una “herramienta digital donde todos los ciudadanos, colombianos y extranjeros, entidades públicas y empresas pueden hacer trámites públicos, consultar información de las instituciones del Gobierno y resolver dudas, a través de diferentes canales”<sup>68</sup>. Entre dichos canales, uno de los más utilizados es justamente el correo electrónico.

Vemos que un porcentaje significativo de jóvenes y mayores hacen uso de internet y de medios electrónicos para la comunicación. De acuerdo a la *Gran Encuesta Tic* (COLOMBIA, 2017), hecha por el mismo ministerio, se evidencia que de la muestra, el 85% de los encuestados se relaciona con instituciones públicas y, de esos, el 75% usa los medios electrónicos para la comunicación y el 74% consideran que de esa forma ahorran dinero y tiempo. Del total de los encuestados, el 97% usa internet para comunicarse y, entre esos, el 67% usa el correo electrónico. A pesar de eso, hay que ver que según la misma encuesta, dentro del rango de edad de los 15 a los 24 años, el 75% creen que internet les facilita su vida, mientras que los mayores de 55, solo el 55% cree lo mismo. Entre las informaciones se evidencia que para las personas mayores de 55 años la internet no parece ser tan relevante en su vida, en comparación con los más jóvenes, pero un porcentaje significativo de ellos

<sup>67</sup>Dirección Gobierno en Línea Colombia: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-7246.html> Acceso en. Octubre 28 de 2017.

<sup>68</sup> Proyecto “No más filas”: <http://estrategia.gobiernoenlinea.gov.co/623/w3-article-9411.html>. Acceso en. Octubre 28 de 2017

afirmaron que lo sería y usarían más servicios de internet si se les enseñara.

*Edora: pero le llama la atención aprender algo de tecnologías?*

*JA70: [afirmando con la cabeza] harto, pues me llama la atención tener algunos conocimientos de eso.*

*Edora: por qué cree que es necesario aprender eso?*

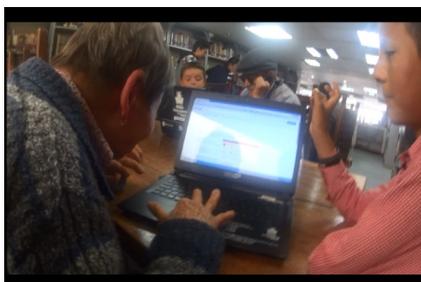
*JA70: porque en este momento prácticamente ya todo lo mueven con aparatos. Honestamente pues, no dedicarme a eso, sino aprender a manejar aparatos para las comunicaciones para todo el resto, hasta para pedir una cita médica yo quedo ahí anclado, porque no tengo conocimiento de eso.*

En nuestro caso, es importante señalar que también aquellos mayores que no usan estos medios argumentan que es más por falta de formación que por falta de interés o de recursos.

Entonces, una medida como la de “No más filas” debe, en todo caso, estar acompañada de un proceso de formación para que las personas aprovechen mejor estas nuevas alternativas. En varias conversaciones que tuvimos con las personas mayores vimos que precisamente aprender a usar correo electrónico aparece como una necesidad central para ellos, justamente por la progresiva implementación de medios electrónicos para la realización de trámites y para la comunicación con las instituciones.

El correo electrónico es un dispositivo comunicacional que posibilita el diálogo entre varios participantes y puede considerarse una de las funciones más importantes y más usadas en el ciberespacio (LEVY, 2010), por ende, uno de sus requisitos es la conexión a internet. La facilidad de este dispositivo está en que permite enviar el mismo mensaje a varias personas de

Figura 18: niño le explica a una persona mayor como enviar mensajes por correo electrónico.



Fuente: Creación de la autora

manera simultánea, o sea, permite la comunicación del colectivo para el colectivo: “cada uno puede emitir para la totalidad del grupo y sabe que los otros también estarán recibiendo los mensajes que él lee” (LEVY, 2010, p. 95, traducción nuestra). Otra de sus ventajas, comparada con el correo tradicional, es su instantaneidad y la posibilidad de enviar mensajes en formatos multi modales (audio, texto, video); cada vez más, los servicios de correo electrónico incluyen mejoras y nuevas funcionalidades que hacen de este una necesidad, una facilidad, un beneficio.

Además de las manifestaciones de las personas mayores, observé que dentro de las prácticas libres (Figura 18), ambas generaciones se preocuparon por conocer más el correo electrónico y vimos como un niño le abrió el correo electrónico a una mujer mayor, quien de a poco intentaba comprender el funcionamiento y la lógica del ambiente. En eso mismo, observé que otro de los niños decidió enseñarle a la persona mayor los números en inglés y las partes del computador usando videos dispuestos en la red. Para los niños, los videos son una alternativa audiovisual que resulta atractiva y fácil, en especial cuando ellos desean explicar

algún tipo de contenido que tampoco conocen muy bien. Son muy hábiles en los buscadores de videos como *Youtube*. Con base a esas observaciones y en respuesta a la necesidad de las personas mayores, optamos por destinar un par de sesiones para la exploración y utilización del correo electrónico, combinada con la visualización, análisis y opinión sobre el contenido de un video relacionado con cultura digital que todos debían ver.<sup>69</sup>

Antes que nada y reconociendo los riesgos que tanto adultos como niños puedan tener, iniciamos nuestra sesión hablando de la seguridad en internet<sup>70</sup>. Posterior a ello, discutimos sobre las diferentes alternativas que existen para creación de una cuenta de correo (*Yahoo*, *Gmail*, *Hotmail* etc) y las funciones que ofrecen, mostrando la lógica detrás del proceso, usando justamente un recurso audiovisual<sup>71</sup>. Cerramos esa exposición mostrando funciones generales como revisar la bandeja de entrada, escribir un mensaje nuevo, donde ver los archivos, etc, y luego nos dispusimos a explorar las interfaces.

Vimos en el correo electrónico una oportunidad para intercambiar opiniones entre las generaciones. Una vez conocidas las funciones de este dispositivo de comunicación, cada participante debía enviar su opinión al grupo respecto a un video que todos debían ver. Al final, reunimos todos los correos y abrimos nuestro momento de discusión intergeneracional sobre la experiencia. El video que debían ver se titula *Strange Beast*, un cortometraje que muestra de manera crítica la relación entre realidad aumentada con la soledad, usando nanotecnología<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup>Entendemos que los servicios de correo electrónico tienen una serie de términos y condiciones que restringen el acceso a menores de 14 para abrir uno, sin embargo dejamos claro que tres de los niños ya tenían correo electrónico y los otros, que crearon una cuenta, lo hicieron con asesoría nuestra. Al igual que hicimos con los participantes, señalizamos que abrimos los correos electrónicos con fines pedagógicos y como parte del proceso formativo del programa.

<sup>70</sup> Los jóvenes se hicieron responsables de explicarle tanto a los niños como a las personas mayores los diferentes modos de estafa y engaño que pueden suceder en el ciberespacio, en especial a través del correo electrónico. En ello, una persona mayor manifestó un caso en el que fue víctima de robo de información personal y fue aprovechada para tramitar una tarjeta de crédito que él nunca solicitó ni usó; dijo que su desconocimiento en el área de tecnologías hizo que tal vez él diera su información personal en alguno de esos correos cadena. Esta experiencia del señor Abd70, muestra el lugar vulnerable en el que se encuentra en estos momentos a raíz por su desconocimiento en el área de tecnologías digitales. Esto justifica la necesidad de tocar constantemente este tema dentro de los programas de formación en tecnologías, pues además de aprender cómo usar, las personas requieren conocer como funciona y como actuar ante situaciones de riesgo como esta, aún más cuando de personas de protección especial se trata.

<sup>71</sup> GCF Aprende Libre. Disponible en:

[https://www.gcfaprendelibre.org/tecnologia/curso/crear\\_un\\_correo\\_electronico/que\\_es\\_el\\_correo\\_electronico/1.do](https://www.gcfaprendelibre.org/tecnologia/curso/crear_un_correo_electronico/que_es_el_correo_electronico/1.do) Acceso en 20 de Noviembre

<sup>72</sup>Augmented Reality And Loneliness: Magali Barbé's 'Strange Beasts' Disponible en

[http://www.huffingtonpost.co.uk/chris-townsend/strange-beasts\\_b\\_15686092.html](http://www.huffingtonpost.co.uk/chris-townsend/strange-beasts_b_15686092.html) Acceso en 10 de Diciembre

Figura 19: Stranger Beast



Fuente: Creación de la autora

El contenido del video fue escogido con un propósito: generar discusión al rededor de una innovación tecnológica y las implicaciones en las relaciones humanas. Si bien es cierto que las personas mayores participantes desean aprender y conocer más sobre tecnología, se evidenciaron en varios momentos algunos temores frente a los efectos que el mal uso de estas pueda causar en las relaciones humanas.

“me parece extraordinario poder captar la forma tan genial como los creadores de estos videos me dejan perplejo y la tecnología actual. Me dan la oportunidad de estudiar más a fondo para poder entender los nuevos avances y poderme integrar a las nuevas tendencias que la vida nos ofrece”  
-----Mensaje enviado  
-----Fecha: 21 de Junio de 2017, 16:00  
**G63**

En el momento de compartir las opiniones, fueron puestas diferentes impresiones frente a la tecnología digital, específicamente sobre la realidad aumentada, tema central del cortometraje. Los niños y los jóvenes opinaron que esta tecnología sería una alternativa atractiva para tener una compañía o una mascota sin tener que comprar una y que podría ser beneficiosa para personas que viven solas. Las reacciones

“me pareció fabuloso sería chevere tener eso virtual tener esa mascota porque iría a todas partes sin que nadie los vieran y también porque nosotros podemos crear a esa mascota como nos gustaría y se puede jugar con ella ver que hace decirle cosas como sentarse etc.....”  
-----Mensaje enviado----- Fecha 21 de Junio de 2017, 15:40  
Ma11

entre las personas mayores fueron más variadas: algunas lo vieron como un desarrollo sorprendente y un avance ante el cual desea integrarse, otros consideraron que eso sólo le sirve a los jóvenes para entretenerse, pero no para una persona de su edad. Ante eso, otra persona mayor no estuvo de acuerdo con tal afirmación y dijo que este si podría ser de gran utilidad para todos, inclusive para ellos. Vemos que la opinión o la forma en que cada generación percibe las potencialidades de las TD varía y que no todos los de una misma generación van a opinar lo mismo. Además, que el diálogo intergeneracional entre niños, jóvenes y personas mayores les permite ver otras posibilidades de las TD antes desconocidas o no consideradas.

Aunque a ambos se les presentaban desafíos en esta actividad, los niños trataron de hacerla (abrir correo y enviar mensaje) recurriendo a la exploración por ensayo y error y, si no funcionaba, recurrieron a preguntarle a otro niño o a nosotros (adolescentes o a mi); ellos exploraban, erraban y si no lo lograban me preguntaban inmediatamente; no se podía dar espera, había que solucionar inmediatamente el problema, es más, en esta sesión fue muy evidente la motivación que tienen los niños por conocer y colaborar entre sí para descubrir nuevas cosas o funciones. Por ejemplo, mientras estaba explicando a algunas personas mayores el uso del correo, los niños ya estaban haciendo actividades de vídeo conferencia y *chat* que descubrieron por si solos dentro de la plataforma, inclusive, ya habían instalado los micrófonos y activado la *webcam*. Las personas mayores, por su parte, prefirieron esperar y quedarse quietas sin hacer nada hasta que llegáramos a su lugar, como si tuvieran un pequeño temor de cometer un error grave e irresoluble en la máquina o en el sistema; ellos siempre prefirieron esperar que una voz experta llegara y les dijera hacia donde ir y tampoco tuvieron intención de preguntarle a otra persona, pues esta vez no tuvieron asignada una pareja.

A diferencia de las otras actividades, esta vez tuvimos la intención de que la interacción entre el niño y el adulto fuera sobre todo por medio del correo electrónico, o sea, no requería tanto de la interacción *face to face* como en las sesiones pasadas, por eso, entregamos un computador a cada uno. Ese pequeño ajuste cambió la dinámica, pues las personas mayores no tenían inmediatamente a quien preguntarle y de otro lado implicó un trabajo mayor por parte nuestra y de los jóvenes, quienes nos dedicamos a atender las inquietudes de cada niño y cada adulto mayor, porque no todos tenían correo electrónico ni conocían las diferentes funciones dentro de la interfaz. Aunque el objetivo era que pudieran interactuar entre ellos usando este medio, hay que reconocer que en esta actividad la interacción se dio sobre todo en el grupo de dialogo final mixto que hicimos.

Una otra limitación es que varios dejaron de usar el correo porque notamos que tenían dificultad para recordar su usuario y contraseña, especialmente las personas mayores. Hay que tener en cuenta que el envejecimiento trae consigo una ligera disminución de la capacidad para memorizar, así que para actividades que requieren datos personales y códigos de ingreso necesita tener una base de datos externa en manos de una persona confiable en la cual se registren los usuarios y las contraseñas creados, o que cada uno lleve un registro personal en un cuaderno o en sus propios celulares de estas informaciones para darle viabilidad a la actividad, de lo contrario, cada vez se tendrá que hacer el proceso de crear nuevos correos o recuperar la contraseña.

A pesar de las dificultades, en esta actividad las opiniones compartidas cara a cara y algunas por correo electrónico, permitieron contrastar diferentes posturas de las generaciones frente a las TD. También, tanto niños como personas mayores se acercaron a la experiencia de compartir mensajes de manera instantánea y conocieron la lógica detrás de este importante medio contemporáneo para considerar sus alcances y los cuidados que se deben tener. Vimos, entre todo, que debe haber un balance entre la interacción física y virtual, pues tener a un colega al lado resulta necesario e importante, en especial en actividades donde las personas están en una fase inicial de reconocimiento y manipulación de una aplicación; como en otras experiencias, la colaboración entre personas de diferentes niveles de experticia resulta de gran ayuda, en especial para aquellos que están dando un primer paso en prácticas con TD.

#### 6.1.4 La video llamada: desafiando el tiempo y la distancia.

Cuadro 6: Videollamada desafiando el tiempo y la distancia

Título	<i>La video llamada: desafiando el tiempo y la distancia.</i>
Descripción	Fase 1: Hablamos sobre ciberseguridad, compartimos experiencias y nombramos los cuidados que debemos tener en la internet. Fase 2 : Hicimos video conferencias en donde cada participante explica quien es, de donde viene y lo que le gustaría enseñar y aprender. Fase 4: Socialización
Necesidades Percibidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las personas mayores mayores desean conocer los recientes medios de comunicación.</li> <li>• Los niños, de manera espontánea, comenzaron a usar esta aplicación luego de usar el correo electrónico.</li> <li>• El grupo logístico quería saber lo que las personas mayores desean enseñar.</li> <li>• Varios desconocen estrategias de engaño a través de internet.</li> </ul>
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer otros modos de comunicación a larga distancia.</li> <li>2. Lograr que las generaciones interactúen e intercambien experiencias de vida mediante el uso de una plataforma que permita video llamadas.</li> <li>3. Que todos reconozcamos los riesgos y los cuidados que debemos tener en internet.</li> </ol>
Recursos Digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa <i>offline</i> o Plataforma <i>online</i> que permita la comunicación por video llamada.</li> <li>• Conexión a internet.</li> <li>• Recursos Multimedia (videos, imágenes, noticias) cuyo contenido esté relacionado con ciberseguridad.</li> </ul>
Recursos Físicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Video Beam</li> <li>• 2 Computadores</li> <li>• Speakers</li> <li>• Audífonos de calidad</li> </ul>
No de Sesiones:	De 1 a 2 sesiones de 2 horas cada una

Fuente: Creación de la propia autora

Con los jóvenes observamos que a las personas mayores les gusta contar historias. En las interacciones previas percibimos que las personas mayores tenían la iniciativa de abrir conversaciones con los niños o los jóvenes al rededor de experiencias vividas o historias

familiares, estuviera o no relacionado con el tema de la sesión. Los jóvenes consideraron interesantes aquellas historias de vida y creían que esta característica de las personas mayores era un potencial para crear una actividad.

*X18: es que hoy vi hartito eso porque hablaba mucho, entonces creo que les gusta.*  
*Edora: Ustedes también lo vieron? que a ellos les gusta contar su vida personal?*  
*J16: pues en el mío no... foca enfoca en lo que [refiriéndose a MH75]*  
*S17: me preguntó sobre mi vida pero no sobre la vida de él entonces ps..*  
*X18: pero eso es intercambio*  
*Edora: ese puede ser bueno. X18 propone, eso a mi también me parece, se me hace interesante. Yo también trabajé con adultos mayores y a ellos les cuesta mucho contar lo que ellos han hecho.*  
*X18: y de hecho es interesante.. usdh es que ya han vivido demasiado. Interantísimo.*  
 [...]  
*Ma16: Sí, porque aprendíamos también de ellos.*  
*Edora: Qué aprendieron?*  
*D17: Historias*  
*J16: sí! Historias. Contaban historias.*  
*X18: sí, deberíamos intercambiar historias de vida o experiencias.*

El acto de recordar y narrar historias es muy característico de esta fase de la vida, el cual tiene un significado diferente en comparación con las personas adultas o los jóvenes (BOSI, 1994). De acuerdo a los aportes de Bosi, en las personas mayores es posible identificar una historia social bien desarrollada, pues al pasar por un tipo determinado de sociedad y de diversas experiencias, su memoria actual estaría diseñada con un telón de fondo bien definido. Para la persona mayor, evocar el pasado no resulta apenas un acto “onírico” que acontece en breves momentos de descanso, momentos de crisis o de lazer, como momento de pausa de una vida exigente y acelerada; a diferencia del adulto joven, “la persona mayor se ocupa consciente y atentamente del propio pasado, de la substancia misma de la vida” (BOSI 1994, p. 60, traducción nuestra).

Esto podría ser la consecuencia de tres cosas: 1) de una necesidad psicológica de auto afirmarse, de traer para el presente sus orígenes, sus raíces, que continúan configurando su identidad y le dan un sentido al lugar que ocupan en el mundo; 2) A un comportamiento propio de una cultura en la que fue criado, en la cual la narración y la transmisión de historias orales era predominante, como en el caso de nuestras personas mayores criadas en el campo; y/o 3) a una forma de resistencia, frente a la marginalización en la que se encuentra, como Bosi (1994) bien muestra:

Quando la sociedad vació su tiempo de experiencias significativas, empujando [a la persona mayor] hacia el margen, el recuerdo de tiempos mejores se convierte en un éxito de la vida. Y la vida actual

sólo parece significar si esta recoge de otra época el aliento. El vínculo con otra época, la conciencia de haber soportado, comprendido varias cosas, trae para el anciano alegría y una ocasión de mostrar su competencia. Su vida gana una finalidad de encontrar oídos atentos, resonancia. (p. 82, traducción nuestra)

Siendo un comportamiento repetitivo, una necesidad de las personas mayores, sea cual sea la causa, y sobre todo, al ser considerado por los más jóvenes como interesante, decidimos incluir la narración de historias de vida de estas personas. También porque, entre todo, nos permitiría conocer en profundidad a esos “otros” con los que estábamos construyendo conocimiento y saber el porqué son tan particulares y diferentes; de algún modo la intención fue escucharlos e intentar comprender desde su visión de mundo y el propio sentido que le dan a su vida. Esto mediado por procesos comunicacionales interactivos posibles por la digitalización y la interconexión.

Como vimos, los niños en la actividad del correo electrónico encontraron, descubrieron y exploraron la función de *chat* y video conferencia disponible en algunas plataformas que ofrecen el servicio de mensajería. Para los *descubridores*, esto era una función llamativa que no conocían del correo electrónico, así que ellos mismos propusieron usarla. Con base a las demandas de los niños y las características observadas en las interacciones con las personas mayores, destinamos esta sesión a la realización de video llamadas combinadas con la narración de autobiografías. Al igual que en la sesión de correo electrónico, la interacción se haría a través del dispositivo de comunicación conocido como video llamada o video conferencia.

De acuerdo con Pierre Lévy (2010), la video conferencia es un dispositivo comunicacional que posibilita el diálogo entre varios participantes, propicia otro tipo de interactividad entre un colectivo con otro colectivo (p. 64, traducción nuestra)<sup>73</sup>. La video llamada propone otro tipo de interactividad. De acuerdo con Lucia Santaella (2004), existen cuatro procesos de comunicación interactiva: 1) “*face to face*” la cual correspondería a una conversación frente a frente, con presencia física de ambos interactores en un mismo espacio; 2) “epistolar”, que vendría a ser el envío de cartas por los correos tradicionales, en que los interactores no comparten un mismo espacio y hay un lapso de tiempo prolongado entre enviar y recibir el mensaje; 3) la telefónica, mediada por sistema de llamada en la que los interactores no se ven, pero se escuchan en tiempo real; ambos están separados geográficamente; y 4) mediada por computador, referente a la relación interactiva con

---

<sup>73</sup>Desde mi perspectiva, la video conferencia, a la que hace referencia Lévy, es una modalidad de la video llamada, de hecho la video llamada es en sí el dispositivo comunicacional y su carácter de conferencia responde a la posibilidad de intercomunicar a través de esta colectivos en tiempo real. Seleccionamos hablar de video llamada pues esta no excluye la posibilidad de comunicar sólo dos individuos separados espacialmente.

*softwares* y entre las personas por el ciberespacio.

Entendemos que el momento en que Lucia Santaella (2004) propone esos tipos de interacción, la video llamada quizá no estaba en furor como ahora, razón por la cual no la incluye de manera explícita en su análisis. Aun así, partiendo de su propuesta, podemos decir que la video llamada implicaría de algún modo una comunicación *face to face*, porque las personas se ven, sin embargo no están en el mismo espacio; al mismo tiempo, tiene el mismo sistema del teléfono en el sentido de que hay un dispositivo de entrada de audio y uno de salida que permite escuchar en tiempo real lo que la persona al otro lado del mundo dice; también, representa la comunicación interactiva mediada por computador, pues las personas tienen la oportunidad de ejecutar otra serie de funciones como adjuntar documentos, imágenes, *links* y puede chatear con otras personas de la sala, etc. Entonces, desde la mirada de personas mayores, quienes gran parte de su vida interactuaron *face to face* y se comunicaron por medio de envío de cartas o llamada telefónica, la video llamada resulta una mezcla entre lo “convencional” y lo “no convencional”, por eso resulta tan familiar como extraño, tan normal como novedoso. La video llamada es la convergencia de varios procesos de comunicación interactiva.

En esta oportunidad utilizamos *Meet Jitsi*, que de acuerdo a su *site*, se viene desarrollando desde el 2003 y hace parte de un conjunto de proyectos, también de código

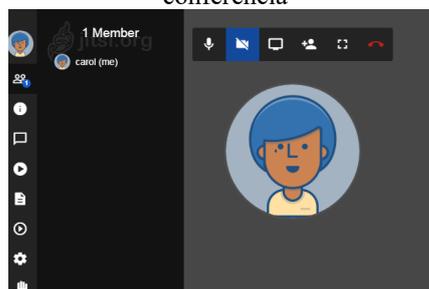
abierto, que permite fácilmente desarrollar



Fuente: creación de la propia autora

videoconferencias de manera segura. Es especial para video conferencias en internet y tiene funciones como grabar, transmitir archivos y manejar un chat.<sup>74</sup> Una ventaja de esa plataforma, además de ser de código abierto y libre, es que no necesita instalación, se puede hacer la video llamada apenas abriendo salas en la web y compartiendo el *link*.

Figura 20: Plataforma de Meet Jitsi para video conferencia



fuelle: <https://jitsi.org/what-is-jitsi/>

<sup>74</sup> Ver página oficial Disponible en <https://jitsi.org/what-is-jitsi/> acceso en noviembre 14 Acceso en Diciembre 20

A pesar de las ventajas del *software*, fueron varias las limitaciones en la ejecución de esta actividad. Uno de los desafíos mayores fue la calidad de conexión con la que dispone la biblioteca departamental. La velocidad con la que cuenta la biblioteca es de 4 MB, velocidad insuficiente para una biblioteca pública, donde en promedio 30 personas se conectan en simultáneo. En principio, la idea era que por parejas se comunicaran mediante video llamada,

Figura 22: Transmisión video conferencia segundo piso



Fuente: Creación de la propia Autora

pero la baja calidad de la conexión no lo permitió (la llamada caía intermitentemente). Por esa razón, decidimos conectar sólo dos computadores y juntar todas las personas en una sala y cada persona por turnos, tendría la oportunidad de contarle al resto del público sus intereses, algo de su vida personal y lo que le gustaría enseñarle a los niños usando como medio la video llamada para transmitir mensajes. La demora en la

instalación y la red hizo que sólo las personas mayores pudieran ir al segundo piso, sin embargo, los niños se turnaron para asesorar la persona mayor en el momento de la transmisión.

A pesar de eso, los problemas se convirtieron en una excelente oportunidad para el aprendizaje colaborativo y para oír especialmente las voces de las personas mayores. Los niños, curiosos e inquietos por conocer este dispositivo de comunicación (que no todos conocían) se ofrecieron voluntariamente a hacer la instalación, lo que implicaba conectar la *web cam*, los audífonos, los micrófonos, el volumen etc. que sabían hacer con destreza. Aunque nunca lo habían hecho antes, con éxito lograron instalar en la parte de arriba, en el segundo piso de la biblioteca, en cuanto yo lo hacía en la parte de abajo, en el primer piso. Así, los niños, de manera emergente y frente a dicha situación, asumieron con liderazgo esta actividad, me explicaron y fueron esenciales para el desarrollo de la misma.

Tanto las personas mayores como los niños mostraron un asombro ante las posibilidades ofrecidas por la video llamada. Por una parte, los niños participantes nunca habían hecho eso, no habían hecho una video conferencia usando el computador, por eso se sintieron atraídos y motivados para usar y conocer más funciones de este dispositivo. Las personas mayores, por su parte, tampoco lo habían hecho antes, a pesar de que ya sabían de su existencia, pues habían manifestado la necesidad de conocer medios de comunicación de los cuales habían escuchado rumores y que les permitiría comunicarse con amigos y familiares que estaban al otro lado del país, directamente, sin pagar y sin esperar, como era lo acostumbrado, además,

que podían ver e interactuar en tiempo real con la otra persona, algo particularmente novedoso para esta generación acostumbrada al teléfono, la radio y la TV.

En esta actividad logramos escuchar las historias y las narraciones de las personas mayores a través de la video llamada. La forma en que comunicaban fue dirigida por una serie de preguntas que les fui haciendo (sobre ellos, de donde venían y qué saben hacer, qué han hecho en sus vidas y qué creen que pueden enseñarle a los niños), pues se mostraron un poco intimidados al estar frente al computador y por ser oídos y vistos por más personas. En eso vimos variedad de historias de vida: personas que nacieron en el campo y nunca salieron de allí, personas que estudiaron, otras que no, que se fueron a buscar oportunidades en otras ciudades sin mucho éxito, otras con éxito; personas que trabajaron toda su vida y lamentan ahora no poder hacerlo, pues son rechazados por su edad, personas que tienen su propio proyecto educativo como proyectos de “bibliotecas itinerantes”, personas que han vivido en la soledad, otras que viven con otras personas mayores en un ancianato; personas que han perdido cosas, personas que han perdido personas.

La forma en que las personas se narraban a si mismas fue variada, así como su contenido. Aquí se confirmó la premisa de que las personas mayores, aunque nacieron en años próximos son sujetos con identidades, historias y personalidades diferentes (BRITTO, 2002; THOMSON; ITZIN; ABENDSTERN, 1991), además, vimos en la video llamada un gran potencial para el diálogo intergeneracional. En una interesante reflexión, Bosi (1994) se cuestiona:

¿por qué decayó el arte de contar historias? Tal vez porque ha decaído el arte de intercambiar experiencias. La experiencia que pasa de boca en boca y que el mundo de la técnica desorienta. La Guerra, la Burocracia, las Tecnologías desmienten cada día el buen sentido del ciudadano: él se espanta com su magia negra, pero se calla porque le es difícil explicar un Todo Irracional”. (p. 84, traducción nuestra, subrayado nuestro)

Si bien es cierto que el arte de narrar historias se relaciona con el poder intercambiar experiencias, ese proceso de intercambio requiere de la existencia de un espacio que lo posibilite. Con ello quiero decir que la decadencia tal vez esté sujeta a la ausencia de esos espacios de conexión (no sólo digital, humano también). Crearlos es necesario, pues en estos las personas pueden encontrarse, interactuar, intercambiar sentidos, intercambiar historias o experiencias. Intercambios pueden darse no sólo de forma hablada, también dibujada, diseñada, dialogada; una conexión establecida entre ambas partes que se encuentran en una “sala” para dialogar se configura también como un nuevo espacio donde es posible materializar o intercambiar conocimientos, experiencias y saberes. La video llamada,

entonces, se constituye como una tecnología de la nueva era que, contrario al argumento de Bosi, puede ser parte activa y hasta esencial en la revitalización del arte de contar historias. La video llamada posibilitaría el intercambio de historia de vida y como dispositivo comunicacional tiene el potencial para reconectar a cualquier uno, sea de la generación que sea.

### 6.1.5 Nuestro periódico: venga y conozca Tunja!

Cuadro 7: Nuestro periódico: venga y conozca Tunja

Título	<i>Nuestro periódico: venga y conozca Tunja!</i>
Descripción	Fase 1: En parejas deben seleccionar un lugar emblemático de la ciudad para investigarlo a profundidad usando recursos de la biblioteca, informaciones de internet, o la propia experiencia de vida. Fase 2: Cuando escogen el lugar, deben desarrollar una columna de periódico en la que describen el lugar e invitan a las personas a visitarlo. Deben añadir fotografías, imágenes y descripciones hechas por ellos mismos. Fase 3: Socialización.
Necesidades Percibidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las personas mayores y los niños quieren hablar sobre su ciudad.</li> <li>• Los niños hacen poco uso de los libros de la biblioteca.</li> <li>• Los niños tienen dificultad para leer y comprender.</li> <li>• Muchos consumen, pero no crean contenido.</li> </ul>
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lograr que los participantes creen contenidos digitales usando diferentes recursos y fuentes.</li> <li>2. Promover el trabajo colaborativo y resolución conjunta de tareas</li> <li>3. Promover habilidades lectoras e interpretativas.</li> <li>4. Acercar a los jóvenes a la experiencia de liderar, crear y dirigir las actividades dentro de este tipo de programas</li> </ol>
Recursos Digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de edición y escritura de textos.</li> <li>• Conexión a internet (opcional).</li> <li>• Recursos Multimedia (videos, imágenes, noticias) cuyo contenido esté relacionado con los lugares escogidos.</li> </ul>
Recursos Físicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadores</li> <li>• Libros</li> <li>• Cámaras (opcionales)</li> </ul>
No de Sesiones:	De 1 a 2 sesiones de 2 horas cada una

Fuente: creación de la propia autora.

Desde nuestro primer encuentro “logístico”, tuvimos en mente la posibilidad de crear un *blog* con las personas mayores porque identificamos la ventaja que tenían los niños para escribir y la ventaja que tenían las personas mayores para contar historias. De otro lado, porque le daría la oportunidad a los niños y a los adultos de ser autores y productores de conocimiento, una característica cada vez más necesaria y demandada por una cultura en la que predominan prácticas excesivamente consumista y a críticas (BONILLA; PRETTO, 2015). Esta práctica de producción y coautoría en la que las personas se apropian de los dispositivos digitales combinando diferentes recursos y formatos: imagen, texto, video, audio

etc., cada vez es más demandada en espacios de formación dentro de la cultura digital, justamente para reactivar el potencial transformador de las personas y construir conocimientos en sintonía con las características y necesidades de sus comunidades (BONILLA; PRETTO, 2015). Se busca que las personas reconozcan las múltiples opciones y potencialidades que ofrecen las TD y no las vean apenas como simples herramientas y aparatos para el ocio. En concordancia con las afirmaciones de Pretto (2016) para la revista BEZ<sup>75</sup>:

cambiar la manera de cómo se introducen internet y estas tecnologías en el ámbito educativo es uno de los desafíos emergentes y lo primero, si no lo más importante; es considerar las tecnologías como estructurantes de nuevas maneras de ser y estar en la sociedad actual y no como herramientas auxiliares de los procesos educativos. (PRETTO, 2016)

¿Por qué resulta importante promover la creación de contenidos dentro de un programa intergeneracional que incluye niños y personas mayores? Porque además de promover la colaboración intergeneracional mediante tareas comunes, es una posibilidad para posicionarse como actores activos dentro de una sociedad en la que el hacer, crear, innovar y proponer son cada vez más valoradas; la capacidad creativa y el conocimiento son el motor de esta sociedad y le otorgan a los sujetos un lugar mucho más activo y participativo en comparación con la cultura de los medios tradicionales de radiodifusión, a saber, TV, radio etc, que se limitaron en transmitir las informaciones. Con las TD, las personas no sólo consumen información, actúan sobre ella, crean nuevos contenidos, los modifican, distribuyen, recrean, mezclan. Manuel Castells (1999) afirma que una particularidad de esta revolución tecnológica está en que el progreso de la sociedad no se limitó a saber usar, sino a saber hacer, de ahí que tanto él como otros autores sostengan que las tecnologías no son simples herramientas que posibilitan un uso instrumental, van más allá, son procesos a ser desarrollados, son dispositivos que expanden la creatividad humana.

Aunque existen estas posibilidades, no siempre acontecen, ya que vemos que las generaciones se están centrando sobre todo en el consumo y no en la creación. Esto no siempre está relacionado con actitudes de los sujetos, también en la forma en que la sociedad y el mercado encamina los usos de las TD. Por ejemplo, como lo explicamos en el texto “Personas mayores y Cultura Digital: Tecnología para Asistir vs Tecnología para Crear” (CASTRO; BONILLA, 2018)<sup>76</sup>, el mercado y las investigaciones, inclusive, relacionan las TD y las personas mayores centrándose sobre todo en el potencial de las tecnologías para la mejoría de discapacidades y mejoramiento de funciones como la atención, memoria,

<sup>75</sup> <https://www.bez.es/348161927/La-computadora-e-Internet-no-son-herramientas.html> Acceso en Noviembre 19 de 2017

<sup>76</sup> Artículo aceptado en el Seminario Nacional de Inclusión Digital - SENID 2018, pendiente de publicación en las memorias.

inteligencia y lenguaje, la lectura, la localización espacial o la audición (GONZÁLEZ; GÓMEZ; MATA, 2012; MARTIN et al., 2000; PIATTINI, 2012); y/o como fuentes y medios para el bienestar de las personas, en tanto mitiga la sensación de soledad de las mismas (CHEN; SCHULZ, 2016; COTTEN; ANDERSON; MCCULLOUGH, 2013; WHERTON *et al.*, 2015). Es decir, las TD se encaminan a esta población para asistirlos, en respuesta a la imagen preponderante de que todos están enfermos o están solos. Aunque son absolutamente válidas las intenciones, por otro lado se reduce el potencial de las tecnologías digitales para crear con ellas, y como consecuencia puede ser esta una barrera para otras formas de participación de las personas mayores en la cultura digital.

Los niños no se quedan atrás, aunque tienen una iniciativa creativa y una facilidad para la manipulación de dispositivos digitales, hasta el punto de llamarlos “los nativos digitales” (PRENSKY, 2001), tanto nuestra experiencia en campo como otros estudios en el área han mostrado que, contrario a lo imaginario, los niños no conocen múltiples funcionalidades de las TD como se esperaría, en especial en la web 2.0, por otro lado, los usos que se le dan en su mayoría se limitan muchas veces al consumo acrítico (FANTIN, 2016; GEWERC; FRAGA; RODÉS, 2017; GREGOR et al., 2007). En la cultura digital y la sociedad en red, ya no es el sujeto que más acumula conocimiento y los consume quien tendrá ventajas en términos de participación ciudadana, es el sujeto que sea capaz de usar esto para crear e innovar para beneficio propio y de sus comunidades de manera significativa. Esto marca una diferencia entre la sociedad digital y pre digital, pues ahora no seríamos sólo consumidores pasivos de información, sino que las personas de manera activa pueden y tienen la posibilidad de participar y actuar sobre el contenido que se les ofrece.

Desde esa perspectiva, propusimos una actividad centrada en el crear contenido enmarcado en una práctica colaborativa acorde a las potencialidades y necesidades de los participantes, todo ello usando las TD. Hasta este punto no habíamos hecho una actividad con esas características, y esto no fue por acaso, ni tampoco un descuido, respondió a lo que estábamos observando en campo y a las posibilidades de los participantes. Desde las primeras interacciones percibimos que para poder desarrollarla necesitaríamos que previamente las personas se relacionaran con los computadores, con internet, que pudieran interactuar con las interfaces y tuvieran mayor destreza con el uso del teclado y el *mouse*; crear un contenido de ese tipo implica otros conocimientos de un nivel más avanzado y requiere de un proceso, un paso a paso, así como también un mínimo de confianza por parte del interactor frente al computador y entre los niños y las personas mayores, pues correspondía a un trabajo de mayor complejidad hecho entre ambos.

Con el transcurso de las sesiones, la necesidad de crear algo entre todos fue propuesta por los mismos niños, las personas mayores y la coordinadora. En una de las rutinarias sesiones de diálogo que abrimos siempre al final de cada actividad y en la que todas las generaciones se encontraban para compartir su experiencia, los niños y la coordinadora propusieron crear un texto en conjunto con los adultos mayores. La idea sería un documento en el que se hablara de Tunja, su ciudad natal, que por esos días ganaba reconocimiento en el marco del bicentenario de la independencia de Colombia. Ante eso, la coordinadora y las personas mayores sugirieron hacer algo relacionado a esta ciudad, eso porque Tunja<sup>77</sup> fue el escenario de las batallas libertadoras, convirtiéndose así en un referente importante dentro de la historia social y política de Colombia, de la cual todas las generaciones siempre mostraron orgullo. Esta fue la luz verde para dar inicio a una actividad centrada en la producción de contenidos, pues consecuente con mi posición epistemológica y el camino metodológico escogido, a saber, la investigación formación, es con los sujetos sociales que construimos y no sobre ellos (BARBIER 2002). En ese sentido, sus voces, deseos y necesidades son tenidas en cuenta siempre y en cada momento de la planeación y la ejecución del programa.

Considerando las ideas que los niños y las personas mayores habían manifestado, le pedí a los jóvenes que se reunieron entre ellos y planearan las actividades de esa sesión. Como lo comentamos en secciones anteriores, los jóvenes particularmente tuvieron un desempeño diferencial que estuvo en parte atravesado por el factor de la voluntad y la obligación: aquellos que estaban allí en virtud de una obligación constitucional del Servicio Social Obligatorio, estuvieron más distanciados de las dinámicas del grupo que aquellos que participaron de manera voluntaria y ofrecieron sus servicios específicamente al desarrollo de este programa. Si bien todos aportaron ideas y ayudaron a construir varias de ellas, casi siempre, en el momento de la ejecución era yo quien asumía, digamos así, “el liderazgo”. Frente a eso, teniendo siempre en mente darle el poder a todos los participantes para que asumieran ese programa como suyo, los dejé encargados de toda esta sesión, lo que incluía la fase de planeación y la fase de aplicación. Lo que al principio parecía un desafío, resultó una oportunidad de aprendizaje para ellos, en el que tuvieron que trabajar de manera colaborativa para crear y mantener la organización de la actividad sin dejar de lado los objetivos que establecimos desde el principio.

Ellos acordaron que por parejas, niños y personas mayores debían seleccionar un lugar emblemático de la ciudad para presentar y describir con sus propias palabras e incluir imágenes tomadas de *Google Earth* para integrar un solo periódico. Los jóvenes le dieron al

---

<sup>77</sup> Tunja, Colombia [https://es.wikipedia.org/wiki/Batalla\\_de\\_Boyac%C3%A1](https://es.wikipedia.org/wiki/Batalla_de_Boyac%C3%A1) Acceso en Mayo de 2016

grupo una serie de instrucciones en cuanto a formato, indicaron las dimensiones de las imágenes y enseñaron a algunos a mudar la fuente y el tamaño, todo esto atendiendo al objetivo de crear un periódico uniforme de diferentes temas y entre todos. Durante todo el desarrollo de la actividad, pude ver que los jóvenes se involucraron y se interesaron mucho más por lo que las personas hacían cuando tuvieron que asumir justamente este rol de líderes.

Figura 23: Producción hecha por una de las parejas



*Fuente: producción de la misma autora*

Figura 24: niño y persona mayor trabajando colaborativamente en la actividad del periódico



*Fuente: creación de la propia autora*

Aunque la intención de los jóvenes era que los participantes también aplicaran los aprendizajes de la sesión de “Mochileros digitales”, la baja capacidad de la red con la que contábamos no permitía que todos navegaran usando el SIG, entonces recurrimos a disponibilizar libros impresos de Geografía e Historia de la biblioteca, una solución creativa y recursiva que además me permitió, como investigadora, ver otros elementos que complementan el análisis sobre la forma en que los niños y las personas mayores acceden y se relacionan con las fuentes de información, como libros e internet.

Aquí nuevamente se apreció un dominio y una motivación por parte de las personas mayores para buscar dentro de los libros impresos y un dominio por parte de los niños para buscar por internet. Los intercambios fueron del mismo tipo: los niños explicaron a las personas mayores cómo usar los buscadores de información y las personas mayores se encargaron de buscar información dentro de los libros. Un diferencial en esta actividad es que los niños y las personas mayores debían hacer lectura interpretativa para luego crear. En eso, vimos que las personas mayores se preocuparon en que los niños también leyesen en voz alta, junto con ellos o por rondas de lectura, lo que de por sí fue una necesidad recurrente y transversal a todas las actividades, pues las personas mayores consideran que los jóvenes de ahora no saben leer con el mismo nivel de profundidad, análisis e interpretación de

generaciones anteriores.

Durante la actividad observé que los niños no pueden leer muy bien, o por lo menos se les dificultaba leer en voz alta y comprender lo que estaban leyendo cuando de texto impreso se trata. No era algo sorprendente, también lo vimos en la primera actividad con video juegos. Lo interesante es que los niños sí lograban encontrar información precisa y relacionada con los lugares escogidos en internet, o sea, sí sabían leer, pero la profundidad, la velocidad o la forma en que lo hacían era diferente. Esto quizás se relaciona en parte al hábito de leer formatos hipertextuales disponibles en formato digital, en donde aplican generalmente *scanning*, *screanning*, y “saltan” de información en información.

**Edora:** a Usted le gustaría también poder enseñarle algo a ella?

**C68s:** Claro!

**Edora:** qué?

**C68:** por ejemplo, a mí me gustaría enseñarles a ellos a leer. Porque algo que no les enseñan la gente, algo que a la gente no le enseñan, que a las personas no les enseñan aquí en este país en general, en todos los niveles, a nivel primaria, secundaria y universidad es no les enseñan a leer, nosotros sabemos leer claro, es que cuando yo digo leer no quiero decir que no puedo coger el libro y leer aquí [señalando la portada de un libro] sino cómo analizar, cómo interpretar el texto, como familiarizarse con el autor, como comprenderlo, cómo analizarlo. Al texto hay que ponerle colador, hay que ponerle filtro, saber qué me sirve y qué no me sirve, analizarlo, coger lo que me sirve y lo que no me sirve sacarlo. Y tengo que saber, y tengo que ser;... eso es lo que se llama Ser un Lector Formado, porque el texto, hay textos de textos, hay textos malos, lo mismo que en el internet, también hay textos malos en todas estas cosas.

De acuerdo con Santaella (2004), los usuarios de hipermedia, como ella los llama, colocan en acción habilidades de lectura diferentes a las de un lector de texto impreso; un lector de pantallas “transita por las infovías de redes, constituye un nuevo tipo de lector que navega en las arquitecturas líquidas e alineares de la hipermedia en el ciberespacio” (p. 18, traducción nuestra). La autora propone la existencia de tres tipos de lectores que fueron constituyéndose a partir de su relación con los medios y la información: lector *contemplativo*, lector *movente* y lector *immersivo*.

El lector *contemplativo* se refiere al lector de la era del libro impreso y de la imagen expositiva y fija. Este se caracteriza por la lectura individual, solitaria, privada, silenciosa, que implica un proceso cognitivo complejo como inferencia, juicio, memoria, percepción etc. La lectura del libro impreso es esencialmente contemplación y ruminación. Este sería el tipo de lector que va con calma, que hace una lectura en secuencia en la que también puede ir y volver cuantas veces quiera.

El lector *movente* es el lector hijo de la revolución industrial y apareció en grandes centros urbanos; nace con la explosión del periódico, fotografía, cinema, que transita desde las características básicas de la era industrial hacia el advenimiento de la revolución electrónica. Lector del mundo en movimiento, mezclado, “preso en lenguajes efímeros,

híbridos” (SANTAELLA, 2004, p. 29, traducción nuestra). Era el lector del apogeo del TV y los diarios, el teléfono y la radio, un “lector fugaz, olvidadero, de memoria corta, más ágil, que necesita olvidar, por el exceso de estímulos y la falta de tiempo para retenerlos” (SANTAELLA, 2004).

Ya el lector *immersivo* sería aquel que nace en los nuevos espacios de la virtualidad. El texto, una vez digitalizado y dispuesto en el ciberespacio, tiene una continuidad diferente a la del texto escrito, es hipertextual, por tanto crea una distribución, organización y estructuración diferente, se mueve verticalmente y corre sobre la presión de un botón. Este es un lector que se enfrenta a “un universo de signos evanescentes y eternamente disponibles” (SANTAELLA, 2004, p. 33), que se mueve en un espacio lleno de signos, informaciones y simulaciones y que suele enfrentarse a textos en el que cada palabra puede llevar a otras fuentes, otros espacios, donde no hay linealidad, es como dice la autora, “un modo enteramente nuevo de leer” (p. 33).

*D75: todavía tenemos mucho que aprender. Él decía de los libros [toma un libro en la mano], yo ojeo este libro y lo primero que tengo que ver es quién es el autor, vamos a ver qué dice la introducción, me voy al prólogo, llegó al epílogo, lo leí someramente cierto? y me voy a extraer lo más importante que tenga para acumular enseñanza. Si? porque el colombiano se ha vuelto muy perezoso para esto [refiriéndose al libro], solo vive de la información mal analizada de la televisión.*

En esta actividad en que combinamos la lectura en texto impreso e hipertexto observamos una tendencia de

las personas mayores de presentar un tipo de perfil de lector contemplativo, y los niños uno más *immersivo*. Los niños también reconocen esa relación diferencial que existe entre sus respectivas generaciones para la lectura, inclusive, es una de las características que los hace ser diferentes. En uno de los grupos focales, en donde clasificaron una serie de elementos, los niños clasificaron los juguetes como siendo objetos específicos para niños, argumentando que los “juguetes” de las personas mayores son los libros. La mayoría de los niños relacionó fuertemente la lectura de libro impreso como una característica de las personas mayores, lo que puede tener su raíz en el hecho de que ellos se relacionaron constantemente con personas de esa generación dentro de un contexto de lectura, como es la biblioteca departamental, donde obviamente las personas mayores iban y van a leer.

En esta misma actividad, observamos que para las personas mayores, lo tangible, lo físico, el archivo en papel es sumamente necesario. Por ejemplo, que una vez finalizado el trabajo creativo, la persona

*MH75 “ será que yo puedo copiar por mi lo que inventé, lo que analicé, entonces yo puedo aquí [un cuaderno] copiar, porque como yo fui la que me inventé, osea ya analicé esto [refiriéndose al texto hecho em el computador]... espere, espere, compio porque esto*

mayor insistía en tener su propia creación en formato impreso. Ante el desconocimiento del funcionamiento de la impresora, ella comenzó a pasar el texto digital a texto escrito en papel,

usando lápiz, borrador y un cuaderno. En este ejemplo también se hace evidente una expresión de exaltación y orgullo por haber producido por ella misma y en colaboración con el niño, un nuevo contenido. El poder pasar de lo digital a lo físico fue uno de los requerimientos recurrentes de las personas mayores en todas las actividades, especialmente los textos y las fotografías.

Por cuestiones de tiempo no logramos explicarles a ellos el funcionamiento de la impresora, pero consideramos altamente importante, pues para ellos tiene un valor altísimo el poder tener las cosas en versión impresa, a pesar de que hayan sido creadas desde lo digital. Aunque en varios momentos les explicamos que podían guardar los documentos creados en su correo o en una memoria, la necesidad de tenerlo entre sus manos era reiterativa. Esto se debe, por una parte, a que ellos reconocen que su capacidad de memorización ha disminuido y por eso es que su cuaderno se convierte en tal memoria externa; y por otro lado, porque así fue que ellos se relacionaron con las informaciones en su época de estudiante. Se le suma a ello que el valor que estos productos o creaciones tienen resultan importantes para las personas y los confronta con la idea de que los espacios de formación son sólo para hacer tareas mecánicas, repetitivas o imitativas, pues también pueden crear contenidos de su propia autoría.

Percibimos que combinar diferentes fuentes como libro impreso e internet para un único fin permitió que los *contemplativos* y los *inmersibles* pudieran dialogar y aportar desde sus modos de hacer y conocer particulares. Esta actividad particularmente fue quizás el ejemplo más claro de una interacción equilibrada, horizontal, recíproca entre las generaciones, pues ambas enseñaban al tiempo que aprendían. Una vez más, aunque la idea del programa es acercar a las personas a prácticas actuales que implican el uso de TD, esto no es excluyente con la idea de proponer actividades en las cuales también se integren otras formas de aprender tradicionales, que sean de dominio de los adultos, ya que esto facilita procesos de intercambio retributivo y beneficioso para ambas partes.

Figura 25: Persona mayor guiando la lectura de uno de los niños



Fuente: creación de la propia autora

## 6.2. ANTES Y AHORA: CULTURA(S) EN CONTRASTE. MÁS ALLÁ DE LOS DISPOSITIVOS

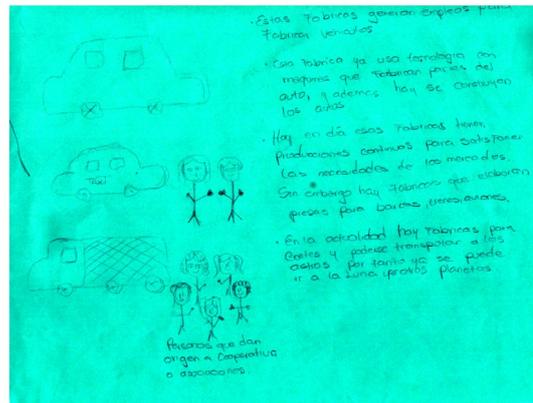
Como lo mencionamos al principio del documento, la digitalización de la información

y la posibilidad de trabajar en redes inter conectadas mudó la forma en que *consideramos* dimensiones como tiempo y espacio tradicionalmente definidas con base a una física newtoniana, de ahí que algunos, como Castells (1997), llamen esta como sociedad en red, como un nuevo paradigma. Subrayamos esa palabra intencionalmente para cuestionar en qué medida “todos nosotros” entendemos esas transformaciones, ya que de acuerdo a nuestra experiencia en campo, esto ni es fácil ni se ha comprendido por muchas personas, especialmente las personas que crecieron en una cultura centrada en lo analógico.

Un día, por iniciativa de una persona mayor, comenzamos a dialogar juntos alrededor de los dispositivos tecnológicos y su funcionamiento, un diálogo al que se sumaron voluntariamente otras personas mayores, los niños y los jóvenes. Por condiciones ajenas a nosotros, aquél día supimos a última hora que no tendríamos disposición de computadores, así que aprovechando la disponibilidad de las personas participantes para hablar de tecnologías, decidí abrir una rueda de conversación relacionada con la cultura digital, comenzando por la lógica de los *bits*, la digitalización de la información, las nuevas concepciones de espacio y tiempo, las funcionalidades de algunos aplicativos, así como las nuevas posibilidades de comunicación. Aquí niños y jóvenes respondieron voluntariamente preguntas que hacían las personas mayores con relación a las TD, haciendo comparación con medios tradicionales que las personas mayores también nos dieron a conocer.

Los niños tomaron la cámara que yo estaba usando para la investigación, la abrieron, sacaron la memoria interna y se la mostraron a las personas mayores con el fin de explicarles el porqué las cámaras fotográficas ya no poseen rollo; posteriormente, hablaron sobre las diferentes posibilidades y funciones de los celulares inteligentes, algunas *apps* para la comunicación y los tipos de cosas que pueden hacer con el celular, además de tomar fotos. Cuando los niños y los jóvenes tocaron el tema de las llamadas por *Whatsapp*, las personas mayores explicaron cómo era en su tiempo, ante lo cual los pequeños reaccionaron con sorpresa, pues para ellos era casi inconcebible que para llamar tuvieran que comunicarse primero a una central y esperar a que pasara por una cadena hasta llegar a su destino. Era como si se tratara de otro planeta.

Figura 26: mudanzas en los procesos de producción luego de la emergencia de las TDenla sociedad



Fuente: diseño hecho por Abd70 y D17

Intercambio de conocimientos emergía sin forzarlo: cada parte compartía, hablaba de la cultura digital, de la cultura de masas, de la cultura antes de los medios de masa. Poder tocar, abrir, tener cerca los dispositivos evocó preguntas y dudas que fueron de a poco respondidas. Aprendimos todos de todos, una coeducación tenía lugar en ese instante. Fue de ahí que calificué esta actividad como “*serendipy*”<sup>78</sup>, o sea, un hallazgo inesperado, valiosos y afortunado que se produjo de manera casual.

Aprovechando ese *flow*, propuse organizarnos en parejas, pero esta vez no compartiríamos un computador, sino que compartimos la tradicional hoja de papel dividida en dos partes. El objetivo era que cada pareja hiciera un paralelo comparando la cultura antes y después de lo digital. Se les solicitó que lo hicieran por medio de dibujos, no en tanto, podía usar también la palabra escrita. Hay que decir que durante esta actividad los niños y las personas mayores, reconociendo las posibilidades de cada uno, negociaron formas de trabajo de tal manera que ambos tuvieron la oportunidad de participar, algunos optaron por dibujar mientras el otro escribía, otros, optaron por dibujar al mismo tiempo.

En ese proceso observamos que cada pareja tocó un tema diferente que escogieron de manera libre, por ejemplo, una de las parejas discutió las mudanzas en el

Figura27: G63 y X9 diseñan juntos procesos antes y después de la revolución digital

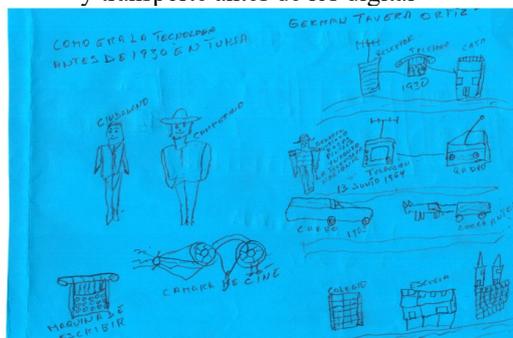


fuentes: Creación de la autora

<sup>78</sup> Serendipy, definición disponible en <https://en.wikipedia.org/wiki/Serendipity> Acceso en 23 de Noviembre de 2017

procesos de producción, empezando por las transformaciones en la fabricación del aguardiente (una bebida alcohólica tradicional de Colombia), al principio artesanal, luego industrial y en masa. Después discutieron al rededor de la automatización de los procesos dentro de las fabricas de automóviles, mostrando en parte los beneficios de esos nuevos modos de producción.

Figura 28: representación de medios de comunicación y transporte antes de los digital



Fuente: diseño hecho por G63 v X9

Figura 29: Representación de la Tecnología Actual



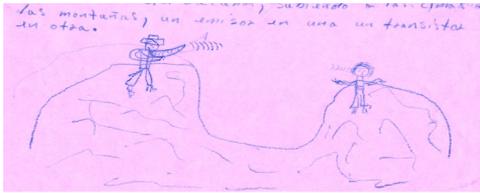
Fuente: Diseño hecho por G63 v X9

Otros, como el señor G63 y X9, prefirieron hacer un paralelo centrándose en la forma en que se dieron y se dan las comunicaciones antes y después de las tecnologías digitales, mostrando con detalle el paso a paso. Durante el proceso de elaboración, don G63, apasionado por la historia, comparte informaciones detalladas sobre la forma y el momento en el que los teléfonos, la radio y la televisión llegan a Colombia, al rededor de los años 30's (Figura 28); X9, motivada por el relato, sugiere elaborar dibujos que muestren tal proceso de transmisión de radio y llamadas de larga distancia; al final compararon con los dispositivos que hoy en día cumplen esa función (Figura 29).

Encontramos similitudes en los dibujos hechos por las parejas. Por un lado, observamos en repetidas ocasiones que el tema de los medios de transporte también toma un valor central paralelo a los medios de comunicación, y por otro, que hacen un especial énfasis en las implicaciones de cada innovación tecnológica con base a las categorías rural, urbano, ciudadano y campesino. Esto se debe a que la mayoría de las personas mayores crecieron en zonas rurales, donde los avances tecnológicos llegan más tarde y perduraron por más tiempo alternativas tradicionales que son desconocidas por la mayoría de las generaciones jóvenes. Uno de los sistemas de comunicación relatados por los mayores y de los más recordado por los niños y los jóvenes fue el uso de sistemas de eco localización, usada en el campo, y el sistema de correo a caballo, dentro del cual el tiempo de entrega de las cartas dependía de la velocidad y la energía del animal para recorrer los cientos de kilómetros entre el emisor y el

receptor.

Figura 30: Antiguo sistema de comunicación por cuerno



Fuente: Diseño hecho por C68 y S17

Figura 31: Sistema de comunicación usando el burro o el caballo



Fuente: Diseño hecho por R70 y JK8

Es de notar en los diseños el protagonismo que tuvieron los medios de radio difusión, las estrategias “rusticas” usadas en el campo y el importante papel que cumplieron los animales de carga para las personas poder comunicarse en esos tiempos (Figuras 30 y 31); revela las características de una cultura en la que la espera no resultaba problemática. La concepción de urgencia, de tiempo y de distancias son muy diferentes de lo que la cultura digital nos presenta hoy en día, pues dos días resulta para algunos contemporáneos un absurdo frente a la posibilidad de enviar mensajes en cuestión de segundo.

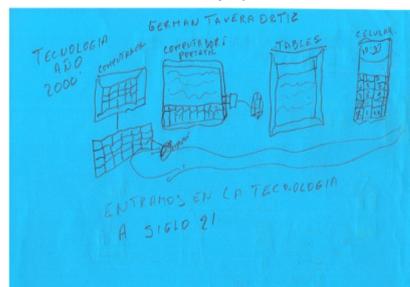
Fue interesante notar también, en esta actividad, que cuando las parejas representaban el presente, por lo general lo representaron con dispositivos como el computador, la tableta y el celular, así como también los iconos de algunas *apps*. Esto nos permite ver que los dispositivos móviles comienzan a ganar protagonismo en la contemporaneidad frente al tradicional rey, el computador. Aunque no todos poseían tales dispositivos, los reconocen como característicos y representativos de nuestra era. De otro lado, resulta curioso y problemático el hecho de representar la contemporaneidad con iconos de aplicativos que por lo general sólo permiten la búsqueda, consumo y compartimiento de informaciones como lo son *Gmail*, *Facebook*, *Chrome* y *Whatsapp*; esto no solo muestra la super dominancia de mega empresas como Google o Facebook, cuyos intereses son sobre todo comerciales y mercantiles, sino que muestra en parte la falta de conocimientos de otros aplicativos que permiten crear, remezclar, producir conocimientos, una habilidad requerida, necesaria y preponderante en la cultura digital.

Figura 32: representación de la tecnología del 2017



Fuente: Diseño hecho por R70y Jc9

Figura 33: Representación de Tecnología del año 2017



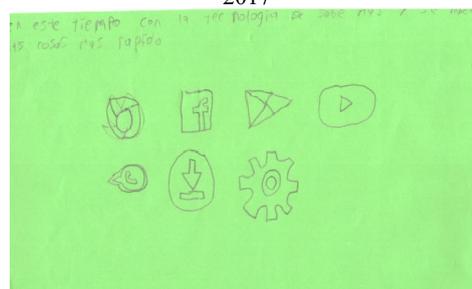
Fuente: Diseño hecho por G63 y X9

Figura 35: Representación de la tecnología del 2017 en la que se incluyen tablets



Fuente: Diseño hecho por K70 y Em11

Figura 34: Representación de apps y tecnología del 2017



Fuente: diseño hecho por JA70 y M10

Los niños y las personas mayores no pudieron evitar hablar de las formas en que cada uno fue educado en la escuela: uno más centralizado, jerárquico y de acumulación de informaciones, frente a otro que desconoce el castigo físico o la constante memorización de contenidos como parte del proceso. Esto muestra que hablar de cultura análoga o digital implica hablar también de modelos de educación y viceversa, pues el papel de la memoria, fuentes de información, autoridades del saber y acceso al conocimiento tienen una íntima relación con las tecnologías de las cuales se disponen en cierto momento histórico. Ese desvío de tema espontáneo en el diálogo entre las generaciones refuerza ideas como las de Castells (2000), Lévy (2010), Bonilla y Pretto (2015), que muestran el papel de las tecnologías como estructurantes de la sociedad e indiscutiblemente de prácticas educativas; pone en evidencia prácticas diferentes que tienen una íntima relación con las tecnologías disponibles en cada tiempo (pizarra vs internet) y vislumbra un claro contraste entre dos tipos de sociedades, una más fundada en la jerarquía y la memorización y otra en la que el conocimiento está disperso y es siempre accesible.

**Edora:** *Qué aprendiste de las personas mayores?*

**E11:** *que antes les ponían ladrillos;*

**Edora:** *por ejemplo*

**E11:** *y que antes la tecnología no era así, que era así, que era distinta, que por ejemplo que ellos no escribían con el computador sino con la máquina de escribir, que la ropa era de otro modelo de la que usamos ahora. Se vestían de otra forma, se escuchaba otra música, que más?*

**Edora:** *y a ti cómo te parecieron las actividades?*

**JK8:** *Muy chevere profe!*

**Edora:** *Muy chevere por que?*

**JK8:** *muy chévere porque nos enseñaron los abuelitos que cuando llamábamos nos tocaba en una montaña, con un cuerno!*

La colaboración, el intercambio de conocimientos y de puntos de vista, la historia de los medios de comunicación, las transformaciones, fueron los protagonistas de esta actividad. Tanto los

**B13:** *pues a mí me gustó porque es que es como un intercambio de cultura, una cultura que nosotros estamos teniendo y que mal que bien las estamos aprovechando de cierta forma y una cultura que ya estuvieron, que fue muy... de cierta forma muy bonita y que nos deja una enseñanza a todos.*

niños como las personas mayores compartieron sus saberes y

experiencias particulares referente a la cultura y las tecnologías del tiempo vivido hasta su presente y aprendieron uno del otro; contrastaron, compararon, descubrieron, (nos) enseñaron

y conocieron (conocimos) hechos y prácticas de la cultura antes y después de lo digital. Todos, por ese momento, nos colocamos tanto en el lugar de educador como de educando y representó el más excitante momento en el que, en palabras de Paulo Freire (1991), “no hay ignorantes absolutos, ni sabios absolutos: hay hombres que en comunión, buscan saber más” (p. 81, traducción nuestra). De la integración, de la comunión, de ese viaje en el tiempo, emergieron múltiples aprendizajes que fueron más allá de conocer el lugar de las tecnologías en las relaciones humanas y la forma en que las TD estructuraron nuestra sociedad y fueron (y están) siendo percibidas por las personas, también los modos de vida, las prácticas cotidianas y sobre todo los modelos bajo los cuales cada generación fue educada.

Quizás ese contraste, la cantidad de intercambios de conocimientos, ese descubrir otros mundos, otros modos de hacer, incidió en que esta fuera una de las actividades más recordadas por los participantes, especialmente por los niños y jóvenes, pues para ellos fue inclusive divertido poder ayudar a las personas mayores en cuanto ellos mismos conocían otros medios de comunicación que dejaron de usarse con el tiempo.

De esta actividad observamos que aun sin usar un computador o cualquier otro dispositivo tecnológico, logramos ver en perspectiva la cultura digital y las diferencias de esta con una cultura análoga y de medios de masa. El simple hecho de dibujar libremente sobre el tradicional papel para contrastar épocas, en las que predominaron tecnologías diferentes, nos permitió crear un panorama con relación a los modos de vida de cada generación y fue instrumento para mostrar las transformaciones consecuentes al desarrollo e incorporación de las TD en nuestras prácticas. Las personas mayores y los niños se confrontaron y dejaron claro que ellos son de tiempos diferentes, que aprendieron de otras maneras y no siempre lo que parece obvio lo es. Comprender la cultura digital no se limita a saber usar un dispositivo, se refiere a conocer las posibilidades, los sentidos y el alcance que las TD ofrecieron y ofrecen a nuestra cultura.

## **7. REPRESENTACIONES Y RELACIONES INTERGENERACIONALES: ALTERNATIVAS HACIA UN OTRO ENCUENTRO ENTRE LAS GENERACIONES**

Casi desde los primeros hombres en la tierra, la continuidad de la raza dependió de la existencia de por lo menos dos generaciones: los progenitores y los descendientes. Estos últimos repetirían el proceso y los primeros se convertirían en los abuelos; así ha sido hasta el presente (2018). Debido a los avances tecnológicos, científicos, médicos y de las condiciones de trabajo, la expectativa de vida de la raza humana se ha prolongado y hoy en día es posible encontrar casos de personas llamadas centenarias, o sea, personas que superan los 100 años de vida<sup>79</sup>. Esto ha dado lugar a una configuración especial de las estructuras familiares (BRITTO , 2016) y sus relaciones, ya que aumentó la probabilidad de encontrar familias en las que tataranietos conocen a sus tatarabuelos. Estos encuentros se dan también fuera de los hogares, en espacios públicos (incluido el ciberespacio), donde más de tres generaciones, sin un vínculo filial, han de encontrarse y relacionarse. Entonces, la sociedad fue y lo es hoy en día, por constitución, multigeneracional, lo que significa que está siempre abierta la posibilidad de que generaciones diferentes se encuentren en un mismo espacio tiempo.

De acuerdo a los aportes de Mannheim (1993), las generaciones son grupos de personas que además de nacer en años próximos, comparten una posición similar dentro de la sociedad y poseen una conexión entre ellos, causada por vivencias parecidas en determinado contexto histórico. Tales acontecimientos configuran una experiencia de vida y “universos simbólicos” particulares que hacen que un grupo se diferencie de otro. Eso significa que la sociedad está compuesta por personas que no apenas difieren por la edad, sino que como “sobreañadido cualitativo” (p. 209) son sujetos con expectativas, valores, saberes, normas, experiencias y prácticas constituidas dentro de contextos históricos y culturales particulares.

De esa forma, en nuestra sociedad multigeneracional, convivir con la alteridad es la norma más que la excepción. Frente a ese aspecto, lo que nos inquieta (y ha inquietado a muchos teóricos en el área) es que “convivir” (osea vivir juntos) no se ha dado siempre en términos de armonía y solidaridad, por el contrario, diferentes factores han hecho que ese contacto con la alteridad resulte en conflictos y distanciamiento entre las generaciones, los

---

<sup>79</sup>Aunque en los países desarrollados dicha prolongación del tiempo de vida ha sido más evidente, en países en vía de desarrollo también se encuentran con más frecuencia casos de personas que superan los 100 años de edad.

cuales se han intensificado con el paso del tiempo, al punto de constituirse actualmente como uno de los principales problemas que amenazan la integridad social de las comunidades (HATTON-YEO, 2001).

De acuerdo con un informe presentado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en septiembre del 2016, en países en vía de desarrollo, una de cada 10 personas mayores sufrieron algún tipo de maltrato (incluye maltrato físico, abuso sexual, maltrato psicológico, abuso económico, desatención) y, probablemente, la cifra esté subestimada puesto que se notifican apenas uno de cada 24 casos (OMS, 2016a). Lo que más llama la atención es que, por lo general, los maltratadores son sus mismos cuidadores o sus hijos. En un informe presentado por Helpage International, con colaboración de la Fundación Saldarriaga Concha, se evidencia que en Colombia, con base en datos del 2014, son los hijos los principales agresores de la persona mayor, sea este hombre o mujer, y que entre 2005 y 2014 hubo un total de 1414 reportados en medicina legal, que incluyen maltratos físicos, psicológicos, explotación financiera, negligencia y omisión de cuidados, entre otros.<sup>80</sup>

La violencia y conflicto entre las generaciones también corre en el sentido contrario, aunque no se muestre con la misma gravedad, tal vez porque aspectos culturales, en parte, han permitido que los adultos “eduquen” (así sea en algunos casos violentamente) a sus hijos. Los niños, a pesar de ser sujetos de protección especial de derecho, hoy en día sufren abusos, maltratos y agresiones cometidos en su mayoría por adultos. Se calcula que cada año, en el mundo, mueren por homicidio 41.000 menores de 15 años, y la cifra está subestimada, pues muchas veces la muerte se reporta como accidente, ya que los mismos padres no se quieren responsabilizar por el crimen (OMS, 2016b). De acuerdo a informaciones de la misma organización, la cuarta parte de los adultos manifestaron haber sufrido maltrato físico cuando eran niños y una de cada cinco mujeres adultas fueron víctimas de abuso sexual en la infancia. De acuerdo a una investigación hecha por el observatorio latinoamericano de geopolítica de la Universidad Autónoma de México (UNAM), una de cada cinco personas que muere de manera violenta por año en el planeta es brasileña, venezolana o colombiana, pero este fenómeno se problematiza cuando se percibe que su principal incidencia se da en un rango etario entre los 15 y 29 años (BARRIOS, 2017). Esto se vuelve una preocupación generalizada, pues como nos informa la misma creadora y coordinadora del PI, hoy en día *“los abuelos ni se sientan con los nietos, los nietos salen, “chau abuelo”. Ni un dios te bendiga abuelo, pero no hablan. No hay una relación”*.

---

<sup>80</sup>El maltrato a la persona Mayor: Claves para entenderlo. (2016) Disponible en: <http://www.helpage.org/la/noticias/el-maltrato-a-personas-mayores-en-colombia-claves-para-entenderlo/>  
Acceso en Enero 8 de 2018

En una sociedad en la que conviven personas con diferentes características y puntos de vista, es de alguna forma “esperable” que existan conflictos, no en tanto, su exceso está llevando a la desintegración del tejido social. Por ello, esto se ha vuelto un tema de las agendas públicas y con el paso de los años ha ganado centralidad en las discusiones políticas, como pudimos apreciar en el capítulo 3. De la misma manera, la comunidad académica, más exactamente áreas como Antropología, Sociología, Medicina, Psicología etc, se han debruzado sobre este problema para intentar analizar y comprender, desde sus saberes, los factores que propician tal conflicto y su aumento, pues esto permite crear soluciones más acertadas a la hora de generar políticas públicas y acciones que mitiguen tal efecto.

Luego de revisar diferentes perspectivas y análisis de autores que se sumaron a la misión de entender este conflicto (BOURDIEU, 1993; MANNHEIM, 1993; MEAD, 1977), y desde nuestra experiencia, podemos afirmar que de todo se puede decir, con relación a la forma en que se relacionan las generaciones, menos que dicha relación es o ha sido inmutable y libre de complejidades. Es necesario considerar que la forma cómo se relacionan las generaciones responde a un proceso dinámico íntimamente relacionado a cambios en el contexto y en la cultura. Eso significa que, para nosotros, poder entender las relaciones intergeneracionales es imprescindible tener en cuenta también los desarrollos tecnológicos y las prácticas generadas por estos, pues, como parte de la cultura, van a ejercer un papel central en la configuración de los roles, la comunicación, los espacios de acción de cada generación, la relación de estas con el saber y las representaciones sociales.

Inclusive, desde las áreas que investigan el desarrollo humano y curso de vida, se ha argumentado que el sujeto inevitablemente se desarrolla en un escenario sociocultural que coexiste con el biológico y que también establece una serie de restricciones así como de oportunidades (PINAZO; SÁNCHEZ, 2005). Así, las etapas del desarrollo, considerando desde la infancia hasta la vejez, son fases dinámicas cuyas características particulares son definidas también con base a las condiciones del contexto sociohistórico en el que enmarquen.

De acuerdo con los aportes de Toffler (1980), Castells (2000) y Schaff (1993), los desarrollos tecnológicos y su uso cumplen un papel central en la reestructuración de la sociedad. Por ejemplo, la familia nuclear aparece como protagonista y el abuelo deja de estar presencialmente en el mismo espacio en donde su nieto vive (ver con detalle en capítulo 2).

Entre otras cosas, dentro de la cultura digital llegan a establecerse nuevos imaginarios y representaciones que adjudican determinadas características a las generaciones, delimitando así su campo de acción dentro de las prácticas con tecnología digital. Como lo mencionamos con anterioridad, conceptos como los de “inmigrante digital” y “nativo digital”, aparecen y

empiezan a ser utilizados para referirse a las personas mayores y los niños respectivamente. Se quiera o no, estas características generan nuevos sentidos y significados que luego se reproducen dentro de las interacciones sociales. Así, esas distinciones abruptas y categorizaciones inciden en la manera en que se relacionan las generaciones y pueden desembocar en conflicto y distanciamiento entre ellas mismas, generando una brecha entre las generaciones y una brecha digital que deja en desventaja a los más viejos. Esto porque las revoluciones tecnológicas, como acontecimientos sociales y culturales, desempeñaron un papel determinante en la forma en que se van a relacionar las generaciones.

Todo esto hace imprescindible hablar de como la revolución digital participa en la forma en que las generaciones se relacionan y se representan, pues como una revolución tecnológica sin precedentes, también reestructuró (y estructura) la organización social, e incidió (incide) en el establecimiento de nuevos roles, expectativas, representaciones sociales dadas a las generaciones de jóvenes y personas mayores.

Con base en ello, en el presente capítulo presentaremos y trataremos de comprender la forma como se dan las relaciones entre las generaciones en el marco de la cultura digital, tomando como base nuestras observaciones, así como las experiencias y vivencias de niños, jóvenes y personas mayores que participaron en el programa “Los hijos enseñanza a sus padres: intercambiando saberes”, de la ciudad de Tunja. Primero, nos centraremos particularmente en las diferentes maneras en que las TD inciden en la aparición de conflictos y distanciamiento entre las generaciones, y, posteriormente, con base en las actividades que desarrollamos en el programa, mostraremos la manera en que la mismas prácticas con TD pueden ser promotoras de encuentro, diálogo y solidaridad entre las mismas generaciones. Para finalizar, expondremos y discutiremos los hallazgos e incidencia del proyecto en la configuración de las representaciones sociales de lo que significa ser niño o ser adulto mayor, pues así lograremos tener una visión amplia de la manera en que se dieron las relaciones intergeneracionales dentro del programa.

## 7.1 LA TECNOLOGÍA DIGITAL: LA DISTANCIA Y EL CONFLICTO ENTRE LAS GENERACIONES

A simple vista podemos ver que los niños, los jóvenes y las personas mayores, difieren por su aspecto físico, sin embargo, este no es el único factor que los distingue. Estas generaciones, además de estar en etapas del desarrollo humano distintas, llevan consigo un conjunto de saberes, experiencias, prácticas, expectativas, conocimientos y modos de aprender que han venido construyendo con el tiempo y los constituye como sujetos de una

sociedad y una cultura particular.

El universo simbólico y las características que constituyen los contextos culturales en los cuales las generaciones se desarrollaron, están íntimamente relacionados con los avances de las innovaciones tecnológicas producidas en ese momento. Al tiempo que tales innovaciones fueron emergiendo en cada época, se fue abriendo paso a otras lógicas de producción, consumo, relación y comunicación que fueron siendo apropiadas por las personas, dando lugar a una variabilidad de las experiencias entre las generaciones en términos cualitativos y prácticos. Aún si las generaciones conviven en un mismo espacio, la diferencia temporal entre una y otra, por aspectos vitales, las ha “puesto” en diferentes contextos, impregnados por sentidos y significados específicos, los cuales inciden en la relación que estas tienen con el mundo y entre ellas, así como en el lugar que cada una va a ocupar en el contexto cultural que habita actualmente.

Los conflictos entre las generaciones provienen, en parte, del confronto entre tales diferencias. En el marco de la cultura digital, las diferencias y conflictos entre las generaciones son de otro orden y responden a las particularidades de esta cultura (ver sección 3) y al encuentro entre sujetos que ya presenciaron y vivieron contextos drásticamente diferentes en términos tecnológicos. A continuación, sobre la base de lo observado en la investigación durante las prácticas e interacciones entre las generaciones, mostraremos algunas de las diferencias y conflictos más reiterativos y en los cuales las tecnologías digitales cumplen un papel central.

### **7.1.1 Diferencias en los modos de aprender y resolver tareas**

Desde el principio del programa y durante la ejecución de las prácticas fueron evidentes marcadas diferencias entre los niños y las personas mayores a la hora de trabajar con los dispositivos digitales. Las diferencias específicamente se manifestaron tanto en la manipulación del *hardware*, del *software*, así como en los procesos de navegación y velocidad del aprendizaje. Vimos que casi todas las personas mayores tuvieron que pasar por un proceso de entrenamiento con tareas motrices para poder manipular el teclado y el *mouse*, razón por la cual iniciamos haciendo actividades con video juegos que ayudaban a mejorar estas habilidades. Los niños, aunque no siempre usaron todos sus dedos, lograban escribir rápidamente con el teclado y eran bastante hábiles para usar el *mouse*.

Esto era esperable, pues las personas mayores que estaban allí decidieron participar en el programa justamente para aprender a manipular y a trabajar con dispositivos digitales y los niños, por su parte, se ofrecieron voluntariamente a ayudarles considerando que ellos son más

diestros en el área; sin embargo, aunque los participantes eran conscientes de esto, los conflictos inevitablemente emergieron.

Tareas que para los niños eran básicas, para las personas mayores representaban un gran desafío. Por ejemplo, para las personas mayores resultaba complicado dividir su atención entre tareas cómo hacer *click* con la mano derecha y ver simultáneamente en la pantalla los efectos que ese *click* tenía sobre la interfaz, algo que los niños hacían todo el tiempo cuando jugaban videojuegos en sus tiempos libres. Esto indudablemente hizo que las personas mayores se tomaran más tiempo en hacer algunas tareas, las cuales los niños habían acabado mucho tiempo antes. Estas diferencias fueron más evidentes cuando se pusieron en contraste directo (o sea, cuando el niño y el adulto mayor tuvieron que trabajar juntos para desarrollar cierta actividad) y fueron causa de conflicto entre las generaciones.

En repetidas ocasiones, niños les explicaron los procedimientos a las personas mayores a una velocidad que la persona mayor era incapaz de seguir. En un caso especial, JK8 trató de enseñarle a JA70 las partes de un computador valiéndose de un video que encontró en internet. El objetivo era que el señor JA70 viera el video y posteriormente le fuera diciendo a JK8 lo que iba entendiendo para él escribirlas en un cuaderno. Aunque la tarea y los objetivos parecían estar claros,

JK8 no sabía que el señor JA70 tenía problemas visuales, de audición y, además, que era la primera vez que él estaba frente a un computador; JK8 asumía que como para él era fácil y familiar, así lo sería para la persona mayor, razón por la cual lo presionaba para hacer la actividad a mayor velocidad. Esto generó incomodidad en la persona mayor, quien solicitó trabajar con un adolescente, porque ellos tenían más “paciencia”. De la misma manera, cuando M10 trató de explicarle a D75 como abrir una cuenta en la red social *Facebook*; el pequeño usaba palabras que la persona mayor no entendía, como contraseña, usuario, página, etc. y también lo hacía aceleradamente; ante eso, el señor D75 le pide que por favor vaya más despacio, pues él quiere primero entender para qué sirve eso y a qué se refiere con esos términos.

El trabajo intelectual y los modos de aprender de las generaciones son diferentes y reflejan perfiles de usuarios que Santaella (2004) clasifica como *Novato*, *Lego* y *Experto*. Para la autora, el *Experto* sería aquel que ya tiene esquemas de navegación precisos, posee estrategias afinadas y manipula comandos y herramientas con gran precisión. El experto sería

Figura 36: Persona mayor pidiéndole al niño que fuera con calma



Fuente: creación de la propia autora

aquel que tiene un conocimiento de las aplicaciones como un todo y las manipula con destreza y velocidad, no va por ensayo y error, pues ya conoce las rutas de acción. La segunda categoría sería el usuario *Lego*, aquel que “va clickeando medio sin rumbo en un campo de posibilidades abiertas” (p. 102, traducción nuestra). El perfil *lego* fue al que más se ajustaron los niños que participaron en las diferentes actividades; ellos poseían un conocimiento específico de algunas cosas, pero no de todas, y en el camino fueron andando por ensayo y error hasta encontrar la solución. Las personas mayores en su mayoría, presentaron un perfil de *Novatos*, los cuales se caracterizan por presentar ansiedad, inseguridad en las operaciones de navegación, grande incidencia de “errores”, confusión, incapacidad para encontrar un camino de vuelta. Los jóvenes fueron más expertos, conocían las rutas que debían seguir hasta llegar al objetivo planeado.

Estos perfiles se manifestaron sobre todo en el momento en que las generaciones se enfrentaron a interfaces desconocidas, pues por un lado los niños, desde el principio hasta el final del programa, actuaron como exploradores confiados y curiosos que caminaban y avanzaban por ensayo y error hasta lograr manipularlos y descubrir: arriesgarse era su estrategia para conocer nuevas funciones. Las personas mayores, más inseguras en el momento de manipular el dispositivo, preferían observar primero o recibir instrucciones antes de comenzar a explorar y, en varios momentos, se detenían hasta que alguien les ayudara o los asesorara.

Así, cuando dos personas con habilidades diferentes deben realizar una misma tarea, la tendencia es que la persona con mayor habilidad (en este caso el niño) acabe dominando la tarea o se torne impaciente frente a la velocidad con la cual su compañero la realiza. Por su parte, la persona que aun está en proceso de aprendizaje puede llegar al punto de la frustración y abandono de la tarea, pues tanto la tarea en sí como las explicaciones del “experto” o “lego” superan sus capacidades de entendimiento. El conflicto y el distanciamiento emergen con facilidad en ese tipo de situaciones, pues la mayoría de los niños, por ejemplo, prefieren trabajar con personas que aprendan más rápido que aquellas que aprenden más despacio y a veces no tienen la paciencia para explicarles o esperar que ellos finalizaran la tarea. De la misma forma, las personas mayores principiantes prefieren alguien que les tenga mucha paciencia o acaban abandonando el programa; por eso, lograr entablar relaciones entre las generaciones que difieren drásticamente en cuanto a habilidades prácticas con dispositivos digitales resulta el desafío más grande dentro de PI que usan TD.

*Edora: qué haces aquí?*  
*MII: ayudándoles a las personas de la tercera edad*  
*Edora: tecnología?*  
*MII: [afirma con la cabeza]*  
*Edora: y cómo te sientes?*  
*MII: bien*  
*Edora: qué les enseñas?*  
*MII: a ayudarles a... osea, para que aprendan a usar el computador.*  
*Edora: y alguna cosa específica?*  
*MII: si*  
*Edora: cómo qué?*  
*MII: Hotmail...*  
*Edora: con cuál de las personas mayores te gusta trabajar más?*  
*MII: con la Señora MH75*  
*Edora: por qué?*  
*MII: porque aprende rápido.*

Es importante señalar que estas experiencias en la forma de aprender de cada uno se ajustan también a algunos de los aportes que hicieron Tappscot (1999) y Prensky (2001), en su momento, con relación a la forma en que los “nativos digitales” (o generación net) e “inmigrantes” (*boomers*) aprenden a usar las TD. Mientras los niños, como “Nativos” (generación net), acostumbrados al mundo interactivo, aprenden de manera divergente, exploratoria, colectiva, hipertextual y más rápida, los “inmigrantes” (o *boomers*), en este caso las personas mayores, necesitan pasar por un proceso de acomodación siguiendo un orden lineal y prefieren la teoría antes de la práctica. Con ellos se necesita llevar un proceso que vaya paso a paso y despacio, pues muchos querían y necesitaban dejar registro en su cuaderno de apuntes de lo que iban haciendo o lo que estaban aprendiendo.

No obstante, con base en lo que vimos, no debemos caer en absolutismos, que condicionen la diferencia exclusivamente a un factor demográfico o esencialista (como habilidades innatas de los nacidos a partir de la era digital), pues la relación y contacto que cada generación tiene con las TD es marcadamente diferente. Los niños, aunque no todos tenían computador en casa, la mayoría ya estaba familiarizada con los computadores y otro tipo de dispositivos como tabletas y celulares que ya eran de su propiedad; entre sus prácticas diarias estaban ir a la biblioteca y tomar un computador para jugar video juegos y ver video en *youtube*, lo que de alguna u otra forma los fue preparando para la navegación inmersiva e hipertextual propia de la cultura digital. Para varias de las personas mayores era la primera vez en su vida que tocaban el teclado de un computador, pues viven en una institución donde sólo los administradores usan computador, pero ellos no tienen acceso; aunque ellos asisten a la biblioteca para usar los computadores, apenas van los días del programa (dos días por semana, dos horas por día). Entonces, una vez más se evidencia que el acceso a los dispositivos es importante y es una causa potencial e importante de desigualdad en el momento de las prácticas.

*Edora: por qué fue lo mejor? qué fue lo mejor de trabajar con los niños?*

*MH75: pues que ellos muy activos, para enseñar también, si.*

*Edora: y ¿doña M70?*

*R70: también con los niños... más claro que ellos tienen una capacidad muy abreviada, en cambio nosotros, los adultos, somos más lentos... en el aprendizaje y en todo.*

Entre otras cosas no se puede dejar de lado el hecho de los niños, como generación, se están desarrollando en un contexto cultural en el cual las tecnologías digitales están casi omnipresentes y se les estimula constantemente para su uso. Desde sus primeros años de vida, los niños están teniendo contacto con este tipo de dispositivos, ya sea en la casa, en la escuela o por medio de otros pares; el mismo mercado se ha encargado de ofrecer y disponibilizar específicamente para este grupo poblacional juguetes y otros productos que incluyen tecnología digital y promueven la interactividad<sup>81</sup>. De manera muy diferente, las personas mayores se desarrollaron en una época en la cual la tecnología análoga era imperante y sistemas electrónicos y de radiodifusión eran la novedad de aquel entonces. Así, fueron construyendo esquemas de acción e interacción que les eran posibles con tal tecnología. Una importante fase de su desarrollo, como la niñez, se dio en un momento en que la lógica de la interactividad y de la no linealidad aun no estaban en auge. Como contra parte, procesos mecánicos, lineales y repetitivos eran centrales y posibles en ese contexto cultural y configuraron esquemas de acción de las personas que vivenciaron esa cultura, algo que pudimos evidenciar en la forma como ellos aprenden y se relacionan con las tecnologías.

Entre otras cosas, y muy importante, a tales diferencias comportamentales y formas particulares de aprender a usar las TD le subyacen también factores psicológicos y biológicos que inciden en cualquier tipo de procesos de aprendizaje con o sin TD, y en algunos momentos, en nuestro caso, fueron objeto de conflicto entre las generaciones. No podemos olvidar que en un PI como este trabajamos con sujetos que están en fases de maduración distinta, con características biológicas particulares, que también hacen la diferencia e influyen en las relaciones intergeneracionales. Como vimos en el caso del JA70, para él, la dificultad no estaba apenas en la falta de familiaridad con el dispositivo, sino que él no escuchaba bien el audio del video que el niño le mostró y no conseguía ver con claridad la pantalla.

Hay que tener en cuenta que cada fase del desarrollo humano trae consigo una serie de mudanzas físicas y psicológicas que determinan el comportamiento de las personas y que toda persona, como ser vivo, con el paso del tiempo, presenta una serie de pérdidas y desgastes en el organismo que producen efectos en la forma cómo se relaciona con su entorno. La pérdida de la audición, fallas de memoria, dificultades visuales, de percepción y

<sup>81</sup> [Smart Toys, how AR and IoT are changing kids' education](http://arblog.inglobetechnologies.com/?p=2225) Disponible en : <http://arblog.inglobetechnologies.com/?p=2225> Acceso en febrero 15 de 2018

atencionales son condiciones más comunes y “esperables” durante la fase de la vejez y tales cambios influyen en los procesos perceptivos, de aprendizaje y motores, velocidad de la percepción, la comprensión y el aprendizaje (CHAHÍN ; BRINÑEZ, 2011).

**Edora:** [...] Entonces hoy sí era para ver cómo les iba a ustedes tipo, solos, sin que estuviera yo o la coordinadora encima, entonces pues doña coordinadora me dijo que fue bien, pero me gustaría escucharlos a ustedes cómo se sintieron, qué fue lo más difícil, tanto en la planeación como el día de hoy.

**L17:** Digamos, con T9 ella es una niña super pila, pero es super hiperactiva, y uno tiene que estar ahí. Y cuando ella no quiere hacer las cosas, pues a uno le toca, no, osea, no ponerle atención a las cosas que ella va a decir, porque... osea, no se desvía del tema y no trabaja. Eso fue como lo más difícil, pero pues, sin embargo, ella no es grosera ni nada, entonces pues es... eso es cómo lo bueno.

**Edora:** y algo más con respecto a la relación con los niños?... ustedes también, en el pasado que ustedes llevan mucho más tiempo ..

**X18:** no, pues fue mucho más fácil. Pues últimamente ha sido mucho más fácil que al comienzo. Huy no, al comienzo fue...[cara de cansada]

**Edora:** al comienzo era caótico, cierto?

**X18:** si

**Em11:** profe, pero es que hay veces que de verdad a mi me ha pasado, dicen: pero hábleme duro! - pero no me grite!

**Edora:** yo entiendo, necesitamos mucha paciencia, pero una cosa es hablar duro y otra cosa es gritar.

**M10:** profe, pero es que uno les dice: tu no tienes tanta paciencia, que a ellos les dan ganas de pegarle uno.

**X9:** no profe, es que mire en serio, había un abuelito, y entonces doña R70 me fue a dar una silla, y entonces como llegó ahí a ver qué estábamos haciendo, yo le ofrecí que se sentara y me hizo: "ash!!" [expresión de reclamo, queja] no, yo no me quiero sentar!" y le dije: "pero es que estamos haciendo la actividad" y fue y se sentó.

**Edora:** después yo les voy a hablar de eso, de que a las personas mayores, algunas tienen algunos tipos de enfermedades mentales, si ustedes se dieron cuenta

**M10:** tienen enfermedad?

**Edora:** si

**Em11:** si profe

**Edora:** una enfermedad del cerebro y se ponen agresivos y unos te pueden decir "quítese!" ó te dicen groserías, pero es que ellos tienen una enfermedad

**JK8:** igual a doña MH75?

**Edora:** no, ella no.

**M11:** ella no tiene enfermedad!

**JK8:** no, la de cabello gris [se refería a outra señora del hogar] vino y dijo una grosería X9

En sí, las condiciones diferenciadas no son la fuente del conflicto, sino la falta de conciencia y comprensión de esta condiciones a la hora de desarrollar una actividad en conjunto. Vimos que varios niños no estaban muy familiarizados con otras personas mayores que no fueran participantes del programa o sus propios abuelos,

razón por la cual algunos comportamientos de otras personas mayores llegaron a incomodarlos. Por ejemplo, en una oportunidad en la que los niños conocieron otras personas mayores residentes de la institución donde algunos participantes del PI también vivían, los niños manifestaron que las personas mayores eran un poco “mal geniadas”<sup>82</sup> y poco cordiales con ellos, a pesar de que ellos hacían acciones cordiales como prestarles una silla o ayudarlos. La cuestión es que muchas de las personas, a las que intentaron ayudar, presentaban una ligera condición de demencia (Alzheimer), que, como estudios lo han confirmado, genera cambios en las emociones y puede provocar comportamientos bruscos y fuera de contexto (ALVAREZ DUQUE, 2015).

Vimos que el conflicto se presentó también entre los niños y los jóvenes. Aunque ambos nacieron en medio de la cultura digital y de acuerdo a Prensky (2001) serían ambos “nativos digitales”, presentan diferencias que en varias oportunidades se manifestaron en conflictos. Como vimos en campo, los jóvenes se incomodaron repetidas veces por el comportamiento hiperactivo y disperso de los niños, y estos a su vez, se molestaron por la indiferencia y dominación del espacio por parte de los “niños grandes”. Luego de sus

<sup>82</sup> Molestos, bravos.

experiencias como guías y orientadores dentro del programa, los jóvenes manifestaron que una de las dificultades más grandes, al principio, del programa, fue lograr mantener la atención de los niños, pues aunque tienen la voluntad de enseñarle a los mayores, muchas veces se distraen con otros y cuando no les motiva la tarea, acababan abandonándola, dejando sola a la persona mayor.

Para entender tal abandono o desmotivación de los niños en algunas tareas, debemos tener presente que aunque dentro del programa intentamos desarrollar actividades que atendieran las necesidades e intereses de todos los participantes, no podemos dejar de considerar que el contenido que es de interés de una generación no lo es para otra, o que lo que una necesita aprender para su vida diaria es diferente de la otra; esto sucede inclusive entre generaciones “cercanas”, como niños y jóvenes. Cada generación tiene una zona de intereses diferente, propia de su fase etaria, así, lo que para una resulta atractiva, para otra es incomprensible, aburrida o nada significativa.

Todas estas experiencias nos muestran que los conflictos pueden tener sus raíces en diferentes aspectos, incluidas las diferencias en las formas en que cada generación aprende, relacionadas a su vez a aspectos culturales y psico-biológicos. Teniendo eso presente, dentro de un programa intergeneracional que está direccionado a la enseñanza y mejoramiento de habilidades con las TD, desde una perspectiva colaborativa, y que, además, participan personas mayores y niños, es imprescindible tener presentes las condiciones y capacidades de las personas participantes, pues esto será esencial para crear las actividades y los canales de comunicación y diálogo entre los mismos.

### **7.1.2 La interconexión global y el contacto con otros saberes: pérdida de legitimidad de la persona mayor como fuente de saber**

En cierta ocasión, cuando desarrollamos la actividad del periódico, observé que una de las parejas no adelantó nada, pues la persona mayor y el niño no se pusieron de acuerdo sobre cuál lugar turístico investigar y presentar. La persona mayor le propuso al niño mostrar un lugar que no todo mundo conociera para darle visibilidad. El niño decía que no, porque él mismo no lo conocía, entonces la persona mayor, quien ya había visitado el lugar, trató de explicarle lo que allí había y el porqué este lugar es históricamente importante. A pesar de eso, el niño se negó en trabajar sobre un lugar que él no conocía, entonces le sugerí al niño que podían visitar el templo usando algún *software* de geo referenciación (Google Earth) que ya habíamos utilizado antes y a él le pareció excelente; posterior a eso se dispuso a trabajar con la persona mayor.

Cuando las parejas trataron de resolver los acertijos de mochileros digitales o buscar información sobre lugares turísticos para hacer el periódico, vimos que los niños accedieron a internet para responder dudas y corroborar las informaciones, y, en ello, observamos que buscaban la información en cualquier página, sin preocuparse por la confiabilidad de la fuente, era como si asumieran que si está en internet es porque es verdad.

Los desarrollos tecnológicos indudablemente modificaron la forma en que nos relacionamos con el saber, retirando del lugar privilegiado que ocupaban instituciones tradicionales como la iglesia y la escuela (LEVY, 2010) o la familia. Gracias a una red global (internet) que permite la comunicación y la transmisión de informaciones segundo a segundo, desde diferentes nodos, las personas pueden acceder a nuevos conocimientos, saberes y diversos puntos de vista; las redes de comunicación interactivas posibilitaron la creación colectiva, distribuida y colaborativa de contenidos e informaciones. Así, saberes o “verdades” se ponen “en jaque” en cada momento y el conocimiento puede actualizarse a cada segundo.

Desde una perspectiva antropológica, Margareth Mead (1977) muestra como, en las sociedades más cerradas y aisladas, los conocimientos traídos por los más viejos de las comunidades se daban por hecho, no había discusión alguna y en parte era así porque tampoco había con qué contrastarla; por el contrario, cuando se tiene contacto con múltiples perspectivas y otras culturas, se implanta una duda frente a la veracidad de los conocimientos. Para Mead (1977), las migraciones, las colonizaciones y, lo más importante, el acceso a la información y la creación de una sola comunidad mundial, fueron trascendentales para la quiebra en la forma en que las generaciones de viejos y jóvenes se relacionan entre sí.

La autora fundamenta con ejemplos de diferentes sociedades del mundo la existencia de tres tipos de culturas, las cuales se fueron presentando en el transcurso de la vida humana: cultura posfigurativa, cultura cofigurativa y cultura prefigurativa. Cada una de estas son el reflejo de diferentes periodos históricos de la sociedad y se diferencian entre sí por modos particulares en que se presentaron y se presentan las relaciones entre las generaciones y su relación con las autoridades del saber.

En breves palabras, y siguiendo una línea temporal planteada por la misma autora, la cultura posfigurativa es aquella que se caracteriza porque los adultos son la principal fuente de conocimiento, por tanto, son autoridad de saber y su misión es poder transmitir dichos conocimientos a los más jóvenes, quienes, al igual que los más viejos, aceptan este proceso como forma natural que permite darle continuidad a la sociedad. La autoridad está en el pasado, “El pasado de los adultos es el futuro de cada generación: sus vidas proporcionan la pauta básica” (MEAD, 1977, p. 35). En este tipo de cultura permanece la idea de una

continuidad inmutable, es decir, que lo que les espera a sus hijos o nietos será lo mismo por lo cual ellos pasaron; en este tipo de cultura es imprescindible la existencia mínima de tres generaciones, de tal forma la sociedad tendría continuidad de acuerdo al plan de los ancianos, quienes ya pasaron por etapa juvenil y “saben” cómo son las cosas.

La cultura cofigurativa, por su parte, se caracteriza porque el modelo dominante para los miembros de la sociedad está localizado en la conducta de sus pares o contemporáneos. A diferencia de la posfigurativa, empieza a aceptarse entre las personas que las generaciones más jóvenes difieren de las generaciones más viejas porque las experiencias vividas por los jóvenes son diferentes a las experiencias vividas por los padres y abuelos. “Ellos mismos (los jóvenes) deben desarrollar nuevos estilos fundados sobre su propia experiencia y deben proporcionar modelos para sus propios pares” (MEAD, 1977, p. 69). Debido a las migraciones del campo a la ciudad, los desarrollos en las comunicaciones (la llegada de la TV, de la radio), los niños y jóvenes tuvieron acceso a otro tipo de informaciones que mostraron diferentes puntos de vista y pusieron en duda los saberes transmitidos por los mayores. De otro lado, la preponderancia del modelo de familia nuclear, dado entre otras cosas por las mudanzas en el campo laborar, hizo que las relaciones entre las generaciones se vieran significativamente alteradas, lo que provocó que esta fuera la primera cultura en la que los abuelos ya no están presentes.

Por último, la cultura prefigurativa es aquella en la cual los jóvenes “asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido” (MEAD, 1977, p. 35). En esta, los jóvenes saben de la existencia de un pasado, el cual sólo entienden a medias y hace parte del libro de Historia. Ellos no pueden comprender las reacciones de sus padres ante ciertos acontecimientos porque no los vivieron y probablemente no los vivirán. El pasado de sus padres es tan desconocido como lo es el futuro para ambos. En este tipo de cultura, no es que apenas los padres dejan de ser guías, sino que no hay guías en ningún lugar, ni en los pares. El mundo es tan cambiante y diverso que lo que sirve de guía hoy tal vez no le sirva a otros y a nosotros mismos no sirva mañana.

Luego de los medios de masa, se desarrollaron los medios digitales, los cuales permitieron la interconexión y la interacción en una red global, hecho que incidió en la opinión de los jóvenes y “quebró” la confianza que tenían frente a los saberes transmitidos por sus progenitores o ascendentes, generando así una progresiva distancia entre los mismos. El acceso a un espacio de saber como el ciberespacio, donde todos los días se refutan argumentos, se producen nuevos, se evidencian con imágenes acontecimientos y costumbres de otras culturas, es inminente el escepticismo de los jóvenes (y el de todos) frente a los

adultos como autoridades del saber y transmisores de la “verdad”, pues ahora están todos expuesto a otras “verdades”. A edades cada vez más tempranas los niños pueden acceder y ver que los problemas tienen diferentes soluciones, y, por ejemplo, un niño que insiste en tener una serpiente como mascota puede argumentarle a su obstinada mamá que esto es posible porque él conoce un niño de la India que tiene una. Los roles se distorsionan, y aquél refrán que dice “*el diablo sabe más por viejo que por diablo*” queda fuera de lugar, pues hoy en día los conocimientos se fortalecen por el colectivo, por las múltiples perspectivas y se reconstruyen todo el tiempo y desde múltiples lugares.

La revolución digital es de tal magnitud que dio origen a un nuevo mundo, tanto para el más viejo como para el más joven, y expuso a los más chicos a informaciones nuevas, las cuales generaron preguntas que sus padres o abuelos no supieron o no saben como responder. Además, los más viejos no saben como guiar el comportamiento de los más jóvenes, pues la infancia y juventud de los primeros son totalmente diferentes de las de los segundos, como bien vimos en la actividad en la que comparamos la sociedad del adulto y el niño mediante dibujos. Frente a eso, los niños y jóvenes aprenden a resolver ellos mismos sus problemas explorando y ensayando, accediendo a otras fuentes con información disponible y constantemente actualizadas.

La cultura digital, de alguna u otra forma, estableció nuevos lugares para las generaciones y sus roles en la sociedad. En esta cultura, la participación, la colaboración, el descubrir juntos son prácticas y actitudes altamente valoradas. Esto les ha ofrecido a los niños y jóvenes un sentido de autonomía, un lugar de participación y un sentido de libre elección que los hace sentirse “parte importante de”. Podemos ver hoy en día que la forma de los niños relacionarse con la sociedad, posible por la implementación y apropiación de tecnologías digitales, se confronta muchas veces con medidas que sus padres, contrariamente, sólo imponen, restringen, limitan a una opción, dejando de lado la posibilidad de lo que los jóvenes puedan decir o aportar, como lo hacen en el ciberespacio, en blogs, redes sociales o grupos de discusión (CASTRO; MONTOYA; BONILLA, 2018)<sup>83</sup>. En consecuencia, los padres y las personas mayores están experimentando una creciente sensación de que las tecnologías digitales se oponen a los valores tradicionales de la familia, generando una percepción de pérdida de autoridad y de control que desembocan en tensiones en la relación con sus hijos y nietos. Los valores de la modernidad intentan imponerse por encima de los que emergen o han emergido de esta sociedad en red.

---

<sup>83</sup>Sometido y aceptado en el Seminario Nacional de Inclusión Digital - SENID, 2018.

**Edora:** *jum ok, gracias. Tu? [Dirigiéndome a L7] tú estuviste en algunas cierto? Entonces, cómo te parecieron algunas de las que participaste?*  
**L7:** *emm... muy bonitas, porque los adultos mayores no sabían de la tecnología, porque en el tiempo de ellos no habían celulares, computadores, tabletas eran de otra forma, no tenían tecnología, entonces ellos vinieron para aprender de nosotros lo de las tecnologías, de lo que es hoy.*

Padres y abuelos dejan de ser fuente de saber, y paradójicamente, son los hijos y nietos quienes en esa experiencia de búsqueda de respuestas empiezan a tornarse autoridades de saber y serán (son) quienes enseñan a sus padres y abuelos como moverse en esta cultura. Los niños son particularmente conscientes de esto, por eso, en repetidas ocasiones, son “los que enseñan”, a pesar de que en varias oportunidades ellos no supieran las respuestas de preguntas propuestas en las actividades o no conocieran el *software*. Como vemos en el ejemplo de L7, ella reconoce que los mayores vivieron otra época, diferente a la de ellos, e implícitamente saben que tienen la responsabilidad de enseñarles a ellos elementos prácticos de la cultura actual.

El conflicto emergió en el momento en que justamente se confrontan autoridades del saber ante un mismo problema por resolver. La forma de hacer las cosas, para uno, responde a la tradición, pero, para otros, responde a soluciones “modernas” que aprendieron haciendo. Por ejemplo, el conflicto que surge luego que un abuelo le dice a su nieto que debería dejar de usar el celular porque le hace mal para los ojos la exposición constante a esa pantalla, el adolescente, como defensa, contra argumenta que un estudio reciente de la Universidad X afirmó lo contrario, y que inclusive por internet descubrió que es más peligrosa la exposición a la pantalla del televisor, actividad que siempre hace su abuelo. Esos conflictos, aunque pequeños, existen, son cotidianos, recurrentes y resultan en una falta de comprensión mutua y distanciamiento.

**C68:** *Emm... lo de servicio social, les falta más, compaginar más con nosotros [refiriéndose a los adolescentes], pues tenemos una dificultad que eso vienen generalizada, que es de tipo social que es que los muchachos, las gente joven, el adolescente piensa que porque él maneja el computador, él se las sabe todas, entonces pues no estoy de acuerdo porque eso no es una realidad. Porque lo que yo decía, lo que yo dije de pronto ya lo había dicho, el computador es solamente una herramienta. Es como un oficio, sólo un oficio, entre tantas cosas, entre muchas cosas. Entonces, ellos... los adolescentes creen que se las saben todas... jaja, pero eso ha sido generacional, eso se ha transmitido así. El adolescente siempre piensa que se las sabe todas y nosotros también, pero es que la verdad es que ninguno... hahaha ni el uno ni el otro, lo que pasa es que tiene que haber más coordinación y más comprensión entre una generación y la otra, sobretodo por los adolescentes, porque la dificultad se presenta más con el adolescente que con el niño, porque el niño es, como ya lo dije, es incondicional.*

Es interesante ver en la intervención del señor C68 que para él el distanciamiento está justamente en que los jóvenes se creen autoridad de saber sin escuchar otras fuentes, osea, se creen que “se las saben todas”. Eso crea una molestia en la persona mayor y una tendencia a la distancia entre ellos que puede resultar potencialmente conflictiva. Lo particular aquí es que, para esta persona mayor, la tensión está más con el adolescente que con el niño, pues los más chicos son incondicionales y están, entre todo, también aprendiendo como ellos y “no se las saben todas”.

A pesar de que los niños y los jóvenes que participaron en el programa son “nativos digitales” y todos tienen un conocimiento mínimo de tecnologías, ellos tienen estrategias diferentes para navegar y hacer las cosas. Los niños, como *legos*, y los jóvenes, como *expertos* (SANTAELLA2004), manifestaron sus diferencias en el momento de asumir el rol de “profesor”, pues tanto los niños como los jóvenes querían enseñarle al adulto mayor a su manera. En esta

**Edora:** *ok, qué fue lo que menos te gustó?*  
**JK8:** *menos me gustó que los del servicio social a veces no nos dejaban ni nada ayudar a los abuelitos.*  
**Em11:** *muy imprudentes*

**Edora:** *Bueno, ustedes y sus manitas ya me habían dicho que querían participar en esto, entonces, cómo se sienten hoy? por qué se sentían estresados? qué fué lo que pasó?*  
**M10:** *Por los niños grandes! Un problema con ellos [---]*  
**Edora:** *Por qué, qué hicieron?*  
**JK8:** *No nos dejan explicarles a los abuelitos...*  
**M10:** *No! uno le va a decir y el otro "NO!" [risas de los demás]*  
**Edora:** *Y no te gusta?*  
**M10:** *No!*

investigación vimos que tal disputa, por ser reconocidos como autoridad de saber, aunque es más común entre generaciones criadas en contextos completamente diferentes, se da también entre generaciones próximas. Antes, durante y después de las prácticas, el conflicto más recurrente fue entre los niños y los jóvenes. Esto fue manifestado en mayor medida por los niños, quienes afirmaron que preferían que los jóvenes no hicieran parte del programa porque no les permitían a ellos enseñarles a las personas mayores. Para los niños, los jóvenes son imprudentes y no les permiten a ellos enseñar, cosa que ellos desean hacer. En un sentido similar al de las personas mayores, creen que los jóvenes son un poco sobre potentes porque consideran que saben todo y en ese caso no les dan espacio a ellos para enseñar.

La utilización de las tecnologías digitales en nuestras prácticas cotidianas dio pie para que se constituyera una sociedad de información que se mueve por y para la información; permitieron por primera vez en la historia interconectarnos mundialmente; en consecuencia, esa posibilidad abrió caminos para que independiente de la edad, cada participante del mundo digital se asuma y se autorice como sujeto de conocimiento, lo que de alguna u otra forma llevó hacia un escepticismo frente a saberes dados por tradición y por una única fuente, como el abuelo o los padres. Las personas mayores dejan de ser la enciclopedia humana y los niños se vuelven exploradores de un mundo que ni sus padres ni ellos entienden completamente, pero conocen los instrumentos para entenderlo y conocerlo.

Nuevas autoridades y fuentes de saber emergen y se contraponen, los roles cambian y los conflictos entre las generaciones reaparecen en varios niveles, pues resulta que todos “pueden tener la razón”. En un mundo excesivamente informacional, donde a cada segundo entramos en contacto con nuevas fuentes de información es esperable que estas disputas tengan lugar, sin embargo, es posible encontrar caminos para que el diálogo aparezca como conector y que todos comprendan que un mismo problema o pregunta puede tener diferentes soluciones o respuestas.

### 7.1.3 Modelos educativos en contraste

Entre otras de las condiciones que causan conflicto entre las generaciones, muy relacionados a lo anterior, son las diferencias en cuanto al valor que cada generación le da a las diferentes fuentes de conocimiento (tradicionales y contemporáneas), así como los modelos opuestos, bajo los cuales cada generación fue educada. Vimos, durante las actividades, especialmente la actividad en la que crearon el periódico y “mochileros digitales”, que para las personas mayores, los libros impresos continúan ocupando un lugar importante para aprender y acceder a informaciones, y es considerado la fuente de información más completa y profunda. Para los niños, aunque le tienen un respeto especial a los libros, su primera opción para responder preguntas era acceder a enciclopedias virtuales o usar un buscador web.

**D75:** [continúa hablando de los jóvenes]... *Decirles: la tarea es esta, busquen en el computador y saquen una conclusión, cierto? y mañana me la traen. Entonces qué hace el estudiante de hoy? Que me pestañas! allá dele, dele [simula estar digitando en el teclado]. Mi sobrino, hago un paralelo [haciendo el dramatizado] - tienes cara de trasnochado - [el sobrino] “es que me tocó hasta las dos de la mañana porque es que hoy tenemos un examen y me tocó, investigue en el computador” [finaliza la representación]. cierto? Que han aprendido en las aulas? Nada! y yo creo que no, se la educación brasileña, o de Brasil.. sabe portugués? hahaha ah bueno... entonces qué está sucediendo con la educación de nuestro país? en cualquier área: Mediocre!! ... todavía tenemos mucho que aprender. [toma un libro en la mano] yo ojeo este libro y lo primero que tengo que ver es quién es el autor, vamos a ver qué dice la introducción, me voy al prólogo, llegó al epílogo, lo leí someramente cierto? y me voy a extraer lo más importante que tenga para acumular enseñanza. si? porque el colombiano se ha vuelto muy perezoso para esto [refiriéndose al libro], sólo vive de la información mal analizada de la televisión.*  
**Edora:** sólo de la televisión?  
**D75:** de la televisión o de los computadores, pero yo no lo sé manejar ajajajajajaja. globalmente, de toda la tecnología que llamamos de punta, o de avanzada, llámese como se llame.

**Edora:** por qué eres un niño y no un abuelo?  
**M10:** porque nosotros tenemos más años de vida y ellos ya se pueden morir más pronto y porque ellos ya son como más... intelig... más.. mmm más ... saben más cosas del país que nosotros.  
**Edora:** [dirigiéndome al resto del grupo] de acuerdo con qué ellos saben más cosas del país que nosotros?  
**Jk8, JJ10, A6, A111:** sí señora  
**Edora:** y ellos como lo supieron?  
**M10:** porque antes en ese tiempo no existía la tecnología y entonces a ellos les tocaba leer cuentos y por eso ...  
**Edora:** tu crees que leyendo libros se aprenden más cosas del país?  
**Todos:** sí!!  
**M10:** porque es que en lo escrito se lee más, mientras que en el internet lo resumen  
**Edora:** [Dirigiéndome a todos] Ustedes están de acuerdo que en el internet lo resumen?  
**Ma11, JJ10:** sí... [el resto parece dudar]  
**Edora:** osea, que ustedes saben un poquito menos del país que ellos?  
**Ma11:A111 Jk9:** sí  
**A111:** mmm... duda  
**M10:** hasta ahora estamos comenzando a saber sobre todo...

A las personas mayores les preocupan de sobremanera la falta de práctica lectora de los niños y jóvenes, causadas, según ellos, por los hábitos lectores emergentes en la nueva era, en la que muchos optan por leer resúmenes y reseñas en internet, lo que les impide de hacer

un análisis profundo y desarrollar una capacidad interpretativa, crítica y detallada de los contenidos. Ellos lamentan constantemente la pérdida de esa relación íntima con el libro, a la cual ellos estuvieron y están acostumbrados, pues relacionan esto con una mediocridad emergente y creciente de los modelos educativos actuales.

Ahora bien, en repetidas ocasiones, vimos que los niños casi nunca recurrieron a buscar información en libros, y sólo en los acertijos fáciles de cultura general colombiana confiaron en la información dada por la persona mayor. Extrañamente parece ser que dicha confianza de los niños en el saber de las personas mayores es porque ellos, las personas mayores, son buenos lectores de libros y no porque sean viejos. Osea, los niños consideran que las personas mayores poseen particularmente un hábito de lectura de libro impreso que les otorga un conocimiento superior y más profundo en cuanto a cultura general del país que ellos no poseen, pues se acostumbraron a leer informaciones disponibles en internet donde reconocen que todo está resumido, y a diferencia de los más viejos, ellos, los niños, están en proceso de conocer más cosas.

De manera contradictoria, las prácticas nos mostraron que los niños no tienen una relación tan íntima con los libros, a pesar de que en sus discursos muestran un respeto y valoración de la

Cuando se les preguntó por las diferencias entre los niños y las personas mayores:

**MII:** *y nosotros podemos...y tenemos una mente más...*

**JII:** [interrumpe] *sofisticada!*

**Edora:** [dirigiéndome a M11] *tu tienes una mente más sofisticada?*

**MII:** *osea, más avanzada...*

**Edora:** *osea tu crees que tienes tu mente más avanzada?*

**MII y M10:** *no...[duda]*

**MII:** *ósea...es por lo que nosotros aprendemos modernamente*

lectura de libro impreso como fuente importante de conocimiento; para ellos, la internet y medios audiovisuales les ofrecen otras opciones más prácticas para conocer o aprender que les son más atractivas. Para los niños, los libros no son algo tan relevante para su generación, ni consideran problemático el hecho de no leer libros o hábitos de lectura que proponen los adultos, inclusive, afirmaron que ellos poseían mentes más “actualizadas” y a veces más “inteligentes” que las de las personas mayores, a pesar de reconocer su baja habilidad lectora; ellos, en parte, lo relacionan con su particular familiaridad con las tecnologías digitales y sus modos de “*aprender modernamente*”. Esto significaría que los niños reconocen que hay formas diferentes de acceder al conocimiento que los diferencia de los adultos y, al mismo tiempo, le otorgan a esas prácticas contemporáneas, o modos de aprender “modernos”, una relevancia y un valor especial al punto de que no vean como problema el no leer libros impresos.

En los discursos de las personas mayores, sobre todo, observamos que se presentaba una frustración y casi decepción ver la falta de interés de los niños en la lectura de libros y de sentido crítico de los mismos, en consecuencia, consideran que la educación de ahora es

mucho más mediocre que la de antes, a pesar de contar con TD. Se aprecia una necesidad constante por parte de ellos por enseñarle a los pequeños a leer libros, sin embargo, para los niños, buscar información en libros continúa siendo la última opción, de ahí que esta sea una potencial causa de conflicto dentro del programa.

En estas manifestaciones y reacciones también podemos ver el confronto entre dos generaciones diferenciadas por el modo en que se relacionan con la lectura. Recordemos que por la forma en que se desarrollaron en prácticas (ver capítulo 4) y complementando con los discursos aquí presentes, para las personas mayores la lectura de tipo contemplativo, (SANTAELLA, 2004) continúa siendo altamente valorada; por su parte, a la de tipo inmersivo, característica de la generación que creció con las TD, resulta desconocida o “mediocre” al punto de no considerarla una práctica lectora. Si seguimos los aportes de Santaella (2004) y otras investigaciones en el área, podemos afirmar que los niños sí ejercen una práctica lectora, ahora, desprendida de lo material, lineal y físico; para esta generación, cada vez es más común entrar en contacto con hipertextos, los cuales requieren estrategias de lectura más exploratorios, dinámicos, no lineales e interconectados con otros contenidos. No por el hecho de no leer libros impresos los niños están dejando de leer, ellos están leyendo conforme a las prácticas exigidas, permitidas y posibles por el contexto cultural en el que se desarrollan. Inclusive, ahora más que nunca las personas se comunican por medio de la lectura y la escrita.

Podemos intuir que existen varias razones por las cuales a las personas mayores les resulta difícil comprender que existen otros modos válidos de leer. Por un lado, varios de ellos estaban hasta ahora relacionándose con el computador y contenidos digitales, en ese sentido, sólo interpretan o juzgan con base a lo que observan en el comportamiento de las otras generaciones más jóvenes y no por su experiencia propia. De otro lado, porque ellos fueron criados en la cultura de la enciclopedia, en la cual el conocimiento estaba centrado y acumulado en grandes bibliotecas y era allí a donde sus maestros los remitían para resolver tareas. Esto los constituye de manera diferente en comparación con los niños de ahora, quienes saben a muy temprana edad que muchas de sus preguntas no tienen una única respuesta, que esta no se encuentra apenas en la biblioteca y que pueden acceder desde cualquier dispositivo con acceso a internet, a grandes bibliotecas virtuales que están siendo a cada momento complementadas con nuestras informaciones.

El conflicto entre las generaciones en sí no surge del hecho de que existan diferencias en modos de leer, inclusive los sujetos, particularmente los niños, saben que las hay; el conflicto emerge cuando una de las partes, en este caso las personas mayores, sugiere o imponer su “forma de leer” como mejor o superior a la otra. Ese tipo de pensamiento

dicotómico y excluyente resulta en un intento de anulación y ataque a prácticas contemporáneas, las cuales más que opuestas a las tradicionales llegan a ser complementarias. Como bien pudimos ver en nuestras actividades, a la hora de crear un contenido o producto cultural de manera conjunta (como el caso del periódico), las personas mayores, como lectores contemplativos, y los niños, como lectores *imersibles*, pueden aplicar sus particulares modos de leer y acceder al conocimiento sin que uno niege o le quite validez a el otro. Aunque esto fue una pequeña muestra observada dentro del PI, resultan indicios para considerar que en la cultura contemporánea lectores, fuentes de informaciones y formas de leer, tradicionales y contemporáneas, no se excluyen mutuamente y juntas pueden aportar beneficios mutuos, como veremos más adelante.

También, con relación a las prácticas lectoras de los niños y las personas mayores, tanto unos como los otros reconocen que los niños, a pesar de usar las TD y aprender a usar nuevos dispositivos de manera rápida, no poseen un pensamiento tan crítico, como Tappscot (1999) sugirió. Vimos que los de la “generación net” tienen gran habilidad en la manipulación de TD, pero en el momento de acceder a informaciones, no se importan por la confiabilidad de la fuente y tampoco se esforzaron por hacer interpretación de los textos que encontraban en internet. Eso es origen de disgusto de las personas mayores, pues consideran que en sus tiempos, aunque no podían acceder a tal cantidad de información como ahora, lo poco que consultaban debía ser interpretado y analizado críticamente.

*C68: Acá, hasta donde yo me he dado cuenta, la gente no está pensando. La gente lo está pensando con el aparato [MH 75 afirma con la cabeza junto con R70 y D75], piensan con el aparato, no piensan con el cerebro, sí. Nosotros sí! yo sí, por ejemplo, y muchos, pensamos con el cerebro, pero somos poquitos.*

Pudimos observar durante las prácticas que implicaban conocimientos en cultura general, que las personas mayores, muchas veces, además de buscar en libros, preferían recurrir a la recordación, a la memoria. Ellos le otorgan un valor especial al uso del cerebro, y se

enorgullecen de ser una generación en la cual todo se aprendía de memoria, donde “se utilizaba el cerebro”; lamentan que los jóvenes de ahora no memoricen, que todo esté en memorias externas.

El papel de la memorización tuvo una mudanza en estas últimas décadas, poniendo en jaque prácticas tradicionales que obligaban a las personas a memorizar

*R70: pues yo opinaría igual que ellos, porque es que nuestro cerebro va en decadencia y esto [señalando el celular] ha desplazado la inteligencia que tenemos, exactamente igual.*

grandes cantidades de información. Michel Serrés (2013) afirma que la cultura digital ha creado diferencias, inclusive, en nuestras facultades mentales, pues ya la inteligencia y la memoria están no sólo dentro de nuestra cabeza, sino fuera, en una “caja cognitiva objetivada” que también puede razonar, memorizar, almacenar etc, y esto genera dos tipos de

economía mental:

Economía: acordarse del lugar del volumen en el estante de la biblioteca cuesta menos, en términos de memoria, que guardar todo el contenido. Nueva economía radical: nadie precisa más acordarse del lugar, un buscador *online* hace esa tarea. Ahora la cabeza decapitada de la Polegarzinha se diferencia de las antiguas, más bien constituidas que llenas. No tiene más que esforzarse tanto para almacenar el saber, pues este está extendido delante de ella. (SERRES, 2013, p. 37, traducción nuestra)

*Edora: qué les enseñó doña R70?*

*R70: el concentrarse cuando están escuchando algún profesor, concentrarse cuando alguien está hablando, que la persona cuando está hablando es la persona más importante, porque si no, si no escuchamos bien, entonces no podemos hacer nada.. especialmente ellos que van andando en la juventud no pueden aprender porque por ejemplo, el profesor está enseñando y ellos [hace movimientos con las manos como si los niños se dispersaron por la sala] manipulando las cosas, o jugando pues no pueden aprender, no pueden aprender, entonces concentración ....*

En la cultura digital, grandes cantidades de información fluyen, se actualizan constantemente y por lo general están siempre disponibles en el ciberespacio, donde también pueden

acceder rápida y puntualmente a través de buscadores, en cualquier momento, por eso hoy en día las personas no se esfuerzan en memorizar, en últimas por que gracias a las TD esto dejó de ser una exigencia.

Así mismo, en otros espacios de socialización, se evidenció inconformidad por parte de las personas mayores frente al comportamiento de los niños. Algunos de ellos se dirigieron a los niños con órdenes para comportarse y que estuvieran más quietos y callados. Durante las entrevistas insistieron con que los niños deberían leer mejor, usar la memoria y conectarse más con las personas y menos con los aparatos, escuchar y no jugar en cuanto el profesor explica o está enseñando.

Ante ello, podemos inducir que tales manifestaciones revelan un choque entre contextos y lógicas bajo las cuales cada generación fue educada. Siguiendo los aportes de Paulo Freire (1991) y con base a nuestras observaciones, podemos decir que este es el confronto de dos modelos de educación: uno denominado como educación “bancaria”, mucho más dominante en la época de formación de las personas mayores, y un modelo de educación más problematizador que empieza a tomar fuerza hoy en día en la cultura digital.

En la educación bancaria se le dio importancia a la memorización de contenidos, la organización por jerarquías, la división entre uno que es educador y otro que es educado: la verdad se centró en el educador<sup>84</sup>, aprender y enseñar era sobre todo responsabilidad de instituciones como la escuela, donde también se aplicaba un modelo caracterizado por la rigidez, el castigo, por la transmisión unidireccional de contenidos acumulados en enciclopedias y libros que debían ser memorizados, y por una creencia en la auto suficiencia

<sup>84</sup>De ahí que las personas mayores, en repetidas ocasiones, sólo esperaron la instrucción y la llegada del “profesor” para continuar y recurrieron siempre al recuerdo y no a la exploración y búsqueda.

solitaria.

En el caso de niños, a pesar de que hoy en día varias escuelas aún se enfocan en ese modelo de educación bancaria, ellos se están desarrollando en medio de la cultura digital, la cual les permite acceder, desde edades tempranas, a otras fuentes de conocimientos fuera de la escuela y poner en práctica otras estrategias para aprendizaje mucho más centradas en el descubrimiento y solución de problemas, de manera colectiva, y la memorización de contenidos deja de ser tan relevante. Aunque no de manera formal, ellos están en la cultura de lo digital, la cual promueve o intenta promover una educación problematizadora, en la cual la solución conjunta de tareas es indispensable, incentiva la búsqueda constante y considera que es por medio de la invención, la reinención y la búsqueda inquieta y permanente que existe saber (FREIRE, 1991).

Si bien es cierto que las escuelas hoy en día continúan aplicando, en parte, estrategias de memorización, repetición de contenido, etc, la progresiva integración de las TD dentro de espacios de formación y el constante contacto de los niños con la cultura digital les han dado la oportunidad de crear, hacer, descubrir y aprender por sí solos y en colectivo. Como vimos en las prácticas, los niños solucionan sus inquietudes acudiendo a la ayuda de otras personas de la sala, probando algunos conocimientos previos por ensayo y error o recurriendo a información siempre disponible en la web.

Hablar de cultura digital implica pensar necesariamente en las mudanzas que el uso de las TD produjo en prácticas educativas tradicionales, pues las TD incidieron (inciden) substancialmente en la manera como nos relacionamos con el conocimiento y la forma como nos organizamos para producirlo (BONILLA; PRETTO, 2015). Entender esto es esencial cuando se inicia un PI con objetivos educativos, pues, como vemos, cada generación tiene interiorizado modelos educativos y comportamentales propios de la cultura en la cual se desarrollaron y se desarrollan, los cuales, por lo que apreciamos, son casi opuestos y hasta mutuamente excluyentes..

#### **7.1.4 “*Los niños son robots que no se comunican*”: fallas en la comunicación y el conflicto intergeneracional.**

Para las personas mayores, la mala utilización de las tecnologías digitales, y por decirlo así, su uso excesivo, ha hecho que gradualmente estemos perdiendo la “comunicación humana” que se tenía antes. Ellos critican a los niños y los jóvenes por el apego excesivo y la dependencia a los dispositivos, especialmente, les preocupa su comportamiento robotizado y mecánico, que los aleja de la sensibilidad humana y genera conflictos dentro de los hogares.

*Edora: a usted qué le gustaría enseñarles?*

*D75: me gustaría enseñarles ante todo... Estamos en una sociedad muy descompuesta cierto? el niño pierde la inocencia y empieza a acumular creencias después de los seis años. Su mente se llena de cucarachas! si? pero es una mente que no expresa la sensibilidad interior; sino que vemos unos niños ya muy duros en su manera de ser, y lo más crítico es que esa descomposición ha hecho meya en los hogares. Ya a base de toda esta cuestión que estamos hablando de tecnología, se ha perdido la comunicación familiar. Hay que volverlos a encarrilar digamos así, porque ya son trenes descarrilados [todos concuerdan y rien], que empiecen por el amor a quienes los rodean, llámese como se llame, papá, mamá, primo, tío, lo que sea, y saberse mover dentro de la sociedad. Si no los enseñamos, ellos van a ser muchachos que ya se van a robotizar, se van a mover como...*

*R70: como los robots!*

*C68: mecánicos*

*D75: volvamos ahí, a mí me gusta mucho el contacto, y yo quisiera ante todo, al niño hay que inculcarle valores; empezando por valorar lo que tiene. Puede ser esto cierto? [señalando el celular]. Por valorarse a sí mismo. Valore a la familia, valore a la sociedad... todos somos útiles, más no inútiles, que es lo que la mayoría se confunde*

Las personas mayores en varias ocasiones manifestaron la necesidad de retomar un diálogo con los jóvenes y niños, pues perciben que gradualmente está creciendo la distancia entre ellos debido a la excesiva atención que los jóvenes le dan a sus dispositivos y la consecuente falta de comunicación, atención e interacción cara a cara. Ellos, los mayores, en el intento de entender las causas de tal distanciamiento, de manera general responsabilizan al uso excesivo y casi obsesivo de las TD por parte de los jóvenes, quienes inclusive en reuniones familiares no se comunican con sus abuelos, y esto, para ellos, pone en riesgo la comunicación *face to face*, la “comunicación humana”.

Este es un temor creciente y común en esta población, que se asocia con la actitud tecnofóbica de algunas personas mayores, sin embargo, vale la pena rescatar que las personas participantes del programa

*C68: hay otro aspecto que nos está afectando que es que el niño, el joven, inclusive los adultos, se perdió la comunicación, se perdió la parte humana. No hay ese contacto, no hay ese contacto humano que se tenía, se perdió el contacto humano casi al ciento por ciento. Porque ahorita, por ejemplo, yo tengo hijos y tengo nietos, y mis nietos: “qué mamita, que sarita, que pepito”, [hace una representación de una escena en la cual él llama a sus nietos y ellos no le ponen atención, sólo miran los celulares sin prestar atención en lo que él les intenta decir] [las otras personas mayores concuerdan] Entonces nosotros estamos perdiendo la parte humana, al perderse la parte humana nosotros estamos perdiendo todo! porque lo importante en nosotros es lo humano y nuestro cerebro.*

tienen bastante claro que ese conocimiento frente a las TD es necesario hoy en día, porque la tecnología digital es esencial en la sociedad informacional, no en tanto es necesario orientar a los niños y jóvenes, pues esto ha traído consigo conflictos en las relaciones intergeneracionales que ellos pueden evidenciar desde sus mismos hogares.

En un estudio longitudinal en el que participaron más de mil adolescentes y progenitores, en un periodo de cinco años, Figuer y clbs (2010) mostraron que en el transcurso de ese tiempo aumentó la frecuencia de conversaciones entre los adolescentes y los padres con respecto a las TD, sin embargo, a la vez se evidencia que en ese mismo periodo disminuyó la satisfacción en dichas interacciones, tanto de los padres como de los hijos. Según el estudio, los adolescentes presentan mayores niveles de satisfacción cuando hablan con sus pares del asunto, que con sus mismos progenitores.

¿Pero qué podría causar esto? Desde lo que pudimos observar en campo y en los discursos de los participantes, esto probablemente se deba a que los jóvenes consideran el

comportamiento de sus padres y abuelos como retrógrado y que el lenguaje con el que se comunican no es el mismo, lo que crea limitaciones en la comprensión mutua. Entre otras cosas, que los niños y jóvenes interactúan más por medios virtuales que físicos, medios que sus padres o abuelos aún no dominan.

No podemos dejar de lado el hecho de que nuevas prácticas generan nuevos lenguajes y que, como cualquier otro lenguaje, si no se practica, no se domina y no se entiende. Además que en la cultura contemporánea, las actualizaciones, nuevos dispositivos y aplicaciones, salen al mercado con una diferencia corta de tiempo entre una y otra y propician nuevas prácticas y términos a cada instante. Por ejemplo, palabras de la cultura digital que se refieren a procesos, marcas, funciones, acciones, como por ejemplo “renderizar”, “skype”, “video llamada”, “pixelar” “navegar”, son comprendidas, usadas y aplicadas por niños y jóvenes, pues las requieren en sus prácticas diarias con TD, sin embargo, muchas de estas palabras son novedosas y poco comprendidas por las personas mayores no familiarizadas con las TD. Así, cuando un niño o adolescente desea conversar sobre una innovación, lo más probable es que hable con sus pares o con expertos en el área sobre ello, y no será su primera opción hablar de ello con un adulto que hasta ahora se acerca a la lógica de lo digital.

Vimos durante las interacciones entre adultos y jóvenes que cuando estos últimos querían explicarle alguna función o aplicación a la personas mayor, debían también explicarle de antemano la lógica de lo digital, un tarea nada fácil. Notamos que ellos lo hicieron con la mejor intención, gentileza y paciencia, aún cuando algunos de ellos afirmaron que explicarle las actividades a las personas mayores era algo tedioso, exhaustivo (respuesta dada en un cuestionario abierto que les hicimos para conocer la experiencia de ellos como guías de las actividades). Los lenguajes entre ellos difieren porque sus prácticas difieren, porque sus contextos y universos simbólicos son distintos. Entonces, por más que la voluntad esté, no podemos omitir que existe diferencia en los lenguajes que usan las generaciones, la cual podría ser fuente potencial de fallas en la comunicación y obstáculos para un diálogo intergeneracional, aún más en un espacio donde se enseñan prácticas con TD.

Para los criados en un contexto antes de lo digital, inclusive antes de la llegada del teléfono y la tv, los encuentros físicos fueron, si no, la opción más fácil para interactuar. Las plazas y parques públicos, la panadería de la esquina, la sala de las casas fueron los espacios predilectos dispuestos para el diálogo cara a cara entre las personas. Hoy en día, la digitalización de la información, la instalación creciente de redes, la ubicuidad de los dispositivos digitales, la facilidad de acceso en diferentes puntos, entre otras cosas, permitieron la apertura de espacios virtuales de encuentro donde, al igual que en los espacios

físicos, las personas discuten, dialogan e interactúan. Hoy en día, las personas pueden encontrarse en salas de conferencia por video llamadas, independiente del lugar geográfico donde se encuentren; las opciones que ofrece la cultura digital son otras y resultan muchas veces más cómodas y económicas que las tradicionales, de ahí que las personas recurran con más frecuencia a estas y hayan dejado de lado algunas prácticas tradicionales de encuentro y diálogo.

Podemos intuir que el choque se genera a partir de concepciones diferenciadas de lo que significa comunicación humana, porque si lo vemos de forma objetiva, de alguna u otra forma los jóvenes que están todo el tiempo usando su celular y *apps* de mensajería instantánea o redes sociales, sí se están comunicando y quizás más de lo que lo hacían sus abuelos cuando eran jóvenes; también, la posibilidad de comunicarnos por video llamada ha permitido acercar a las personas o familiares que se encuentran separados por largas distancias y así mantener el contacto y las relaciones (BACIGALUPE; LAMBE, 2011). De otro lado, los padres y los hijos también tienen una comunicación más frecuente que puede darse en todo momento.

En un estudio, Wellman y cols (2008) mostraron que al rededor del 42% de los padres que hicieron parte de la muestra usan el celular para contactar a sus hijos por lo menos una vez por día, todos los días. De otro lado, estudios como los de Ross y Kauth (2002) afirmaron que el uso de internet, diferente a lo que las personas mayores opinan, posibilita los encuentros *face to face*, al punto de convertirse en quizás uno de los temores principales en temas de seguridad, pues muchos han sido víctimas de abusadores, que inician interacción por redes, y acaban en encuentros presenciales con extraños. Entonces, hay comunicación, y por supuesto hay comunicación entre humanos, sin embargo, para las personas mayores falta algo más.

A pesar de estos señalamientos por parte de los mayores, este énfasis en la comunicación resultó un poco paradójico, pues aunque ellos exigieron mayor “comunicación humana”, en algunos momentos en los que hicimos grupos de conversación y diálogo cara a cara notamos que las personas mayores acababan hablando entre ellas y poco se esforzaron por explicar algunos términos que resultaban incomprensibles para los niños. Frente a eso, los niños prefirieron salir de la sala y hacer otras actividades, pues era poco lo que entendían de esa conversación “entre adultos”.

La forma diferente que cada uno interpreta lo que significa comunicación humana y la falta de comprensión y explicación de términos y conceptos de sus propias culturas, resultan otros factores de conflicto y malos entendidos entre las generaciones que conllevan al distanciamiento. Por cuestiones de tiempo no logramos ahondar en profundidad y con

exactitud sobre estos sentidos diferenciales que cada generación le da al concepto de “comunicación”, aún así, queda aquí señalado, pues sería un relevante objeto de estudio para investigaciones futuras, ya que es conscientemente manifestado por los mayores como causa de separación entre ellos y los más jóvenes.

### **7.1.5 Las Tecnología digitales y la competencia laboral**

La amplia utilización de las TD en nuestra sociedad estructuraron nuevos modos de trabajo y modos de producción. Esto tuvo repercusiones en la redefinición de roles asignados a jóvenes, niños y personas mayores y en la manera en que estas generaciones participan en el mercado laboral. La sociedad industrial, antes de lo digital, demandaba de las personas una capacidad física óptima para poder trabajar y la experiencia medida en años era sobrevalorada; eran centrales la fuerza física, ejecución de trabajos repetitivos para generar bienes y la presencia física en el lugar de trabajo era requerimiento. Con el advenimiento de las tecnologías digitales, son las ideas, el trabajo colaborativo, el conocimiento, la creatividad y la innovación, usando las TD, las aptitudes valoradas; se convierten en la fuerza de producción, alterando el sistema, y dan origen a lo que hoy se conoce como “capitalismo cognitivo”, el cual hace uso del conocimiento para producir conocimiento y no para producir un bien como tal (COCCO, 2013). Lo importante en este modelo es que las personas sean capaces de producir conocimiento haciendo uso de las TD, y quienes lo hagan probablemente ocuparán un lugar privilegiado, pues se convierten en la fuerza productiva de mayor demanda.

En la era industrial toma fuerza la idea de que tanto los niños como las personas mayores se les consideraron no aptos para trabajar, ni aportar al desarrollo, pues experiencia y fuerza física eran necesarias. Ya en la contemporaneidad, cuando la fuerza física y la presencia no son centrales, se esperaría la apertura de nuevos espacios de participación para estas generaciones. Lo que parece paradójico aquí es que frente a eso se esperaba que tanto las personas mayores como lo niños entrasen a hacer parte importante del desarrollo en las mismas condiciones. Sin embargo, eso no se da así, pues los niños parecen ser considerados como sujetos más aptos para la cultura contemporánea en comparación con las personas mayores, en parte por las diferencias prácticas que tienen para manipular los dispositivos digitales y en parte por la imagen negativa hacia las personas mayores, heredada de la modernidad, que continúa presente. En ese sentido, la tecnología posibilitó nuevos espacios de participación para las generaciones, pero a la vez, se ha convertido en un elemento separador y conflictivo entre las mismas.

Como vimos, esa desigualdad, o brecha digital, se cruza con una brecha generacional, en el sentido de que, por diferentes factores, las personas mayores están menos inseridas en prácticas con tecnologías digitales y son los jóvenes quienes manifiestan (han manifestado) un mayor dominio e interacción con este tipo de tecnología. Eso ha dado lugar a una progresiva sustitución de lugares y roles, o sea, ha dado lugar a que los jóvenes comiencen a ocupar espacios que antes eran lugar privilegiado de las personas mayores.

Por ejemplo, en una de las conversaciones informales que tuvimos con el señor G63, él nos manifestó que una de sus motivaciones para aprender a usar las TD es poder usar estas en un emprendimiento de turismo que planeaba con uno de sus colegas, pues, lamentablemente, llevaba varios meses sin empleo y no posee una pensión que le permita sobrevivir. La empresa para la que trabajaba (una empresa de transportes) decidió dar por finalizado el contrato y contratar otra persona, más joven y con dominio de las TD. Eso es una realidad que muchas personas mayores están viviendo hoy en día; cada vez más las posibilidades de empleo se ven reducidas para las personas mayores, inclusive para personas mayores entre los 45 y los 60 años, pues la mayoría de compañías exigen un mínimo de conocimientos en TD, que la mayoría de ellos no poseen, razón por la cual acaban contratando jóvenes sin mucha experiencia, pero con conocimientos en la manipulación de dispositivos digitales.

Así, una de las causas de disputa entre generaciones jóvenes y viejas es la competencia para ingresar en el mercado laboral formal, en el sentido de que las empresas prefieren contratar más mentes jóvenes y conocedoras de *softwares* y lenguajes digitales, que personas veteranas con múltiples estudios en el área, pero que no están tan familiarizados con la cultura digital. De acuerdo a Castells (2000), la configuración de la sociedad en red, basada en la interconexión y flujos de información constantes, potencializadas por las tecnologías de la información y la comunicación, tuvo serias implicaciones en el tiempo laboral de las personas. Las horas de trabajo disminuyeron, la flexibilidad del tiempo de trabajo aumentó y el tiempo laboral total en la vida de las personas se redujo a más o menos 30 años. La cuestión es que esos valiosos 30 años quedaron enmarcados entre un rango de los 24 a los 55 años en promedio. Citando a Guillemard (1993), Castells (2000) afirma que eso se da en parte por la creencia de algunos empleadores de que los trabajadores de más edad son incapaces de adaptarse a la velocidad actual de la innovación tecnológica.

En otro extremo, encontramos aquellos jóvenes que a una muy corta edad reciben ingresos superiores a los de sus padres, al punto de desvincularse de la relación de dependencia que tenían con ellos. Tales ingresos resultan del trabajo *amateur* e innovador de

los jóvenes para producir contenidos digitales, y que algunos son conocidos como *youtuber* o *digital influencers*. El mercado paga (y muy alto) por esos contenidos y esto alimenta tales prácticas. De alguna manera, las TD propiciaron una flexibilización del trabajo y el trabajo basado en la creación de productos digitales se ultravaloriza, consecuentemente esto tiene repercusiones en las relaciones y roles familiares más tradicionales.

De acuerdo con Bourdieu (1993), es la sociedad la que va a establecer la definición y límites de participación para cada generación y la ubicará en determinados lugares dentro del acontecer social. Como la sociedad no es estática y se ha transformado con el paso del tiempo, el establecimiento de estos límites resulta también ser dinámico y cambiante, y es en ese proceso de cambio que se da la génesis de los conflictos, exactamente en el momento en que “el sentido de los límites se pierde” y los más jóvenes llegan a ocupar muy temprano los lugares que fueron tradicionalmente dominio de las generaciones más viejas (BOURDIEU, 1993). Vemos así que esos cambios en los modos de producción y las nuevas exigencias del mercado laboral produjeron transformaciones, las cuales, no sólo limitan la participación social y ponen en riesgo la estabilidad económica de las personas mayores, sino que genera un sentimiento de competencia y conflicto entre las generaciones ya que los jóvenes entran a ocupar lugares y roles que estaban tradicionalmente ocupados por adultos. Debemos considerar que el conflicto de las generaciones, como lo dijimos en un primer momento, es, entre todo, esperable. Por razones naturales no todos nacimos al mismo tiempo, por tanto, nos encontraremos con grupos poblacionales con edades diferentes que, desde una perspectiva sociocultural, van a configurarse con prácticas y experiencias propias del momento que han vivido, dando lugar a que esos diferentes grupos de personas lleguen a encontrarse en un mismo espacio tiempo. Tal encuentro resulta en conflictos cuando, como observamos en esta investigación, sujetos de cada generación intentan imponer sus prácticas y perspectivas sobre la otra, al considerarlas mejores, más óptimas o hasta más humanas. Esas cargas valorativas resultan de la experiencia y es esperable que cada generación las asuma de manera positiva, pues fue a través de ellas que se integraron a la cultura y fue como aprendieron a hacer las cosas. Cada generación, desde su lugar; (espacio temporalmente hablando), intentará defender sus modos de ser, hacer y producir, y en ese sentido, es utópico creer que sujetos tan diferentes cultural y biológicamente no van a confrontarse, pues las diferencias son ineludibles y aparecen en el cotidiano para hacer ruido e interferencia en la comunicación y la relación.

Hoy en día, más que nunca, los avances y desarrollos tecnológicos que suceden a una velocidad nunca antes vista y hacen más evidentes las vastas diferencias cualitativas entre las

generaciones, inclusive entre aquellas separadas por un breve lapso de tiempo entre uno y otro, como los niños y los jóvenes. Ahora, la magnitud de la diferencia entre generaciones se potencializa si lo pensamos entre personas mayores y niños, pues el tiempo que los separa es mayor y en el transcurso del mismo tuvo lugar la “revolución” digital, la cual quiebra la historia de la humanidad y se manifiesta en diferencias significativas en los modos de vida de las personas.

Al principio de esta sección vimos que los conflictos han llegado a profundizarse al punto de convertirse en un serio problema social, por tanto, el intento de un programa intergeneracional como el nuestro, que propicie prácticas para mejorar las relaciones intergeneracionales, busca, primero que todo, lograr mitigarlo, pero siendo conscientes que no vamos a eliminarlo del todo. Desde nuestra experiencia pudimos ser testigos de que con principios y acciones educativas, que describiremos a continuación, es posible disminuir en gran medida los conflictos y resignificar las diferencias entre las generaciones, de tal forma que, justamente, las características que hace diferente una generación de otra, específicamente en el marco de la cultura contemporánea, se conviertan en la fuente o el recurso principal para el diálogo, el encuentro, la colaboración y la coeducación entre las generaciones de niños y personas mayores.

## 7.2 TECNOLOGÍA DIGITAL Y EL ENCUENTRO INTERGENERACIONAL

Es una idea bastante utópica creer que en un mundo donde personas diferentes se encuentran los conflictos no van a tener lugar. El conflicto es entre todo “esperable”, pues son sujetos biológica y culturalmente diferentes que van a relacionarse; un conflicto que, como vimos, puede emerger de diversas formas en esta cultura, la digital. Sin embargo, con base a lo observado en el PI y como aporte al área de la intergeneracionalidad y la educación, a continuación quiero mostrar de qué manera prácticas colaborativas usando TD pueden tomar ventaja de las diferencias existentes entre las personas mayores y los niños al punto de actuar como elementos que invitan a la convergencia, la alianza, la solidaridad y una coeducación entre las generaciones, es decir, promueven el aprendizaje y enseñanzas por parte de cada generación en una relación horizontal y dialógica.

Este programa tuvo la particularidad de ser lo suficientemente flexible para incluir cualquier tipo de tecnología disponible en el momento, atendiendo a las necesidades de las personas, y lo suficientemente riguroso para responder a nuestros objetivos norteadores: promover el intercambio recíproco entre las generaciones en cuanto aprenden y mejoran prácticas propias de la cultura digital. En el programa, exploramos las diferentes alternativas

que ofrecen las TD para ser integradas dentro de las prácticas así como variadas funciones de diferentes niveles de complejidad; tuvimos presente que este es un espacio en el cual personas de diferentes niveles de habilidad frente a las TD compartirían, por eso debimos ser lo suficientemente creativos para crear las actividades respetando el proceso de cada uno. Reconocimos que no es una labor fácil, pero no imposible. Desde nuestra experiencia podemos decir que una serie de elementos y ajustes que hicimos en el transcurso de las actividades nos permitieron encaminar el proceso hacia el logro de nuestros objetivos, especialmente, posibilitaron el encuentro intergeneracional.

### **7.2.1. Tener en cuenta las necesidades de las personas como punto de partida**

Varios de los programas intergeneracionales que incluyen aprendizajes al rededor de las TD en los países desarrollados son hechos bajo un modelo de *button up*, osea, de abajo para arriba, como el caso de programas de Alemania, Holanda y Suiza (KAPLAN; SÁNCHEZ, 2014). Los programas se estructuran así porque también hay un trabajo consciente y cooperativo entre políticas gubernamentales e instituciones independientes, y, sobre todo, porque tienen en cuenta las necesidades locales de las comunidades donde los desarrollan.

Como vimos en el capítulo 3, “exclusión social” termina siendo más un discurso que un concepto en sí, el cual justificó ciertas acciones como cursos técnicos en ofimática para aprender a manejar un determinado *software* para garantizar “éxito en el mercado laboral” o “éxito en la vida”, definiendo éxito en un sentido unívoco y desconsiderando las necesidades, deseos, e intereses locales. Esas medidas basadas en una lógica *top down* (de arriba para abajo) tienen como objetivo insertar, incluir, formar a los sujetos (quieran o no) con base a criterios del modelo en el que están los ya “incluidos” y que se considera el mejor. Así, sin considerar más factores, opiniones, procesos y los contextos de los que llaman “excluidos”, se da rienda suelta a iniciativas que se basan en traer para dentro a esos que están fuera del camino, subestimando a las personas como sujetos de acción.

Esas acciones de “inclusión” que siguen esa línea, como bien resaltan Bonilla y Oliveira (2011), “implica[n] considerar que la sociedad es compuesta por sujetos inertes y pasivos” (p. 29, traducción nuestra); es como reposicionar algo que estaba desviado, mediante la inserción de una variable externa que mágicamente hará que los que estaban fuera puedan entrar; es desconsiderar que sujetos sociales tienen una historia particular, un contexto, una voz y la autonomía para hacer parte de su propio proceso de aprendizaje.

Existe una ingenua creencia de que se puede omitir la historia y la experiencia de las

personas y que estas no van a interferir en los aprendizajes y procesos de formación de los sujetos. Como vimos en nuestro programa, por más que se tenga 80 años o siete años de edad, las personas llevan consigo deseos, necesidades y unos aprendizajes previos que han adquirido y conformado en el transcurso de su vida, sea cual sea el tiempo vivido. La experiencia de vida, en determinados contextos sociohistóricos, proporcionan a las personas saberes particulares y modos de ver y actuar en el mundo. Los niños y las personas mayores, como generaciones distanciadas por casi seis décadas, no presentarán las mismas necesidades ni la misma opinión frente a la cultura que ambos comparten: la digital. Vemos que inclusive dentro de una misma generación van a existir sutiles diferencias, pues aunque todos sean niños o aunque todos sean adultos, sus vidas individuales han estado marcadas por acontecimientos singulares.

Con base en ello y conforme a la postura epistemológica asumida en esta investigación, las necesidades y las voces de los participantes fueron esenciales para la planeación y desenvolvimiento de las actividades. Notamos que entre las personas mayores las necesidades eran: mejorar la habilidad para escribir con el teclado y el *mouse*, abrir y usar el correo electrónico, conocer las redes sociales, reconocer y manipular aplicaciones del celular, entender en que consisten los ataques cibernéticos, como protegerse en internet, desarrollar estrategias para aprender inglés usando el computador, poder escribir usando un procesador de texto, conocer otras fuentes de conocimiento de temas de su agrado como la violencia en Colombia, temas religiosos, artes, danza, teatro, literatura; poder digitalizar fotografías y libros, comunicarse con familiares que se encuentran lejos, aprender algo nuevo y poder interactuar y enseñarle algo a los más jóvenes. Los niños presentaron necesidades compartidas centradas en el simple placer que les da el poder interactuar con dispositivos digitales y nuevas interfaces; también, sus necesidades eran más de tipo social que de aprendizajes específicos, ellos se preocuparon, sobre todo, en que las personas mayores aprendieran y que ellos pudieran hacer bien su labor como guías.

Vemos que las necesidades son variadas y los participantes tienen diferentes intenciones para acercarse a las TD, especialmente las personas mayores. Es importante señalar eso, pues, de acuerdo con Camarano (2004), “existe una visión generalizada de que la población mayor es un grupo homogéneo con necesidades comunes” (p. 6, traducción nuestra) que como consecuencia han generado medidas, estrategias y políticas poco abarcadoras y desintegradas. Así, muchos programas de formación en TD dirigidos a esta población resultan ajenos y descontextualizados a las realidades e intereses de estas personas cuyas necesidades son muy variadas.

Este programa fue ofrecido a cualquier persona mayor y niño que voluntariamente quisiera participar, por eso era muy probable que llegaran personas mayores y niños con amplias diferencias temporales o psicológicas, inclusive dentro de las mismas generaciones. El rango de edad de las personas que se consideran como mayores, en Colombia, está entre 60 años de edad hasta la muerte (COLOMBIA, 2015), en ese sentido, es fácil encontrar personas con diferencias de hasta 40 años entre una y otra, en caso que se compare uno de 65 con los denominados centenarios (personas de 100 años y más). De ahí que haya variabilidad y diferencia entre ellos. En nuestro caso, llegaron participantes desde 65 hasta 80 años. Con respecto a los niños, el más pequeño tenía seis años y el mayor 11 y aunque no es mucha la diferencia en términos de años, sí lo es en aspectos psicológicos, gustos, preferencias y necesidades. Por eso, fue fundamental escuchar y observar a las personas, sus intereses, limitaciones y expectativas frente a un programa de este tipo.

Esta conciencia y escucha cuidadosa en las diferencias y en las demandas hechas por los participantes nos permitió crear actividades y preparar contenidos que van acorde a lo que ellos necesitan mejorar, lo que aumentó el chance de aplicar los conocimientos y aprendizajes en su vida diaria y participar activamente de la cultura. Esta medida se ajusta a la perspectiva denominada “nuevo *letramento* digital” (en español, nueva alfabetización) que, de acuerdo con Warschauer (2006), propone que las habilidades a desarrollar o mejorar en este tipo de programas, como por ejemplo, escribir bien usando el teclado, deben ser encaminadas de tal forma que le permitan a la persona realizar actividades socialmente significativas, acorde a sus necesidades, expectativas, deseos, en el marco de determinado contexto social; el énfasis está en desarrollar actividades relacionadas siempre con el contexto social local y no como una habilidad cognitiva descontextualizada que quizás no tiene sentido para ellos fuera del programa. Los aprendizajes creados en relación con otras generaciones deberían trascender los breves momentos de encuentro y poder dar respuestas a las inquietudes que, como sujetos sociales, de generaciones diferentes, tienen con relación al uso de las TD en sus vidas y en sus comunidades.

### **7.2.2 Actividades combinadas y objetivos comunes**

Aunque la idea del programa es acercar a las personas a prácticas contemporáneas que implican el uso de TD, esto no es excluyente con la idea de proponer actividades en las cuales también se integren otras formas de aprender y prácticas tradicionales que sean de dominio de los adultos. Vimos que esta acción, encaminada por objetivos comunes, facilitó un proceso de intercambio retributivo y beneficioso para ambas partes y los colocó en pie de igualdad para

aportar y conocer. De otro lado, cada generación pudo ser testigo de las habilidades y saberes de la otra con la cual trabajaron y así mismo valorarlos.

Por ejemplo, en la actividad en la cual combinamos el uso de un SIG con acertijos de cultura general, los niños particularmente tuvieron la experiencia de ver otra faceta de las personas mayores. A través de esta práctica, pudieron percibir que aunque las personas mayores no son diestros en tecnología, conocen

*Edora: listo, cómo el parecieron las actividades a T8?*

*T8: A mi me pareció todo bien porque cuando yo la primera vez estaba con doña R70 [hay interrupción por parte de otros niños]*

*Edora: T8 continúa a hablar*

*T8: la primera vez que yo entré a esta clase me pareció muy chévere porque era más inteligente que yo. Yo me quise meter porque era interesante*

*Edora: interesante el proyecto? Por que?*

*T8: porque me gustó Google Earth y con doña R70.*

bastante sobre cultura general y geografía del país. En una entrevista posterior a la actividad, observamos que para T8 lo que más le gustó era poder interactuar con el *software* junto con la señora R70 y le sorprendió en medio de todo que ella fuera más inteligente de lo que esperaba.

Vimos que resulta positivo mediar la forma en que los diferentes se encuentran y trabajan en determinada tarea combinando los modos de hacer, acceder y conocer particulares de las diferentes culturas: la analógica y la digital, dominantes en la generación de los viejos y de los jóvenes respectivamente. Así, incluimos dentro de algunas actividades otros recursos como libros físicos, el propio conocimiento, el dibujo a mano y el simple diálogo. Entre otras cosas, porque a partir de las inquietudes de los participantes, entendimos que la intención de este programa es superar la transmisión de saberes relacionados con aspectos funcionales u operativas de las TD, debe también intentar acercar a las personas a la lógica de lo digital y las implicaciones que el uso de las TD tienen en la vida individual y social, y, para ello, no es suficiente aprender a manejar un computador o un celular.

Actividades como aquella en la que comparamos la cultura pre digital y la digital, mediante conversaciones y dibujos, fue un claro ejemplo de como hablar y aprender sobre la cultura digital usando otras alternativas y atendiendo a las necesidades y dudas de las personas. Sólo hablar libremente sobre las TD, pero sin usar TD, resultó positivo para la interacción y coeducación entre las generaciones, las cuales descubrieron y conocieron como las prácticas sociales y culturales se han venido modificando por el uso interactivo de este tipo de tecnología; también le otorgó un lugar especial a la experiencia y los conocimientos de las personas mayores, quienes tuvieron la posibilidad de demostrar otras formas de relacionarse con el conocimiento que fueron imperantes en su momento y ayudaran a reflexionar sobre las implicaciones de dichos cambios.

Otra actividad que mostró resultados positivos en términos de colaboración, interacción y coeducación, fue la elaboración del periódico. A diferencia de otras actividades, en esta debían crear, producir un solo producto entre todos: el periódico. Para ello podían usar recursos como libros de la biblioteca e información de internet. En ello las personas mayores pudieron guiar el proceso del niño con la lectura de libros y el niño guiaba a la persona mayor en el momento de escribir. Dos generaciones lograron hacer un solo producto digital, tomando ventaja de sus propios conocimientos y sumando habilidades.

En nuestro caso se reafirmó la idea de que la integración en la cultura digital sobrepasa los saberes técnicos, implica también una conciencia, un conocimiento de las dinámicas y las características de la misma, un entendimiento de la forma en que nuestra cotidianidad se ve y se verá afectadas por las prácticas con TD. Son muchas las dudas no técnicas que tienen las personas novatas frente a las TD, dudas que pueden ser solucionadas mediante el diálogo y la explicación. Es por eso que sesiones destinadas a la simple conversación entre expertos, legos y novatos, en las que no necesariamente utilizamos o trabajamos con TD, posibilitaron el intercambio y el aprendizaje sobre nuestra cultura y resultaran en momentos enriquecedores para todos nosotros.

Con todo eso, vimos que aunque uno de los objetivos centrales del programa es que las personas aprendan a usar TD y se acerquen a ellas, esto no impide que durante el proceso se incluyan actividades que no requirieron necesariamente el uso de algún tipo de dispositivo digital, se puede y se deberían combinar con otras alternativas también de dominio de aquellos no familiarizados con estas, siempre de manera colaborativa. Esto propicia relaciones más horizontales y retributivas entre ambas generaciones participantes.

### **7.2.3 La importancia de abrir espacios de diálogos, antes, durante y después de la actividad**

Como presentamos en la sección de prácticas, las actividades desarrolladas dentro del programa fueron el resultado de un trabajo sinérgico y colaborativo entre los participantes y yo como investigadora. El abordaje metodológico que seleccionamos para encaminar el presente trabajo investigativo, osea, la investigación formación, nos permitió poner en práctica los mismos principios y acciones que promovíamos entre las generaciones de niños y personas mayores: el diálogo y la colaboración.

Cada una de las actividades fueron planeadas durante grupos de trabajo “logísticos” conformados por los jóvenes y por mi; dentro de estos, cada uno aportaba ideas para las siguientes sesiones con base en lo observado, lo escuchado y sus experiencias propias. Allí

fueron utilizados como insumos las experiencias de los niños y personas mayores durante las actividades para la creación de otras o el mejoramiento de las mismas. Estos espacios de diálogos y discusión, sumamente importantes para el mejoramiento del programa y el diseño de las actividades, fueron aquellos que hicimos al finalizar cada una de las actividades, los cuales no tenían restricción de edad, todas las generaciones podían participar. En estos, cada uno podía compartir su experiencia personal y hacer sugerencias para el mejoramiento del programa, de las actividades o del procedimientos.

El desafío estuvo en implementar actividades promoviendo la colaboración, teniendo siempre presente que habían marcadas diferencias en cuanto a la destreza que cada generación tenía frente a las TD. Esto fue superado gracias a estos momentos de diálogo programados, pues dialogar con las generaciones implicó escuchar sus necesidades, propuestas y experiencias, las cuales fueron, de paso, el mayor insumo en el momento de planear las actividades dirigidas a ellos mismos.

Una entre las limitaciones observadas y manifestadas por algunas personas mayores presentes en las primeras actividades fue que el niño o la niña iban muy rápido y para ellos era mejor que se hiciera paso a paso. Evidentemente, los ritmos y mecanismos para aprender de cada generación son diferentes. Esto no puede ser superado sino mediante la comprensión de tales diferencias, pues son características de cada generación que se fueron constituyendo a lo largo de sus experiencias de vida. Tal comprensión pudo tomar lugar durante el diálogo, pues allí los niños y los jóvenes acordaron disminuir la velocidad y ser más pacientes con las personas mayores. Los espacios de diálogo e intercambio de experiencias entre los participantes resultó una acción que permitió acomodar o negociar soluciones para superar tales limitaciones. Estos fueron importantes fuentes de información, cruciales para tomar decisiones, mejorar cada actividad y sobre todo escuchar las experiencias y sugerencias de las personas.

Esto le dio un lugar activo a las personas en la misma formulación de las actividades y de la investigación; les otorgó a las voces y opiniones de todos mismo valor y, como investigadora, me permitió establecer una relación mucho más horizontal con ellos. En ese sentido, pusimos en práctica los mismos principios para los cuales fueron orientadas las prácticas y el programa, pues entre todo la creación y formulación del mismo partió de un engranaje e intercambio de conocimientos entre todas las generaciones participantes.

Precisamente, fue a partir de esas conversaciones donde surgió el deseo manifiesto de los niños y las personas mayores por compartir más, dentro o fuera del espacio determinado para el programa. En estos diálogos, los niños propusieron hacer una visita guiada en el hogar

donde vivían las personas mayores con quienes trabajaban en la biblioteca. Las personas mayores, animadas, asumieron toda la logística y logramos hacer una de las actividades intergeneracionales que quizás más marcaron a todos en el programa. Junto con lo niños y aprobación de sus padres, fuimos hasta el hogar geriátrico donde viven las personas mayores participantes; allí los niños, voluntaria y espontáneamente, hicieron presentaciones artísticas de canto, poesía y coplas. Las personas mayores también compartieron con las otras personas mayores su experiencia dentro del programa. Este nuevo espacio creado por los mismos participantes permitió vislumbrar que los programas intergeneracionales que usan TD superan la simple motivación de enseñar y aprender; este, como espacio de encuentro, es estructurante de nuevas relaciones entre las generaciones, permite trascender los conflictos y saberes técnicos y lleva a las generaciones a instaurar nuevos lazos afectivos y sociales.

Figura 37: Visita de los participantes al Hogar geriátrico



*Fuente: Creación de la propia autora*

La satisfacción con la cual los niños y las personas mayores dialogaron e interactuaron en aquella oportunidad dio pie a que hiciéramos una segunda versión de visitas guiadas, pero ahora serían las persona mayores quienes asistirían a un espacio destinado particularmente a los niños: la biblioteca infantil departamental. En aquel lugar, los niños y las personas mayores entablaron otros tipos de diálogos y comunicación usando los tradicionales juegos de mesa, y las personas mayores, amantes de la lectura, hablaron sobre la importancia de la lectura de libros. Fue toda una jornada de intercambios sociales mediante juegos y conversaciones.

Dos veces no fueron suficientes. Las personas mayores y los niños desearon compartir más momentos juntos fuera de la biblioteca, inclusive, fuera de los computadores; tanto unos como los otros se dispusieron a visitar juntos uno de los museos que queda localizado próximo a la biblioteca. En aquel lugar niños y personas mayores apreciaron la exposición de fotografías hechas por un artista joven local que también trabajaba como voluntario dentro del proyecto.

Figura 38: Visita a la Biblioteca Infantil, Tunja Boyacá



*Fuente: Creación de la propia autora*

Figura 39: Visita al Museo, Tunja, Boyacá.



*Fuente: Creación de la propia autora*

En estas tres actividades, fue paradójicamente difícil lograr que se desconectarán, pues ambos parecían gustar de la interacción con la otra generación y querían continuar más tiempo del permitido. Frente a todo esto, vemos que lo que comenzó como programa para formación en TD acabó siendo un espacio para el intercambio y la interacción social de las generaciones, quienes cada vez más buscaban maneras de continuar en contacto con la otra generación.

Paulo Freire (1991) trae una interesante reflexión que nos permite entender el papel que juega el diálogo en el campo educativo:

La educación, auténtica educación, repitamos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A *con* B, mediados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros, originando visiones o puntos de vista sobre él. Visiones impregnadas de ansias, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, a la base de lo cual se construirá el contenido pragmático de la educación. (p. 84, traducción nuestra, *itálicas del autor*)

El diálogo generado en estos espacios nos permitió conocernos, conocer las propuestas de los otros, sus experiencias, reconocer nuestras limitaciones y las necesidades de las personas, así como reconocernos como sujetos diferentes que somos, capaces de ayudarnos entre sí. De otro lado, y muy importante, los espacios de diálogo son espacios para que las personas manifiesten este tipo de ideas y experiencias posteriores; si no se hubiese abierto, probablemente estos acontecimientos no hubiesen tenido lugar dentro del programa.

#### **7.2.4 Valorizar los saberes particulares: re significando la lógica de la competitividad**

Es innegable que en nuestro programa participaron personas de todas las edades con niveles de experticia y de habilidades prácticas variables frente a las TD. Por eso, los resultados y el desempeño en algunas de las actividades eran diferentes entre ellos, y, en algunos momentos,

tal diferencia fue motivo de comparaciones entre los participantes y actitudes competitivas; los niños fueron quienes presentaron mayoritariamente actitud de competitividad entre ellos mismos y entre ellos y las personas mayores.

En términos de aprendizaje y coeducación, una actitud extremadamente competitiva limita el proceso de colaboración entre pares, pues cada uno se preocupa por su propio desempeño (individualista) y restringe su visión a sus propios progresos y resultados. De esa forma, el niño, por ejemplo, se preocupa sólo por hacer bien su trabajo sin interesarse por el proceso de la persona mayor que acompaña, dejándolo a la deriva frente a un sistema que todavía no comprende. La comparación explícita, a la vez, subvalora el trabajo o los productos de otros que “no lo lograron”, desplegando así en esos sujetos un sentimiento de incompetencia que puede interferir en el proceso de aprendizaje.

Aunque la competitividad no es exactamente el antónimo a colaboración, si son lógicas que se oponen en muchos aspectos, especialmente aquella competitividad individualista que busca tomar ventaja para el logro de objetivos particulares mediante la eliminación o no aceptación del otro, de sus opiniones o de sus conocimientos. Esta lógica ha sido dominante durante mucho tiempo en los modelos educativos de todos los niveles, (educación básica, media y superior), bajo los cuales los “nativos digitales” se están formando, así como en el sistema laboral en el que están inseridos sus padres, donde se sigue evaluando el trabajo de estos con base al logro de competencias, a su eficiencia y a su eficacia.

Bonilla y Pretto (2015), a partir de una interesante propuesta teórica, muestran como los movimientos emergentes en la misma cultura digital (particularmente el movimiento *hacker*) establecen principios y actitudes que pueden ser traídos al campo de la educación y que deberían aprovecharse y poner en práctica en pro de una educación más democrática y libertaria. Entre estos se encuentran: permitir el acceso libre y abierto a las informaciones; promover una actitud crítica y escéptica frente a las fuentes de saber; superar la simple práctica de consumo de informaciones para ir en el sentido de la creación; aceptar la copia para la transformación y el remix que faciliten la creación de nuevos conocimientos; y basarse en la colaboración y el conocimiento compartido. Junto a estos, se encuentran dos de los cuales hicimos especial énfasis dentro de nuestros PI: comprender la diversidad de saberes, culturas y conocimientos y no criminalizar el error. Frente a estos principios, los autores afirman que “Evidentemente, en cuanto principios, no se configuraron en un modelo educacional a ser seguido, al contrario, procuran dar soporte para la emergencia y el fortalecimiento de las diferencias, de las características y de las culturas propias de cada

contexto ( p. 35, traducción nuestra).

En un programa como este, cuya esencia es la diferencia, y donde se les presentan algunos desafíos por resolver, la competitividad puede tener lugar (y tiene lugar), pero esta necesita ser considerada en diferentes sentidos: como principio estructurante del proceso educativo (como ya lo discutimos), o como recurso para promover el aprendizaje colaborativo. Como nuestro objetivo central era promover la colaboración intergeneracional, tuvimos el cuidado para darle lugar a la competitividad en su segundo sentido, osea, como un elemento encaminado a propiciar la colaboración, la solidaridad y la cooperación entre las generaciones. Mediante la propuesta de una competencia por equipos, buscamos superar el deseo de “ganar por ganar” o “ser el mejor” y creamos la ocasión para que los equipos conformados por un niño y una persona mayor dieran lo mejor de sí y trabajaran colaborativamente para resolver las diferentes tareas o misiones propuestas.

En actividades como aquella en la que usamos los video juegos para mejorar la destreza motora de los participantes, se hizo énfasis en que el objetivo final no era apenas ganar el juego, sino que este era un camino para nuestro fin: aprender a reconocer las teclas del teclado y facilitar la destreza motora, sobre todo de las personas mayores. Se les sugirió aquí el registro de puntos por pareja con el fin de medir el mejoramiento de la personas mayor frente al juego y frente a otros equipos (acción competitiva). Esto les permitió a las personas de cada pareja trabajar en beneficio de ambos, de su equipo. En nuestro caso, los niños, particularmente, se esmeraron por hacer que la persona mayor lograra tantos puntos como él o ella; el ganador seria aquel que lograra que “su abuelito” lograra la mayor cantidad de puntos posibles. En ese sentido, hay que considerar que la competitividad como base para un modelo es la que resulta problemática, pero la competitividad como recurso didáctico resulta provechosa.

Es sumamente importante evitar hacer juicios de valor durante el desarrollo de las actividades y se hace necesario asumir una postura que considere las diferencias y saberes particulares de cada generación como elementos que le otorgan valor y enriquecen el coaprendizaje entre las mismas. La labor en campo como ejecutores o como investigadores del proyecto, debe asumirse con a responsabilidad y el respeto que merecen todo los sujetos participantes, independiente de su nivel de experticia. La sinergia entre las diferentes perspectivas y modos de hacer potencializa el poder creativo y abre espacios para que expertos, novatos, legos, nativos o inmigrantes puedan participar, aprender, compartir y hacer parte de la cultura digital. La idea es guiar el proceso de tal forma que ambas partes tengan la oportunidad de demostrar sus formas particulares de hacer y conocer las formas de hacer de

los otros, asumiendo que existen diferencias en habilidad, que todos están dando lo mejor de sí para hacerlo y a su propio ritmo.

### 7.2.5 Los opuestos se complementan.

Para la personas mayores era necesaria la compañía del niño, pues su inseguridad disminuía al saber que otro con más conocimiento podía guiarlo en el proceso, en caso de trabas. Para ellos, mejorar sus habilidades con las TD o avanzar hacia áreas más complejas, no se limita con tener el computador o el dispositivo, ellos requieren un otro que le guíe el proceso de familiarización con la máquina o la interface. En ese sentido, disponer de los dispositivos es necesario, pero no suficiente, pues la asesoría personalizada es requerida. Es por eso que las mismas personas mayores, especialmente aquellas que viven solas y son novatas en el campo de las TD, ven un gran potencial en estos espacios intergeneracionales, pues tienen una alta probabilidad de entrar en contacto con otras personas disponibles e indispensables, en este caso niños, que tienen mayor confianza y destreza en uso de las TD y logran transmitirles eso mismo.

Como vimos unas páginas atrás, los niños, todos, prefirieron trabajar dentro de

*T8: yo quiero pasar más tiempo con los abuelitos porque son inteligentes y yo no quiero que... o sea, tenemos muchos recuerdos con ellos, y si tu te vas, y ellos se van, nosotros no tendríamos un proyecto divertido, sino sólo seríamos los tres, solo los grandes y nosotros y nosotros queremos actuar con los adultos mayores, con los cuchitos.*

programas intergeneracionales en los cuales participen personas mayores por el hecho de que ellos no saben “mucho” y se dejan

explicar. Para los niños, el desconocimiento de las personas mayores les permite a ellos mismos, los niños, desenvolver su rol como “el que enseña”, rol que los ubica a ellos en un lugar importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La motivación más grande de los niños es justamente poder enseñar, pero eso es posible si existe alguien que desee aprender, en este caso las personas mayores. Para los niños, esto no resultaría igual si se hace con adultos (18 a 65), pues ellos ya saben varias cosas y tienen poca paciencia, porque, según los niños, están todo el tiempo ocupados. Las personas mayores, por el contrario, tienen toda la paciencia y carisma que los motiva a enseñarles.

La coordinadora del programa manifiesta que tal complementaridad se potencializa en un contexto destinado al aprendizaje de prácticas con TD, pues la destreza diferenciada entre unos

*Edora: ok. sumercé observó el papel de la tecnología? si conectó a las generaciones?*

*Coordinadora: Claro... Claro que si, Las tecnologías aportaron para los tres.*

*Edora: en qué sentido sumercé vió esa conexión? si es fundamental que incluyamos las tecnologías en proyectos intergeneracionales?*

*Coordinadora: Claro.. claro.. porque es que los niños conocen una parte, lo jóvenes conocen otra parte y los adultos mayores conocen otra parte. Y al unificar esas tres sabidurías, estos tres conocimientos, todos tres aprenden. Sin dejar atrás lo que ha pasado. No olvidarnos de lo que ha pasado porque ha servido... de lo que está en la mitad, porque los chicos están en un nuevo despertar también y los pequeños están en una generación donde dicen: "vamos a comprometernos a ayudar a los adultos mayores para que ellos aprendan", entonces esa conexión es importantísima, importante, importante*

y otros frente al manejo de las TD es lo que les permite conectarse, complementarse y que todos aprendan. Ella también percibió la motivación explícita de los niños por querer ayudarles y enseñarles a las personas mayores, una actitud imprescindible para la colaboración y la relación solidaria entre las generaciones.

*Edora: La pregunta es: a ustedes les gustó trabajar con abuelitos?*

*JK8: [Emocionado grita] Sí!!*

*Todos: Sí!*

*E11: sí, porque saben como de los antiguos, entonces nos cuentan cosas de antes, de por ejemplo, osea... se dan a querer como la señora MH75. La señora MH75 se da a querer contando chistes, carga con su cuaderno.*

*D75: en promedio, me gusta la intrepidez de JK8, porque cuando a un niño es poco intrépido, hay que dejarlo, y yo procuraba no interferir porque si lo interferir, lo que hablábamos de valores, me entiende? entonces lo estoy menospreciando. Lo admiro y al grupito que está abajo, si? porque de ellos aprendí, primero, lo más hermoso, volver al pasado. Es decir, retroceder 65 años por lo menos y estar al lado de ellos porque ellos para mi son carismáticos, si? Y al mismo tiempo ellos quieren hacerse notar, y eso es lo que hay que estar atento, él quiere que yo aprenda lo que él me está enseñando, si? No, pero es que yo no puedo decir: tú JK8, eres mi niño pa que me enseñes a mi, no, fantástico! fantástico estar alrededor de un grupo de ellos, o dentro de ese grupo.*

Las diferencias confrontadas tienen dos opciones: o entrar en conflicto al tratar de imponer una sobre otra, o complementarse. En nuestra experiencia pudimos percibir que las particularidades de cada generación, lo que las hace diferentes una de otra, resultan un elemento substancial para la complementariedad, la colaboración y la solidaridad. Lo que unos no saben se lo podían explicar al otro y viceversa. Así mismo, si alguna de las dos partes no lograba hacer cierta tarea, ya sea por falta de conocimiento o limitación física, estaba la otra parte para ayudarlo, socorrerlo o guiarlo. De otro lado, las características psicológicas y comportamentales de cada generación no siempre chocan, por el contrario, en momentos resultaron de agrado y beneficio mutuo.

### 7.2.6 Salir de la zona de confort: navegar juntos entre otras funciones de las TD

Una de las características diferenciadoras de la forma como desarrollamos este programa es que las actividades se ajustaron conforme las necesidades de la personas. No había un plan estricto desde el comienzo, ni unas actividades preplaneadas a nuestra llegada a campo, pues no conocíamos a ciencia cierta, quienes llegarían y qué deseaban aprender. Esto nos permitió ir más allá del uso del computador y los procesadores de texto, pues las personas mayores estaban también interesadas en ver como funciona una cámara digital, como funciona un celular, la impresora, traductores *online*, saber que es una video conferencia, aprender a manejar el correo electrónico, etc.

La participación, las necesidades y las experiencias diferenciadas de los jóvenes, los niños y las personas mayores, con funciones y dispositivos de la cultura digital, nos impulsó a navegar en otros espacios que, inclusive, también eran desconocidos para los mismos jóvenes legos y expertos. De esa forma, nos “arriesgamos” a explorar otros *softwares* y aplicaciones que requerían habilidades de manipulación más complejas que las que exigen actividades

como escribir en un procesador de textos o tareas de ofimática, actividades comunmente desarrolladas en programas de alfabetización dirigidos a personas mayores.

Con base a la experiencia, vimos que este tipo de tecnologías e interfaces, como simuladores, SIG, videojuegos, salas de videoconferencias, etc. pueden ser incorporadas dentro de estos programas y resultan ventajosos tanto para el aprendizaje de aplicaciones utilizadas actualmente, como para la relación entre las generaciones; algunas de estas funciones y aplicaciones, al ser desconocidas por varios de los participantes, no sólo las personas mayores, se convierten en un nuevo espacio de exploración que da lugar al trabajo colaborativo y una relación más horizontal entre los participantes. El desafío de *explorar terrenos desconocidos y salir de los ya conocidos*, se convirtió en una oportunidad para colocar a las generaciones en pie de igualdad y abrió paso a la exploración conjunta colaborativa.

A partir de nuestra experiencia, se recomienda explicar previamente la funcionalidad de cada una de las aplicaciones, incluyendo demostraciones prácticas de como usarlas si la persona lo requiere; se deben permitir y promover las exploraciones libres, dar las instrucciones claras, promover el respeto por el ritmo de aprendizaje de cada persona, valorar el trabajo de cada uno, proponer la colaboración como base para el aprendizaje y dejar claros los propósitos por los cuales estamos incluyendo esa tecnología, o sea, para qué y por que sería importante aprender de ello en el programa, en nuestra cultura y en la vida diaria.

En esta oportunidad hicimos énfasis en incluir otras aplicaciones y funcionalidades porque fue lo que hicimos en campo, pero es importante traer aquí para próximas investigaciones la posibilidad de incluir otro tipo de dispositivos, también usados en la contemporaneidad. Por razones logísticas y aspectos ajenos a mi como investigadora, sólo hicimos uso del computador, y lo que hicimos fue variar la interface, el *software*, etc. Sin embargo, desde las mismas opiniones de los participantes, se evidenció la necesidad de incluir otros dispositivos más usados en su cotidianidad para poderse integrar en las discusiones y dinámicas que le competen ellos, sus familias y sus comunidades. El computador, aunque es importante y esencial, dejó de ser el único dispositivo en el cual convergen varias funciones, ahora, con desarrollos en electrónica, supermemorias, procesadores cada vez más pequeños y más potentes, y el aumento en las instalaciones de redes en diferentes zonas, es posible realizar las mismas actividades que se hacen con el computador, y hasta más, apenas con dispositivos móviles desde cualquier lugar. Además, considerando aspectos de interacción técnica, estos dispositivos proponen un sistema conocido como *touch* que, como ya lo discutimos en otro capítulo, resulta más fácil para las personas mayores.

Todos estos principios, acciones y posturas que asumimos en el programa tuvieron la intención de promover el diálogo, la colaboración y el acercamiento entre las generaciones así como una coeducación entre las mismas en torno a la cultura digital; esto con el fin de contrarrestar de algún modo la brecha digital entre las generaciones y las relaciones conflictivas, causas de distanciamiento entre las mismas. Si bien por lo que observamos en campo, esto se logró dentro del programa, pero se hizo necesario complementar nuestro análisis con la forma como los niños y las personas mayores se representan a sí mismos y representan a la otra generación, pues como veremos a continuación, los comportamientos (en este caso, las prácticas intergeneracionales) y las representaciones sociales, se influyen mutuamente.

### 7.3 “ROBOTS” Y “EXTRATERESTRES” EN UNA OTRA RELACIÓN.

De acuerdo con Bourdieu (1993), las definiciones de lo que significa *ser joven* y *ser viejo* responden a criterios establecidos o contruidos socialmente, por ende, varían enteramente y pueden ser objeto de manipulación. Siguiendo los aportes del autor, la lucha y conflicto entre las generaciones se manifiestan en discordias que tienen que ver con lo que una generación espera de la otra, ya sea en términos de comportamiento, pensamiento, actitud, participación, aspiraciones y valoración de las cosas o, en este caso, formas de aprender. Esos constructos sociales, que le dan sentido y les otorgan a las generaciones un campo de participación dentro del juego social, para nosotros, de acuerdo con los aportes de Moscovici (1979), serían ni más ni menos que las representaciones sociales.

El conflicto entre jóvenes y personas mayores, dado por la forma en que se representan mutuamente, tiene un tiempo considerable de existencia y antecede a la cultura digital. Antes de colocar la información y las tecnologías digitales como motores de nuestra cultura y dinámicas sociales, las representaciones frente a lo que significa ser viejo, particularmente, han estado cargadas de imágenes, actitudes y prejuicios de carácter peyorativo que han segregado de alguna u otra forma a las personas mayores. Eso ha limitado su participación en diferentes campos y ha llevado a malos tratos y relaciones conflictivas entre estos y otras generaciones. Es por eso que desde áreas como la Sociología y la Geriátrica se han venido desarrollando una gran cantidad de investigaciones para conocer la forma en que se representan a sí mismas y otros representan a las personas mayores (D'ALENCAR SILVA, 2017), teniendo en cuenta que “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (MOSCOVICI, 1979, p. 17-18), o sea, incide en la manera como nos

comportamos con los otros.

De acuerdo con Moscovici (1979), representaciones sociales (RS) dan forma a las interacciones sociales, construyen nuestra realidad; estas resultan en una forma particular de conocimiento que tiene la función de elaborar los comportamientos y la comunicación de las personas. Este autor afirma que “la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 17-18). Siguiendo la teoría de de Moscovici, las RS funcionan como teorías que le permiten a los sujetos entender o comprender fenómenos extraños o desconocidos para ellos, en ese sentido, las representaciones sociales no se dan sobre cualquier cosa. Por la misma línea, Jodelet (2007) afirma que “son saberes o conocimientos socialmente elaborados y compartidos, con objetivos que contribuyen para la construcción de realidades comunes a un grupo social” (apud D’ALENCAR SILVA, 2017, p. 46). Podemos decir que son teorías del sentido común que las personas construyen en interacción, que le permiten a las personas definir o conceptualizar un fenómeno desconocido, le dan forma a su realidad y determinan la manera como las personas se van a comportar frente a ella.

Un elemento importante de la definición de RS es que estas surgen en la interacción, en la comunicación y son el resultado de una elaboración activa de los sujetos. En ese sentido, estas no son el simple reflejo de la realidad, no son una “imagen”, ellas son teorías, construidas, reelaboradas, ajustadas, complementadas por las personas de manera activa en todo momento y dentro de las relaciones y la comunicación intersubjetiva. Es por eso que “sólo pueden ser entendidas en relación al contexto del cual deriva su lógica y la racionalidad que contiene” (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 27, traducción nuestra).

En ese sentido, las representaciones sociales son sensibles al contexto y a las interacciones que se den dentro de este. Si el contexto cambia y las experiencias relacionales de los sujetos sociales se altera, es altamente probable que las RS también se vean modificadas en algún grado; el contexto y la experiencia de los sujetos determinarán la forma de esas RS. Con base en ello, nos confrontamos con un fenómeno cíclico de relación e interdependencia entre representaciones y comportamientos: las representaciones se constituyen a través de nuestras relaciones interpersonales, interacciones, socialización y la intercomunicación en la vida cotidiana, en suma, las relaciones se crean a partir de comportamientos; pero también la forma en que estas se den van a determinar la manera en que interactuamos y nos comportamos. No se puede pensar de manera lineal: comportamientos y representaciones tienen un relación de codependencia y reciprocidad.

Como vimos, lo generacional implica una relación entre las generaciones, una interacción; en ese sentido, es imprescindible discutir el tema de las representaciones sociales justamente en un programa que está pensado específicamente para que el niño y la persona mayor interactúen y trabajen de manera colaborativa en la resolución de tareas comunes usando TD. También, se hace necesario, en vista de que las personas mayores, la vejez y el envejecimiento han sido representados históricamente con características negativas.

De acuerdo con Camarano (2004), la visión que se ha tenido por mucho tiempo frente a las personas mayores se compone por ideas que caracterizan a estos como sujetos homogéneos, dependientes, débiles, con problemas físicos, de aprendizaje lento e improductivos. Desde una perspectiva social, se les consideró como aquellos que ya no producen, incapaces, enfermos, y que, inclusive, presentan características “negativas” de niños, como la dependencia, inseguridad, ausencia de autoridad y poder (FRANÇA; SOARES, 1997). La misma OMS, ante los preocupantes aumentos de violencia y abusos contra las personas mayores en los últimos años, reconoce “la representación de las personas mayores (como frágiles, débiles y dependientes)” y “el debilitamiento de los vínculos entre las generaciones de una misma familia” como factores socioculturales que pueden aumentar el riesgo de maltrato y violencia (OMS, 2016a).

Sumado a ello, la imagen y aspectos de la estética, relacionados con ser viejo o joven, comienzan a ser reforzados por los medios de comunicación y el mercado, los cuales idolatran (e idolatran) y reforzaron la idea de una eterna juventud y difundieron malas actitudes hacia la imagen generalizada de un rostro arrugado, con cabellos blancos y débiles. Otras áreas, como la producción artística y literaria también establecieron sus leyes específicas para cada fase etaria, expectativas, conceptos frente a cada una y construyeron imaginarios de las mismas. Esto no fue la excepción en el ámbito digital, donde también llegan con fuerza y se mantienen las imágenes de los niños como la *Generation net* y las personas mayores como los “inmigrantes digitales”.

En términos generales, la generación de personas mayores son quienes más han tenido que soportar visión predominantemente negativa, una situación que se ve intensificada en la cultura digital, donde cada vez más son los jóvenes que ganan centralidad al poseer una mayor destreza frente a los dispositivos digitales. Esto, sin duda, ha llevado a una intensificación de la brecha generacional en diferentes niveles: laboral, digital, afectiva, etc. como vimos unas páginas atrás.

Para llegar a entender como los niños y las personas mayores se representan mutuamente y entre ellos, usamos informaciones obtenidas en grupo focal por generación y

mixtos, dramatizados, y algunas intervenciones que hacían las personas en los encuentros de diálogo que permitían evaluar las actividades. Para facilidad del lector empezaremos por mostrar la forma en que los niños representan a las personas mayores, luego como los mayores representan a los niños y finalmente como cada uno se representa a sí mismo.

### **7.3.1 Cómo los niños representan a las personas mayores**

Los niños como grupo y como sujetos sociales, también crean sus propias teorías o representaciones con respecto a algún fenómeno o aspecto de su cultura, especialmente frente a algo que les es desconocido: el envejecimiento. Esta generación, por encontrarse entre los primeros años de vida, no conocen por experiencia propia lo que significa ser persona mayor en una sociedad como la nuestra, por tanto, las imágenes que ellos crean provienen de lo que ellos escuchan y observan en su entorno, de lo que los medios difunden y, por supuesto, de las interacciones que estos tengan con sus abuelos y otras personas mayores.

La interacción de los niños con persona mayores en el programa tuvo incidencias en la forma en que los niños representan a las personas mayores pues tuvieron la oportunidad de confrontar algunos supuestos y complementar con otros. A continuación, veremos, en términos generales, algunas características de las representaciones que los niños tienen de los personas mayores basados en las informaciones obtenidas en grupos focales, las prácticas, espacios de diálogo y conversaciones con los niños.

#### ***a) Son poseedores de conocimientos y habilidades especiales***

De alguna u otra forma las prácticas complementarias a cada actividad con TD, en las cuales las personas mayores podían demostrar sus conocimientos específicos, incidió en la manera como los niños ven a las personas mayores. Por ejemplo, en la actividad del periódico, JK8 sorprendido al ver que la señora MH75 podía leer más rápido que él, se me acercó con asombro a decirme: “profe! La señora MH75 lee mejor que yo”.

Antes y durante las prácticas, para los niños, las personas mayores tienen un conocimiento específico en lo que tiene que ver con historia y cosas del mundo que ellos como niños no tienen. Ellos afirman que las personas mayores tienen ese conocimiento por los años vividos y por su cercanía a la lectura; son personas que se divierten con libros y que dicha cercanía con la lectura hace que ellos sepan más del país, mientras que ellos saben que lo que hay en internet está resumido y que, por eso, ellos, como niños, no saben todo.

Esto paralelamente refuerza la idea de que los niños reconocen el conocimiento frente a las tecnologías como algo de dominio específico, que proviene de la práctica y no de la lectura de libros o conocimiento general, pues, como vimos, para ellos las personas mayores

son inteligentes porque leen, pero no saben de tecnología porque no interactúan con esta. Lo que tiene que ver con tecnología digital es algo que se aprende haciendo, no sólo leyendo.

Luego de las prácticas, algunos niños refuerzan la idea de que las personas mayores son conocedores de varios temas y añaden que estos son sujetos creativos con gran imaginación, sólo que, para los niños, esa imaginación proviene de la experiencia vivida, en cambio, la de los niños, es una característica propia de su edad.

**Edora:** [dirigiéndome a todo el grupo] *ustedes están de acuerdo en que hay diferencias en las mentes entre los niños y los abuelos?*

**M11:** *sí, porque es que nosotros podemos tener más imaginación que los abuelitos*

**M10:** *nooooo*

**M11:** *siiii*

**M10:** *no estoy de acuerdo*

**Edora:** *por qué no M10?*

**M10:** *porque como ellos ya vivieron, pues entonces ya pueden tener más imaginación que nosotros y nosotros hasta ahora estamos comenzando*

***b) No todas las persona mayores son hábiles con las TD, pero pueden aprender y se dejan enseñar: son inteligentes***

Podemos inferir que los niños luego de las prácticas, desafían y refutan las representaciones que toman a las personas mayores como un grupo homogéneo, que tiene las mismas necesidades. Para los niños, las personas mayores son personas diferentes entre ellos. Como vimos en la sección en la cual discutimos brecha digital, los niños afirmaron que aunque no todos saben tecnología, hay algunos que sí saben y que dichas diferencias están marcadas por factores educativos, y sobre todo, económicos, pues afirman que esa falta de conocimiento es la falta de práctica y acceso a los dispositivos, pues muchas veces ellos no tienen padres que les compren o les den.

**Edora:** *¿Ustedes creen que todos lo abuelitos no saben usar computador?*

**Jk8:** *si!*

**A8:** *no*

**M11:** *no!*

**M10:** *no! porque algunos ya saben pura tecnología técnica, eso es de mente, mente de hierro!*

**Edora:** *Algunos si saben?*

**M11:** *si*

**A8:** *si*

**J10:** *si*

**Jk8:** *si, pero algunos no*

Aun así, ellos consideran que la mayoría no saben y se les dificulta interactuar con las máquinas. Esto se evidenció con mayor claridad cuando los niños hablan sobre sus motivaciones para participar en el programa, pues en numerosas veces afirman que están ahí para enseñarle tecnología a los abuelos, osea, parten de la idea de que ellos no saben cosas que ellos sí. Cuando preparamos la actividad extra de ir al hogar geriátrico, percibí que los niños tienen dificultad para relacionar las TD con personas mayores, pues uno de los niños preguntó si allá íbamos a encontrar computadores y otro niño refutó diciendo que allí no van a encontrar computadores porque en esos lugares no suelen haber, es como si los computadores no fueran cosas de viejos; en cambio, cuando les pregunté acerca de lo que ellos esperaran que allá suceda, todos dijeron que esperarían que los *viejitos* los recibieran con tabletas como regalo, es como si la única forma de que en ese lugar haya tecnología es porque se la van a dar

a los niños y no para que las personas mayores las usen.

A pesar de que esas representaciones que excluyen las TD de personas mayores parecen ser resistentes y dominantes, los niños que ya habían participado en las prácticas hicieron un importante reflexión en la tarea de clasificación de objetos. Cuando desarrollamos la tarea en la que debían categorizar objetos como gafas, bastones, libros y una tableta con base al uso que hacen las generaciones de ellos, los niños hicieron el ejercicio dos veces, pues no lograban ponerse de acuerdo si la tableta era para ambas generaciones o no. No obstante, al final, llegaron al consenso de que la tableta puede ser usada por ambos, aunque es raro verle un dispositivo de estos a un “abuelo”.

Figura 40: Clasificación de objetos por generaciones. 1. Cosas para cualquier generación 2. cosas para personas mayores 3. cosas para niños y niñas



Fuente: Creación de la propia autora.

**Edora:** Ahora el último conjunto ¿por qué colocaron esas cosas para los dos?  
**M10:** porque los niños podemos utilizar tablet, y los adultos también pueden utilizar tecnología y también nosotros podemos utilizar las gafas. [M10 se coloca las gafas y rien todos, Ma11 se coloca los sombreros]  
**Jk10:** [hablando al mismo tiempo que M10] los abuelitos también, pero necesitan gafas los abuelitos.  
**Edora:** ustedes le han visto una tablet a los abuelitos?  
**Alguien:** No!  
**A11:** sí! mi.... mi... [los otros niños interrumpen con tras ver a M11 colocandose las joyas]  
**Edora:** Niños, por favor, escuchemos.  
**A11:** mi amigo tiene un abuelo que él utiliza tablets, computadores, celulares, todo [...]

**Edora:** tu M10, crees que es cuestión de inteligencia saber manejar la tecnología?  
**Jk8:** sí señora!  
**M11:** no!  
**M10:** no, es cuestión de...de leer  
**JJ8:** aprendizaje!  
**M11:** no, de saber leer también.. de escribir.  
**M10:** no...!  
**A11:** es cuestión de saber cómo manejarlas  
**M11:** [dirigiéndose a M10] entonces cómo va a buscar si no sabe escribir?  
**M10:** de inteligencia!  
**Edora:** Ustedes creen que hay personas muy inteligentes que no saben usar las tecnologías?  
**M10:** pues sí! pueden saber de ciencias, pero menos de tecnología

A pesar de que los niños al final hacen una interesante reflexión en la que consideran artefactos digitales y no digitales como gafas y tabletas como algo para ambas generaciones, continúan relacionando

fuertemente el envejecimiento como algo ajeno a las TD, por diversos factores (sociales, económicos, educativos); las TD están mas relacionadas con los jóvenes que con los mayores, de ahí que se adjudicara ellos mismos siempre un saber especial sobre el saber de los adultos en cuanto a tecnologías, y, por eso, tendían a dominar las tareas o a colocarse como “el profesor”, el que va a enseñarle a la persona mayor.

Cabe señalar que ese *saber* lo relacionan con la inteligencia, pero no una inteligencia general, sino por dominio específico, pues hay personas muy inteligentes que no saben usar tecnología digital, para la cual se necesita tiempo, un conocimiento y una práctica particular.

Para ellos, las personas en general son inteligentes, incluidas las personas mayores, sólo que no tienen conocimiento específico en el área.

Durante la discusión dentro de un grupo focal al rededor de la posibilidad de las personas mayores para aprender a usar las TD, la mitad de los niños afirmó que las personas mayores no pueden aprender tecnologías, mientras la otra mitad defendía la idea de que ellos sí pueden aprender; una vez más la idea de que son diferentes unos a otros surge. Para los defensores de la última idea, las personas mayores difieren en cuanto al nivel de conocimiento frente a las tecnologías, pero no en cuanto a la posibilidad de aprender y es importante observar que quienes defienden este argumento eran niños que ya habían trabajado con las personas mayores. Ellos afirmaron que el aprendizaje es posible, no en tanto, difícil, pues las personas mayores son personas que aprenden despacio y se convierte en una dificultad a la hora de enseñarles.

El hecho de que los niños crean y consideren a las personas mayores como personas que pueden aprender tecnología es esencial, pues así la labor de enseñar cobra sentido; el hecho de que haya alguien que puede y/o está dispuesto a aprender motiva al niño a hacer parte de este proyecto educativo. Como vimos, todos los niños, sin excepción, desean continuar trabajando con ellos, porque estos (las personas mayores), a diferencia de los adultos (personas entre 18 y 65 años), son excepcionalmente pacientes y se dejan explicar y eso los motiva, pues quieren ser ellos los que explican. Ellos saben que las personas mayores parecen diferentes a ellos, pero aún así no los ven como un problema, pues la paciencia y la disposición por aprender de ellos es más valiosa cuando de prácticas educativas colaborativas se trata.

En la discusión de los niños con relación a las diferencias “mentales” entre los niños y las personas mayores se evidencia que resulta difícil explicar tal diferencia; en algunos momentos afirmaron que las personas mayores tienen una mente menos *moderna, evolucionada y sofisticada*, pero al final concuerdan que tiene que ver con modos de aprendizaje, pues ellos, los niños, a diferencia de los mayores, “aprenden modernamente”. Ellos reconocen que ambas generaciones tienen modos de aprender diferentes, y que de alguna u otra forma, aprender en la cultura digital es más avanzado y sofisticado que los modos tradicionales que usan las personas mayores. A pesar de que consideren a las personas mayores como sujetos inteligentes que pueden aprender, se vislumbra y se mantiene la idea de que los adultos son retrógrados, o sea, que van un paso atrás de ellos.

Cabe señalar que en el discurso final de los niños no se presentan estas diferencias como motivantes para la participación de los niños dentro del programa, por el contrario,

tienen el deseo manifiesto de seguir trabajando con las personas mayores por características y cualidades de las personas mayores como sujetos inteligentes y creativos. Esto nos muestra en efecto aquella relación cíclica, en la cual la práctica incide en las imágenes y representaciones que tenemos de los otros, los niños empiezan a integrar otros elementos a sus discursos, de carácter más positivo, lo que incide consecuentemente en una necesidad de mantener el contacto y la relación con la persona mayor dentro del programa.

**c) Las personas mayores son sujetos que no son activas físicamente, pero sí mentalmente**

*En una* dramatización que los niños hicieron en el primer grupo focal, en el que debían actuar como una persona mayor, los niños representaron el comportamiento de una persona mayor frente a un computador haciendo gestos como de alguien que no puede ver bien la pantalla, no oye bien y tiene

*A11:* [ante la misma pregunta de porque es un niño y no un abuelito] *por que soy pequeño? porque soy más activo*  
*M11:* *no, los viejitos también pueden ser activos, no?*  
*Edora:* *qué dicen?*  
*JJ9:* *si, cuando duermen* [risas]  
*M10:* *si!*  
*Edora:* *de qué forma?*  
*M10:* *de la mente, porque no ve que ellos ya saben más que nosotros?*  
*Edora:* [dirigiéndome a A11] *tú qué crees? podrían ser activos?*  
*A11:* *mmm si*  
*Edora:* *o te referías a otro tipo de activos*  
*A11:* *activos, permanecer todo el tiempo*

dificultades para caminar, algunas veces en tono burlesco. Representaron a las personas mayores como personas con limitaciones físicas, vulnerables y que necesitan ser cuidadas.

Los factores físicos aparecen una vez más como elementos diferenciadores entre lo que significa ser viejo o ser niño. Para los niños, los niños tienen más años de vida en adelante y son físicamente más activos, contrario las personas mayores, quienes las consideran personas que son más calmadas, que van más despacio y tienen poco tiempo de vida, a diferencia de ellos. No obstante, las consideran personas mentalmente activas que saben muchas cosas que ellos aún no. En uno de los grupos focales, se generó una discusión interesante entre los niños que me permitió evidenciar como la interacción entre los niños y las personas mayores influye también en las representaciones, pues los niños que ya venían haciendo parte del proyecto con anterioridad afirmaron que aunque las personas mayores no son activos físicamente como ellos, sí son activos mentalmente.

**d) Las personas mayores son extraterrestres o ¿humanos con derechos?**

Uno de los momentos que más llamaron mi atención e inevitablemente causó gracia, fue durante el desarrollo de un grupo focal mixto de planeación dentro del cual hablamos sobre actividades que haríamos en el hogar geriátrico. En medio de esta discusión surge la pregunta con relación a lo que los niños esperaban que sucedería allá cuando nos encontrásemos con las personas mayores, cuando ellos lleguen a visitarlos; en eso, los niños

comienzan a discutir acerca de lo que las personas mayores hacen o no hacen, haciendo conjeturas bajo suposiciones, por ejemplo, no sabían si ellos duermen en el día o no, y otro en respuesta le dice: “*son como los humanos, pero viven en otro ambiente*”. Se evidencia que a pesar de que los niños trabajaron con tres de las personas que viven en el hogar geriátrico, para los niños las personas mayores institucionalizadas son un grupo desconocido y extraño.

Las personas institucionalizadas resultan extrañas para los niños por dos razones, primero porque los niños no han vivido esa experiencia de ser viejo, y segundo, porque los hogares geriátricos pocas veces abren las puertas al público, a menos que sean los familiares de las personas o un servicio de caridad. Fue por iniciativa de los mismos niños y las personas mayores programada esta visita, pues los niños nunca habían estado en aquel lugar del cual tanto hablaron sus compañeros de trabajo del Programa. Así mismo, las personas mayores reaccionaron emotivamente al saber que los niños los visitarían.

*Edora: bueno, hola E11! E11 no sabe lo que vamos a hacer, hoy vamos a ir al ancianato, entonces te quería preguntar, tú qué crees que va a suceder cuando vayamos?*

*E11: conocerlos más*

*Edora: y ver qué ellos hacen, como viven, porque allá viven varios*

*M10: y allá ahorita que nos reciban durmiendo.*

*Edora: no, ellos no duermen ahorita cierto?*

*X9: ellos duermen por la noche .... son como los humanos, pero viven en otro ambiente.*

*G68: pero se van a alegrar porque casi nadie los visita.*

*M10: es que son humanos ay! a veeeer, son humanos.[...]*

*G68: [con tono sarcástico] vamos donde los extraterrestres entonces?*

*X9: jajaajjaajaj [ríe]*

Después de que los niños participaron en el proyecto, o sea, luego de las prácticas y actividades extras como ir al hogar, fue interesante notar que ellos no sólo se referían a las personas como humanos también, sino y sobre todo, como **humanos que tienen derechos**. Durante el grupo focal final algunos niños dijeron que las personas mayores, como humanos, tienen derecho a aprender, enseñar y acceder a tecnología; para los niños, todas las personas deben aprender a usar tecnología y tienen derecho a acceder a ese conocimiento porque, como ellos, pueden aprender y necesitan aprender.

*Edora: ok, chicos chicos, ustedes creen que la sociedad necesita de abuelitos?*

*E11: claro que necesita de abuelitos porque, por ejemplo, para algún taller pueden ayudarnos ... porque también tienen derecho a vivir y segundo porque también, aunque digamos que son viejitos, nos pueden ayudar, y sólo, porque saben cosas de antes, nos pueden ayudar, emm.. también nosotros les ayudamos y ellos también y nos pueden ayudar con algunas tareas e investigaciones de.. sobre lo de antes;*

*Edora: Ok X9?*

*X9: porque ellos también tienen derecho a hacer sus cosas y hacer lo que ellos necesitan porque entonces si a uno le niegan, osea, cuando va a hacer algo malo si lo tienen que negar, pero cuando uno quiere hacer sus cosas.... no nos podemos negar a ellos.*

*Edora: ok*

*M10: porque son seres humanos y tienen derechos.*

En un ejercicio que hicimos con los niños para finalizar nuestros encuentros, les pedí a ellos que me informaran la primera palabra que viniera a la cabeza cuando yo decía al nombre de alguna persona mayor que participó. En el ejercicio vimos una variedad de características hacia las personas mayores con una carga valorativa positiva más que negativa o peyorativa.

Veamos:

*Edora: Señora MH75*  
*T8: a ver, bonita*  
*JK8: abuelita*  
*E11: pelitos blancos*  
*X9: cariñosa*  
*M10: bonita*  
*Edora: otra*  
*M10: cuidadora.. amorosa*  
*E11: caritativa, admiradora, es una luchadora*  
*L7: inteligente*  
*JK8: creativa*  
*M10: curiosa*  
*X9: persona mayor, sabelo todo*

*Edora: listo, Sra R70*  
*E11: es amable porque nos mostró allá donde vivian ellos.*  
*JK8: sabe hablar inglés*  
*X9: emmm... persona que sabe muchos idiomas*  
*M10: ternura*  
*E11: tiene sueños*  
*T9: amorosa y creativa*  
*X9: emm... cariñosa*

*Edora: Sr Ab70:*  
*X9: ancianito*  
*M10: adulto*  
*E11: curiñoso*  
*T9: inteligente*  
*M10: sabelo todo*  
*JK8: persona mayor*  
*X9: señor inteligente*  
*E11: Agil*

*Edora: listo! G68*  
*X9: yo, yo lo conozco!*  
*Emm... inteligente!*  
*JK8: bonito*  
*X9: Es muy inteligente y le gusta leer mucho los libros de la biblioteca*  
*T9: quiere saber y quiere enseñarle a todo el mundo a leer libros importantes, woo*

Aunque estas son características dadas a cada persona con base a la experiencia de cada uno con la persona mayor, son un primer paso para confrontar RS peyorativas hacia las personas mayores comunes en nuestra sociedad. Las características dadas aquí por los niños se contraponen a RS que califican a la persona mayor de inútil o que no sabe hacer nada. Por el contrario, las califican de amorosas, caritativas, tiernas, personas que saben muchas cosas, inteligentes con potencial creativo que, como ellos, pueden hacer parte de las prácticas culturales actuales, que tanto requieren de esta habilidad. No podemos afirmar que sólo las prácticas y experiencias dentro del programa llevaron a los niños a considerar esto, pero si vemos que de alguna forma su participación incidió en la percepción que ellos tienen de las personas mayores.

Uno de los elementos más importante dentro del discurso de los niños es que ellos consideran que ambas generaciones pueden aprender y necesitan aprender; de alguna manera los niños se ponen en pie de igualdad con las personas mayores: ambos son humanos, que no lo saben todo y que poseen saberes particulares que pueden compartir. Personalmente, esto que dijeron los niños es para mi uno de los aprendizajes más importantes que tuvieron lugar dentro del programa. Más allá de enseñar aspectos técnicos relacionados con tecnología digital, las personas participantes, y en especial los niños, se reconocen y reconocen al otro como sujeto de derechos, esto resulta trascendental en una sociedad en la que las personas mayores que no tuvieron oportunidad de acceder a educación, deben soportar injusticias, malos tratos y juicios que los segregan con la imposibilidad de hacer valer sus derechos.

### 7.3.2 Cómo las personas mayores representan a los niños.

Mucho se ha hecho énfasis con relación a las representaciones sociales de la vejez, especialmente, porque son ellos quienes han cargado con más imágenes negativas por su condición de viejos, si se les compara con otras generaciones. Sin embargo debemos considerar que la forma en que se den las relaciones entre las generaciones van a estar atravesadas no sólo por las representaciones hacia las personas mayores, sino también por las

representaciones que se tengan hacia los niños.

Las personas mayores, como sujetos sociales y pensantes activos, también crean y recrean constantemente representaciones frente a los niños y jóvenes, pues, al igual que para los niños, para ellos resulta desconocida esta generación. Las personas mayores aunque obviamente vivieron y experimentaron esta fase del desarrollo humano, a decir, la infancia, las mudanzas culturales y sociales han generado una transformación en lo que la sociedad espera y pide a los sujetos que se encuentran en esta fase, haciendo de esta algo poco comprensibles para los más viejos. Como bien mostró Margaret Mead (1977), los cambios culturales y sociales han generado un tipo de incerteza en los adultos sobre lo que significa ser niño o sobre sus comportamientos, pues ser niño en los años 50 es casi totalmente diferente de lo que significa ser niño en la cultura digital. Con base en ello, aquí exploraremos la forma como las personas mayores representan a los niños teniendo en cuenta informaciones obtenidas en grupos focales, entrevistas, prácticas y conversaciones.

#### ***a) Los niños son sujetos incondicionales***

Para las personas mayores participantes, los niños son sujetos incondicionales y eso es un rasgo que los motiva a ellos a trabajar con los menores de manera colaborativa. De hecho, las personas mayores hacen uso de esta característica para justificar su preferencia para trabajar con niños antes que con jóvenes, pues el niño está siempre disponible, aunque “*no tenga la mejor pedagogía*”(C68), pero están ahí para ellos. Como vimos, una de las causas de dicha preferencia es que para las personas mayores los jóvenes creen que “*se las saben todas*” y les falta comprender más a las personas mayores.

La incondicionalidad de ellos resulta importante en términos de aprendizaje colaborativo e intergeneracional, especialmente cuando desean aprender a usar las TD. De acuerdo a los aportes de Santaella (2004), los novatos, sobre todo, necesitan de asesoramiento y soporte presencial para por lo menos aprender los primeros pasos. Unos de los participantes mayores manifestó que justamente el apoyo constante de los niños es una de las ventajas dentro de este proyecto ya que hay ocasiones en que cuando practica solo en casa se le presentan situaciones que él no sabe como o por donde avanzar.

Es importante señalar esto, pues muchas de las personas mayores aunque tienen computador personal, viven solas y no hay quien pueda colaborar en caso de dudas, de ahí que espacios intergeneracionales dentro de las comunidades resulten una buena alternativa para que personas con mayor dominio en el manejo de las TD (en nuestro caso: niños y jóvenes) puedan asesorar o ayudar a personas novatas en el área, con base a las necesidades o dificultades de cada uno.

***b) Los niños son sujetos activos e inteligentes de quienes pueden aprender, pero no hacen uso del cerebro***

*C68: Si yo manejo mal el programa, el trabajo me queda mal hecho, si lo manejo bien, el trabajo me queda bien hecho, todo depende de la imaginación, de la capacidad intelectual que yo tenga, depende de eso; el compu es una herramienta y se necesita, claro, se necesita, indispensablemente todos lo necesitan, nosotros los viejos lo necesitamos. Por eso estamos acá. Creo que estamos por esa razón. Porque el computador hay que entender que es una herramienta, pero tampoco no diría yo que es una cosa como para sentarse a única y exclusivamente ahí, sino saber que lo que dije anteriormente, hay que saber cuándo, en qué momento, en qué y para qué, y cuándo y por qué lo utiliza y cómo lo utiliza. Para mí eso es lo más fundamental y en cuanto a los niños, pues sí, pues a los niños lógicos, y yo sé que ellos son los que saben, uno no sabe. Porque un niño de 5 años ya le puede enseñar a uno sistemas. Lógico. Y uno pues claro, tiene que ponerle cuidado porque es que el que sabe manipular el sistema es él, no soy yo, entonces él es mi profesor, lógico. El que enseña es profesor, tenga título o no tenga, pero el que enseña y sabe decir "mire esto, se maneja así y así y así", pues es profesor en ese momento.*

Antes, durante y luego de las prácticas con tecnologías, las personas mayores sostuvieron la idea de que los niños de ahora, a diferencia de los niños de otros tiempos, son bastante ágiles y rápidos para aprender. Para las personas mayores, los niños tienen una capacidad excepcional para entender y desde edades muy tempranas ya pueden solucionar problemas. Saben que este es un diferencial crucial entre ellos y los menores, pues ellos, a diferencias de los chicos, aprenden de manera

más lenta.

Vemos que el reconocimiento de esas habilidades especiales y conocimientos en torno a la tecnología repercute en los roles que asumen y le asignan a los niños en el momento de las prácticas con TD e incide en la relación entre ellos. Al otorgarle un saber especial a los niños y al aceptar que ellos mismos no poseen dichas habilidades, se abren a la posibilidad de ser enseñados e instruidos por el menor, desafiando la cultura posfigurativa en la que ellos fueron educados. Inclusive, hubo momentos en los que el adulto mayor, sin ningún problema, cataloga al niño como el profe, de quien también puede aprender.

De manera contradictoria, las personas mayores consideran a los niños como sujetos que poseen una destreza superior a ellos en lo que tiene que ver con tecnologías digitales y esto lo adjudican a causas genéticas o evolutivas, algo así como que “los niños de ahora” nacen con esa habilidad especial o con un “chip”. Durante sus discursos no se evidencia una relación entre alta habilidad con las TD y diferentes factores de tipo social, económico o educativo para poder hacer parte activa de la cultura digital, como sí lo manifestaron los niños. En repetidas ocasiones, tanto al principio como durante el desarrollo de las actividades, las personas mayores manifiestan que los niños de ahora ya “nacen con ese chip” para manejar todo, pero que también están dejando sus memorias a los computadores; consideran que los conocimientos que tienen frente a una determinada área son superficiales porque se acostumbraron a leer resúmenes en internet y no a tener una lectura crítica de las cosas. Son hábiles e inteligentes con las tecnologías digitales, pero ya no hacen uso del cerebro como sí lo hacían ellos antes, lo que causa cierta incomodidad y, como vimos, posible distanciamiento

y conflicto entre ellos.

**c) Niños son sujetos que necesitan ser orientados**

**R70:** sabemos y evolución de ahora de los niños es que ellos ya vienen con su inteligencia desde donde vienen, entonces no es más sino que les enseñen a comer y a caminar y ya. Ellos inmediatamente graban en su memoria toda. Los niños de ahora, o todos los niños, tal vez unos muy inteligentes, sino que no hubo una persona quien nos orientara.

Aparentemente, para las personas mayores, aunque el niño sí aprende de manera diferente y posee saberes

específicos en un área como lo es el de las tecnologías digitales, no posee una inteligencia superior a la de ellos, pensando en inteligencia como algo general. Es interesante ver que la postura que asumen las personas mayores es que los niños simplemente dominan un conocimiento en un área específica que ellos aún no dominan y por eso el trabajo coeducativo es esencial.

Inclusive, las personas mayores consideran que aunque los niños de hoy en día ya nacen con una habilidad especial, necesitan ser orientados. Para las personas mayores, esa excesiva autonomía con la que están siendo educados, en la diferencia de ellos, tienen libre albedrío para decidir, está llevando a los niños a cometer actos destructivos o actos que los afectan a ello y su entorno. A través de sus experiencias de vida y relaciones con sus nietos, las personas mayores muestran como dan ese tipo de orientación y la necesidad de que esto se de por el bien de la sociedad. Ese tipo de orientación va desde los valores, hasta la espiritualidad, la lectura crítica, el cuidado del medio ambiente y la comunicación humana que, según ellos, se ha perdido con el paso del tiempo. Eso justamente son cosas que consideran que pueden enseñarle a los niños.

**JA70:** no porque uno ya a la edad de nosotros, podemos aconsejar al niño si lo vemos haciendo alguna cosa mala. Yo a mis nietos, con el niño que me trato, yo lo veo haciendo algo mal y le digo: "NO" "no hable mal de .. porque está mal" o "no haga esa cosa porque está mal" pero uno le da consejos a él. Que tecnológicamente pues él ya sabe manejar todo el aparato, nosotros no lo aprendimos de jóvenes, pero uno si corrige mucho al niño

Vale resaltar que las personas mayores, luego de haber participado en el programa, son más conscientes de las características particulares del niño y parecen comprender que ellos, al desarrollarse en culturas y modelos educativos diferentes, ya no se les debe enseñar o educar con el método tradicional de control y vigilancia, un método con el cual ellos fueron educados. Las personas mayores saben que al niño hay que dejarlo ser niño, y que hay que orientarlo con base en su naturaleza, pues de lo contrario, los conflictos generacionales aparecen.

**Ab70:** entonces em... nosotros analizamos que tenemos que trabajar con toda la familia, pero descubriendo las propias actividades que son del niño para que la misma familia las valoren. Porque es que muchas de las veces, por falta de cultura tanto de los adultos, entonces decimos, no, el niño tiene que obedecerme, es a hacer lo que yo ordeno y por eso muchas de las veces hay unos choques bien graves, bien duros, porque nos falta mucha cultura, y al niño lo queremos meter a una casilla donde no... no, no... y lo dejamos incluso libre y él tampoco está en capacidades de defenderse solo en nada de esas cosas, entonces tiene que ir aprendiendo todos los días.

Las personas mayores son conscientes que las características que definen “ser niño” o ser “persona mayor” han mudado con el tiempo. Ellos, por experiencia propia, saben que los tratos que recibieron cuando eran niños son muy diferentes a los tratos que reciben los niños hoy en día; comprenden que las formas de enseñar de su tiempo se contraponen con las formas de enseñar actuales, y frente a eso, asumen una actitud de comprensión y adaptación a esas nuevas formas, siendo conscientes que el conflicto puede mitigarse también desde su propio comportamiento con los niños. En pro de una reconciliación generacional y el fortalecimiento de procesos coeducativos entre las generaciones, estas comprensiones o actitudes de parte de las personas mayores son esenciales, pues encuentran caminos para poder orientar a los jóvenes sin que haya un choque de culturas que acabe en conflicto.

### **7.3.3 Cómo las generaciones se representan a sí mismas.**

Como complemento, consideramos necesario abordar también la manera como cada una de las generaciones, como grupo, se representan, pues siguiendo la teoría, esto tiene una incidencia significativa en el comportamiento social, los roles que cada grupo asume, el lugar en el que los sujetos van a localizar su grupo dentro de la estructura social y el modo en que se van a diferenciar de otros.

A continuación mostraremos la manera como las personas mayores y los niños se representan, de paso, para evidenciar que las representaciones sociales no son algo ya dado, estas son dinámicas y son sumamente sensibles al contexto social y procesos comunicativos; son una forma de pensamiento social que dirigen los comportamientos y los modos de relacionarse de las personas y los grupos y se generan a partir de procesos de comunicación e interacción entre los sujetos y entre los sujetos y el objeto/fenómeno representado.

#### *7.3.3.1. Personas Mayores*

A través de grupos focales, conversaciones y entrevistas semi estructuradas, tratamos de reconstruir la manera como las personas mayores representan su misma generación. Con ello, quisimos ver como la inserción de estas personas en prácticas con tecnología y en PI con enfoque intergeneracional incide en la manera como ellos mismos se representan. También exploramos este aspecto con la intención de conocer si existen diferencias entre la manera como estos sujetos se ven a sí mismos y como otros grupos etarios los ven, pues allí podremos apreciar si existe disparidad en la forma como ellos quieren ser tratados en el marco de la cultura digital y el trato que la sociedad les da.

#### ***a) Están los marginalizados y los no marginalizados: personas mayores como un grupo heterogéneo***

Ellos consideran que no todas las personas mayores son iguales, pues hay personas diferentes a ellos, quienes se dedican más a hacer vida social, “*chismosear*”<sup>85</sup> y no se preocupan por aprender, como ellos. De por sí, ellos se refieren a sí mismos, a los participantes del curso, como una minoría exclusiva que tiene deseo de aprender, mantenerse mentalmente activos y les gusta integrarse y conocer cosas nuevas.

Partiendo del hecho de la heterogeneidad entre el grupo, ellos afirman que aquellos *otros* que no les interesa aprender tecnología creen *que aprender no es para los viejos* y son los mismos que se quedan al margen de la cultura digital. Se evidencia, en este y otros ejemplos, que ellos, por el hecho de estar integrados en el proyecto, por estar aprendiendo tecnología y estar interesados por aprender todo el tiempo, no se sienten desplazados ni marginalizados, aunque saben que las mismas personas de su generación se burlen de ellos. Esto responde en parte a lo que Britto (2002) afirma que es que “si la actuación del individuo deja de corresponder a la clasificación bioetaria socialmente aceptada, se da un escándalo lógico, y el infractor será ‘castigado’ con expresiones de cruel o mal gusto, [...] con el ridículo [...] o con la censura” (p. 39, traducción nuestra).

Una de las personas que lleva bastante tiempo participando en este tipo de programas culturales y educativos en los cuales tienen contacto con otras generaciones, revela actitudes bastantes optimistas con relación a la fase etaria que vivencia. Él considera que no hay motivos para sentirse triste por ser viejo, que la alegría lo acompaña y que eso hace que no le afecten las opiniones de otros.

**D76:** *¿Ustedes están en los años dorados cierto? no en los años de cobre, ni nada de eso .. son los años dorados. La vejez para mí ... usted cree que yo me siento triste porque tengo 75 años? yo soy una persona alegre! ¿cierto? Porque hablábamos del espíritu ¿cierto? si usted tiene ese yo alegre, que le importa que la critiquen? yo no vivo del qué dirán! Yo voy, aunque sea del signo cangrejo, que camina con las patas pa lante y para los lados. Yo voy es mirando, no tal vez el futuro, pero sí viviendo el ahora con alegría. ¿Me entiende? soy comunicativo con quien se acerque, si no veo que no, entonces tampoco me lanzo en búsqueda del eslabón perdido porque me ahogo. ¿sí? y eso es un enlace que yo quiero tener con los niños*

Para ellos, aprender y participar en este tipo de espacios de formación junto con otras generaciones les permite estar integrados, les permite hacer parte de la dinámica social. Como vimos en la sección de brecha digital, las personas mayores aceptan que la sociedad en general marginaliza a la persona mayor, no en tanto, también adjudican este hecho a una responsabilidad individual y proviene de una idea colectiva dentro de la misma generación que impide que varios se integren. Osea, que esos *otros* son sujetos que se automarginalizan dentro de una sociedad marginalizante, debido a las representaciones que tienen de si mismos y de las tecnologías digitales.

A diferencia de los niños y las personas mayores que participaron en el programa, parece que son las mismas personas mayores que no se integran en este tipo de programas las

<sup>85</sup> En portugués, “Fazer fofoca”

que consideran que ya no pueden aprender, que la tecnología es sólo para jóvenes, pues critican y se burlan de quienes sí participan y desean aprender a usar tecnología digital e involucrarse en ambientes de aprendizaje. Esto significa que la integración y la participación de las personas mayores en programas de este tipo ejerce una diferencia en la manera en que ellos se representan a sí mismos y el lugar que le dan a las TD.

***b) Somos personas que podemos aprender, aunque de manera diferente***

Indiscutiblemente, el hecho de hacer parte de este programa es un indicio de que las personas mayores se

*C68: resulta que estudios neurológicos han dado el resultado de que las neuronas no se aviejan, se aviejan todas las otras células del cuerpo menos las neuronas del cerebro, entonces nosotros podemos tener la mente lúcida. Cuando las personas no activamos el cerebro, entonces las neuronas se duermen y están inactivas, pero no se mueren. Cuando ya las neuronas se mueren es cuando ya entonces entra el individuo al mal de Alzheimer, que es cuando ya pierde la memoria, entonces ahí ya se le están.. mientras no tenga mal de Alzheimer las neuronas están iguales a las de un niño, es cosa que la mayoría no sabe, entonces las neuronas de todos nosotros están igual que las de un niño, si?*

consideran como sujetos capaces de aprender a usar tecnologías. En el discurso de los participantes observamos que algunos de ellos consideran que el cerebro está constantemente activo y que se necesita entrenarlo para mantenerlo así. De acuerdo a lo que dijo una de las personas mayores, los problemas en el envejecimiento es por falta de activación cerebral, ya que tanto él como el niño poseen las mismas neuronas, pues las neuronas no se aviejan.

Es interesante ver aquí la concepción que tienen del potencial propio para aprender; similar a la forma en que los niños los representaban, las personas mayores participantes del proyecto se consideran como mentalmente activas, que pueden aprender, independiente de la edad que se tenga o el poco tiempo que reste. Las personas mayores participantes, por experiencia propia, saben que su capacidad para memorizar se ha visto alterada, que su mente no es la misma de antes, y que aprenden más despacio si se les compara con los niños. Aun así asumen que pueden aprender si existe esa disposición para hacerlo y que tal ejercicio les permite fortalecer las funciones ejecutivas.

***c) Las personas mayores no son material de segunda, son sujetos iguales a cualquier otro sujeto***

De acuerdo a los discursos de los participantes en el programa, ellos se consideran “sujetos de valor intelectual e individual”, que si de jerarquías se tratara, no están ni por encima, ni por debajo de nadie. Se evidencian expresiones como “no soy menos que un niño” y “nadie está primero que nadie”. Las personas mayores participantes se empeñan en defender su posición en el juego social asumiéndose como sujetos que valen mucho, importantes para la sociedad y la cultura. Hacen especial énfasis en asumir una perspectiva que valore a todas las generaciones por igual, sin colocar uno sobre otro, como suele hacerse comúnmente, donde se coloca al niño como sujeto con conocimientos superiores.

Esta postura es esencial para el diálogo intergeneracional. Reconocer a las otras personas en pie de igualdad, osea, que no están ni por encima ni por debajo, permite otorgarle legitimidad a los saberes de ese otro y permitiría entablar una relación dialógica entre diferentes. Para que haya un diálogo intergeneracional y una coeducación o colaboración entre las generaciones, no basta con que el joven o el niño asuman a la persona mayor como sujeto de saberes especiales, capaz de aprender y enseñar, se necesita también que la misma persona mayor se asuma como sujeto importante, capaz de aprender y enseñar a los niños. Como dijo Freire (1991), “no hay diálogo, si no hay una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y de rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación *de ser más*, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres” (p. 81, traducción nuestra, itálicas del autor). De lo contrario, permanecerá al margen de espacios en los que puede compartir sus conocimientos y sólo asumirá una postura pasiva y receptiva frente a quienes considera de mayor habilidad o experiencia.

**C68:** yo acá no soy material de segunda, yo aquí menos que usted, yo no soy menos que el niño. Yo valgo mientras yo viva y tengo los mismos deberes y los mismos derechos del niño, entonces eso es lo que yo les digo a mis hijos. Porque una vez uno de mis hijos me dijeron "no, pero primero está el niño", le dije: un momentito, está equivocado señor, le toca que rectifique porque usted está mal informado, porque el niño no está primero que nosotros, y tampoco nosotros estamos primero que los niños, nosotros estamos al mismo nivel. La sociedad si nos tiende a marginar; las empresas nos tienden a marginar; el entorno en el que vivimos no tiene de marginar; solamente que nosotros, gracias a lo que tenemos, el valor intelectual, e valor espiritual e superación y de estar al tanto del todo, entonces nosotros sabemos que NOSOTROS VALEMOS MUCHO y representamos mucho para la sociedad

### 7.3.3.2. Niñ@s

Los niños son un grupo social que se caracteriza por una búsqueda constante de contacto con los de su generación. Por cuestión de crianza, culturales y educativas, la mayoría de tiempo los niños y niñas están inseridos en espacios donde comparten e interactúan con otros. A su manera, los niños están en comunicación constante y comparten símbolos, sentidos y significados ente su grupo, que constituyen muchas de las representaciones sociales, entre ellas, la manera como representan la infancia o el ser niño en la cultura digital.

Partiendo de las informaciones construidas en los grupos focales y espacios de diálogo, a continuación mostraré dos de las características que se presentaron con mayor frecuencia dentro de los discursos de los niños y que se relacionan con la cultura digital, siendo consciente de que hay otros aspectos de tipo biológico, psicológico que ellos nombraron, pero que no los incluimos en este análisis para evitar alejarnos del objetivo general de esta investigación.

***a) Los niños son sujetos con más tiempo por vivir, que usan tecnología digital mejor que las personas mayores***

*Edora: quieres decir otra cosa?*  
*JJ9: La diferencia que hay entre los adultos y los niños es que los niños tienen más capacidad de vida que los adultos.*  
*Edora: ok.. Los niños tienen más años [de vida por vivir] porque han vivido poco.*  
*Edora: ahora tú, finalmente [dirigiéndose a JK8] por qué eres un niño y no un abuelo?*  
*JK8: porque somos jóvenes*  
*M11: porque tenemos infancia?*  
*JK8: porque un poquito sabemos más que los abuelitos*  
*Edora: Sabes más que los abuelitos? ..*  
*JK8: si, un poquito*  
*Edora: Cómo qué cosas?*  
*JK8: como entrar a las páginas*  
*M10: antes ellos son más inteligentes! por eso digo profe*  
*Edora: M10 cuéntanos: Porque eres un niño y no eres un abuelo?*  
*M10: porque nosotros tenemos más años de vida y ellos ya se pueden morir más pronto y porque ellos ya son como más... intel... más.. mmm mas sab.. saben más cosas del país que nosotros.*  
*Edora: [dirigiéndome al resto del grupo] de acuerdo con que ellos saben más cosas del país que nosotros?*  
*JK8, JJ9, A6, A11: sí señora*

De acuerdo a lo que los niños manifestaron en el primer grupo focal, ellos se consideran sujetos físicamente activos, que, a diferencia de las personas mayores, tienen “más capacidad de vida” y poseen algo que se llama infancia y juventud, aunque no llegan a definirlas. Ellos se adjudican un saber superior y lo justifican con habilidades digitales que dominan. No obstante, los niños que ya venían en un proceso de interacción con

las personas mayores afirman que esa diferencia existe especialmente cuando las personas mayores no tuvieron acceso a educación.

A pesar de que los niños, al final de la investigación, afirmaron que las personas mayores son inteligentes, por lo que apreciamos en su discurso y su comportamiento, permanece la idea de que sus formas de aprender (de los niños), modernas, los hace poseedores de un saber ligeramente superior al de las personas mayores. Esto no precipitó un conflicto como tal, pues las personas mayores asumen lo mismo, no en tanto dificultó en algún sentido prácticas coeducativas, pues no le otorgan la suficiente legitimidad a los saberes de la persona mayor en el ámbito tecnológico y acaban dominando las tareas prácticas que implican manipulación de algún dispositivo o interfaz.

Esta identificación de saberes y habilidades que reconocen como propias de su generación y que hacen la diferencia con la generación de personas mayores, se relaciona con las múltiples veces que afirmaron que ellos están en el proyecto para enseñarle a las personas mayores a usar tecnología y las pocas veces que dijeron que estarían ahí para aprender junto con ellas. Ese SABER auto reconocido juega un papel importante en el rol que los mismos niños asumen dentro del proyecto y dentro de las prácticas, osea, como el sujeto que enseña, claro, cuando de tecnología se trata.

***b) Pero... los niños son diferentes, no todos los niños saben usar tecnología digital***

Al tiempo que los niños consideran la destreza con tecnología digital como una característica particular de esta generación, saben que los niños son diferentes y que no todos saben por ejemplo usar una tableta. Es decir, para ellos, dicha habilidad es común en la generación de niños, pero contrario a lo que argumentan las personas mayores, cuando dicen que “*los niños nacen con un chip*” (una característica intrínseca e inmutable propia de esa

generación), los niños parecen concordar con que el modo de aprender, las experiencias educativas y factores de tipo social y económico influyen en la existencia de esas diferencias.

Observamos que los niños consideran que otros niños no saben de tecnología, y que esto es porque se les ha dificultado el acceso a estos dispositivos, a la educación. Ellos perciben que la desigualdad entre los mismos de su generación está entre quienes poseen el conocimiento y entre quienes no y dicho conocimiento lo asocian a la posibilidad de ir a la escuela, de saber leer y saber escribir, de acceder a los dispositivos, o sea a factores sociales extrínsecos. Esta forma de comprender las desigualdades es central para entender el papel de los niños dentro del programa intergeneracional con fines educativos. Si, por ejemplo, los niños consideraran que las personas mayores no tienen ese “chip” que ellos sí tienen, no tendría sentido iniciar una práctica educativa con ellos, pues por naturaleza aprenderían nada ni lograrían desenvolver habilidades digitales. Por el contrario, al considerar factores externos, no esencialistas como factores de acceso, económicos, educativos o de prácticas, se construye en su discurso la idea de que si esas situaciones mudan, ellos podrían desarrollar tales habilidades.

#### 7.4 PRÁCTICAS REPRESENTACIONES Y RELACIÓN: CONSIDERACIONES FINALES.

Podemos afirmar que espacios intergeneracionales en los que las generaciones tienen la oportunidad de interactuar, trabajar por objetivos comunes, comunicarse constantemente, incide de alguna manera en las formas representacionales de cada generación y en la manera en que los niños y las personas mayores se relacionan. En otro sentido, a partir de los discursos de los participantes del programa, se vislumbra que la manera como niños y personas mayores se representan mutuamente incide en el comportamiento y el rol que cada generación asume dentro de las mismas prácticas y en algunas oportunidades, dentro de la sociedad.

Vemos que las representaciones no se dan en blanco y negro, por el contrario, a veces parecen mostrar contradicciones entre ellas. Es necesario tener presente que las RS están constantemente construyéndose, son dinámicas, por eso es normal encontrar contradicciones entre los discursos. Las representaciones no son estáticas y todo el tiempo pueden reconfigurarse, dependiendo del tipo de interacciones y experiencias de las personas con relación al fenómeno o a los sujetos que representan. Es por eso que de acuerdo con Coutinho:

La función simbólica permite que la representación social contenga una dimensión creativa y productiva, además del hecho de estar abierta a su propia contradicción. Ese hecho presupone que las representaciones sociales no son cerradas en sí y que dan chance a las

contradicciones que ellas contienen en sí mismas, probando que hay en ellas múltiples dimensiones debido a su poder creativo e innovador de construir el mundo y la realidad. (COUTINHO AEREOSA; REDIN; EISENHARDT, 2017, p. 47, traducción nuestra).

Por parte de las personas mayores vemos que, en la era digital, la forma en que representan a los niños se caracteriza por un dualismo por el siguiente sentido: por un lado son considerados seres que dependen de otro, que necesitan ser educados para vivir en sociedad, pero al tiempo, se les considera sujetos sumamente inteligentes y autónomos. Esta dualidad, presente en sus discursos resulta provechosa para un programa intergeneracional, pues las personas mayores asumen que tienen una responsabilidad con esos niños, con la generación joven, específicamente en aspectos éticos, humanos y espirituales. Al tiempo, al otorgarles un conocimiento especial frente a las TD, asumen una actitud de apertura y humildad frente a lo que los más pequeños también puedan enseñarles.

La forma como los niños participantes de nuestro programa representan a las personas mayores resulta también contradictoria. Por una parte, los niños, al principio, representaron a las personas mayores como sujetos con limitaciones físicas, vulnerables y que necesitan ser cuidadas. Como elementos diferenciadores aparecen factores físicos, principalmente el hecho de que los niños tienen más años de vida o por vivir y son físicamente más activos, contrario a las personas mayores, quienes las consideran personas que son más calmadas, que van más despacio y tienen poco tiempo de vida, que duermen mucho y que son poco activas físicamente. Pero luego de su encuentro cara a cara con estos, de trabajar en conjunto con las personas mayores, los niños al final mostraron una imagen del adulto mayor como una persona mentalmente activa, con potencial creativo y capaz de aprender. Así representados, de un modo más positivo, los niños son conscientes de que deben llevar un proceso especial de enseñanza con las personas mayores y aprovechan ese encuentro y se relacionan con estos como colegas con quien pueden solucionar tareas y no apenas cuidar o guiar.

Hay que dejar claro que nuestra intención no es mostrar que los programas con enfoque intergeneracional son la única y “verdadera” opción para mudar las RS negativas frente a las personas mayores, pero por lo que observamos, de alguna u otra forma inciden de manera positiva, promueven otros modos de pensar que podrían mitigar el conflicto intergeneracional o distanciamiento dado por los prejuicios intergeneracionales. Entre otras cosas, desde el discurso de los participantes pudimos percibir que este tipo de programas repercute positivamente en las relaciones entre las generaciones y abre espacio a la integración social.

**D75:** *si, si, hacemos un enlace intergeneracional entre jóvenes, niños.. es decir, las secuencias en la edad, este test y este... si nos integramos, aprendemos. Este aprende de este, estes de este, cierto? es decir, volviendo a ser una gran familia que somos todos en general. Porque no es la familia la de la casa, es que la sociedad es una familia. Si nos integramos, el uno con el otro, pues vamos a convivir mejor, cierto? si compartimos momentos de .. de anécdotas... pues vamos a vivir un rato de esparcimiento buenos, sano, cierto? si sacamos la conclusión de una lectura, pues... "oiga, pero usted sabe algo, a usted como que le gusta leer". Ciertamente? Entonces nos vamos integrando, el uno con el otro, y nos empujamos.*

**C68:** *profesora, respecto a lo intergeneracional, me parece una cuestión muy importante que ojalá lo pudiéramos siempre poner en práctica, porque es un objetivo que tiene una perspectiva muy buena, muy positiva, porque hay una interrelación entre las tres generaciones que es lo que a nosotros nos falta, que es la parte social, la parte familiar, porque nosotros no nos enseñaron, no hemos aprendido a interrelacionarnos con las demás personas en todos los niveles de edad; nosotros no sabemos relacionarnos, ni siquiera con los de nuestra misma edad tampoco, tampoco nos sabemos relacionar; estamos mal en ese sentido, la parte cultural, la parte social, la estamos manejando muy mal todo el mundo.*

Podemos apreciar que existe una necesidad inmanente, especialmente entre los adultos por recuperar los lazos y fortalecer la relación con las otras generaciones y con los mismos de su generación, pues como vimos, no todas las personas, por haber nacido en el mismo año, van a representarse y comportarse de la misma manera. Esto propicia choques internos entre el grupo, pues algunos acaban ejerciendo comportamientos que la sociedad no acepta o no considera aptos para esa población, como por ejemplo aprender a usar TD con niños. Consecuentemente, estas manifestaciones reflejan las repercusiones positivas que un programa como esto puede tener en términos de relaciones e integración entre las generaciones y ven en el enfoque intergeneracional y el aprendizaje colaborativo de prácticas de la cultura digital una alternativa para recuperar la comunicación y el diálogo.

Aunque dentro de la cultura digital existen varias prácticas provocadoras del conflicto y falta de comunicación entre las generaciones, entre ellas las representaciones, podemos ver que estas prácticas con TD pueden promover el encuentro, la integración y coeducación entre las generaciones, si se enmarcan dentro de un ambiente con fines educativos, que se fundamenta en la colaboración, que asumen una postura que valora los conocimientos de ambas generaciones, promueven la participación igualitaria y relación horizontal entre las generaciones.

Para finalizar, en esta experiencia vimos que la integración y el trabajo conjunto entre las generaciones, usando TD, supera los conflictos que puedan estar presentes en el marco de la cultura digital y refuerza la idea de que la tecnología no es neutra, esta siempre va estar ligada a los propósitos para los cuales se use, en este caso particular: para un reencuentro y coeducación entre las generaciones.



## 8. CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación tuvo el objetivo de comprender las implicaciones que tendrían prácticas coeducativas intergeneracionales en torno a la cultura digital, en la forma en que las generaciones de niños y personas mayores se relacionan y se representan, todo ello dentro de un programa intergeneracional localizado en la ciudad de Tunja, en el departamento de Boyacá, Colombia. Para eso, fue escogida la investigación formación de inspiración etnográfica, como alternativa metodológica, porque supera la simple observación y me permitió entrar en campo de juego y trabajar mano a mano con los mismos sujetos para la creación de las actividades, la evaluación y mejoramiento de las mismas. De manera voluntaria y consentida, en la investigación participaron personas mayores, niños hijos de vendedores ambulantes, jóvenes del servicio social obligatorio, y la fundadora/ coordinadora del programa, el cual fue desarrollado en las instalaciones y con los equipos de de la Biblioteca Departamental Eduardo Torres Quintero.

Todo el proceso llevado a cabo para este trabajo investigativo demostró que espacios o programas intergeneracionales resultan un ambiente rico en formaciones para la construcción y profundización de conocimientos referentes al modo en que las generaciones de niños, jóvenes y personas mayores se relacionan y se representan. Especialmente, aquellos que integran TD en sus prácticas, son una fuente bastante útil y provechosa para entender cómo las personas de diferentes edades se relacionan con los dispositivos digitales y cómo estas prácticas repercuten en la vida de los sujetos y su entorno social; también, permitió vislumbrar el potencial que tienen las TD para promover el intercambio y la construcción de conocimientos y nos acercó a la experiencia de elaborar actividades que se encaminen hacia ese objetivo.

Específicamente, durante la fase de planeación y aplicación de las actividades prácticas que personalmente considero el centro de esta investigación -, se observaron elementos que permitieron entender las complejidades y desafíos, tanto logísticos como pedagógicos, que se presentan dentro de este tipo de programas; se percibieron las ventajas que el trabajo colaborativo puede brindar a la hora de planear e implementar un programa intergeneracional que incluya prácticas con dispositivos digitales, y, particularmente, conocimos diferentes posibilidades que ofrece este tipo de tecnología para el encuentro intergeneracional.

En total fueron desarrolladas seis actividades prácticas, partiendo de las más simples a las más complejas, las cuales, en su mayoría, fueron planeadas en conjunto con los jóvenes; cada una respondió a necesidades particulares de los niños y las personas mayores e incluyó un tipo de TD diferente. Además, las actividades también respondieron a las posibilidades que ofrecieron los dispositivos con los cuales contamos, a saber, computadores portátiles, a la calidad de la red y a las observaciones que hicimos de estas generaciones en interacciones libres entre ellas y con los dispositivos.

Buscamos siempre que, en cada actividad, de alguna u otra forma se incluyera el uso de algún tipo de TD, tuviera lugar interacción y colaboración entre participantes de diferentes generaciones y les permitiera a ambos aportar desde sus saberes particulares, esto siguiendo el enfoque intergeneracional que implica intercambios y retribución entre las generaciones. Encontramos en diferentes tipos de aplicaciones interfaces, tales como los videojuegos, correo electrónico, procesador de texto, buscador de imágenes, video conferencias, Sistemas de Información Geográfica (SIG) y contenidos audiovisuales disponibles en la red, alternativas tecnológicas que encaminaron a los sujetos a la exploración de nuevas funciones y otros tipos de interacción cada vez más requeridas en la cultura contemporánea.

Las primeras dos actividades de las seis, se centraron en mejorar la manipulación de los sistemas periféricos de entrada, como el *mouse* y el teclado, por considerarse una práctica necesaria previa a la interacción con otras funciones interactivas de mayor complejidad y frente a la cual algunos tenían dificultades, particularmente las personas mayores. Para mejorar tales habilidades, fueron utilizados video juegos sugeridos por los mismos jóvenes y sistemas de georeferenciación utilizados en prácticas libres; las otras dos actividades se centraron en la comunicación a través de espacios virtuales: una de ellas, mediante el uso del correo electrónico como medio de expresión de opiniones frente a innovaciones tecnológicas recientes, y la otra, que surge por exploración de los mismos niños, se basó en el uso de la video conferencia, a través de la cual personas mayores compartieron aspectos de su vida personal y cosas que consideran que pueden enseñarle a los menores; la quinta actividad se centró en la elaboración conjunta de un periódico, lo que requirió producción de contenidos en formato escrito mediante editores de texto y búsqueda de informaciones por la web, esto con el fin de superar prácticas que se limiten al simple consumo acrítico de informaciones y mejoren las habilidades de escrita e interpretación de texto de los participantes.

Aunque para la planeación de las actividades prácticas acordamos, en principio, incluir por lo menos una tarea con algún dispositivo digital, en el transcurso del programa vimos que también se pueden acercar a las personas a dinámicas propias de la cultura digital

sin necesidad de usar propiamente un dispositivo, como sucedió de manera más clara en la sexta actividad. No hay duda de que las TD produjeron transformaciones trascendentales no sólo en la comunicación, también hoy en día tienen un protagonismo innegable en los procesos políticos, culturales, educativos, económicos. Frente a eso, con base a nuestra experiencia, pudimos afirmar que aprender protocolos para usar un determinado *hardware* o *software* es apenas una parte dentro de un proceso más complejo que tenga como objetivo final integrar a las personas a la cultura digital, ya que esta implica dinámicas y relaciones que van más allá del uso instrumental de las tecnologías; se necesita abarcarla desde una mirada amplia, considerando los sentidos, significados, los alcances, los lenguajes, los fines para los cuales están siendo usadas y las implicaciones que ese “hacer” generan en sus vidas, en sus relaciones, en su lugar en la sociedad.

Para eso, es imprescindible conocer las características particulares de la misma y la forma en que nuestras prácticas han venido mudando al incorporar las TD en nuestra cotidianidad, lo que hemos ganado, perdido, transformado y las posibilidades que estas ofrecen. Con base en ello, vimos que, por ejemplo, actividades de creación a mano, o espacios de discusión que permiten percibir los cambios en la cultura y las implicaciones o potenciales de las TD en nuestra sociedad y en ejercicio de nuestros derechos, resultan bastante provechosas y ricas en términos de aprendizajes, de interacción y, sobre todo, en intercambio de conocimientos, además, promueven un abordaje crítico a las prácticas de la cultura digital.

Relacionado a lo anterior, y con base a las mismas opiniones de las personas, apropiarse de las tecnologías implica, entre otras muchas cosas, conocer nuestros derechos, nuestros deberes, los riesgos y los desafíos que se nos presentan en la cultura digital. Como futuros o actuales ciudadanos digitales, todos deberían conocer los propósitos detrás del consumo de ciertos dispositivos, para que luego puedan decidir sobre sus usos e informaciones personales. Esto es aún más necesario y relevante dentro de proyectos en los que participan personas con protección especial de derechos como lo son los niños y las personas mayores, quienes cada vez más son víctimas de abusos o crímenes orquestados por la red.

Durante el desarrollo de estas actividades fueron evidentes las marcadas diferencias entre las generaciones de niños, personas mayores y jóvenes. Estas tienen que ver con modos de aprender y resolver tareas, con el acceso al conocimiento y las fuentes de saber, con modelos educativos bajo cuales fueron criados, con su desenvolvimiento frente a las TD y con la manera como se representan mutuamente. Todas ellas inciden en la manera como se relacionan las generaciones y están íntimamente ligadas con las dinámicas emergentes tras la

revolución digital.

Con base a los modos de aprender a usar las TD, particularmente vimos que mientras que los jóvenes mostraron un perfil de expertos, los niños presentaron un perfil de usuarios legos y las personas mayores presentaron un perfil más de novatos. En este aspecto, algunos conflictos se presentaron precisamente en el momento en que los niños intentaron explicarle algo a las personas mayores, pues asumían que, como ellos, los adultos iban a entender los conceptos, la lógica y los procesos con la misma facilidad que ellos lo hacían.

Estas diferencias hicieron también que, por un lado, se generara una ligera disputa entre los mismos “nativos digitales”, o sea, entre los niños y los jóvenes, pues ambos querían ubicarse como autoridad de saber frente a las personas mayores; también, para las personas mayores resultó incómoda la actitud de “expertos” que los jóvenes en general asumen, pues ellos, los mayores, en el fondo saben que a esa generación aún le faltan cosas por aprender. De hecho, los niños y las personas mayores enfatizaron la necesidad de trabajar entre ellos específicamente, pues saben que ambos, al no ser expertos como los adolescentes, tienen mucho que aprender y esa es una condición propicia para poder enseñar o descubrir de manera conjunta. Cada generación quiere asumir el rol de transmisor de saberes y frente a alguien que ya sea experto, es difícil que esto se de.

En cuanto a la forma en que los niños y las personas mayores se desarrollaron en frente a las TD, también percibimos diferencias notables en cuanto a la manipulación del *hardware*, específicamente el *mouse* y el teclado. Esto se presentó como necesidades recurrentes entre las personas mayores, pero no para los niños, pues en eso eran más hábiles. Las diferencias generacionales en la forma en que cada una interactuaba con estos dispositivos, en este caso, y por lo que observamos, está relacionada, en parte, a factores biológicos propios de la edad, como una disminución de la capacidad visual, atencional y de la memoria, condiciones que vimos en algunos de los participantes de nuestro programa. Como complemento, la falta de acceso a un dispositivo también se manifestó como limitante pues ambas tareas requieren de entrenamiento práctico, y para varias de las personas mayores asistentes, era la primera vez que interactuaban con ese tipo de dispositivos; para los niños, por el contrario, el contacto con este era mucho más frecuente, pues los computadores hacen parte de sus lugares cotidianos, como la escuela, la casa y la biblioteca.

Vemos que no sólo los factores biológicos están implicados en la diferencia generacional, también la posibilidad de acceso a los dispositivos son elementos importantes para entender la brecha digital entre niños y personas mayores. Aunque esas habilidades motoras parecen simples, resultan altamente limitantes si no se tiene dominio sobre ellas o si

no se tiene una tecnología adaptada, ya que posteriormente sería difícil poder participar en entornos digitales, de ahí que llevar tecnología a los espacios cotidianos de las personas mayores sea una medida con alto potencial para que empiecen a tener contacto con este tipo de tecnologías.

Como consecuencia, las diferencias entre niños y personas mayores en cuanto a su relación con las TD, incidieron en la relación entre las generaciones en el momento de la práctica y en algunos momentos esto se convirtió en desafío para promover la interacción y la colaboración intergeneracional, así como para la relación horizontal entre las generaciones en la cual ambas aprendan y ambas enseñen.

Tras un auto reconocimiento como sujetos que saben de TD, los niños, al principio, se asumieron como los “guías”, “los profesores” de las personas mayores; como consecuencia, tuvieron una fuerte tendencia para dominar los dispositivos que compartían durante las prácticas, lo que generó cierto conflicto. Frente a eso, algunos niños y las personas mayores manifestaron que querían tener cada uno su computador, sin embargo fue contraproducente, pues esto resultaba en que los niños se ocupaban sólo de su tarea, olvidando a su compañero, y las personas mayores, al no tener una referencia de cómo hacer las cosas o por dónde seguir, se quedaban parados en un paso, a la espera de la llegada del “profesor”, que estaba entretenido en otra labor. Así, cuando: 1) las actividades son de gran interés y dominio para al menos uno de los participantes, 2) cada uno tiene un computador y 3) hay notables diferencias en cuanto a la destreza para manejar el mismo, resulta más difícil lograr que ellos dialoguen o interactúen y se requieran hacer ajustes.

En cuanto a la manera como las generaciones de niños y personas mayores se relacionan con el conocimiento, también encontramos notables diferencias entre ellas, especialmente, lo que tiene que ver con las fuentes de saber tradicionales y las contemporáneas que emergen con las TD. Se pudo percibir que los niños tienen una fuerte tendencia por buscar las informaciones en internet ya que le otorgan a esta alta confiabilidad y la consideran una buena y moderna fuente de conocimientos y aprendizajes. Por su parte, las personas mayores aun le guardan admiración, respeto y confianza al libro impreso y al saber acumulado en la memoria humana.

Esto fue objeto de conflicto entre las mismas, pues para las personas mayores la internet, aunque ha traído bastantes beneficios, ha desestimulado el uso de las funciones ejecutivas humanas como la memoria y la interpretación, y ha limitado la lectura crítica y profunda de los jóvenes. Para los niños, aunque reconocen que los libros son fuentes importantes de conocimiento y que a veces la internet presenta informaciones parciales, la

navegación en la red y el acceso a contenidos disponibles en el ciberespacio, son modos modernos de aprender propios de su generación y de la cultura contemporánea, que contrario a lo que opinan los adultos, los convierte en una generación avanzada en aspectos intelectuales.

Desde una perspectiva más estructural, vemos que las TD permitieron el acceso a otras fuentes de información y al conocimiento, y esto tiene incidencia en las relaciones entre las generaciones, pues ahora los niños, inmersos en espacios ricos en información que se actualiza constantemente, dejan de ver a las personas mayores como las únicas e invaluable fuentes de saber y entran a relacionarse con dinámicas más globales que ponen en perspectiva los saberes tradicionales. Esto sin duda fortalece los argumentos presentados por Margaret Mead, en 1977, en el sentido de que esa posibilidad de comunicación casi global, particular de esta cultura, en la cual los jóvenes se están desarrollando, incide en la valorización que estos le dan a los saberes de las personas mayores o sus antecesores, y como consecuencia, en la relación entre las generaciones y en los roles que van a ocupar.

También, estas revoluciones en el ámbito tecnológico produjeron cambios en los modelos de educación, los cuales marcan diferencias y se revelan por momentos como causa de conflicto entre las generaciones. Vimos durante el programa que las personas mayores participantes le otorgan a la memorización y acumulación de contenidos un valor especial, prefieren la teoría antes de la práctica y procuran mantener una relación distante entre profesor y alumno. Por su parte, para los niños, descubrir y explorar son esenciales, lo que incluye preguntarle a otros niños, buscar inquietamente; también, ponen en duda los saberes de los expertos o de las autoridades de saber y memorizar contenidos no es esencial porque saben que ésto es facilitado por las tecnologías contemporáneas.

El conflicto surge porque cada generación asume su propio modelo como correcto, mejor o apropiado en comparación con el otro. Por ejemplo, las personas mayores consideran que los modelos de educación actuales están promoviendo de la mediocridad y la pérdida de valores éticos en la sociedad, por su parte los niños consideran que son los modelos modernos son los apropiados y los requeridos por el mundo actual. En ello, vale resaltar que las personas mayores le adjudican parte de la responsabilidad a la relación que tienen las personas jóvenes con las TD, y no en sí a las TD, pues para ellos cualquier tecnología tiene efectos positivos o negativos, dependiendo los usos que se le den.

Esas interpretaciones dan lugar, entre otras cosas, a representaciones entre las generaciones que, desde un mirada amplia, son potenciales causas de conflicto y un consecuente distanciamiento entre las mismas. Por un lado, las personas mayores consideran

que el apego excesivo de los jóvenes a los dispositivos digitales y la falta de uso de la memoria humana para la memorización de informaciones (valga la redundancia), están robotizando a los niños. Para esta generación, los niños son *robots* que cada vez menos interactúan físicamente con sus familiares, entre ellos, sus propios abuelos, lo que pone en riesgo la comunicación humana y genera conflicto dentro de las familias.

Por otro lado, para los niños, las personas mayores, especialmente aquellos que se encuentran institucionalizados, resultan sujetos extraños que hacen cosas diferentes a las que hacen las personas del común; para ellos, las personas mayores son diferentes entre ellos, pero si se les compara con su generación (la de los niños), son en general sujetos que no saben de tecnología, que aprenden, pero de formas anticuadas o diferentes, y que tienen un apego especial a la lectura; esto último, para los niños, es lo que los hace muy conocedores de temas de cultura general.

Durante las prácticas observamos que para quienes desde principio de sus vidas se relacionaron con las TD, estas no resulta tan transformadoras o revolucionarias como sí lo son para aquellos quienes se desarrollaron en la cultura analógica y de los medios de masa; así, las prácticas, los dispositivos y las innovaciones digitales son asumidas y percibidas de manera diferencial por las generaciones, pues para las generaciones más jóvenes, las TD resultan algo “natural” y “esperable”, son parte de la vida cotidiana, ya que muchos desconocen otras formas de hacer sin tecnología digital. A pesar de que reconozcan que algunos no cuentan con el dispositivo, saben que “deben” tenerlo en un futuro ya que las cosas funcionan de esa manera, sin la tecnología resultaría difícil o hasta absurdo. No en tanto, para las generaciones más viejas, quienes han sido testigos de los cambios producidos por la revolución digital, y cuyas prácticas se configuraron con base a lo analógico, la percepción es otra: ellos reconocen que hay otras formas de hacer que son posibles, saben que las TD facilitan ciertos procesos, pero no son la única alternativa de comunicación, de conocimiento, y que lo que algunos jóvenes llaman de absurdo, para ellos aun tiene mucho sentido.

Estas diferencias relacionadas con prácticas de la cultura digital, son causa potencial de conflicto y distanciamiento entre las generaciones, lo que dificultaría un proceso coeducativo entre las mismas; sin embargo, nuestra experiencia nos mostró que esto pueden ser contrarrestado se asumen ciertos principios y se realizan determinadas acciones que vayan en dirección de promover el diálogo y la colaboración.

Una de las primera acciones fue proponer actividades combinadas. Las diferencias en cuanto a la habilidad frente a las TD que presentaron las generaciones propició que los niños

se asumieran como los tutores de las personas mayores, que en términos educativos, resultaba en una transmisión unidireccional de saberes: del niño hacia la persona mayor. Como nuestro objetivo era lograr la reciprocidad y el intercambio retributivo, necesitamos propiciar una relación horizontal mediante la combinación de cada actividad con otras que fueran también de dominio de las personas mayores, tales como búsqueda de información en textos impresos, lectura interpretativa, dibujo, relato de historias y aplicación de conocimientos de cultura general nacional.

Otros de los ajustes que hicieron la diferencia fue precisamente entregar un computador por pareja y establecer objetivos comunes, en especial cuando una de las dos partes presenta un perfil de novato, o sea, aún no ha desarrollado la suficiente confianza y experiencia mínima para interactuar con la maquina o con interfaces. Esto permitió que cada uno fuera testigo del proceso de la otra persona, en nuestro caso, facilitó el proceso de aprendizaje de las personas mayores novatas, basado en la observación y la repetición y promovió el trabajo colaborativo. El tener un objetivo en común hizo que los niños tuvieran un especial cuidado por explicarle a la personas mayor la tarea y la lógica para poder tener resultados exitosos, de otro lado, promovió mayor interacción entre los participantes, pues hubo un intercambio de aprendizajes y estrategias de búsqueda.

Vimos que, como en el videojuego, ajustar los desafíos por niveles de acuerdo a la capacidad de cada participante, produjo una serie de efectos en las personas y en la relación entre ellas. Por un lado hizo que la persona mayor no se sintiera disminuida frente al niño por cuestión de habilidad, sino que percibiera que el niño también tienen dificultades, aunque fuera en otro nivel. También, este ajuste hizo que los niños percibieran las dificultades que tiene la persona mayor (por ejemplo en el momento de escribir) y que descubrieran que tanto los adultos como ellos no saben todo, cada uno tiene facilidad para algunas cosas, pero no para otras.

Durante el desarrollo de todas las actividades dejamos que personas mayores y los niños negociaran sus propias estrategias de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los niños optaron por explicarle a la persona mayor antes de hacer la actividad, otros, optaron por hacerle demostraciones prácticas para que la persona mayores observara y posteriormente repitiera; y otros, optaron por explicar y guiar a la persona mayor en cuanto esta hacía la actividad, ya sea por comandos de voz o tomando sus manos y colocándoles en la postura correcta.

Con base a esas experiencias y otras, en las que dejamos sola a las personas mayores y al niño frente al computador, podemos considerar que aunque se integren las TD para la

interacción, como el caso del correo electrónico, se hace necesaria la interacción física entre los participantes, en un mismo espacio, especialmente si alguna de las partes en ese momento presenta un perfil de novato frente a los dispositivos, pues requiere observar y ser guiado en determinados momentos. Por cuestiones ajenas a nosotros, no logramos llevar a cabo el programa por mucho más tiempo, pero consideramos que si se prolonga, se podría evidenciar un mayor avance entre los participantes en cuanto a sus habilidades digitales, y por ende, sería posible proponer prácticas que impliquen interacción *online* en espacios virtuales entre generaciones separadas espacialmente.

Una de las riquezas del trabajo intergeneracional al rededor de la cultura digital son justamente las diferencias culturales y prácticas de las generaciones participantes. En nuestro caso, estas posibilitaron que hubieran intercambios de conocimiento de todo tipo y enriquecedores para ambas partes; los niños compartieron con las personas mayores saberes culturales, prácticos y técnicos relacionados con las TD y la cultura digital; por su parte, las personas mayores compartieron con los niños saberes culturales y relacionados con la historia del país, así como saberes prácticos relacionados con la interpretación y lectura de textos impresos y juegos de mesa. Así, aunque de culturas diferentes, pudimos ser testigos de que las diferencias o las características de cada generación, más que separadoras u opuestas, son potenciales fuertes para convergencias, la complementaridad y el intercambio.

Lo anterior precisa como imperativo, que el ejecutor y/o coordinador del programa promueva, exprese y valore durante las prácticas, los saberes particulares de los participantes sin importar el resultado en la tarea propuesta; se sugiere evitar comparaciones entre los participantes o juicios de mejor o peor entre ellos, para evitar caer en la lógica de la competitividad individualista entre las generaciones, ya que esto incitaría a que los sujetos se preocupen individualmente por ser el mejor, por enfocarse en el producto y no en el proceso, y que posiblemente aquellos con menor destreza no le den el valor que merecen sus saberes por tanto no se asumirían como sujetos capaces de compartir lo que saben. Un aspecto que ayuda al intercambio y la relación horizontal, es que ambos sientan en la libertad y confianza de compartir su saber propio con el otro a quien asumen también como sujeto de saber de quien pueden aprender.

Si bien hubo algunas decisiones que tuve que tomar y asumir individualmente, el hecho de planear y mejorar las actividades en conjunto con los mismos participantes de manera colaborativa, mediante espacios de diálogo, fue quizás una de las mayores riquezas de este trabajo investigativo y lo que marca la diferencia con otros PI que usan TD. Esta alternativa posible a través de una investigación formación, nos permitió ahondar en

profundidad en las necesidades y requerimientos de los participantes mediante espacios de diálogo antes, durante y después de las prácticas para que también los implicados pudieran aportar desde sus saberes particulares, otorgándoles así un papel activo dentro del programa y dentro de la investigación. De alguna u otra forma, nuestro método de investigación aplicó lo que proclamó, o sea, puso en práctica los mismos principios que encaminaron las prácticas entre las generaciones, a saber, la colaboración, la relación horizontal y la valorización de saberes particulares.

El poder trabajar de la mano con los jóvenes facilitó en gran medida la elaboración de las actividades, pues gracias a su experiencia en el ámbito digital, pudimos proponer prácticas contemporáneas usando otro tipo de tecnologías usadas, requeridas y necesarias actualmente; a la vez, algunas de estas TD fueron importantes para el trabajo con ellos: redes de comunicación, correos electrónicos, carpetas compartidas o el uso de sistemas de mensajería que fortalecieron la comunicación entre el grupo y facilitó la distribución de responsabilidades.

De otro lado, los jóvenes y yo jugamos un papel importante también durante la ejecución de las actividades. Cuando personas que son física, psicológica y culturalmente diferentes se encuentran en un mismo espacio, la complejidad y la variedad de opiniones y demandas se hacen presentes a cada instante, ante lo cual se requiere un equipo logístico lo suficientemente preparado y motivado para que pueda estar al tanto de lo que sucede y que pueda responder a las necesidades emergentes y manifiestas por cada pareja o por cada persona.

El papel de ~~de~~ esta generación de bachilleres dentro de las actividades resultó esencial, también porque de alguna u otra forma esta experiencia les permitió acercarse a otras generaciones y asumir responsabilidades frente a las personas de su comunidad, las cuales, en este caso, se manifiestan en labores de corte educativo y formativo. Además, sospechamos que este tipo de experiencia les permite asumir otros roles que trascienden el orden tradicional de sus escuelas, en este caso, asumir el rol del maestro, desde donde pueden percibir con mayor claridad los desafíos que pueden presentarse en estos contextos, entre los que incluye el trato con personas con necesidades diferenciadas y la planificación de actividades usando TD disponibles.

Otro aspecto importante y determinante para cualquier programa en el que participen poblaciones tan diferentes y que tenga como propósito integrar a las personas a prácticas de la cultura digital, es justamente partir de las necesidades de los mismos para crear los contenidos que serán trabajados. Fundamentalmente, si queremos crear mejores estrategias de acción para acabar con tales desigualdades o por lo menos disminuirlas, se necesita escuchar las voces de

los que consideramos tradicionalmente marginalizados y los no marginalizados, para conocer sus condiciones, sus deseos, sus necesidades y sobre todo sus aportes e ideas. Se requiere devolver a los sujetos su poder agentivo y propositivo, hacerlos parte del proceso para avanzar hacia una sociedad no apenas informacional y del conocimiento, sino a una sociedad más democrática donde sus propios miembros aprovechan las innovaciones tecnológicas para mejorar las condiciones de sí mismos y de sus comunidades.

La investigación formación, al constituirse como una estrategia metodológica que busca mejorar, crear o proponer de manera conjunta soluciones o prácticas pedagógicas a partir de las mismas experiencias de los sujetos y del diálogo con ellos, resulta un aporte significativo para aquellos que decidan implementar un programa intergeneracional, pues facilita la creación de soluciones y/o prácticas mucho más contextualizadas y significativas para los participantes, pues van acorde a las necesidades de los sujetos implicados.

En general, vemos que actividades combinadas, con objetivos en común, en donde se le permita a ambas las partes aportar desde sus saberes, colocaron a las generaciones en posiciones “iguales”, propiciaron un fortalecimiento del trabajo colaborativo y coeducativo entre las mismas; hizo que los sujetos se vieran mutuamente como personas que no saben todo y que saben cosas específicas que el otro podría aprender, o sea, paralelamente influenciaron la forma en que los niños y las personas mayores se representan. Los resultados de nuestra investigación nos permiten argumentar que la participación de las generaciones de niños y personas mayores en este tipo de prácticas con las características anteriormente mencionadas, inciden en cierto grado en la configuración de representaciones sociales que se tienen frente a lo que significa ser niño y ser viejo en una sociedad como la nuestra, donde el conocimiento y la TD ganan protagonismo.

Para los niños, luego de esta experiencia, las personas mayores son sujetos altamente creativos y con imaginación tan amplia como la de ellos. También, los consideran sujetos que a pesar de las falencias físicas, son inteligentes, se dejan enseñar y aunque de manera diferente, pueden aprender; ellos comprenden que no todas las personas son hábiles con las TD, pero tal diferencia la relacionan más con aspectos económicos y de acceso que con aspectos cronológicos inmutables. Lo más importante, a pesar de mantener la extrañeza frente a los comportamientos de esa generación, los niños asumen a las personas mayores como humanos con derechos que, como ellos, tienen la libertad de aprender a usar las TD y acceder a ellas.

Después de la experiencia, las personas mayores, a pesar de mantener su idea de que los niños con el tiempo se han ido *robotizando*, los consideran sujetos incondicionales e

inteligentes de quienes pueden aprender, no sólo saberes prácticos relacionados con TD, sino también aspectos de la vida. Las personas mayores saben que la sociedad de hoy considera a los niños sujetos de saberes especiales, más autónomos e independientes que ellos, cuando eran niños; sin embargo, la relación con ellos les confirma que los niños son sujetos que necesitan ser orientados, especialmente por los modos como se relacionan con los otros y los usos que le dan a las TD. Argumentaron que esta orientación puede darse no por imposición, sino a partir de la comprensión del niño y su naturaleza. Para las personas mayores, la sociedad se ha encargado de colocar a los niños sobre otras generaciones y de marginalizar a las personas mayores, sin embargo, defienden la idea de que ninguna generación esta sobre otra, cada una tiene sus particularidades y que como personas mayores también tienen mucho que aportar.

A partir de esto, podemos afirmar que prácticas con TD dentro de un programa en el que participan generaciones diferentes, en este caso niños, jóvenes y las personas mayores, pueden dar lugar a dos tipos de relaciones entre las generaciones: conflictivas o por el contrario, solidarias y co educativas. Esto depende en gran medida de la manera como se implementen las actividades y el enfoque que se asuma. En nuestro caso, el enfoque intergeneracional, entendido como aquel que propicia el intercambio, la colaboración, la reciprocidad y una relación horizontal entre las generaciones resultó ser una medida favorable para aproximarlas y para promover el aprendizaje retributivo; consecuentemente, incidió en la manera en que las generaciones se representan mutuamente.

Asumir una perspectiva intergeneracional basada en la colaboración , donde se le de un lugar activo a todos los participantes, independiente de su nivel de experticia con las TD, y en la que se valoren las diferencias y los saberes particulares, posibilita los intercambios sociales y de aprendizajes, promoviendo así una coeducación entre las generaciones. Este tipo de educación superaría las tradicionales relaciones de poder, fomentaría una cultura de solidaridad y la colaboración, además, tiene el potencial de sacar al adulto mayor de aquel lugar de pasividad e infantilización al que se ve sometido en tiempos modernos, al darle un espacio de participación activa dentro de un modelo mucho más horizontal, fundamentado por la reciprocidad; por su parte, a las generaciones más jóvenes les permitiría trascender representaciones negativas entre las generaciones que puedan estar causando conflicto y distanciamiento entre las mismas, más ahora en la era digital.

Similar a los resultados de investigaciones como las de Bjursell (2015), Borrero y elbs (2013) y Walters, (2016), claramente, a pesar de algunas insatisfacciones, la experiencia de los participantes en este tipo de espacios es evaluada de manera positiva por los participantes.

De otro lado, y muy importante, propició la creación y el fortalecimiento de redes solidarias intergeneracionales que trascendieron el espacio de las prácticas con TD y los motivó a encontrarse en otros espacios culturales, fortaleciendo así los lazos sociales.

Un modelo basado en la horizontalidad, la colaboración, la valorización de saberes diversos y particulares para la solución de problemas colectivos, son elementos muy similares al enfoque que hemos venido defendiendo desde el área de la educación y que ha tomado fuerza gracias a las posibilidades que ofrecen las recientes TD. Desde esta perspectiva, las TD no son simples instrumentos para mejorar la eficiencia individual de las personas, sino que son toda una gama de posibilidades que potencializan la creatividad colectiva, permiten compartir saberes y una participación más amplia y democrática. En ese sentido, rompe con el esquema de la educación tradicional, lineal, rígida y centralizada que define a los aprendices como repetidores y replicadores de conocimiento y los limita en su poder creativo, agentivo y propositivo. Las TD se convierten en elementos fundamentales para la educación, en tanto les otorga a los sujetos la oportunidad de ser autores de sus propios procesos educativos y les permite compartir y dialogar con sus pares (BONILLA; PRETTO, 2015), o con los impares, como sería el caso particular de programas con enfoque intergeneracional que usan tecnologías, donde las diferencias entre los participantes de épocas y culturas diferentes están presentes.

Vimos que los aprendizajes al rededor de las TD fueron imprescindibles para lograr la conexión intergeneracional, pues es un área de conocimiento demandado por los mayores y supervalorado por los menores, quienes están dispuestos a compartir lo que saben. De manera similar a lo que encontraron Kaplan, Sanchez y Bradley (2015), las TD tienen un gran potencial para conectar a las generaciones, pues traen beneficios mutuos. En nuestro caso, los beneficios no se limitan a saberes técnicos de manipulación de las TD, sino también a conocimientos generales de las dinámicas propias de la cultura digital, necesarias para la actuación en sociedad.

En este programa no contamos con tecnología de punta, como sí lo hacen otros programas de países desarrollados, sin embargo, la participación de los niños y jóvenes en la formulación de las actividades nos permitió explorar otras opciones, contando apenas con los recursos disponibles y generando resultados similares. No obstante, la falta de tecnología o de calidad de las mismas se presenta como un fuerte limitante en el momento de implementar el programa y que podrían ser consideradas como tema de discusión en otra investigación.

La baja velocidad de la red, restricciones para la instalación de softwares en las máquinas, falta de adaptación de las mismas a las condiciones físicas de las personas con

limitaciones, impidieron que se desarrollen plenamente las actividades y redujeron las opciones para crear otras basadas en innovaciones que estén a la vanguardia de la cultura. Frente a esto, consideramos para futuras investigaciones incluir dispositivos digitales diferentes al computador, como celulares, tabletas y cámaras, que también incluyan otro tipo de tecnología, por ejemplo *touch* o *kinet*, que quizás permitiría crear otra variedad de actividades prácticas y atenderían a las necesidades de participantes que requieren aprender a manipular estos dispositivos en su vida diaria y hoy en día ocupan un lugar importante dentro de las alternativas para la comunicación social; de otro lado, se sugiere el uso mayor de recursos educativos abiertos (REA) y *softwares* de licencia abierta para facilitar el acceso a recursos y funciones para el aprendizaje y la enseñanza.

Un elemento importante que esta investigación nos permitió comprender y evidenciar es que no hay homogeneidad dentro de las generaciones. Aunque los menores se asumen como una generación que domina estas prácticas modernas con TD y se mostraron más hábiles frente a estos dispositivos en comparación con los adultos, algunos de ellos aún no conocen funciones que hoy son frecuentemente utilizadas en la cultura digital. Vimos que no todos saben donde buscar información en otras fuentes que no fuera *Google* y fue evidente que falta un sentido crítico de frente a la utilización de las informaciones ofrecidas en internet, pues no se preocuparon en absoluto por la confiabilidad de la fuente a la cual accedían para buscar informaciones. Esto, de acuerdo con Van Dijk (2013) y Warschauer (2006), es una gran limitación contemporánea en los jóvenes y resulta una limitación para una apropiación de las TD en su sentido amplio, pues actúan sólo como consumidores acríticos de información, dejando en manos de otros la innovación, creación y transformación, acciones que otorgan ventaja en términos de participación e influencia social. Algunos niños no poseían computador en casa, no todos tenían celulares y sólo algunos habían usado tabletas. Todo esto pone en duda los argumentos que defienden que los niños, como “Nativos digitales”, van a tener una postura crítica frente a las TD y dominio casi innato de las mismas.

Las personas mayores tampoco son iguales en su relación con las TD. Algunos tenían computador y sólo un par sabía manejar celular inteligente otros tenían pero no lo sabían manejar. Gracias a las experiencias que tuvimos en el hogar geriátrico y los mismos discursos de las personas mayores, vimos que para los que no participan de algún programa, las TD son un asunto de jóvenes y no de “viejos”. Sin embargo, para las personas mayores participantes, las TD tienen un gran potencial para las comunicaciones y les permite a ellos mismos explorar su creatividad y ampliar sus conocimientos si se les da un buen uso.

Es un error considerar que, como ya lo había anunciado Mannheim (1993) en el siglo

pasado, todas las personas que nacieron en un mismo año son iguales, porque en principio no es el criterio de edad el que establece características particulares para cada generación, sino la forma en que las mismas personas se relacionan con su contexto social, económico, político, su cultura y con las otras generaciones. Esas relaciones vienen a determinar la posición dentro del juego social, que hace que dentro de una misma generación hayan variaciones.

La brecha digital no se da por criterio de edad, exclusivamente, pues dentro de las mismas generaciones se presentan diferencias y desigualdades; pensar que todos los jóvenes, por su condición de “jóvenes”, son letrados en aspectos de tecnología, y que por su parte los más viejos no lo son, resulta insatisfactorio y reducido, ya que como las mismas generaciones lo manifestaron, otros factores sociales están participando en las desigualdades, como el acceso, la condición económica, las motivaciones, la calidad de los dispositivos de los cuales hacen uso y los fines que le dan a ese uso.

En concordancia con los argumentos de Bennet, Matton (2011), Buckingham (2006), Fantín (2016a, 2016b), Granner y cols, (2007), Gregor e cols (2007), Millán-Calenti y cols (2003), Uwe Otto y cols (2005), Rivoltella (2013), se requiere considerar la brecha digital entre las generaciones desde una perspectiva más amplia, entendiendo que las diferencias y desigualdades pueden tomar formas variadas ya que responden a una interacción dinámica de varios factores. Explicar la desigualdad en términos binarios, de los que nacieron antes y después, resulta una tarea reduccionista, simplista y descontextualizada que no da cuenta de las diversas maneras en que esta se presenta, y, en consecuencia, las formas en que puede ser superada.

En general, implementación de programas intergeneracionales que integren prácticas con TD para conectar las generaciones cuentan con desafíos particulares, tanto en aspectos técnicos como pedagógicos y de trato humano, que deben tenerse presentes y que los diferencia de otros espacios de aprendizaje, en donde sólo se encuentran personas con edades similares o próximas. Los desafíos que pueden presentarse son numerosos, pero, a pesar de eso, el trabajo en campo con niños, jóvenes y personas mayores, en un contexto natural, trae consigo informaciones y conocimientos bastante enriquecedores para el área de la Educación, la Pedagogía, la Psicología, la Sociología y aporta siempre nuevas experiencias y aprendizajes que ayudan al crecimiento de cualquier investigador que se interese por temas que involucren estas dos poblaciones. De otro lado, y no menos importante, debemos considerar que tratamos con personas con diferentes edades, expectativas, dudas, comportamientos y experiencias dentro de la cultura digital, pero que justamente tales particularidades y diferencias, que parecen irreconciliables, pueden ser encaminadas al punto de la complementariedad

intergeneracional.

Para cerrar, debemos decir que es necesario que investigadores y trabajadores de áreas como la Educación, la Psicología, la Sociología y aquellas relacionadas con las TD, también aborden las relaciones intergeneracionales como objeto de estudio para poder fortalecer el campo teórico con base a los conocimientos de cada una; sumado a ello, se hace un llamado para que los gobiernos escuchen y reconozcan este tipo de iniciativas que surgen de las mismas comunidades, de tal forma que logremos materializar estas ideas en políticas y acciones, como por ejemplo implementar estos programas en convenio con instituciones de educación medio o centros de cuidado al adulto mayor, incluyendo la tecnología y los profesionales necesarios para así propiciar la integración social y disminuir las desigualdades que separan a las generaciones hoy en día en la cultura digital, sin que se nieguen, oculten o discriminen las características que hacen una generación diferente de otra.

## REFERENCIAS

- ACCIOLY, María Inés. A Simulação na Era da Convergência Digital. **Razón y Palabra** n. 53 , nov. 2006. Disponible em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n53/maccioly.html>> . Acesso en: 26 mar. 2017.
- AKHRAS, Fabio Nauras. Inclusão digital contextualizada para a inclusão social de comunidades isoladas. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia** v. 6, n. 1 , 9 fev. 2012. Disponible em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/abcib/article/view/12006>> . Acesso en: 18 jul. 2016.
- AL MAHMUD, Abdullah *et al.* Designing social games for children and older adults: Two related case studies. **Enterteiment computing** v. 1, p. 147–156 , 2010.
- ÁLVAREZ, Carmen. *La etnografía como modelo de investigación en educación*. info:eu-repo/semantics/article. Disponible em: <[http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)> . acceso em: 31 dez. 2016.
- ALVES, Lyinn. Jogos, educação e História: Novas possibilidades para a geração C. **Plurais** v. 1, n. 2 , 2010.
- AMADEU DA SILVEIRA. Implicacoes sociais e aducacionais dos padroes e formatos abertos. **Em aberto** v. 28, n. 94, p. 71–80 , 2015.
- ARRIEGUI, Pilar; GONZÁLEZ, Ana; MONTORO, CAROLINA. **Familia y Sociedad en el siglo XXI** Google-Books-ID: 1hsJDAAAQBAJ. [S.l.]: Dykinson, 2016. 160 p. 978-84-9085-705-2.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasilia: Plano, 2002. 3 v. (Pesquisa em educação). .
- BENNET, Sue; MATTON, Karl. Moving on from the Idea of “Digital Natives”. **Deconstructing Digital Natives**. 1. ed. New York: Routledge, 2011. p. 169–185. Disponible em: <<http://www.legitimationcodetheory.com/pdf/2011BennettMaton.pdf>> . acceso en: 23 jun. 2016. 978-0-415-88993-3.
- BJURSELL, Cecilia. Organizing for Intergenerational Learning and Knowledge Sharing. **Journal of Intergenerational Relationships** v. 13, n. 4, p. 285–301 , 2 out. 2015.
- BLANCO, Mercedes. EL enfoque del curso de vida. **Revista latinoamericana de Población** v. 5, p. 5–31 , 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Invstigacao Qualitativa em educacao**. Porto: Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação). .0-205-13266-9.
- BONILLA, Maria Helena; OLIVEIRA, Paulo Cesar Souza. Inclusao Digital: Anbiguidades em Curso. **Inclusao Digital Polémica Contemporânea**. Salvador BA: EDUFBA, 2011. 2 v. p. 23–49. 978-85-232-0840-0.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva** v. 33, n. 2, p. 499–521 , 14 mar. 2016.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). EmAberto: Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. v. 28, n. n.94 , dez. 2015.

BONILLA-CASTRO, Elssy; SEHK, Penélope Rodríguez. **Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales** Google-Books-ID: REOIWoQuAL4C. [S.l.]: Editorial Norma, 2005. 419 p. 978-958-04-8542-1.

BORRERO, Lisa. Reflections from the field Intergenerational service Learnin: Bringind toguether undergraduate students and Older Adult Learners to Engage in Collaborative Research. **Journal of intergenerational Relationships** USA, p. 188–192 ,16 mar. 2016

BOSI, Eclea. **Memoria e Sociedade: Lembranzas de velhos**. Sao Paulo: Companhia das letras, 1994. .85-7164-393-8.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. **Questoes de Sociología**. Rio: Marco Zero, 1993. p. 112–121. Disponible em: <<https://www.uploady.com/#!/download/RUpeMd5a1~N/0oC64TT2OAns0dm>>. acceso em Mayo de 2017

BRITTO DA MOTTA, Alda. Envelhecimento e sentimento do corpo. In: MINAYO, MARIA Cecilia de Souza; COIMBRA JR, Carlos (Orgs.). . **Antropología saúde e envelhecimento**. [S.l.]: Fundação Osvaldo Cruz editora, 2002. p. 37;50.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Idade e preconceito. **Leituras em Rede: Gênero e Preconceito** n. Mulheres, p. 131 145 , 2007.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Visao antropológica do envelhecimento. In: TRATADO DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA, 2006, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan. **Anais...** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan: [s.n.], 2006. p.78–82.

BRONFENBRENNER, Urie. **La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados** Google-Books-ID: nHdMlytvh7EC. [S.l.]: Grupo Planeta (GBS), 2002. 350 p. 978-84-493-1086-7.

BUCKINGHAM, David. Is there a digital generation? **Digital generations: Children, young people and new ...** , 2006. Disponible em: <[http://www.academia.edu/679693/Is\\_there\\_a\\_digital\\_generation](http://www.academia.edu/679693/Is_there_a_digital_generation)> . acceso en: 26 mar. 2017.

BUTTS, Donna *et al.* **Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las generaciones**. Barcelona: Fundacion “La caixa”, 2007. 23 v. Disponible en: <[https://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas\\_Intergeneracionales\\_Coleccion\\_Estudios\\_Sociales\\_vol23\\_es.pdf](https://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Estudios_Sociales_vol23_es.pdf)> . acceso en Febrero 2017 (Colección Estudios Sociales). .

CAMARANO, Ana Amélia. Conceito de idoso. **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60 anos?** Rio de Janeiro.: IPEA, 2004. p. 4–6.

CARVALHO, Babilon Azevedo De. A interação da terceira idade com as inovações tecnológicas. , 1 mar. 2016. Disponible em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18668>> . acceso em: 12 dez. 2016.

CASADO AHUMADA, Alba María. **Los video juegos como herramienta de apoyo en la enseñanza e /LE**. De la Rioja, Sevilla, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade** Google-Books-ID: nCKFFmWOnNYC. [S.l.]: Zahar, 2003. 252 p.978-85-7110-740-3.

CASTELLS, Manuel. **LA ERA DE LA INFORMACION : ECONOMIA, SOCIEDAD Y CULTURA**. [S.l.]: Siglo XXI, 2004. 491 p. 3 v. .978-968-23-2337-9.

CASTELLS, Manuel. *O Caos e o Progresso* . [S.l: s.n.]. Disponible em: <<http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2005/03/o-caos-e-o-progresso/>> . , 2005

CASTELLS, Manuel. **Sociedad en Red**. 2. ed. Madrid: ALianza editorial, 2000..

CASTILHO, Claudia. Os Games no Cotidiano da vida moderna. **Prurais: Games e cultura** v. 1, n. 2, p. 47–62 , 2010.

CASTRO MORALES, Julieth C; CORREDOR ARISTIZÁBAL, ;;Javier A. Interaccion de adultos mayores en redes sociales virtuales (facebook) y su relacion con el bienestar subjetivo. **Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología** v. 9, n. 2, p. 61–70 , 2016.

CEPAL. *CEPAL - Declaración de Brasilia* . [S.l: s.n.]. Disponible em: <[http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/32460/P32460.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/celade/tpl/top-bottom\\_env.xsl](http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/32460/P32460.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/celade/tpl/top-bottom_env.xsl)> . acceso en: 1 out. 2016. , 2007

CHAHÍN PINZÓN, Niciolás; BRINÑEZ, Blanca Libia. EL proceso de Envejeciminto desde la Neurociencia Cognitiva. **Poiésis: Revista electrónica de Psicología social** n. 22 , 2011. Disponible em: <<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/205/207>>. acceso em Agosto 2017

CHAHÍN PINZÓN, Nicolás; BRINÑEZ, Blanca Libia. El proceso de Envejecimiento desde la Neurociencia cognitiva. **Piéis: Revista Electronica de psicología social** v. 22 , 2011. Disponible em: <<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/205/207>>.acceso en Agosto de 2017.

CHEN, Yi-Ru Regina; SCHULZ, Peter J. The Effect of Information Communication Technology Interventions on Reducing Social Isolation in the Elderly: A Systematic Review. **Journal of Medical Internet Research** v. 18, n. 1 , 28 jan. 2016. Disponible en: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4751336/>> . acceso en: 21 abr. 2017.

COCCO, Giuseppe. Trabalho sem obra, obra sem autor: a constituição do comúm. In: BELISÁRIO, Adriano; TARÍN, Bruno (Orgs.). . **Copyfight, pirataria e cultura livre**. 1. ed. [S.l.]: Azougue Editorial, 2013. p. 272. 978-85-7920-098-4.

COLOMBIA. *PLAN NACIONAL DE RECREACION 2013 - 2019* . [S.l: s.n.]. , 2012

COLOMBIA. *Política Colombiana de Envejecimiento Humano y vejez 2015- 2024* . [S.l: s.n.]. Disponible em: <<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Pol%C3%ADtica-colombiana-envejecimiento-humano-vejez-2015-2024.pdf>> acceso en: 7 out. 2017. , 2015.

COLOMBIA. *Proyecto TIC en Bibliotecas públicas*. Disponible em: <[http://www.bibliotecanacional.gov.co/rmbp/tic\\_el-proyecto](http://www.bibliotecanacional.gov.co/rmbp/tic_el-proyecto)> acceso em: 8 jan. 2017.

COLOMBO, Fausto; AROLDI, Piermarco; CARLO, Simone. Nuevos mayores, viejas brechas: TIC, desigualdad y bienestar en la tercera edad en Italia, New Elders, Old Divides: ICTs, Inequalities and Well Being amongst Young Elderly Italians. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal** v. 23, n. 45, p. 47–55 , 2015.

CORDEIRO, Salete de Fatima Noro. **TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E COTIDIANO ESCOLAR: espaços/tempos de aprender**. Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação, Salvador, 2014. 327 p.

CORREDOR, Javier *et al.* La Frontera Digital: Efectos Psicológicos de Internet en la Región de la Orinoquía. **Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología** v. 6, n. 2, p. 55–68 , 31 dez. 2013.

COSTA, Liliana; VELOSO, Ana. Being (Grand) Players: Review of Digital Games and their Potential to Enhance Intergenerational Interactions. **Journal of Intergenerational Relationships** v. 14, n. 1, p. 43–59 , 2 jan. 2016.

COTTEN, Shelia R.; ANDERSON, William A.; MCCULLOUGH, Brandi M. Impact of Internet Use on Loneliness and Contact with Others Among Older Adults: Cross-Sectional Analysis. **Journal of Medical Internet Research** v. 15, n. 2, p. e39 , 2013.

COUTUNHO AEREOSA, Silvia Virginia; REDIN, Cristiane; EISENHARDT, Juliana. Representações sociais de idosos sobre a adaptação em uma instituição de longa permanência. In: D'ALENCAR SILVA (Org.). . **Representação social na construção da Velhice**. Bahía, Brasil: EDITUS, 2017. 978-85-7455-454-9.

CSIKSZENTMIHLYI, Mihaly. **Flow: the psychology of optimal experience**. 1. ed. New York: Harper & Row, 1990. .978-0-06-016253-5.

DA COSTA, Rogelio. **A cultura Digital**. 3. ed. Sao Paulo: Publifolha, 2008. .

DA SILVEIRA AMADEU, Sergio. Para Além da Inclusão Digital:Poder Comunicacional e Novas ASsimetrias. In: PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, MARIA HELENA SILVEIRA (Orgs.). . **Inclusão Digital: Polémicas contemporâneas**. Salvador BA: EDUFBA, 2011. 2 v. p. 49–61.

D'ALENCAR SILVA, Raimunda (Org.). **A representacao social da Construcao da Velhice**. Bahía, Brasil: EDITUS, 2017. .978-85-7455-454-9.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Grupo Focal na Pesquisa em educacao: Passo a passo Teórico- Metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alvez (Orgs.). . **Metodologías de pesquisas pós críticas em Educacao**. Belo Horizonte: Mazza Edicoes, 2012.

DE SENA, Rodrigo; VIEIRA, Silva. **Estereótipos e Preconceito contra os Idosos**. Universidade Federal de Sergipe, São Cristoval, 2013. 134 p. Disponible em: <<https://gruponsepr.files.wordpress.com/2013/08/vieira-rodrigo-dissertac3a7c3a3o-final-20082013.pdf>> . acceso en: 23 jun. 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. Metodos de pesquisa. 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 432. 978-85-363-0663-6.

FANTIN, Monica. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista de Educação Pública** v. 25, n. 59/2, p. 596–617 , 29 jun. 2016a.

FANTIN, Monica. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Passagens** v. 7, n. 1, p. 5–26 , 7 set. 2016b.

FELDMAN, Tony. **An Introduction to Digital Media**. [S.l.]: Psychology Press, 1997. 196 p. .978-0-415-15108-5.

FERRIGNO, Jose Carlos. **Coeducação ente as Gerações**. 2a. ed. São Paulo: SESCSP, 2010. 256 p. .

FERRIGNO, Jose Carlos. **Conflito e cooperação entre as Gerações**. Sao Paulo: Sesc Sao Paulo, 2013. .978-85-7995.065.0.

FIGUER RAMÍREZ, Cristina; MALO CERRATO, Sara; BERTRAN CAMATS, Irma. Cambios en las Relaciones y Satisfacciones Intergeneracionales Asociados al Uso de las TICs. **Psychosocial Intervention** v. 19, n. 1, p. 27–39 , mar. 2010.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative Rerearch Fourth Edition**. 4th. ed. London: [s.n.], 1995. Disponible em: <[http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_89\\_0.pdf](http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_89_0.pdf)> Acedido en: 10 jan. 2017. .978-1-84787-323-1.

FRAGOSO, Suely; REQUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para Internet**. Porto: Sulina, 2011. 239 p. .

FRANÇA, Lucía Helena; SOARES, Neusa Eiras. Importancia das relações intergeracionais na quebra de preconceitos sobre a velhice. In: VERAS, Renato. **Terceira Idade: Desafios para o terceiro milenio**. [S.l.]: Relume-Dumara, 1997. p. 142–169.

FRASCA, Gonzalo. Juego, video juego y creación de sentido: una introducción. **Plurais** v. 1, n. 2, p. 240–247 , 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1991. 21 v. (O mundo hoje). .

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Tradução Alberto L Bixio. [S.l.]: Gedisa Editorial, 1973. (CLA-DE-MA ANtropología). .84 7432 090 9.

GEWERC, Adriana; FRAGA, Fernando; RODÉS, Virginia. Niños y adolescentes frente a la competencia digital. Entre el teléfono movil, youtuber y ideojuegos. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** v. 89 , 2017.

GHEDIN, Evandro; SANTORO FRANCO, María Amelia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2a. ed. São Paulo, Brasil: Cortez, 2011. (Saberes pedagógicos). .

GONZÁLEZ, Mtra Gabriela Aldana; GÓMEZ, Mtra Liliana Gacía; MATA, Andrea Jacobo. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa** v. 0, n. 14, p. 153–166 , 2012.

GRANER, Paula *et al.* ¿Que uso hacen los jóvenes y adolescentes de internet y del móvil? p. 71–90 , 2007.

GREGOR, Kennedy *et al.* The Net Generation are not big users of Web 2.0 technologies: preliminary findings - viewcontent.cgi. , **Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education** p. 517–525 , 2007.

HARPER, Sarah; HAMBLIN, Kate. **International Handbook on Ageing and Public Policy**. [S.l.]: Edward Elgar Publishing, 2014. 527 p. 978-0-85793-391-1.

HATTON-YEO, Alan. *A Personal Reflection on the Definitions of Intergenerational Practice: Journal of Intergenerational Relationships: Vol 13, No 3*. Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15350770.2015.1058319>> . acceso en: 29 jan. 2017.

HATTON-YEO, Alan (Org.). *Programas intergeneracionales: Política Pública e implicaciones de la Investigación. Una perspectiva internacional*. . [S.l.]: UNESCO. Disponible em: <<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergenspa.pdf>> . acceso en: 3 jun. 2016. , 2001

HEATH, Christian; HINDMARSH, Jon. Analysing Interaction: Video, ethnography and situated Conduct. **Qualitative Research in Practice**. SAGE. London: Tim May, 2002. p. 99–121. Disponible em: <<https://cseweb.ucsd.edu/~goguen/courses/271/heath02.pdf>> . acceso en: 22 jan. 2017.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. [S.l.]: Península, 1998. 390 p. (Socialismo y libertad, 73). .

HUME, Helena; WESTERBACK, Susanne; QUADRELLO, Tatiana. Traditional and new forms of contact between Grandparents and Grandchildren. **Journal of intergenerational Relationships** London, UK, p. 264–280 ,30 ago. 2010

IMERSO (Org.). **Envejecimiento Activo, Libro Blanco**. 1. ed. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Secretaría General de Política Social y Consumo INMERSO, 2011. .

JORQUERA COX, Monica; GIMÉNEZ LEÓN, Patricia; BLANC MORAES, Patricia. *Desarrollo del campo intergeneracional en América Latina y el Caribe* . [S.l: s.n.]. Disponible em: <[https://www.academia.edu/6604112/Desarrollo\\_del\\_campo\\_intergeneracional\\_en\\_America\\_Latina\\_y\\_el\\_Caribe](https://www.academia.edu/6604112/Desarrollo_del_campo_intergeneracional_en_America_Latina_y_el_Caribe)> acceso en: 27 set. 2016. , 2009

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicología social, saber, comunidad y Cultura. **Psicología e sociedade** v. 2, n. 16, p. 20–31 , 2004.

KAPLAN, Matew *et al.* *Using Technology to Connect Generations-Profiles.pdf* . [S.l.]: Penn State University & Washinton DC. Disponible em: <<file:///C:/Users/Carolina%20Castro/Dropbox/TESIS/Using%20Technology%20to>

[%20Connect%20Generations-Profiles.pdf](#)> acceso en: 3 jun. 2016. , 2013

KOROTKY, Sylvia; BLANC, Lida. Formación en Programas Intergeneracionales Tres experiencias desarrolladas en América Latina y el Caribe. 2014, [S.l: s.n.], 2014.

KRÜGER, Kutscher. Concepto sociedad del conocimiento.pdf. **Revista Bibliográfica de Geografía y ciencias Sociales** v. XI, n. 683 , 25 out. 2006. Disponible em: <<http://app.ute.edu.ec/content/3288-14-14-1-18-4/Concepto%20sociedad%20del%20conocimiento.pdf>> . acceso en: 22 dez. 2016.

KVAVIK, Robert B.; CARUSO. ECAR study of students and information technology, 2004: Convenience, connection and control. **RoadMap: tools for Navigatin Complex Decisions** , 2005.

LEMOS, André. Cibercultura e Mobilidade. **Razón y palabra** v. 41 , 2004a.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnología e vida social na cultura contemporânea**. 2a. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004b. .85-205-0305.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; MERLLIÉ, Dominique. **Iniciacao á prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LESSIG, Lawrence. **Cultura libre: cómo los grandes medios usan la tecnología y las leyes para encerrar la cultura y controlar la creatividad** Google-Books-ID: rP5Xw6y5jQYC. [S.l.]: LOM ediciones, 2004. 278 p. .978-956-282-745-4.

LEVY, Pierre. **Cibercultura** Google-Books-ID: 7L29Np0d2YcC. Tradução Carlos Irineu da Costa. 3. ed. Sao Paulo: Editora 34, 2010. 272 p. .978-85-7326-126-4.

LOPES, Vinícius *et al.* CLICKOLD: um jogo sério para melhorar a coordenação motora fina de idosos através do hardware mouse. **Simpósio de Pesquisa e Desenvolvimento em Computação** v. 1, n. 1 , 9 mar. 2016. Disponible em: <<http://www.revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/computacao/article/view/3893>> . acceso en: 21 abr. 2017.

LOUREIRO, Bruno; RODRIGUES, Rui. Multi touch as a Natural User Interface for Elders: A survey. In: 6TH IBERIAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES, 2011, Chaves, Portugal. **Anais...** Chaves, Portugal: IEEE, 2011. p.1–6. Disponible em: <<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5974241&isnumber=5974162>> 978-989-96247-5-7. acceso em Diciembre 2017

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação** Google-Books-ID: OOfMBgAAQBAJ. [S.l.]: SciELO - EDUFBA, 2000. 289 p. 978-85-232-0935-3.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação**. 2a. ed. Brasilia: Liber Livro Editora, 2010. .85-98843-27-X.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** Google-Books-ID: R42pCQAAQBAJ. [S.l.]: SciELO - EDUFBA, 2009. 175 p. r.978-85-232-0927-8.

- MANNHEIM, Karl. El problema de las Generaciones. *reis* v. 62, p. 193–242 , 1993.
- MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. Los Grupos Focales de Discusión como Metodo de investigación. *Heterotopía* p. 59–72 , 2004.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusao Social e Nova desigualdade**. 3a. ed. Sao Paulo: Paulus, 2007. .978-85-349-0978-5.
- MASON, Susan E.; MASTRO, Christa A.; WIRTH, Michelle N. Promoting Intergenerational Interaction through Collaborative Learning: “Growing and Aging” Community Reading Program. *Journal of Intergenerational Relationships* v. 11, n. 4, p. 444–448 , 1 out. 2013.
- MEAD, Margareth. **Cultura y Compromiso: el mensaje de la nueva generación**. 1. ed. Barcelona: Granica Editor SA, 1977. (Libertad y Cambio). .84-7432-028-3.
- MEINEL, Karl. **Motricidade I: teoria da motricidade esportiva sob o aspecto pedagógico**. Río de Janeiro: livro tecnico S/A, 1984. .
- MILLÁN, Tomás R. Austin. Para comprender el cocepto de cultura. **UNAP Educación y Desarrollo** v. 1, n. 1 , 2000. Disponible em: [http://sanchez-lengerke.com/mediateca/ova/ucm/dvd1/PLANEACION/CD/paq4/pdf/Austin\\_El\\_concepto\\_de\\_cultura.pdf](http://sanchez-lengerke.com/mediateca/ova/ucm/dvd1/PLANEACION/CD/paq4/pdf/Austin_El_concepto_de_cultura.pdf) . acceso em Enero de 2018
- MILLÁN-CALENTI, José Carlos *et al.* Los mayores y las nuevas tecnologías de la comunicación. , 2003. Disponible em: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/14358> . Acedido en: 5 set. 2016.
- MINTIC. *Gran encuesta Tic 2017: Estudio de acceso, uso y retos de las Tic en Colombia*. Disponible em: [http://colombiatic.mintic.gov.co/602/articles-57613\\_cartilla\\_resumen.pdf](http://colombiatic.mintic.gov.co/602/articles-57613_cartilla_resumen.pdf) . acceso en: 14 nov. 2017.
- MINTIC, MinTic. *Plan Estratégico Vive Digital 2014-2018*. Disponible em: [http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-8247\\_pes\\_institucional\\_final.pdf](http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-8247_pes_institucional_final.pdf) . Accedio en: 1 jun. 2016.
- MORAES, Roque; GALIAZI, MARIA do Carmo. **Análisis Textual Discursiva**. 2a. ed. Ijuí, Brasil: Unijui, 2011. 223 p. .978-85-7429-914-3.
- MOSCOVICI, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Tradução Nila Maria Finetti. Buenos Aires: Editoriasl Huemul S.A., 1979. .
- NASCIMIENTO, Dinalva Melo Do. **Metodología do trabalho científico: Teoría e pratica**. 2a. ed. Belo Horizonte: Forum, 2008. .978857700179.
- NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. Tradução Sergio Tellarpli. Sao Paulo: Companhia das letras, 1995. 231 p. .
- NEWMAN, Sally. **Intergenerational Programs: Past, Present And Future** Google-Books-ID: PUC4AwAAQBAJ. 978-1-317-71156-8.
- NIETO BARBERO, Gustavo. **Análisis de la práctica educativa con SIG en la enseñanza de la geografía de la educación secundaria. Un estudio de caso en Baden- Württemberg**,

**Alemania.** Univesidad de Bacerlona, Barcelona, 2016. 367 p. Disponible em: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/400097>> . acceso em Noviembre 2017

NYCYK, Michael; REDSELL, Margaret. Intergenerational Relationships and Community Computer Training: Overcoming the Digital Divide. **Journal of Intergenerational Relationships** v. 9, n. 1, p. 85–89 , 25 fev. 2011.

OMS. *Maltrato de las Personas Mayores* .**Centro de prensa**. [S.l: s.n.]. Disponible em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs357/es/>> . acceso en: 23 out. 2017a. , 2016

OMS. *Maltrato infantil* .**Centro de prensa**. [S.l: s.n.]. Disponible em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>> . acceso en: 23 out. 2018b. , 2016

PAZMIÑO, Paulina Fernanda. **Diseño de una Herramienta web multimedia para el desarrollo de la moricidad fina en educación inicial I**. Universidad Católica del Ecuador, Ambato Ecuador, 2016. Disponible em: <<http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1490/1/75991.pdf>> .acceso en Noviembre 2017

PESSOA, Isabel Lima. Os programas Intergeracionais em Brasil. **REVISTA DE RIIC O T E C ( R E D I N T E R - G U B E R N A M E N T A L I B E R O A M E R I C A N A D E C O O P E R A C I Ó N T É C N I C A ) Y E L I M S E R S O** , 2009.

PIATTINI, Velthuis. Papel de las tic en el envejecimiento. **Lychnos** n. 8, p. 60–64 , 2012.

PINAZO HERNANDEZ, Sacramento; SÁNCHEZ, Mariano. **Gerontología**. [S.l.]: pEARSON eDUCACIÓN, 2005. 608 p. Disponible em: <<http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/0c03villarpearson.pdf>> . Acesso em: 4 dez. 2016. .

PRENSKY, Marc. H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. **Innovate: Journal of Online Education** v. 5, n. 3 , 1 mar. 2009. Disponible em: <<http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>> acceso em Octubre de 2016.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants - Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf. **On the Horizon** v. 9, p. 1–6 , out. 2001.

PRETTO, Nelson. Sociedade da informacao mas que sociedade? **Jornal da Ciencia Hoje** 2001 Disponible em: <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/socinfo%20sbpc/socinfo%20em%20debate.htm>> . acceso en: 19 mar. 2017.

PRETTO, Nelson. **Uma Escola sem com Futuro: Educação e Multimidia**. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013. 286 p. .

PRETTO, Nelson De Luca. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [S.l.]: EDUFBA, 2008. Disponible em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ufba/211>> . acceso em: 22 jul. 2016. 232 p.978-85-232-0524-9.

PRIMO, Alex. Fases do Desenvolvimento tecnológico e suas implicacoes nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson De Luca; AMADEU DA SILVEIRA, Sergio (Orgs.). . **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

PROGRAMAS INTERGENERACIONALES :GUÍA INTRODUCTORIA. In: SÁNCHEZ, Mariano; In: KAPLAN, Matew; In: SÁENZ CARRERAS, Juan. **Colección Manueales y Guías**. , Personas Mayores.[S.l: s.n.], 2010. Disponible em: <[http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas\\_Intergeneracionales\\_Coleccion\\_Manuales\\_Guias\\_IMSERSO\\_%202010.pdf](http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Manuales_Guias_IMSERSO_%202010.pdf)> acceso en: 25 maio 2016.

RAGNEDDA, Massimo; MUSCHERT, Glenn W. **The Digital Divide: The Internet and Social Inequality in International Perspective**. [S.l.]: Routledge, 2013. 345 p. Disponible em: <<https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/88713805>> 978-1-135-08836-1. Acceso em Diciembre de 2016

REMPUSHESKI, Veronica; HAIGH, Katherine M; DAVIDSON, Lis M. *rempusheski2012.pdf*. Delaware, USA, p. 370 385 ,2012

RESTREPO, Eduardo. **Etnografía: alcances, técnicas y éticas**. 1ra. ed. Bogotá: Enviñon editores, 2016. 101 p. Disponible em: <<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>> . Acceso em: 31 dez. 2016. (Colección Caja de Herramientas). .978-958-99438-4-7.

RIBEIRO DIAS, Lia. **Inclusao digital como fator de inclusao social: A inserca de jovens de baixa renda como protagonistas na sociedade do conhecimento**. Faculdade Cásper Líbero, Sao Paulo, 2011. 204 p. Disponible em: <<https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/Inclus%C3%A3o-digital.pdf>> . acceso em: 17 mar. 2017.

RIBEIRO, José Carlos S. um breve olhar sobre a Sociabilidade no ciberespaço. **Janelas do Ciberespaço**. Cibercultura. 2. ed. Porto Alegre: [s.n.], 2000. p. 140–150. 85-205-0278-4.

ROMERO, Ximena; RUIZ, Elisa Dulcey; BIGEIRO, MAuro (Orgs.). **HACIA UNA SOCIEDAD PARA TODAS LAS EDADES EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS SOBRE RELACIONES INTERGENERACIONALES 1999 2009**. Santiago de CHile: [s.n.], 2009. .

ROSS, M.W; KAUTH, M.R. Men who have sex with men, and the Internet: Emerging clinical issues and their management. In: COOPER, A. (Ed.). **Sex and the Internet: A guidebook for clinicians**. New York: Brunner-Routledge., 2002.

RUIZ, Elisa Dulcey; VALDIVIESO, Cecilia Uribe. *Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprensiva de la vida humana*. Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80534202>> . acceso em: 23 jun. 2016.

SAMPAIO, Joseilda Sampaio De; BONILLA, Maria Helena Silveira. OS JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE: A EXPERIÊNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE A DINÂMICA DA ESCOLA E UM PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL. **Revista Espaço Pedagógico** v. 19, n. 1 , 22 dez. 2012. Disponible em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2834>> . Aedido en: 14 dez. 2016.

SÁNCHEZ, Mariano Sánchez; KAPLAN, Matthew; BRADLEY, Leah. Usando la tecnología para conectar las generaciones: consideraciones sobre forma y función, Using Technology to Connect Generations: Some Considerations of Form and Function. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal** v. 23, n. 45, p. 95–104 , 2015.

- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura** Google-Books-ID: qYkBQwAACAAJ. [S.l.]: Paulus, 2003. 357 p. .978-85-349-2101-5.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. Sao Paulo: Paulus, 2004. .
- SANTOYO, Arturo Serrano; MARTÍNEZ, Evelio Martínez. **La brecha digital: mitos y realidades** Google-Books-ID: nw8PLfm4Ma4C. [S.l.]: UABC, 2003. 188 p. .978-970-9051-89-6.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade Informática: AS consecuencias sociales da segunda revolucao industrial**. Tradução Carlos Eduardo Machado Jordao. 4. ed. [S.l.]: Brasiliense, 1993. .
- SERRES, Michael. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harminia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. .
- SIMÃO, Selma Machado. A arte integrando gerações em um contexto educacional não escolar. **Educação: Teoria e Prática** v. 26, n. 52, p. 212–231 , 30 ago. 2016.
- SUNKEL, Guillermo. *Los adultos mayores en la era digital en América Latina. Brecha digital y políticas públicas* .EduForics. [S.l.: s.n.]. Disponible em: <<http://www.eduforics.com/es/los-adultos-mayores-la-digital-america-latina-brecha-digital-politicas-publicas/>> .2017. Acceso en septiembre de 2017
- TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: A crescente e irreversível ascensão da geração Net**. Sao Paulo: MAKRON Books, 1999. .85.346.0954-3.
- THOMSON, Paul; ITZIN, Catherine; ABENDSTERN, Michele. **I dont feel old: the experience of later life**. Oxford: Oxford university Press, 1991. .
- TOFFLER, Alvin. **La tercera Ola** Google-Books-ID: ESh\_HAAACAAJ. Tradução Adolfo Martín. Bogotá: Plaza e Janes Editores, 1980. 335 p. .978-85-01-01797-0.
- UWE OTTO, Hans *et al.* Social Inequality in the Virtual Space. **Jugend ans netz** p. 2–45 , 2005.
- VAN DIJK, Jan AGM. A Theory of Digital Divide. In: RAGNEDDA, Massimo; MUSCHERT, Glenn W. (Ed.). . **The Digital Divide**. New York, NY, USA: Routledge, 2013. p. 29–53. 978-0-203-06976-9.
- VIZCAÍNO G, Milciades. La legislación de televisión en Colombia: Entre el Estado y el mercado. **Historia Crítica** n. 28, p. 127–151 , 2004.
- VOIDA, Amy; GREENBERG, Saul. Console gaming across generations: Exploring intergenerational interactions in collocated console gaming. Information Society. **Information Society Journal— JUAICS**, v. 11, p. 45–56 , 2012.
- WALTERS, Teresa. Learn Together Cymru: Pan-Wales Intergenerational Learning Project. **Journal of Intergenerational Relationships** v. 14, n. 2, p. 146–150 , 2 abr. 2016.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnología e Inclusão Social: A exclusão Digital em Debate**. Tradução Carlos Szlak. Sao Paulo: Senac Sao Paulo, 2006. 319 p. 85-7359-474-8.

WAYCOTT, Jenny *et al.* Older Adults As Digital Content Producers. CHI '13, 2013, New York, NY, USA. **Anais...** New York, NY, USA: ACM, 2013. p.39–48. Disponível em: <<http://doi.acm.org/10.1145/2470654.2470662>>. Acesso em: 12 dez. 2016. 978-1-4503-1899-0. .

WELLMAN, Barri *et al.* *Networked Families*. Disponível em: <<http://www.pewinternet.org/2008/10/19/networked-families/>> Acesso en Noviembre de 2016.

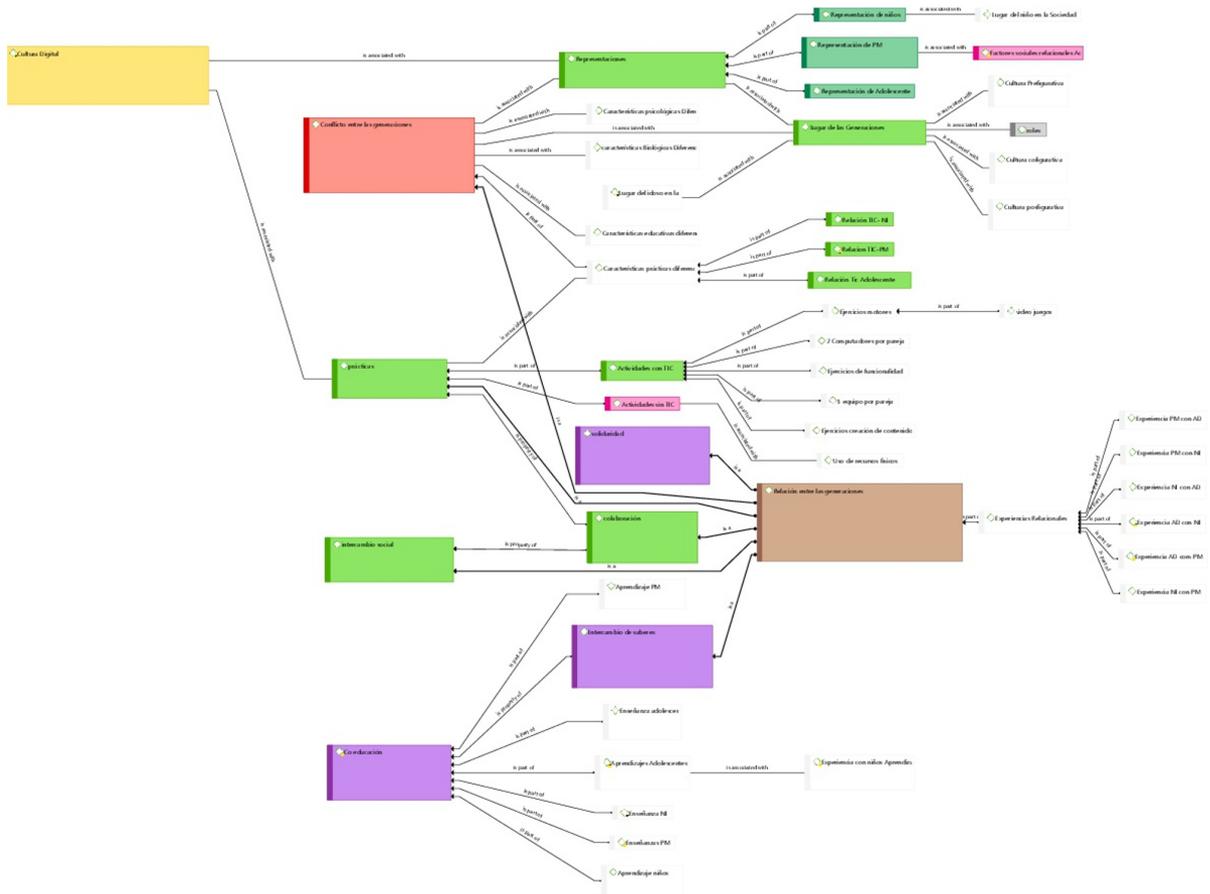
WHERTON, Joseph *et al.* Designin Thechnologies For Social Cnoection with older People Google-Books-ID: 1sXZCQAAQBAJ. **Aging and the Digital Life Course**. [S.l.]: Berghahn Books, 2015. 978-1-78238-692-6.

WILLIAMS, Raymond. **Television: technology and Cultural Form**. New York: schocken book, 1994. .

YUNI, José Alberto. **Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital**. [S.l.]: Editorial Brujas, 2005. 154 p. .978-987-591-001-0.

ZHENG, Yingqin; WALSHAM, Geoff. Inequality of what? Social exclusion in the e-society as capability deprivation. **Information Technology & People** v. 21, n. 3, p. 222–243 , 22 ago. 2008.

### APÉNDICE A : Red de relaciones usando Atlas TI



**APÉNDICE B:** Roteiro de entrevista semi estructurada 1 Coordinadora**Presentación**

**Entrevistadora:** Buenas tardes, antes que nada agradezco su interés y motivación por hacer parte de esta investigación. Para nosotros es de gran importancia contar con su opinión y conocimientos al rededor del proyecto que están desarrollando aquí en Tunja con los niños, las personas mayores y las tecnologías. En esta oportunidad me gustaría tener una conversación con usted, para conocer en profundidad el proceso de creación y ejecución del proyecto “Los niños enseñan a sus padres e intercambian saberes”. Para ello, le haré una serie de preguntas, las cuales espero que usted pueda responderlas con la mayor confianza y sinceridad posible. Siéntase libre de hablar desde su perspectiva, recuerde que esta información será utilizada sólo con fines académicos y su identidad dentro del trabajo no será revelada. La entrevista será grabada para ser analizada en un otro momento, está de acuerdo?

## Roteiro

1. ¿Como te llamas?
2. ¿Hace cuanto surgió la idea de desarrollar este proyecto?
3. ¿Quien conforma tu equipo de trabajo y cuales son las respectivas funciones?
4. ¿Qué te motivó a proponerlo? /con que finalidad lo hiciste?
5. ¿Qué tipo de tecnologías han usado hasta el momento?
- 6.¿Qué tipo de actividades han desarrollado?
7. ¿Has tenido algún tipo de apoyo del gobierno? (si / no) por qué?
8. ¿Qué ha sido lo más difícil/fácil para implementarlo?
9. ¿Qué percepciones tienen los niños y las personas mayores que han participado?
10. ¿Por qué decidiste hacerlo intergeneracional?
11. ¿Por qué con esa población?
12. ¿Por qué crees que se deben apoyar este tipo de iniciativas?

**APÉNDICE C:** Roteiro entrevista semiestructurada 2 Coordinadora

1. ¿Qué aprendizajes nuevos en estos dos meses, en esta fase del proyecto?
2. ¿Usted vió o notó algo diferente en este taller en comparación con la versión anterior?
3. ¿Usted qué comentarios ha escuchado por parte de los participantes tras la participación de ellos en este proyecto? Tanto de niños, como de las mamás, o de las personas mayores? qué han dicho, que ha escuchado?

4. Señora, después de ver esto, ¿qué mejora le haría al proyecto?
5. En cuanto a la estrategia pedagógica que desarrollamos aquí, usted ¿qué mejoras haría, qué sugiere?
6. En cuanto a las tecnologías, ¿cómo vio a las personas mayores frente a esos dispositivos?
7. Usted, como observadora, ¿qué desafíos ve cercanos para continuar el proyecto o para que sea viable?
8. ¿Es fundamental que incluyamos las tecnologías en proyectos intergeneracionales?
9. ¿Usted observó el papel de la tecnología? ¿sí conectó a las generaciones? ¿en qué sentido?
10. ¿Usted le ve salida a este tipo de proyectos?
11. ¿Usted cree que aquí se dieron procesos de educación?
12. ¿Usted qué aprendió, particularmente, para su vida?

#### **APÉNDICE D:** Roteiro entrevista final personas mayores

1. ¿Alguien quiere comenzar por contarnos como le pareció las actividades que hicimos?
2. ¿Qué fue lo que más les gustó y lo que menos les gustó de esas actividades?
3. Cual fué su actividad favorita y por qué?
4. ¿Qué cosas aprendieron?
5. ¿Cómo les pareció trabajar con los niños? [Qué fue lo mejor? Y qué no?]
6. ¿Aprendieron algo de los niños? Qué?
7. ¿Les enseñaron a los niños alguna cosa? ( si, no) qué?
8. ¿Las tecnologías deberían ser usadas por personas mayores? Si, no ¿por qué?
9. Describa lo que significa ser niño en estos tiempos. [cómo son los niños de ahora?]
10. Describa lo que significa ser anciano en estos tiempos. [cómo son los ancianos de ahora?]
11. ¿Cree que el uso de tecnología en el proyecto fue esencial para trabajar con los niños? Sin computadores, cree que hubiéramos tenido el mismo resultado? Si , no, ¿por qué?
12. ¿Algunas recomendaciones para el próximo proyecto?

**APÉNDICE E: Roteiro grupo focal niños 1 (GF1N)**

AGENDA DE ENCUENTROS CON GRUPOS FOCALES							
Encuentro número: _____ Grupo: Grupo Focal 1 Niños (GF1N) Fecha: _____	Lugar: _____ Número de Participantes: _____ Duración estimada del encuentro: _ 1 h 25 min ____						
Tema de discusión: Actividades dentro del proyecto “los niños enseñan a sus padres e intercambian saberes”; Experiencias, prácticas y percepciones de los niños dentro del proyecto; los niños, las personas mayores y las tecnologías digitales.							
Objetivos. Conocer a través de la percepción y experiencia de los niños dentro del proyecto, el modo en que se desarrollan las actividades con tecnología digital y su participación dentro de las mismas; Conocer la forma en que los niños se relacionan con las personas mayores, como los representan y como se representan dentro de la cultura digital.							
<p>Apertura: el “rompe hielo” (20 min)</p> <p>Iniciamos con la presentación de la investigadora y una explicación sencilla sobre la razón por la cual estamos haciendo esa actividad. Para ese momento los niños ya contaban con el consentimiento informado firmado por sus padres y por ellos, aceptando participar en la investigación. Se les leerá en voz alta una vez más el contenido del consentimiento informado y se les aclarará que tienen la potestad de salir de la investigación cuando quieran.</p> <p>Para ello cada uno de los niños se debe presentar y con el objetivo de moderar la discusión, se puede hacer uso de un recurso como un títere, el cual daba las instrucciones y guiaba la conversa. La idea es conocernos y generar confianza entre todos nosotros.</p> <p>Plan de trabajo:</p>							
<b>Dimensión 1: Prácticas dentro del proyecto que se vienen realizando.</b>							
Estímulo para la Discusión: (5 min)	Presentación de fotos que la coordinadora nos hizo llegar con anterioridad en las cuales aparecen los niños y las personas mayores trabajando juntos.						
Preguntas norteadoras de la discusión: (20 min)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿cuéntenme, qué cosas hacen aquí en la biblioteca con las personas mayores?</li> <li>2. ¿Por qué vienen a participar de estas actividades? Qué es lo que más les gusta?</li> <li>3. ¿Ustedes les enseñan algunas cosas? ( si, no) qué?</li> <li>4. ¿Ellos les enseñan alguna cosa? ( si, no) qué?</li> <li>5. Cuéntenme ¿qué cosas hacen con las tecnologías en estas actividades?</li> <li>6. ¿Cómo son los ancianos de aquí cuando están haciendo las actividades?</li> <li>7. ¿Qué hacen ellos?</li> </ol>						
<b>Dimensión 2: Representaciones de las generaciones dentro de la Cultura Digital</b>							
Estímulo para la discusión (10 min)	<p>Sobre la mesa se colocan diferentes objetos, los cuales los niños deben clasificar en dos categorías: “cosas para niños” y “cosas para ancianos”. Dentro de los objetos habrán elementos que comúnmente se relacionan con personas mayores, otros que no son fáciles de distinguir si son para niños o para ancianos, y otros que son particularmente para niños.</p> <p>Objetos sobre la mesa:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Carro de juguete</td> <td style="width: 33%;">Celular</td> <td style="width: 33%;">Sombrero</td> </tr> <tr> <td>Muñeca</td> <td>Tablet</td> <td>Gafas (ó zapatos elegantes)</td> </tr> </table>	Carro de juguete	Celular	Sombrero	Muñeca	Tablet	Gafas (ó zapatos elegantes)
Carro de juguete	Celular	Sombrero					
Muñeca	Tablet	Gafas (ó zapatos elegantes)					

	Golosina	Audífonos	Periódico
Preguntas norteadoras (20 min)	8. ¿Cuales de esas cosas son para niños, para ancianos o para ambos? Por qué? 9. ¿Cuales de esas cosas son para tí? (en ese momento se espera que el niño relacione los objetos con su generación) 10. ¿Y por qué no eres un anciano o un adolescente? 11. ¿Les gusta trabajar con los ancianos? (si, no, por qué?) 12. Quienes son los que más usan tecnologías, los niños o los adultos? ¿O ambos? ¿Por qué? 13. ¿Como son los viejitos aquí cuando usan tecnología? 14. ¿Cómo son los niños usando tecnología? 15. [dependiendo de la respuesta de los niños] ¿Por qué crees que los niños/ancianos saben/no saben usar el computador y la internet?		
Agradecimientos	5 min		
Información para el próximo encuentro	5 min		

## APÉNDICE F Roteiro grupo focal 1 adulto mayor (GF1Am)

AGENDA DE ENCUENTROS CON GRUPOS FOCALES	
Encuentro número: __ Grupo: Grupo Focal 1 Adulto Mayor (GF1Am) Fecha: _____	Lugar: Número de Participantes: __8__ Duración estimada del encuentro: _1 h 25 min__
Tema de discusión: Actividades dentro del proyecto “los niños enseñan a sus padres e intercambian saberes”; Experiencias, prácticas y percepciones de las personas mayores dentro del proyecto; los niños, las personas mayores y las tecnologías digitales.	
Objetivos. Conocer, a través de la percepción y experiencia de las personas mayores dentro el proyecto, el modo en que se desarrollan las actividades con tecnología digital y su participación dentro de las mismas; Conocer la forma en que las personas mayores se relacionan con los niños, como los representan y como se representan dentro de la cultura digital.	
Apertura: el “rompe hielo” (20 min) Iniciaremos con la presentación de la investigadora y una explicación sencilla sobre la razón por la cual estamos haciendo esa actividad. Para ese momento las personas mayores ya deben contar con el consentimiento informado firmado por ellos, en donde aceptan explícitamente participar en la investigación. Se les leerá en voz alta una vez más el contenido del consentimiento informado y se les aclara que tienen la potestad de salir de la investigación cuando quieran. Les aclararemos a las personas mayores que vamos a trabajar junto con ellos. La idea es conocernos y generar confianza entre todos nosotros. Para este encuentro se espera ya haber conversado con algunos de ellos de manera informal, no en tanto se hará nuevamente la presentación personal y se desarrollará esta actividad para que ellos se presenten y conozcan a los otros del grupo focal. Plan de trabajo:	
Dimensión 1: Prácticas dentro del proyecto que se vienen realizando.	
Estímulo para la discusión: (5 min)	Presentación de fotos que la coordinadora nos hizo llegar con anterioridad en las cuales aparecen los niños y las personas mayores trabajando juntos.

Preguntas norteadoras de la discusión: (20 min)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuéntenme, que cosas hacen aquí en la biblioteca con los niños?</li> <li>2. ¿Por qué vienen a participar de estas actividades y Qué es lo que más les gusta?</li> <li>3. ¿Ustedes les enseñan algunas cosa? ( si, no) qué?</li> <li>4. ¿Ellos les enseñan alguna cosa? ( si, no) qué?</li> <li>5. Cuéntenme ¿qué cosas hacen con las tecnologías en estas actividades?</li> <li>6. ¿Cómo son los niños cuando están haciendo las actividades?</li> <li>7. Qué hacen ellos?</li> </ol>									
<b>Dimensión 2: Representaciones de las generaciones dentro de la Cultura Digital</b>										
Estímulo para la discusión (10 min)	<p>Sobre la mesa se colocan diferentes objetos los cuales las personas mayores deben clasificar en dos categorías: “cosas para niños” y “cosas para personas mayores”. Dentro de los objetos habrán elementos que comúnmente se relacionan con personas mayores, otros que no son fáciles de distinguir si son para niños o para personas mayores, y otros que son particularmente para niños.</p> <p>Objetos sobre la mesa:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Carro de juguete</td> <td style="width: 33%;">Celular</td> <td style="width: 33%;">Sombrero</td> </tr> <tr> <td>Muñeca</td> <td>Tablet</td> <td>Gafas (ó zapatos elegantes)</td> </tr> <tr> <td>Golosina</td> <td>Audífonos</td> <td>Periódico</td> </tr> </table>	Carro de juguete	Celular	Sombrero	Muñeca	Tablet	Gafas (ó zapatos elegantes)	Golosina	Audífonos	Periódico
Carro de juguete	Celular	Sombrero								
Muñeca	Tablet	Gafas (ó zapatos elegantes)								
Golosina	Audífonos	Periódico								
Preguntas norteadoras (20 min)	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. ¿Cuales de esas cosas son para niños, para personas mayores o para ambos? Por qué?</li> <li>9. ¿Cuales de esas cosas son para tí? (en ese momento se espera que la persona mayor relacione los objetos con su generación)</li> <li>10. ¿Y por qué no eres un niño o un <u>joven</u>?</li> <li>11. ¿Les gusta trabajar con los niños? (si, no, por qué?)</li> <li>12. Quiénes son los que más usan tecnologías, los niños o los adultos? ¿O ambos? ¿Por qué?</li> <li>13. ¿Como son los niños cuando usan tecnología?</li> <li>14. ¿Cómo son las personas mayores usando tecnología?</li> <li>15. [dependiendo de la respuesta de las personas mayores] ¿Por qué crees que los niños/ancianos saben/ no saben usar el computador y la internet?</li> </ol>									
Agradecimientos	5 min									
Información para el próximo encuentro	5 min									

## APÉNDICE G Roteiro grupo focal 2 niños (GF2N)

AGENDA DE ENCUENTROS CON GRUPOS FOCALES	
Encuentro número: __ Grupo: Grupo Focal 2 Niños (GF2N) Fecha: _____	Lugar: Número de Participantes: _8____ Duración estimada del encuentro: _1 h 05 min____
Tema de discusión: Experiencias, prácticas, percepciones de los niños dentro de prácticas intergeneracionales propuestas durante el transcurso del proyecto; representaciones de los niños, las personas mayores y las	

tecnologías digitales.	
Objetivos. Conocer a la percepción, experiencia y opiniones de los niños con relación a su participación dentro de las prácticas intergeneracionales, el modo en que se desarrollaron las actividades con tecnología digital y su participación dentro de las mismas.	
Apertura: el “rompe hielo” (10 min) Iniciamos nuevamente dejando claras las reglas de nuestra conversación y usando un objeto (un títere de tigre) como “tótem”, que les permitiría hablar en caso que quisieran y respetar la palabra de otros. Plan de trabajo:	
Dimensión 1: vivencias, percepciones y opiniones con relación a la participación de los sujetos dentro de prácticas intergeneracionales	
Estímulo para la discusión: (5 min)	Presentación de fotos y videos en los que aparecen los niños miembros del grupo focal trabajando con las personas mayores
Preguntas norteadoras de la discusión: (40 min)	1. ¿Alguien quiere comenzar por contarnos como le pareció las actividades que hicimos? 2. ¿Qué fue lo que más les gustó y lo que menos les gustó de esas actividades? 3. ¿Qué cosas aprendieron? 4. ¿Aprendieron algo de las personas mayores? Qué? 5. ¿Les enseñaste a ellos alguna cosa? ( si, no) qué? 6. ¿Qué cosas hicieron con las tecnologías en estas actividades? 7. ¿Cómo les pareció trabajar con las personas mayores? [Qué fue lo mejor? Y qué no?]
Agradecimientos 5 minutos	
Información para el próximo encuentro 5 min	

## APÉNDICE H: Roteiro grupo focal 2 adulto mayor (GF2Am)

AGENDA DE ENCUENTROS CON GRUPOS FOCALES	
Encuentro número: __ Grupo: Grupo Focal 2 Aultos Mayores (GF2Am) Fecha: _____	Lugar: Número de Participantes: _____ Duración estimada del encuentro: _1 h 05 min__
Tema de discusión: Experiencias, prácticas, percepciones de las personas mayores dentro de prácticas intergeneracionales propuestas durante el transcurso del proyecto; representaciones de los niños, las personas mayores y las tecnologías digitales.	
Objetivos. Conocer a la percepción, experiencia y opiniones de las personas mayores con relación a su participación dentro de las prácticas intergeneracionales, el modo en que se desarrollaron las actividades con tecnología digital y su participación dentro de las mismas;	
Apertura: el “rompe hielo” (10 min) Iniciamos haciendo una conversa informal sobre sus vidas personales y agradeciendo su participación en el grupo focal. Plan de trabajo:	
Dimensión 1: vivencias, percepciones y opiniones con relación a la participación de los sujetos dentro de prácticas intergeneracionales	
Estímulo para la discusión: (5 min)	Presentación de fotos y videos en los que aparecen personas mayores miembros del grupo focal trabajando junto con los niños.
Preguntas norteadoras de la discusión: (40 min)	1. ¿Alguien quiere comenzar por contarnos como le pareció las actividades que hicimos?

	2. ¿Qué fue lo que más les gustó y lo que menos les gustó de esas actividades? 3. ¿Qué cosas aprendieron? 4. ¿Aprendieron algo de los niños? ¿Qué? 5. ¿Les enseñaron a ellos alguna cosa? (si, no) ¿qué? 6. ¿Qué cosas hicieron con las tecnologías en estas actividades? 7. ¿Cómo les pareció trabajar con los niños? [¿Qué fue lo mejor? Y qué no?]
Agradecimientos 5 min	
Información para el próximo encuentro 5 min	

### APÉNDICE I Roteiro grupo focal mixto final (GFMIX)

AGENDA DE ENCUENTROS CON GRUPOS FOCALES	
Encuentro número: <u>3</u> Grupo: Grupo Focal Mixto (GFMIX) Fecha: _____	Lugar: Número de Participantes: <u>4 niños, 4 personas mayores, coordinadora y 4 jóvenes</u> Duración estimada del encuentro: <u>1 h 15 min</u>
Tema de discusión: representaciones de los niños, las personas mayores y las tecnologías digitales luego de prácticas intergeneracionales con tecnología digital.	
Objetivo. Conocer la forma en que las personas se relacionan, como los representan y como se representan dentro de la cultura digital.	
Apertura: el “rompe hielo” (15 min)  Se les propone a los participantes pensar en una actividad para la integración y clausura del programa. Así, el equipo piensa en una actividad cultural y algunas comidas para compartir con otros. Una vez juntos, se inician las preguntas. Plan de trabajo:	
Estímulo para la discusión (10 min)	Presentación de fotos, videos y los productos que crearon en conjunto
Preguntas norteadoras (40 min)	Pregunta dirigidas a todos:  1. ¿Alguien desea dar su opinión sobre su experiencia en el programa? 2. ¿Alguien desea dar una sugerencia con respecto a la forma en que llevamos a cabo el programa? 3. ¿Qué fue lo que más les gustó y lo que menos les gustó? 4. ¿Qué cosas aprendieron dentro del programa? 5. ¿Qué cosas aprendieron de las otras generaciones? 6. ¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil de hacer? 7. ¿Estarían dispuestos a continuar en el programa? Por qué?
Agradecimientos	5 min
Cierre con actividad cultural: títeres y comida	30 min

## APÉNDICE J Roteiro grupo focal jóvenes

AGENDA DE ENCUENTROS CON GRUPOS FOCALES	
Encuentro número: <u>  2  </u> Grupo: Grupo Focal jóvenes (GFJO) Fecha: _____	Lugar: Biblioteca departamental Número de Participantes: <u>  8  </u> jóvenes Duración estimada del encuentro: <u>  1  </u> h <u>  15  </u> min _____
Tema de discusión: Planeación y evaluación de las actividades	
Objetivos. Conocer a la percepción, experiencia y opiniones de los jóvenes con relación a su participación dentro de la formulación de las prácticas intergeneracionales y su experiencia como guías dentro del proyecto. Indagar sobre la forma en que ellos percibieron la participación de ambas generaciones.	
<p>Apertura: el “rompe hielo” (20 min)</p> <p>Es probable que el grupo ya se conozca, por tanto la actividad rompe hielo no se centrará tanto en la presentación de cada uno, sino en la generación de un ambiente de confianza junto con la investigadora. Para ello vamos a iniciar con un pequeño juego que se llama “varias verdades y una mentira”. El objetivo es que cada uno escriba en un papel tres afirmaciones, de las cuales una de ellas es mentira. La investigadora debe adivinar cual es la que es mentira, pero puede recibir una ayuda del público, es decir, de los otros participantes. Así con cada uno. Al finalizar, la investigadora presentará una serie de 7 afirmaciones dentro de las cuales una es mentira y todos los participantes deben adivinar cual fue.</p> <p>Plan de trabajo:</p>	
Estímulo para la discusión (10 min)	Que nos cuenten sus experiencias y expectativas del proyectos.
Preguntas norteadoras (40 min)	<p>Como se sintieron en las primeras experiencias con los niños y las personas mayores?</p> <p>Qué cosas han aprendido de ellos?</p> <p>Vieron diferencias entre las generaciones?</p> <p>Qué actividades podemos hacer de acuerdo a las necesidades que percibieron?</p> <p>Cuales fueron las dificultades?</p> <p>Cuales fueron las potencialidades y las limitaciones para cada generación?</p> <p>Qué cosas podemos mejorar?</p> <p>Qué tipo de TD podemos usar?</p>
Agradecimientos	5 min

## APÉNDICE K Cuestionario abierto para jóvenes

¿Deseas participar? Si  No

¿Cuántos años tienes?

Género Masculino  Femenino  otro

¿Cómo te parecieron las actividades que hicimos? 1 Malísimas 5 Excelente

¿Cuál de las Actividades es la que más recuerdas?

¿Qué fue lo que más te gustó y menos te gustó de esa actividad?

¿Qué cosas aprendiste participando en este programa?

¿Qué cosas aprendiste de los niños?

¿Qué cosas aprendiste de las personas mayores?

¿Qué diferencias encontraste entre los niños y los adultos cuando trabajan con los computadores?

¿Cómo les pareció trabajar con los niños? ¿Qué fue lo mejor y lo peor?

¿Cómo les pareció trabajar con personas mayores? ¿Qué fue lo mejor y lo peor?

¿Cuales crees que son los efectos de este tipo de proyectos ( intergeneracionales que usan TD) en las personas y la comunidad?

¿Qué fue lo más difícil y lo más fácil de planear las actividades?

¿Qué fue lo más difícil y lo más fácil de ejecutar las actividades?

¿Qué otras cosas harían ustedes para para que todas las personas aprendan a usar las TD?

¿Participarías nuevamente? Tal vez  si  no

¿Hubiéramos tenido los mismos resultados si lo hubiramos hecho sin tecnologías digitales? Si, no ¿ por qué?



