



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

TESIS

**TIC y alfabetización digital para mujeres de sectores vulnerables en el
municipio de Aguascalientes, Aguascalientes. Un análisis desde la
perspectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
(TIC) para el desarrollo**

PRESENTA

Mónica del Rocío Cervantes Velázquez

TUTORA

Dra. María Rebeca Padilla de la Torre

COMITÉ TUTORIAL

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

Dra. Ana Isabel Zermeño Flores

Aguascalientes, Ags., 15 de noviembre de 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Aprobado por CEU en su sesión de 1 de agosto de 2016
Of. 5g 1588/2016

ASUNTO: VOTO APROBATORIO

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera
Decana del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

PRESENTE

Por medio del presente como Tutora designada de la estudiante **MÓNICA DEL ROCÍO CERVANTES VELÁZQUEZ** con ID **98314** quien realizó la tesis titulada: **TIC Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA MUJERES DE SECTORES VULNERABLES EN EL MUNICIPIO DE AGUASCALIENTES, AGUASCALIENTES. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) PARA EL DESARROLLO**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla, y así continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.


Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 15 de noviembre de 2019.


Dra. María Rebeca Radilla de la Torre
Directora de Tesis


Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Tutora de Tesis


Dra. Ana Isabel Zermeño Flores
Tutora de Tesis

c.c.p. - Interesado
c.c.p. - Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

20 Código: DI-040200-55
Revisión: 00
Emisión: 29/08/16



DICTAMEN DE LIBERACION ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aa: 14/11/2019

NOMBRE: Mónica del Rocio Cervantes Velázquez ID 98314

PROGRAMA: Doctorado en Estudios Socioculturales LGAC (del posgrado): Comunicación y Lenguajes

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo práctico

TITULO: TIC Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA MUJERES DE SECTORES VULNERABLES EN EL MUNICIPIO DE AGUASCALIENTES, AGUASCALIENTES. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) PARA EL DESARROLLO

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Generó conocimiento nuevo en la materia investigada.

INDICAR SI/NO SEGÚN CORRESPONDA:

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:

- Si El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
Si La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
Si Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
Si Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
Si Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnologica o profesional según el área
Si El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
Si Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
Si Generó transferencia del conocimiento o tecnológica

El egresado cumple con lo siguiente:

- Si Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
Si Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
Si Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
Si Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
Si Coincide con el título y objetivo registrado
Si Tiene congruencia con cuerpos académicos
Si Tiene el CVU del Conacyt actualizado
Si Tiene el artículo aceptado o publicado o cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)

En caso de Tesis por artículos científicos publicados:

- NA Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
NA El estudiante es el primer autor
NA El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
NA En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
NA Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
NA La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado

Si X
No

FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

Dr. Salvador de León Vázquez

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dr. Salvador de León Vázquez

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignador del Decano.

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Lerma

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS CULTURALES
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Lerma de Villada, Estado de México, 12 de noviembre de 2019

Mtra. Mónica del Rocío Cervantes Velázquez
Estudiante del Doctorado en Estudios Socioculturales
Universidad Autónoma de Aguascalientes
PRESENTE

Por este medio le notifico que el manuscrito **ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y MUJERES. APORTES Y PERSPECTIVAS DESDE LOS ESTUDIOS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO (ICT4D)** que ingresó a la convocatoria para integrar el libro *Futuros Digitales: exploraciones socioculturales de las TIC* fue **ACEPTADO**. A nombre del Departamento de Estudios Culturales y los coordinadores de la obra agradecemos su contribución.

Dicha publicación se coordinó a través del Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Lerma siguiendo el proceso de arbitraje pares ciegos. La obra aprobó los dictámenes requeridos y se encuentra en proceso de impresión.

Se prevé que el libro se publique en el mes de diciembre de 2019 bajo el sello de la UAM Lerma y la editorial Juan Pablos Editor.

Sin otro particular, le envío un saludo cordial.

Atentamente
“Casa abierta al tiempo”

Dr. Daniel Hernández Gutiérrez
Jefe del Departamento de Estudios Culturales
División de Ciencias Sociales y Humanidades



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS CULTURALES

Av. Hidalgo Poniente 46, Col. La Estación, Lerma de Villada, Municipio de Lerma, Estado de México, C. P. 52006
Tel. (728) 282-7002 Ext. 4400

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo otorgado para la realización del posgrado.

A la Coordinación Técnica del Doctorado en Estudios Socioculturales: Al Dr. Genaro Zalpa Ramírez, al Dr. Salvador de León Vázquez y a Ligia Aguilar, por el respaldo que me brindaron en cada etapa de esta formación.

A la Dra. Ana Zermeño y la Dra. Guadalupe Ruiz, por sus lecturas siempre atentas y su generoso acompañamiento. Asimismo, a las Dras. Luz María Garay y Ana Cecilia Macías, quienes sumaron voces y miradas que permitieron encauzar esta tesis.

A la Dra. Rebeca Padilla de la Torre, por su guía y consejos siempre sabios y constructivos. Por ser luz en el trayecto doctoral.

A las mujeres que compartieron sus espacios, su tiempo y sus historias de vida para construir este trabajo de investigación.

A mis padres, María y Jesús, por ser mi bastión de vida y acompañarme incondicionalmente en tantos años de formación escolar y académica.

A Flavio, por acompañarme y resistir en todo momento, y a mis hijas, Constanza y Frida, por ser mis grandes motivos.

A María, Constanza y Frida,
las mujeres que me acompañan en el camino.



Índice

Resumen 6

Abstract..... 7

Introducción 8

Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación 11

 1.1 El panorama desdibujado de las TIC y la alfabetización digital 17

 1.2 La alfabetización digital y el énfasis en lo instrumental 18

 1.3 La ausencia de una alfabetización digital para el desarrollo de las mujeres 21

 1.4 El escenario de estudio. La situación de las mujeres en Aguascalientes 22

Capítulo 2. Alfabetización digital, TIC para el desarrollo y mujeres. Revisión de literatura 25

 2.1 El campo de estudios sobre alfabetización digital 26

 2.1.1 Perspectivas conceptuales sobre la alfabetización digital 26

 2.1.2 Estudios empíricos sobre alfabetización digital. Diferentes ámbitos y actores... 28

 2.1.3 Alfabetización digital y mujeres 33

 2.2 Enfoques de TIC y desarrollo centrados en los usuarios. Aportes y discusiones desde la línea de estudios de ICT4D 38

 2.3 Premisas que se retoman del estado del arte para la definición del objeto de estudio 45

 2.4 Objetivos 46

 2.5. Justificación del estudio 47

Capítulo 3. Marco teórico y conceptual 52

 3.1 El enfoque del desarrollo humano 52

 3.1.1 La perspectiva del desarrollo como libertad..... 53

 3.1.2 Teoría de las capacidades 54

 3.2. Género y desarrollo humano..... 58

 3.2.1 El concepto de género 59

 3.2.2 La situación de las mujeres 61

 3.2.3 La perspectiva de género en el desarrollo humano 62

 3.2.4 Libertad y agencia de las mujeres 62

 3.3 La sociedad red y la alfabetización en la era de la información 63

 3.3.1 La sociedad red global 65

 3.3.2 La alfabetización en la era de la información..... 67

3.3.3 El individuo alfabetizado frente al entorno informacional.....	69
Capítulo 4. Estrategia metodológica	73
4.1 Perspectiva epistemológica del estudio.....	73
4.2 El método de estudio: la etnografía	75
4.3 Delimitaciones empíricas	76
4.4 Etapas del estudio y técnicas e instrumentos de obtención de información.....	77
Etapa 1. Exploración del contexto comunitario	79
Etapa 2. Situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables	80
Etapa 3. Repertorio tecnológico, alfabetización digital y usos de las TIC	84
Etapa 4. Perspectivas de las mujeres sobre las TIC para su desarrollo	85
4.5 Estrategia analítica	86
4.5.1 Sistematización de los datos.....	87
4.5.2 Codificación cualitativa de los datos	87
4.5.3 Elaboración de conjuntos temáticos.....	97
4.5.4 Análisis narrativo de tres situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables	99
Capítulo 5. Marco contextual: El panorama de las TIC y la alfabetización digital en Aguascalientes	102
5.1 Aguascalientes en el escenario digital nacional.....	102
5.2 El panorama de TIC y alfabetización digital en Aguascalientes	105
5.3 Un recorrido exploratorio sobre la alfabetización digital en Aguascalientes.....	107
5.4 El escenario del estudio: Tres colonias vulnerables en Aguascalientes.....	113
5.4.1 La colonia Insurgentes, las Huertas	115
5.4.2 La colonia José López Portillo, La Barranca.....	118
5.4.3 La colonia Pilar Blanco	120
Preludio a los resultados: Sobre el ser mujer investigando a otras mujeres	123
Capítulo 6. Situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables en Aguascalientes....	126
6.1 Sandra, 24 años.....	126
6.2 Carolina, 31 años	132
6.3 Lilia, 73 años	140
Capítulo 7. El papel de las TIC y la AD en las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables	147
7.1 Alfabetización digital de las mujeres	147
7.1.1 Primeros acercamientos a las TIC	148

7.1.2 Conocimientos y habilidades digitales.....	153
7.2 Repertorios tecnológicos y usos de las TIC	155
7.2.1 Equipamiento y acceso a las TIC.....	155
7.2.2 ¿Qué son las TIC para las mujeres?	161
7.2.3 Usos cotidianos de las TIC	162
7.2.4 Desventajas y riesgos del uso de las TIC	172
7.3 Intereses y expectativas de las mujeres en torno a las TIC	176
Capítulo 8. Capacidades y mujeres de sectores vulnerables.....	180
8.1 Empleo y libertades económicas y materiales	180
8.2 Derecho a la vivienda.....	188
8.3 Integridad personal.....	191
8.4 Igualdad y no discriminación	199
8.5 Derecho a la educación	202
8.6 Salud y alimentación	205
8.7 Acceso a la justicia.....	210
8.8 Descanso, ocio y recreación	212
8.9 Derecho a la vida	215
8.10 Derecho a la propiedad, al tránsito y la residencia	215
8.11 Expresión, pensamiento y asociación	217
8.12 Libertades políticas	222
8.13 Garantías de transparencia y acceso a la información	222
8.14 Medio ambiente	223
8.15 Sumario de las capacidades de las mujeres de zonas vulnerables en Aguascalientes	225
Capítulo 9. Hacia una alfabetización digital para el desarrollo de las mujeres de sectores vulnerables	227
9.1 Una alfabetización digital orientada a las capacidades de las mujeres	227
9.2 Consideraciones para la alfabetización digital y la intervención con TIC.....	230
9.3 ¿Para qué alfabetizar digitalmente a las mujeres?	233
Conclusiones	235
Referencias.....	241
ANEXOS	259

Índice de tablas

Tabla 1. Preguntas y objetivos específicos 47

Tabla 2. Etapas del estudio y técnicas de obtención de información 78

Tabla 3. Perfiles de las participantes del estudio 81

Tabla 4. Categorías para el análisis de las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables 89

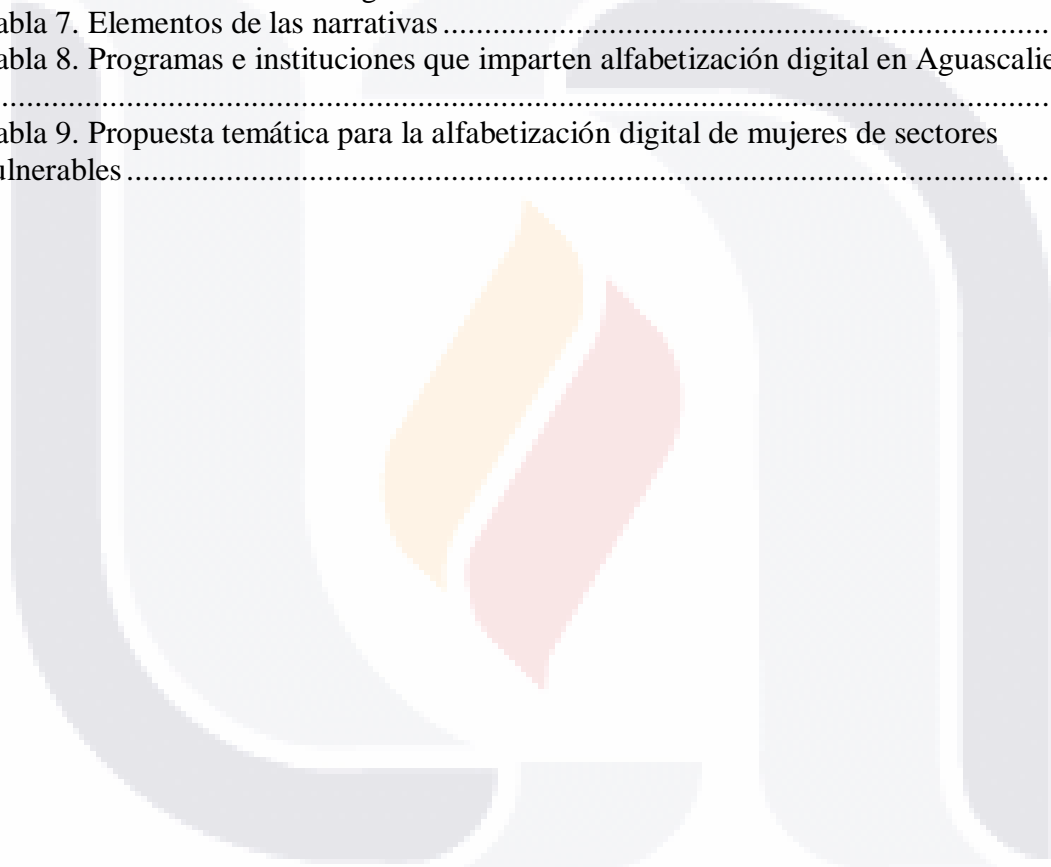
Tabla 5. Categorías para el análisis del papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de las mujeres 96

Tabla 6. Incidencia de las categorías de estudio 98

Tabla 7. Elementos de las narrativas 100

Tabla 8. Programas e instituciones que imparten alfabetización digital en Aguascalientes 111

Tabla 9. Propuesta temática para la alfabetización digital de mujeres de sectores vulnerables 228



Índice de figuras

Figura 1. Mapa de ubicación de las colonias 115
Figura 2. Disponibilidad de bienes tecnológicos 155
Figura 3. Disponibilidad de servicios tecnológicos y conectividad 156



Resumen

Esta investigación se centra en el estudio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desarrollo de mujeres de sectores vulnerables. Su objetivo es comprender el papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de mujeres de estos sectores en el municipio Aguascalientes, para contribuir a proponer programas e intervenciones de alfabetización digital que respondan a sus intereses y necesidades.

La investigación se inserta en la línea de estudios de TIC para el desarrollo y se basa en el enfoque sociocultural. Además, incorpora la perspectiva de género como un eje analítico que orienta la reflexión y el análisis crítico de las vidas de las mujeres, y permite visibilizarlas como un grupo social diferenciado de otros, reconociendo a la vez la pluralidad de sus condiciones y problemáticas.

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque interpretativo, considerando la etnografía como método de investigación. La observación, la conversación, la entrevista cualitativa y el grupo de discusión, se emplearon como técnicas para el acercamiento con mujeres de tres colonias vulnerables en el municipio de Aguascalientes.

Los resultados mostraron la complejidad de las situaciones de vida de las mujeres de estos sectores, en la que las TIC ocupan un papel secundario. No obstante, las perspectivas que ellas aportaron sobre sus problemas y necesidades cotidianos, permitió plantear aprendizajes potenciales y premisas para orientar intervenciones de alfabetización digital pertinentes para ellas.

Abstract

This research focuses on the study of Information and Communication Technologies (ICT) for development of women in vulnerable sectors. Its objective is to understand the role of ICT and digital literacy in the life situations of women in these sectors in the municipality of Aguascalientes, to help propose digital literacy programs and interventions that respond to their interests and needs.

The research is inserted in the line of studies of ICT for development (ICT4D) and is based on the sociocultural approach. In addition, the gender perspective is incorporated as an analytical axis that guides the reflection and critical analysis of women's lives, and makes them visible as a social group differentiated from others, while recognizing the plurality of their conditions and problems.

The study was carried out from an interpretative approach, considering ethnography as a research method. Observation, conversation, qualitative interview and discussion groups were used as techniques for the approach with women from three vulnerable neighborhoods in Aguascalientes.

The results showed the complexity of the life situations of women in these sectors, in which ICTs play a secondary role. However, the perspectives they provided on their daily problems and needs, allowed to raise potential learning and premises to guide digital literacy interventions relevant to them.

Introducción

En México, la formación en competencias digitales constituye uno de los ejes principales de las políticas públicas orientadas a promover el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad. Esta formación se ha considerado como un ámbito para impulsar el desarrollo social de la población, especialmente de los sectores más desfavorecidos. La presente investigación se centra en la alfabetización digital de las mujeres como un grupo social que, pese a que aparece como un público estratégico para las iniciativas y programas de TIC, no ha sido atendido con base en la particularidad de sus condiciones y necesidades.

La propuesta de investigación se inserta en la línea de estudios de Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desarrollo (ICT4D, por sus siglas en inglés), que se define como un campo que integra la práctica y la investigación de la aplicación de estas tecnologías a los procesos de desarrollo (Kleine y Unwin, 2009). Desde este campo de estudios, se asume una visión del desarrollo centrado en las personas, que considera sus propios contextos y perspectivas como un punto de partida necesario para plantear las intervenciones en torno a las TIC.

En este marco, se identifica la situación de vulnerabilidad de las mujeres como una problemática del desarrollo en la que las TIC, y en particular la alfabetización digital, pueden contribuir de manera positiva. El estudio se sitúa en el municipio de Aguascalientes, Aguascalientes, ubicado en una entidad que ha presentado los mayores niveles de desigualdad de género en el país en los últimos años (PNUD, 2014), en la cual, además, se reconoce una problemática en torno a las formas en que la alfabetización digital se concibe y se lleva a la práctica, que limitan su potencial como herramienta para la transformación social y el desarrollo de las mujeres.

La pregunta de investigación que plantea el estudio es: ¿Cuál es el papel de las TIC y la alfabetización digital en el desarrollo de mujeres de sectores vulnerables? El objetivo general es comprender el papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mujeres de sectores vulnerables en el municipio de Aguascalientes, para contribuir a proponer programas e intervenciones de alfabetización digital que respondan a los intereses y necesidades de las mujeres de estos sectores.

El presente documento se integra por nueve capítulos. En el primero de estos se expone el planteamiento del problema que aborda la investigación, el estado actual de la alfabetización digital, desde su conceptualización hasta las formas en que se ha implementado en la práctica, focalizando en las principales complejidades y tensiones que permiten caracterizarlo y situarlo en el escenario de estudio.

El segundo capítulo se integra a partir de la revisión de literatura sobre alfabetización digital, TIC para el desarrollo y mujeres. Se presentan las principales discusiones y hallazgos de cada uno de estos campos y sus cruces, con base en los cuales se plantean premisas que permiten definir el objeto de estudio.

En el tercer capítulo se presenta el marco teórico y conceptual que orientó la investigación. En los dos primeros apartados se exponen los fundamentos teóricos en torno al enfoque del desarrollo humano y la perspectiva de género; y en el tercer apartado aquellos en relación con la noción de alfabetización dentro del paradigma informacional.

El cuarto capítulo muestra la estrategia metodológica que permitió el abordaje del objeto de estudio. Se precisa la perspectiva epistemológica que orientó la investigación y se define el método de estudio; enseguida, se plantean las delimitaciones empíricas y las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la obtención de información de acuerdo con las distintas etapas del estudio. Asimismo, se presenta la estrategia que se siguió para la sistematización y el análisis de la información recabada.

El capítulo quinto corresponde al marco contextual del estudio, en el que se describe el panorama de las TIC y la alfabetización digital en el estado de Aguascalientes. Se presentan datos estadísticos sobre el equipamiento y usos de las TIC, así como los resultados de un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

recorrido exploratorio sobre la alfabetización digital en la entidad. Al final del capítulo se describen las tres colonias vulnerables que conformaron el escenario de estudio.

Los siguientes tres capítulos se destinan a la presentación de los resultados del estudio. En el sexto se exponen narrativas sobre tres situaciones de vida representativas de las mujeres de los sectores vulnerables que se estudiaron. El séptimo capítulo corresponde a los hallazgos en torno a la alfabetización digital de las mujeres, sus repertorios tecnológicos y principales usos de las TIC, así como sus intereses y expectativas sobre estas tecnologías. En el octavo capítulo, con base en el enfoque de las capacidades, se describe la problemática cotidiana de las mujeres de zonas vulnerables del municipio de Aguascalientes.

En el noveno capítulo se plantea un conjunto de premisas que constituyen una propuesta de base para futuras intervenciones de alfabetización digital. Se incluyen ejes temáticos y contenidos, así como consideraciones en torno a las condiciones pedagógicas que permitan plantear propuestas formativas pertinentes para las mujeres en condiciones de vulnerabilidad.

Finalmente, se esbozan las conclusiones derivadas del estudio. Se apuntan algunas discusiones y cuestiones críticas desde los enfoques centrales en los que se fundamentó el trabajo de investigación; además, se apuntan las principales aportaciones, alcances y limitaciones del estudio, así como la agenda para futuras investigaciones.

Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación

En las últimas décadas, los avances tecnológicos, así como su rápida y continua expansión, han generado transformaciones importantes en diferentes ámbitos de la actividad humana. Como señala Castells (2006), vivimos en una sociedad red permeada por las lógicas de la información y el conocimiento, y caracterizada por la penetración de la innovación tecnológica en la totalidad del tejido social. Una de las lógicas que define esta nueva sociedad caracterizada por la penetración de la innovación informacional, como lo apunta el mismo autor, es la tendencia a la distribución desigual y selectiva de la innovación tecnológica. Por una parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su difusión representan oportunidades positivas para quienes las poseen y utilizan, sin embargo, las posibilidades diferenciales de acceso material y funcional a las mismas, es a la vez una fuente crítica de desigualdades.

Este entorno complejo y de transformación constante demanda el desarrollo de competencias que permitan la incorporación de individuos y grupos sociales, especialmente de los más desfavorecidos, a las nuevas dinámicas que plantea, y aseguren su desenvolvimiento eficaz y su supervivencia cotidiana. Esta investigación se centra en la alfabetización digital entendida, en un sentido amplio, como el conjunto de acciones formativas orientadas al desarrollo de habilidades técnicas y sociales en torno al uso de las TIC, que permiten la inserción participativa de los individuos en la sociedad (Silvera, 2005; Travieso y Planella, 2008). Se asume que la alfabetización digital puede constituir un factor clave para el desarrollo, como lo han reconocido los gobiernos y diversos organismos internacionales, los cuales consideran la capacitación de usuarios en las TIC como una línea de acción prioritaria para integrar a las poblaciones a la sociedad de la información (CEPAL, 2003).

Así pues, habilitar a las personas para un tipo de acceso, no sólo material sino en cuanto a competencias en las TIC resulta indispensable, especialmente en aquellos sectores que, por razones socioeconómicas, de ubicación geográfica, culturales o cognitivas, tienen menores oportunidades para obtener un aprovechamiento suficiente del uso de las TIC. Se reconoce que la carencia de una formación en este sentido representa un factor más para su exclusión,

ya que acentúa los problemas y desigualdades existentes. El interés de este estudio se centra en las mujeres, un grupo social que se ha mantenido en una posición de desigualdad en su participación y presencia como usuarias de las tecnologías digitales. Como lo sugiere Vega (2016), existe una jerarquía de poder que ha determinado la apropiación desigual de estas tecnologías por parte de las mujeres, tanto con respecto a los hombres, como entre sí mismas, ya que no todas cuentan con los mismos recursos materiales ni de conocimiento para participar en el escenario digital.

Sobowale, Sowunmi, Ekanem y Sowunmi (2016) señalan el analfabetismo femenino en TIC como un problema prevaleciente, principalmente en países en desarrollo, cuya resolución es necesaria para solventar las desigualdades en cuanto a la brecha tecnológica y de género. La inclusión de las mujeres en la sociedad a través de las TIC resulta una agenda prioritaria si se reconoce su potencial como herramientas que les permiten una mayor participación en la vida política, social y económica, y que pueden contribuir con el bienestar de ellas, sus familias y sus comunidades (Peña, 2013; ONU, 2016).

La alfabetización digital se asume como una herramienta que, desde el plano educativo, puede coadyuvar en la promoción del desarrollo de las mujeres a través de las TIC. Esta alfabetización, concebida como una práctica formativa, puede llevarse a cabo desde dos ámbitos fundamentales: la educación formal y la no formal. Este proyecto de investigación se sitúa en el segundo ámbito, que focaliza en las iniciativas de formación que se diseñan e implementan fuera del ámbito escolar y que, generalmente, son destinadas a personas que, por circunstancias diversas, ya no se encuentran en condiciones de obtener una capacitación dentro del sistema escolarizado. Se considera la educación no formal¹ como un espacio estratégico para la formación de las mujeres en las TIC, en especial, de aquellas que están en desventaja, cuyas condiciones en muchos de los casos les han impedido formarse en niveles de escolaridad más allá de los básicos.

¹ Según Marúm y Reynoso (2014), la educación no formal es una modalidad educativa cuyo propósito esencial es “ofrecer a la población adulta una educación permanente y de buena calidad, que responda a sus aspiraciones y requerimientos, tanto individuales como sociales” (p. 142). Ésta comprende primordialmente las áreas formativas relacionadas con alfabetización básica, educación para el trabajo y formación para la vida social, familiar y civil.

La educación en el ámbito no formal se ha concebido como una práctica educativa compensatoria, orientada a subsanar o complementar las deficiencias de la formación escolarizada (Marúm y Reynoso, 2014). Es por ello que, en el marco de esta investigación, se considera un espacio potencial en el que las mujeres con este perfil pueden tener acceso a una formación continua y permanente. La idea del aprendizaje permanente se plantea como un principio organizador esencial de la educación y los sistemas de capacitación actuales y responde, asimismo, a la necesidad de incentivar las competencias necesarias para que las personas puedan enfrentar las demandas del modelo de sociedad actual. Según Richmond, Robinson y Sachs-Israel (2008), en el marco de los desafíos mundiales de la alfabetización de jóvenes y adultos, el aprendizaje permanente constituye “un componente esencial para la supervivencia, para mejorar la calidad de vida de las personas y para todo tipo de desarrollo, humano, social, económico y cultural” (p. 21).

En este sentido se han derivado esfuerzos por parte de diversos agentes, organismos internacionales y nacionales, gobiernos y otros sectores de la iniciativa privada y de la sociedad civil, para acercar las ventajas de las TIC a la población mediante la alfabetización digital. Sin embargo, los diagnósticos en esta materia apuntan que la formación en destrezas con las que las personas puedan hacer frente a los retos y demandas de la sociedad informacional prevalece como un asunto pendiente. “Pese a que la formación en el manejo de las TIC es una competencia cada vez más importante en la sociedad de la información, muchas personas no cuentan con la formación básica necesaria para usar esas tecnologías” (CEPAL, 2008, p. 291). A lo anterior se suma, como refiere Winocur (2014), el éxito desigual y relativo que han mostrado los programas de alfabetización digital que se han implementado en América Latina y el Caribe en las últimas décadas, en relación con la expectativa de que las TIC puedan constituir una estrategia efectiva para el desarrollo social.

Como se puede advertir, la alfabetización digital se constituye como un problema sin resolver en el plano de las iniciativas y programas en torno a las TIC dirigidas a la población en general. De ahí que el panorama sea aún más problemático para el caso de las mujeres. En las políticas públicas y programas de TIC se identifica sustancialmente la falta de una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

perspectiva de género, que promueva la igualdad y los derechos humanos de las mujeres (Vega, 2016). Asimismo, en la literatura de estudios orientados a la evaluación de iniciativas de TIC en América Latina y el Caribe, se destaca que, a pesar de los esfuerzos por integrar metas de género concretas, los programas no han optado por una visión que tome en cuenta a las mujeres y sus necesidades de desarrollo, menos aún han puesto atención en perfiles específicos como mujeres rurales o mujeres jóvenes (Finquelievich y Lago, 2004; Peña, 2013). Esta carencia se relaciona directamente con el objetivo de esta investigación, de comprender el papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables, para aportar conocimientos que puedan contribuir a proponer programas e intervenciones de alfabetización digital orientados a la promoción del desarrollo humano de este grupo social.

De los planteamientos anteriores se desprende el problema central en el que se fundamenta la propuesta de investigación que se expone. Por una parte, se considera que la alfabetización digital puede llegar a ser una herramienta práctica que puede ponerse al servicio del desarrollo y la transformación social; sin embargo, este ideal se limita, en gran medida, por las carencias que persisten en cuanto al uso de las TIC por parte de la población, aplicadas al logro de su bienestar y desarrollo pleno.

Como se ha señalado, en esta propuesta de investigación se considera la educación no formal como un ámbito estratégico desde el cual se puede promover una formación en TIC para las mujeres de sectores desfavorecidos, reconociendo el papel de la alfabetización digital como una práctica formativa desde la cual es posible favorecer su inclusión social y sus procesos desarrollo humano. Sin embargo, el panorama de programas y proyectos existentes en el país, así como en las entidades se encuentra ciertamente desdibujado, ya que no se cuenta con un registro puntual y completo que permita conocer qué instituciones y actores concretos ofrecen esta alfabetización para la población general, menos aún para el caso de las mujeres.

En la fase inicial de la presente investigación se consideró la identificación de estos programas en el escenario de estudio como un punto de partida necesario para conocer cómo se define la alfabetización digital, a qué fines formativos atiende y la forma en que se ha

llevado a la práctica, y a partir de ello, valorar de qué manera ha contribuido a los fines del desarrollo humano de las mujeres, en particular de aquellas en condiciones de desventaja o exclusión. Por ello se llevó a cabo un trabajo exploratorio en el estado de Aguascalientes, el cual tuvo como propósito identificar las instituciones y actores que contaban con iniciativas en torno a las TIC, en particular, aquellas enfocadas a la alfabetización digital, así como los programas y proyectos derivados de estos. La exploración, que se llevó a cabo en los meses de junio y julio de 2017, se sistematizó a partir de la revisión de documentos y sitios web de instancias gubernamentales y otras como asociaciones civiles e instituciones educativas, así como en visitas a instituciones que ofrecen formación en TIC en el estado.

Primeramente, se revisaron los sitios web de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y el Sistema de Información del Registro Federal de las Organizaciones de la Sociedad Civil (SIRFOSC). En este acercamiento fue evidente la falta de un registro preciso de acciones y programas en relación con las TIC en México y, en particular, en Aguascalientes. Por ello, se optó por realizar visitas a instancias que pudieran aportar referencias de otras iniciativas de TIC o alfabetización digital; a través de este acercamiento directo con las instituciones fue posible indagar aspectos más puntuales en cuanto a la formación, sus propósitos, contenidos y metodologías de trabajo.

La indagación realizada permitió contar con un mapa general de los proyectos y programas de TIC, en los que se incluía el componente de la alfabetización digital y que operaban en ese momento en Aguascalientes. Se identificaron aquellas iniciativas que se despliegan desde las políticas nacional, estatal y municipal en torno a las TIC y la inclusión digital. Además, se ubicaron otras instituciones que no se insertan en el marco de estas políticas públicas, pero que llevaban a cabo alguna labor de alfabetización digital.

En este recorrido exploratorio, que se expone de manera más detallada en el marco contextual de esta tesis (ver apartado 5.2), se identificó que los esfuerzos en materia de TIC y formación tecnológica que operan en el estado desde los diferentes niveles (federal, estatal y municipal), se conducen de manera desarticulada entre sí. En general, no se encontraron indicios de que

éstos -salvo la propia iniciativa federal- estén fundamentados en la política nacional en torno a las TIC, la Estrategia Digital Nacional, o bien, en algún modelo que sirva como directriz a las diferentes instancias y actores que tienen a cargo esta tarea en la entidad.

Existen diversos espacios destinados a brindar acceso a la población a herramientas de cómputo, servicios de internet, así como a la formación en lo digital, la mayoría de estos ubicados en zonas vulnerables o marginadas, sin embargo, estos son poco concurridos y conocidos entre la población. Un rasgo constante de estos espacios es que no se trabaja con grupos regulares, ya que los usuarios son escasos y eventuales.

Por otro lado, se observó que la mayoría de las iniciativas no siguen un modelo pedagógico estructurado y se centran en el componente técnico de la alfabetización digital, es decir, en el manejo operativo de las TIC, lo cual resulta en una propuesta de formación cuyo contenido, en lo general, no se percibe de utilidad entre la población meta.

Finalmente, en el trabajo exploratorio referido fue significativa la ausencia de iniciativas de formación digital orientadas a atender a poblaciones o grupos particulares, como es el caso de las mujeres. Cabe apuntar que lo anterior constituyó una limitante para el interés inicial de esta investigación que pretendía, en un primer esbozo, el trabajo con un programa de alfabetización digital dirigido a mujeres; por ello, el estudio, como se verá en el capítulo metodológico, se reorientó a la indagación con mujeres fuera de un escenario de formación digital en particular.

De frente a este panorama, enseguida se presentan tres ejes centrales que refuerzan el planteamiento del problema que aborda esta investigación. El primero pone de relieve que el panorama de la alfabetización en México se encuentra desdibujado, ya que no se cuenta con pistas precisas que permitan conocer cómo opera, desde qué lógicas e instancias, lo cual representa una limitación importante para su estudio. El segundo eje se refiere a la forma en que la alfabetización digital se ha concebido y orientado en la práctica, resalta el tipo de competencias que promueve, que se centran más en los aspectos técnicos de las TIC que en otros que permitan su aplicación crítica y creativa en la resolución de problemas cotidianos.

El tercer eje plantea el problema de la falta de una alfabetización digital orientada a las mujeres que, desde la atención a sus necesidades y situaciones de vida particulares, pueda contribuir con su desarrollo humano.

1.1 El panorama desdibujado de las TIC y la alfabetización digital

El hallazgo sobre la falta de sistematización de los esfuerzos de alfabetización digital que existen en Aguascalientes, y en general en México, coincide con otros que se identificaron en la literatura sobre las iniciativas de TIC en el plano internacional. Kulesz (2016), en su informe sobre los retos de la era digital realizado para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), identifica una gama amplia de programas nacionales de TIC a lo largo del mundo;² sin embargo, en estas síntesis no se encuentran referencias precisas acerca de programas o proyectos de alfabetización digital, salvo el Plan Nacional de Alfabetización Digital que se implementó en Uruguay entre 2007 y 2010, el cual tuvo como propósito la incorporación de tecnologías digitales en los ámbitos de la cultura y la educación en este país. Por su parte, Finquelievich y Lago (2004) dan cuenta de programas nacionales de TIC y de acción social que se identificaron entre 2002 y 2003 en América Latina y El Caribe orientados a la reducción de la pobreza.³ Este estudio resulta de interés debido a que se buscó analizar si las políticas nacionales de TIC definen estrategias desde una perspectiva de género; se encontró que muy pocos programas incorporan componentes de formación en TIC orientada a las mujeres en situación de pobreza, además de una falta de vinculación entre los programas sociales y aquellos que se refieren a las TIC para mujeres.

Asimismo, se observa una desarticulación de esfuerzos en cuanto a los programas y proyectos de TIC que se plantean en los países; por una parte, se identifica la actuación aislada de diferentes instancias y organismos (por ejemplo, el sector público, el sector privado y la sociedad civil) y, por otro lado, la introducción de las TIC en diferentes sectores, que por lo general se promueve de manera independiente a las reformas nacionales. La Comisión

² Entre los programas que menciona el autor se encuentran: Canadá Digital 150, en Canadá; Vive digital en Colombia, India Digital en India, y la Estrategia Digital Nacional en el caso de México.

³ Se estudiaron programas de TIC en Argentina, Brasil, Uruguay, Chile, Colombia, Perú, Venezuela y México.

Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en su Conferencia Ministerial Regional Preparatoria para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información en 2003, planteaba estos señalamientos enfatizando en la necesidad de minimizar la duplicación o dispersión de estos esfuerzos, así como en la incorporación de los diferentes actores (tales como proveedores de tecnologías y servicios, la industria multimedia, redes e instituciones académicas, grupos de la sociedad civil) que puedan integrarse en una visión común de la sociedad de la información deseada.

Otro factor que se debe tomar en cuenta en las iniciativas para la sociedad de la información es la necesidad de definir metas y objetivos precisos, en cooperación con los usuarios, que estén en línea con las necesidades y prioridades existentes y que tengan parámetros establecidos de desempeño de proyectos. (CEPAL, 2003, p. 54)

Como es visible, estos esfuerzos por demarcar el panorama de las intervenciones en torno a las TIC se centran en las iniciativas promovidas por los gobiernos, sin considerar aquellas que pueden surgir de otro tipo de instancias, ya sea educativas, de la sociedad civil o independientes. Esto hace aún más complejo el panorama, en tanto se reconoce que no sería factible documentar exhaustivamente tales iniciativas o integrarlas en un registro único, ya que cada una funciona desde lógicas -administrativas y operativas- distintas.

1.2 La alfabetización digital y el énfasis en lo instrumental

La literatura de estudios sobre las iniciativas y programas en materia de TIC demuestran que estos se han orientado, primordialmente, a proveer la infraestructura tecnológica que garantice el acceso de la población a las TIC y permita disminuir la brecha digital (Finkelievich y Lago, 2004; CEPAL, 2008). Sin embargo, se reconoce que, si bien, la disponibilidad de esta infraestructura es una condición indispensable, atiende sólo el componente material de esta brecha; una vez cubierto el acceso,⁴ surge la necesidad de superar un segundo problema, que se vincula a la desigualdad en el desarrollo de aprendizajes

⁴ Con esto no se pretende sugerir que la cuestión del acceso sea suficiente por sí misma; de hecho, esto se pone en duda en los casos en los que el acceso no es de calidad o está limitado por factores como la falta de conectividad o de servicios básicos como la electricidad.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y capacidades para hacer uso de la tecnología (Winocur y Sánchez, 2016). Así pues, habilitar a las personas para un tipo de acceso, no sólo material sino en cuanto a competencias en las TIC resulta clave, especialmente en aquellos sectores que tienen mayores desventajas para obtener un aprovechamiento suficiente de las mismas.

Este énfasis en el acceso material de las tecnologías se vincula con una crítica que se plantea desde la línea de estudios ICT4D, en la que se inserta esta propuesta de investigación. La crítica se orienta a las visiones deterministas que sostienen que la mera introducción de las TIC puede conducir a un cambio social positivo. Desde este punto de vista, las TIC se observan como “elementos salvíficos” -en términos de Bustamante (2001)-, como una respuesta dada a los problemas a los que sirve su uso. No obstante, en el plano del desarrollo, se cuestiona el valor intrínseco del avance tecnológico, señalando que las TIC “son a menudo anunciadas como soluciones para aliviar la pobreza, mejorar el desarrollo económico y fortalecer a los segmentos marginados de la población” (Greenberg, 2005 citado en Loh, 2013, p. 229). En este sentido, se discute la posición de las TIC y su capacidad para promover el desarrollo por sí mismas, y se reconoce que no es posible separar la condición tecnológica de la condición humana (Bustamante, 2001).

En el caso de la alfabetización digital, la revisión de la literatura muestra también una concentración de esta formación en la dimensión material o instrumental de las tecnologías (Arrieta y Montes, 2011; Casado, 2006; Gutiérrez, 2003; Koltay, 2011; Ortega y Ferrás, 2009; Travieso y Planella, 2008; Vega, 2011). Travieso y Planella (2008) resaltan la tendencia generalizada al desarrollo de programas formativos centrados más en los aprendizajes en cuanto al manejo de las herramientas tecnológicas, que a su uso en función de las necesidades de las personas.

Es importante señalar que la formación instrumental es un componente fundamental de la formación en lo digital, no obstante, la capacitación centrada solamente en éste, limita las oportunidades que las TIC pueden representar para una verdadera inserción de las personas en la vida social (CEPAL, 2008).

La alfabetización digital debe superar el estadio de la pura instrucción en habilidades -paso necesario, pero no suficiente-, para conseguir que el recurso a las TIC se convierta también en un arma de progreso y transformación personal y social. Tras esta consideración [...] es fácil deducir que el objetivo último de la alfabetización digital no debiera ser otro que conseguir la capacidad de interactuar inteligentemente con las tecnologías para gobernar la complejidad que caracteriza el mundo actual y transformar la sociedad haciéndola más justa y solidaria. (Casado, 2006, p. 13)

Acorde con estas tendencias, a partir del acercamiento exploratorio a la situación de la alfabetización digital en Aguascalientes, se observó que los programas y proyectos de alfabetización digital existentes se conforman con base en una visión instrumental, dejando al margen la formación en competencias y habilidades orientadas al desarrollo de las personas en el sentido que se ha venido planteando. Se enseña primordialmente el uso de las herramientas tecnológicas en conjunto con algunos programas de uso básico (usualmente la paquetería de Office) o servicios de red (correo electrónico o redes sociales, en algunos casos), no obstante, no se promueve un aprendizaje crítico sobre el uso de las TIC en función de las necesidades de las mujeres, como se esperaría de la alfabetización digital de acuerdo con Chong y Contreras (2017), quienes la caracterizan como “una herramienta que permite la apropiación de las TIC de forma consciente y se desarrolla en función de los intereses y las necesidades del individuo, siendo éste capaz de decidir cuándo, cómo y para qué utilizarlas” (p. 185).

Es destacable que el problema de la formación centrada en lo instrumental, que se ha hecho visible desde las primeras discusiones en torno a la alfabetización digital, sigue apareciendo reiteradamente en la literatura y en la práctica como un asunto no resuelto. Surge entonces el cuestionamiento de cómo avanzar a otro nivel de esta alfabetización, que trascienda los aspectos técnicos y se encamine a un uso funcional de las tecnologías acorde con las necesidades emergentes de la sociedad. En el caso de las mujeres de sectores vulnerables, esto sería una condición necesaria para poder concebir la alfabetización digital como una posibilidad para fomentar su inserción en las dinámicas del entorno actual.

De frente a la demanda de una alfabetización digital para el siglo XXI, Vega (2011) señala que, en lo general, se observa

una preocupación por que la alfabetización siempre responda a las nuevas necesidades sociales y no se limite a la formación en destrezas técnicas, a la labor instrumental que convierte a la tecnología en el fin último del proceso de alfabetización, en lugar de concebirla como un medio para desarrollar capacidades humanas (p. 5)

1.3 La ausencia de una alfabetización digital para el desarrollo de las mujeres

Este tercer eje plantea una problemática en torno a la ausencia, en el panorama local, de una alfabetización digital orientada a las mujeres que, desde la atención a sus necesidades y situaciones de vida particulares, pueda contribuir con sus procesos de desarrollo humano. Los programas en los que tienen oportunidad de insertarse se orientan a la población en general, o bien, en el caso de las instituciones dedicadas al trabajo con mujeres, la formación tampoco plantea un componente formativo específico para ellas. Si a ello se suma que la capacitación que se ofrece no trasciende el nivel técnico, no es difícil concluir que las posibilidades que las mujeres pueden obtener de esta formación son limitadas.

La falta de atención a las mujeres como un grupo social con características particulares conlleva otro reto, éste se refiere a cómo plantear una alfabetización digital que reconozca a las mujeres como grupo específico y, a la vez, atienda su pluralidad. En el marco de este proyecto, se asume una conceptualización de las mujeres que reconoce sus particularidades como grupo social, así como la complejidad de su vida práctica, situándolas como individuos miembros de una familia, una comunidad y una sociedad en particular (Nussbaum, 2002a; Magaña y Sánchez, 2016). Desde esta visión se considera que una comprensión de sus problemas y necesidades es un punto de partida necesario para cualquier intervención que se dirija a ellas. En este sentido, en el presente estudio se indagaron situaciones de vida de mujeres de tres colonias urbanas del municipio de Aguascalientes, identificadas como zonas vulnerables o desfavorecidas. Focalizar en estos sectores constituyó una base para comprender, desde sus propios contextos, el papel que la alfabetización digital y, de manera más amplia las TIC, ocupan en sus vidas y en su desarrollo.

1.4 El escenario de estudio. La situación de las mujeres en Aguascalientes

En México las mujeres representan el 52.2% (61,958,979) del total de habitantes (INEGI, 2015), es decir, constituyen cerca de la mitad del total de la población, siguiendo la tendencia internacional. En el panorama nacional, pese a los avances en materia de género que se han propiciado en los últimos años, principalmente en el plano legal, en la actualidad persisten diferentes problemas en relación con su inclusión en las distintas esferas de la sociedad, así como con las desigualdades entre hombres y mujeres.

Un diagnóstico sobre la situación de las mujeres en México, en 2013, del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2013) señala cinco campos problemáticos principales: 1) empleo, 2) discriminación, 3) delincuencia e inseguridad, 4) abuso, acoso, maltrato y violencia, y 5) problemas relativos a las relaciones entre géneros. Entre los anteriores, el empleo destaca como el principal problema de las mujeres en México y se señalan otros como la migración, la falta de seguridad social y de acceso a servicios de salud, educación y seguridad pública.

Se puede señalar que, a pesar de ser la mayoría de la población, las mujeres por el simple hecho de serlo viven en condiciones de desigualdad con respecto a los hombres en diferentes ámbitos de la vida social, afectando con ello el acceso a sus derechos y en general a una igualdad real con respecto a los hombres. (CONAPO, 2013, p. 23)

En el caso de Aguascalientes, que es el escenario en el que se centra la presente investigación, la relación de desigualdad entre hombres y mujeres es acentuada. Según el informe de Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014), esta entidad es la que presenta los mayores niveles de desigualdad en las mujeres, con un Índice de Desigualdad de Género (IDG)⁵ de 0.474, que

⁵ El IDG “refleja tres dimensiones en las que las mujeres pueden experimentar desventajas respecto de los hombres: salud reproductiva, empoderamiento y participación en el mercado laboral” (PNUD, 2014, p. 10). Los indicadores que considera son: las tasas de fecundidad en adolescentes y de mortalidad materna; la representación de las mujeres en el Congreso y sus logros educativos (educación secundaria y superior); y la participación de mujeres y hombres en el mercado laboral.

se coloca por encima del valor nacional (0.393) seguida de Durango y Guerrero con un IDG de 0.448.⁶ Es destacable que, de 2008 a 2012 se apreció una reducción del índice en 24 entidades en México, no así en el caso de Aguascalientes, que mostró un incremento de 17.3% en sus niveles de desigualdad.

Este indicador contrasta de manera significativa con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que registra la entidad, el cual se ubica entre los diez más altos del país y ha reportado un incremento importante en los últimos años, pasando de 0.772 puntos en 2010 a 0.798 en 2017. Esta última cifra es superior al promedio nacional, que en 2017 fue de 0.774 puntos (PNUD, 2018).⁷

En la entidad, las estadísticas muestran un panorama de desventaja para las mujeres en diferentes rubros. En el mundo laboral, en 2017, la tasa de participación económica de las mujeres presenta niveles significativamente inferiores a la de los hombres, 44.3% respecto de 76.8%. En el caso del trabajo no remunerado -como las labores domésticas y el cuidado de los hijos o de personas mayores y enfermas-, se observa que el porcentaje de la población ocupada de mujeres que no recibe remuneración, 5.8%, supera al de los hombres, 1.5% (INMUJERES, 2017). La dedicación de las mujeres a este tipo de trabajos disminuye sus oportunidades de participar en el mercado laboral, lo cual podría contribuir con el crecimiento económico de entidades y países, en tanto se reconoce que las economías tienen crecimientos potenciales al aumentar el número de mujeres ocupadas (ONU Mujeres, 2015).

En materia de educación, en 2015, el promedio de escolaridad de las mujeres de 15 años o más, era de 9.6 años, lo que no corresponde siquiera a la educación básica completa; en cuanto al porcentaje de mujeres de 15 años o más que no habían completado por lo menos la educación secundaria era de 30.1% en el mismo año (INMUJERES, 2017). El acceso a servicios educativos, además de ser un derecho fundamental, amplía el potencial de las

⁶ Los valores que se aproximan a cero muestran menores niveles de desigualdad, mientras los valores sean más cercanos a uno, la desigualdad es mayor.

⁷ El IDH se calcula con base en tres dimensiones del desarrollo: salud, educación e ingresos, y los indicadores: esperanza de vida al nacer, años de escolaridad esperados, promedio de escolaridad e ingreso nacional bruto per cápita.

mujeres para mejorar sus formas de vida, y contribuye a superar otras limitaciones como la falta de oportunidades de empleo, de salud y de la educación de sus propias familias.

En su Informe Anual 2015-2016, ONU Mujeres (2016) señala que la violencia es otro de los grandes problemas que afectan a las mujeres a lo largo del mundo. En el caso de Aguascalientes, de acuerdo con el Sistema de Indicadores de Género del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2017) el porcentaje de mujeres de 15 o más años que han estado expuesta a por lo menos un incidente de violencia por parte de su pareja, en 2016, era de 38.2%, por encima del valor nacional en el mismo año, que era de 30.5%. La forma de violencia más acentuada es la emocional (35.3% del total), seguida por la económica (19.0%), la física (8.5%) y la de tipo sexual (3.0%).

De frente a la problemática planteada, en este estudio se asume una visión de las TIC y alfabetización digital como herramientas que pueden contribuir con los fines de desarrollo de las mujeres en general y, particularmente, de aquellas en circunstancias sociales de desventaja.

Capítulo 2. Alfabetización digital, TIC para el desarrollo y mujeres. Revisión de literatura

El presente apartado se conforma con base en la revisión de literatura de dos campos de estudio, a partir de los cuales se enmarca la propuesta de investigación. Una primera parte da cuenta de trabajos teóricos y empíricos recientes sobre la alfabetización digital, sus antecedentes como campo de estudio y estudios empíricos que se identificaron con poblaciones diversas y, en particular, con mujeres. En una segunda sección, se presenta una revisión del estado del arte de la línea de estudios de Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Desarrollo (ICT4D), de la cual se retoman discusiones relevantes que pueden aportar a la comprensión de la alfabetización digital de grupos específicos, en este caso, de las mujeres.

Para la revisión de literatura sobre alfabetización digital en general, y en relación con las mujeres, se exploraron las bases de datos SAGE Journals, EBSCO, Redalyc y Scielo. La búsqueda se condujo a partir de las palabras clave: alfabetización digital y mujeres, *digital literacy & women*; se revisaron textos desde 2000 a 2016. La lógica que se siguió para la búsqueda de información consistió en una primera revisión de *abstracts* de los textos identificados; con base en esta lectura, en los casos en que el texto se consideró pertinente con la temática a indagar, se procedió a la lectura del texto completo. Se diseñó una matriz de análisis en la que se capturaron los siguientes datos de cada texto filtrado: referencia en formato APA, género académico, *abstract*, lugar en el que se llevó a cabo el estudio, objetivo, pregunta de investigación, enfoque o perspectiva teórica, metodología empleada, principales hallazgos y resultados, y observaciones sobre su utilidad para el presente estudio.

Por otro lado, el estado del arte de la línea de ICT4D se conformó a partir de un trabajo previo de indagación que consistió en la integración de un banco de datos sobre tendencias internacionales sobre TIC y desarrollo,⁸ el cual se complementó con una búsqueda orientada a identificar trabajos focalizados en mujeres desde esta veta de estudios. Se utilizaron como

⁸ Padilla y Cervantes (2015).

términos para la búsqueda: ICT/ICT4D, *women & development*, y sus equivalentes en español: TIC, mujeres y desarrollo; se consideraron los criterios temporales antes señalados.

2.1 El campo de estudios sobre alfabetización digital

2.1.1 Perspectivas conceptuales sobre la alfabetización digital

El concepto de “alfabetización digital” se ha desarrollado con base en dos vertientes principales: una centrada en el componente puramente tecnológico de esta alfabetización, y otra con un enfoque orientado a los aspectos sociales y participativos de la misma (Avello, López, Cañedo, Álvarez, Granados y Obando, 2015). De estas vertientes se han derivado diversas discusiones, que predominan en la literatura,⁹ principalmente en cuanto a los criterios a partir de los cuales se define la alfabetización digital y el tipo de competencias que promueve.

Desde una visión tradicional, la alfabetización digital ha sido comprendida en función del acceso a la infraestructura de TIC y del uso de los dispositivos tecnológicos, asumiendo que las competencias que es posible promover a través de esta formación son meramente instrumentales. Este enfoque ha sido cuestionado debido a que deja de lado la apropiación y el uso social de las TIC, es decir, lo que las personas pueden hacer con éstas para solventar sus necesidades y resolver sus problemas y los de su entorno. Es destacable que esta crítica se ha mantenido en diversos trabajos sobre alfabetización digital (Arrieta y Montes, 2011; Gutiérrez, 2003; Gutiérrez y Tyner, 2012; Koltay, 2011; Vega 2011) y ha sido la base para plantear la necesidad de reconceptualizarla.

Uno de los argumentos principales que aparecen en la literatura, sugiere una ampliación del concepto que permita abordarlo desde una perspectiva más holística e integradora. En este sentido, autores como Gutiérrez y Tyner (2012) y Area (2015) señalan la importancia de

⁹ Cabe apuntar que estas discusiones han prevalecido en el campo de estudios en torno a la alfabetización digital. Cabero y Llorente, en 2008, ya señalaban que en el estado del arte sobre este campo predominaban los planteamientos teóricos y conceptuales, incluso por encima de las investigaciones empíricas. Rodríguez Illera (2004) explica lo anterior debido a que se trata de un campo en transformación constante, por lo que no es posible establecer un enfoque único de lo que se comprende como alfabetización digital.

plantear una alfabetización que responda a la complejidad de los entornos informacionales actuales, los cuales se caracterizan por ser multimodales, es decir, que operan a través de múltiples soportes, tecnologías y lenguajes, cuyo dominio es necesario para desenvolverse en la cultura del siglo XXI. Considerando la amplitud de las posibilidades de expresión, producción y distribución que plantean las nuevas tecnologías, las discusiones más recientes sobre alfabetización en general, hacen referencia a “alfabetizaciones”, más que a una alfabetización única. Existen perspectivas que se centran en un tipo de alfabetización en particular: tecnológica, digital, mediática, informacional, entre otros, o bien, en destrezas específicas como la producción de lenguaje audiovisual, el dominio de recursos y lenguajes informáticos, las habilidades de búsqueda de información-(Area, 2015; Bawden, 2002; Koltay, 2011). Asimismo, es posible identificar otras que apuestan por un planteamiento integrado de las distintas alfabetizaciones, es decir una multialfabetización (Area, 2015). Tales perspectivas, si bien poseen distintos matices en cuanto al tipo de competencias que priorizan, coinciden en designar un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que son indispensables para que un individuo se desenvuelva de manera activa y efectiva en el actual entorno informacional, en el que los sistemas tecnológicos y digitales son una característica central.

Por otro lado, en la misma vía de plantear una visión más holística de la alfabetización digital, en las discusiones sobre este campo destaca un argumento que sostiene que una visión integral de la misma debe tomar en cuenta el contexto social, así como las necesidades y expectativas de las personas. Gutiérrez (2003) señala que es preciso evitar una concepción aséptica de la alfabetización digital, ya que:

La alfabetización, sus contenidos y objetivos, nunca son independientes del modelo de persona y modelo de sociedad que se pretende en cada época y suele centrarse en el dominio de procesos que resultan útiles en sociedades, culturas y contextos determinados. (p. 4)

Lo anterior implica reconocer el papel de las TIC en la sociedad e invita a pensar la alfabetización digital, como señala Area (2015), como un concepto y una práctica

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sociocultural y multidimensional, no sólo centrada en el componente tecnológico, sino considerando los entornos y realidades que las circundan. Este argumento coincide con uno de los planteamientos centrales de la línea de estudios de ICT4D, cuyos aportes, como se ha señalado, son el marco más amplio en que se encuadra el presente trabajo de investigación. De acuerdo con esta línea, como se verá más adelante, es fundamental que las iniciativas de TIC consideren las situaciones y condiciones reales de las personas, de modo que las intervenciones se adapten a sus necesidades y contextos y puedan resultar significativos para sus vidas (Pade-Khene, Palmer, y Kavhai, 2010; Kleine, 2013; Dasuki, Abbott y Azerikatoa, 2014).

Este planteamiento sigue la crítica hacia los enfoques instrumentales de la alfabetización digital que se establecen en contravía de las necesidades formativas de las personas, los cuales limitan las potencialidades que pueden ofrecer las TIC para mejorar sus condiciones de vida (Vega, 2011). Esto último sería, en todo caso, un objetivo primordial que cualquier iniciativa en torno a las TIC debería perseguir, para responder al ideal de las tecnologías como verdaderas herramientas de transformación social y desarrollo humano.

2.1.2 Estudios empíricos sobre alfabetización digital. Diferentes ámbitos y actores

Como se señaló anteriormente, la alfabetización digital como práctica formativa tiene lugar en dos ámbitos fundamentales: la educación formal, es decir, aquella que se imparte en instituciones y centros escolares, y la no formal, que se constituye a través de acciones de formación continua y a lo largo de la vida. En el estado del arte se identificaron estudios centrados en estos dos ámbitos y, dentro de estos, distintos actores en quienes se focaliza el estudio de la alfabetización digital.

En la educación formal, particularmente en los niveles educativos básicos, sobresale una preocupación por formar a los individuos para la época actual, la cual se asocia, asimismo, con un aumento en los estándares de calidad de la educación (Ríos, 2013; Area, 2015). Para autores como Area (2015), la alfabetización digital constituye el gran reto de la educación del siglo XXI, no sólo como una cuestión meramente educativa, sino como una problemática

social y cultural vinculada con la formación de ciudadanía. Desde el punto de vista de este autor, al que suscriben otros como Cabero y Llorente (2008), la alfabetización para los tiempos actuales es vista como un derecho, y debe no sólo considerar las habilidades instrumentales para el uso de las tecnologías, sino buscar el desarrollo de actitudes y valores sociales y políticos en relación con las mismas.

No obstante, se reconoce que existen carencias importantes en cuanto a la forma en que se incorporan las tecnologías en los escenarios educativos, particularmente en la formación de los estudiantes y en la práctica de los docentes en las aulas. En el caso de los alumnos, existe una idea generalizada que los asume como individuos “informatizados”,¹⁰ ya que poseen las habilidades necesarias para manejar las TIC; sin embargo, tales habilidades permanecen en los niveles instrumentales, sin alcanzar dominios más amplios, en los que el desarrollo de las competencias tecnológicas sirva a otros fines como la formación ciudadana o a elevar la calidad de la educación (Cabero y Llorente, 2008; Ríos, 2013).

En el caso de los docentes, destaca un conjunto de estudios sobre usos, aplicación y formación en las TIC (Cabero, 2002; Garzón, 2012; Gutiérrez, Pérez y Rojas, 2006; Landau, 2008; Regalado, 2013; Rodríguez y Padilla, 2007), aplicados principalmente en los ámbitos de la educación media y superior. Entre estos, resalta una problemática en torno a su formación en competencias tecnológicas. En algunos casos, sus niveles de habilitación para el uso de las TIC son limitados, lo cual restringe sus aplicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en otros casos, al igual que en el caso de los estudiantes, se aprecia que éstas no trascienden el dominio técnico de las herramientas tecnológicas.

Los problemas que surgen en torno a la incorporación de las TIC en los entornos educativos formales no son de naturaleza puramente tecnológica, sino que “son culturales, metodológicos, organizativos y estructurales; para saber qué hacer con ellas, cómo hacerlo y por qué queremos hacerlo. El problema [...] estará en la Pedagogía no en la Tecnología”

¹⁰ Ferreiro (2011) utiliza este adjetivo para referirse a las nuevas generaciones, que se han desarrollado en entornos en los cuales la tecnología ya permeaba en las sociedades.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(Cabero y Llorente, 2008, p. 12). Las TIC por sí solas no constituyen la panacea para resolver los problemas educativos, pero sí ofrecen posibilidades para mejorar las formas en que se imparte la enseñanza.

Por otra parte, en el plano de la educación no formal, en el que se centra esta investigación, la alfabetización digital se visualiza como una pieza clave para la capacitación de las personas que, por razones diversas, no tuvieron oportunidades para formarse dentro del sistema educativo formal, o bien, como una forma de educación continua, para la vida y el trabajo. En este ámbito destacan en la literatura, trabajos orientados desde la metodología de investigación acción, o bien, que dan cuenta de intervenciones principalmente con individuos y grupos vulnerables; asimismo, se encuentran estudios orientados a la evaluación de la implementación de proyectos de TIC.

Las investigaciones de Silva y Gimeno (2015) y Villa y Moncada (2011) tuvieron como marco programas gubernamentales de TIC y alfabetización digital; ambos se llevaron a cabo desde metodologías de investigación e intervención con padres de familia de comunidades vulnerables en Chile y Medellín, respectivamente. En el estudio de Silva y Gimeno (2015) se diseñó e implementó un taller de alfabetización digital para atender el bajo nivel de competencias en TIC de padres de familia. Éste incluyó contenidos básicos sobre el uso de la computadora, Windows y Office, así como navegación en internet, en sitios educativos y Web 2.0. La intervención se desarrolló en tres etapas, la primera consistió en un diagnóstico de las competencias digitales de los padres de familia, la segunda fue propiamente el diseño y la implementación del curso, y la tercera se orientó a evaluar la experiencia formativa, así como las competencias adquiridas en el taller. El curso fue valorado positivamente por los participantes -que en su mayoría fueron mujeres madres de familia-, ya que, más allá de las competencias digitales adquiridas, les permitió sentirse más integrados socialmente e involucrarse en la educación de sus hijos.

En el caso de Villa y Moncada (2011), participaron 15 padres de familia de una comunidad rural de Medellín que formaron parte de un programa gubernamental de alfabetización digital. El objetivo fue analizar cualitativamente los procesos de comunicación derivados de

la participación de la comunidad en el programa. Este estudio asumió una visión de las personas como dinamizadores de transformaciones y constructores de sentido; entre sus hallazgos principales identificaron que la intervención de los propios miembros de la comunidad, mediante la comunicación “voz a voz”, incentivó en gran medida la apropiación y la motivación hacia el proyecto por parte de otros miembros. La comunicación destacó como un elemento clave para promover la participación en proyectos públicos, los cuales a su vez permiten reconfigurar roles sociales y dinámicas comunicativas de las comunidades. Los autores señalan que, en este tipo de proyectos, además de crear escenarios tecnológicos, es fundamental generar auténticos contextos de comunicación participativa, vinculando a los miembros de la comunidad y haciéndolos parte activa de los mismos.

Existen otros estudios que toman programas concretos de alfabetización digital como objeto de análisis, tal es el caso de Travieso y Planella (2008) y Salinas, Huerta, Porrás, Amador y Ramos (2006), quienes coinciden al centrarse en el análisis de los contextos de implementación de los programas, así como de las características y expectativas de sus usuarios. Travieso y Planella (2008) analizaron las características y aspectos formativos de programas de alfabetización digital dirigidos a grupos en situación o riesgo de exclusión social en una ciudad de Gran Canaria. En los hallazgos se encontró una tendencia generalizada de los programas a centrarse en las habilidades mecánicas para el uso de las TIC, dejando de lado la formación para la resolución de tareas y problemas de la vida cotidiana. En este sentido, los autores resaltan la importancia de que la alfabetización digital responda a las necesidades de los usuarios y sea significativa en sus vidas para que pueda ser un verdadero instrumento al servicio de la inclusión social. Se aprecia un interés creciente por parte de los formadores por emprender acciones que permitan desarrollar valores colectivos y preparar a las personas como sujetos críticos ante las tecnologías. Para ello, los autores plantean la posibilidad de incorporar un perfil de alfabetizador digital social, que complemente la capacidad técnica de los formadores.

Por su parte, Salinas, Huerta, Porrás, Amador y Ramos (2006) dan cuenta de la aplicación piloto de un modelo de integración de la tecnología a la educación de jóvenes y adultos en cuatro centros de acceso tecnológico de zonas rurales en México. Estos autores partieron del

problema de la falta de vinculación entre la formación en TIC y las problemáticas sociales. A partir de una metodología de investigación acción, el proyecto exploró aplicaciones significativas de las TIC con diversos actores: promotores de las plazas, apoyos técnicos, asesores y usuarios jóvenes y adultos. Destacaron el apoyo a la organización y gestión de proyectos productivos, la recuperación en textos de tradiciones e historias comunitarias, así como expresión de intereses y valores vinculados con las vivencias de los participantes. Los autores concluyen que el aprendizaje en TIC es significativo si se relaciona con proyectos y experiencias relevantes para la vida de las personas.

Otro estudio que coincide con el anterior en su enfoque de atención a los usuarios, así como en su aplicación en telecentros es el de Tortajada y Pulido (2008), quienes proponen un modelo para el estudio de la alfabetización digital basado en el diálogo. Estos autores sugieren combinar las dimensiones instrumentales con la participación de las personas, que se reconocen como agentes capaces de realizar aportaciones en favor de su propia formación. El estudio, situado en Catalunya, empleó una metodología comunicativa en la que participaron diferentes actores: responsables de los telecentros, formadores y usuarios, quienes expresaron sus reflexiones e interpretaciones sobre la alfabetización digital. El estudio mostró que la formación obtiene mejores resultados si se basa en el trato y apoyo entre iguales (de "tú a tú"); asimismo, fue significativo que los formadores asumieran una posición no jerárquica, lo que favoreció la relación entre ellos y los participantes. Se constató que un modelo educativo que considere el diálogo, así como las interacciones entre la tecnología y las personas pueden acercarse más al ideal de la transformación social.

Por otro lado, entre la diversidad de actores a quienes se dirigen las intervenciones de alfabetización digital, destacan los adultos mayores como un grupo etario con características particulares en el que la formación en TIC resulta fundamental debido a la problemática en torno a las brechas digital y generacional. Se destaca una dificultad generalizada para integrar a los adultos mayores a un uso activo y productivo de las TIC, ya que no se promueve su utilidad en función de sus necesidades.

Se plantea la relevancia de indagar aspectos socioculturales de los usuarios de las intervenciones, en este caso de los adultos mayores -sus intereses personales, sus lazos sociales, su situación económica y su entorno vital en general-, y tomarlos en cuenta como una base para una mejor definición de los programas formativos en TIC (Abad, 2016). Estos bagajes pueden aprovecharse como referentes para el desarrollo de destrezas básicas como las visomotoras para el manejo de las herramientas tecnológicas como el ratón o el teclado, así como para la comprensión de nuevos conceptos -como ventana, puntero y cursor- relacionándolos con elementos de su contexto y experiencia de vida (Huelves, 2009).

2.1.3 Alfabetización digital y mujeres

En el rubro que compete a la presente investigación, en este apartado se presentan los estudios que se identificaron en la literatura que consideran el cruce entre alfabetización digital y mujeres.¹¹ Como una primera mención, es destacable que, en los diversos estudios sobre alfabetización digital, que se refirieron en el apartado anterior, destaca una alta participación de las mujeres (Silva y Gimeno, 2015; Villa y Moncada, 2011; Salinas, Huerta, Porras, Amador y Ramos, 2006). Pese a que estas intervenciones estaban orientadas a grupos más amplios, como comunidades, familias o público de telecentros, los autores reportan una asistencia mayoritaria de mujeres, o bien, hallazgos significativos con este grupo social.

En los estudios que se llevaron a cabo con padres de familia de comunidades, como el de Silva y Gimeno (2015), la participación de mujeres fue mayor que en el caso de los hombres. En el taller de alfabetización digital implementado en comunidades chilenas, la formación fue significativa para las mujeres ya que, más allá de las competencias digitales adquiridas, ésta les permitió sentirse más integradas socialmente, así como involucrarse con la educación de sus hijos. En el caso de Villa y Moncada (2011), de los 15 participantes que integraron su grupo de estudio, 14 fueron mujeres madres y amas de casa, cuyo acercamiento a las TIC mediante el programa les permitió generar espacios de encuentro y de diálogo con sus hijos

¹¹ Cabe acotar que existe un corpus amplio de trabajos que abordan la relación entre género y TIC, feminismo y tecnología, brecha digital de género, ciberfeminismo, entre otros (como ejemplo se puede revisar la compilación de Natansohn, 2013). No obstante, para los fines de la revisión que se presenta, la búsqueda se acotó al cruce entre alfabetización digital y mujeres.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y con otras mujeres, así como reafirmar valores como la perseverancia y la autoestima. Según la consideración de los investigadores, esto se explica debido a que la participación de los hombres se ve limitada por el cumplimiento de jornadas laborales, a diferencia de las mujeres, quienes suelen dedicarse al hogar y al cuidado de los hijos.

En otros casos, que se orientaron al estudio de programas de alfabetización digital en sectores vulnerables, destacaron algunos proyectos conformados por mujeres. En el trabajo que Salinas, Huerta, Porras, Amador y Ramos (2006) emprendieron en México, sobresalen diversos proyectos de mujeres, los cuales emergieron de la aplicación piloto de un modelo de formación tecnológica para jóvenes y adultos basado en las necesidades de los usuarios. Este estudio cumplió con el objetivo de relacionar el aprendizaje sobre tecnología con proyectos y experiencias relevantes para los participantes; en el caso de las mujeres, ellas mismas se agruparon de acuerdo con sus intereses y conformaron proyectos tales como: “Mujeres al rescate de tradiciones locales”, “Amas de casa contra los videojuegos”, “Mujeres que elaboran productos lácteos”, “Mujeres indígenas: bordado tradicional y uso de las TIC”, “Mujeres usando las TIC para el beneficio colectivo”, en los cuales la aplicación de las TIC fue útil para fortalecer liderazgos, haciéndolos más eficientes, colaborativos y flexibles.

A través de este caso, resulta de interés la diversidad de aplicaciones que las mujeres generaron en torno a la formación tecnológica y cabe cuestionar la falta de iniciativas de alfabetización digital que permitan vincularla con las lógicas de vida e intereses de las mujeres. En el trabajo de investigación de Travieso y Planella (2008), es visible que de entre los 22 programas de alfabetización digital que conformaron la muestra de su estudio, sólo uno corresponde a mujeres en situaciones diversas de exclusión social, con problemas como la violencia, en situación de reclusión, adicciones o inmigrantes. Por otro lado, estos autores muestran que los programas de alfabetización digital, en lo general, se concentran en la enseñanza sobre el manejo técnico de las TIC sin vincularla con las necesidades de las personas, lo cual sería indispensable para que estas herramientas puedan constituir una verdadera respuesta a las necesidades de inclusión social.

Por otro lado, en cuanto a los trabajos sobre alfabetización digital que se identificaron en la literatura orientados específicamente a mujeres, sobresalen estudios que combinan la investigación con el componente de la intervención, así como otros que se centran en el análisis de políticas públicas y proyectos de TIC tomando en cuenta la dimensión de género.

Chong y Contreras (2017) sistematizan y describen la aplicación piloto de un modelo de inclusión digital en el que participaron mujeres jefas de familia en dos comunidades en Colima, México. El objetivo de este proyecto fue desarrollar competencias digitales para favorecer las posibilidades de inclusión social de estas mujeres. Desde el marco de la investigación acción participativa, se implementaron talleres para la formación en el uso de internet, en los que las mujeres aprendieron a navegar en la red, así como a buscar información y comunicarse. Además de los avances en el dominio de las TIC, las mujeres ampliaron sus competencias en los ámbitos laboral, educativo, social y cultural, asimismo, desarrollaron mayor confianza y autonomía para aprender, y ampliaron su participación y compromiso con la comunidad. Los hallazgos que muestra esta investigación coinciden con otros (Salinas, Huerta, Porras, Amador y Ramos, 2006; Travieso y Planella, 2008) en señalar que los proyectos de TIC que se vinculan con las capacidades de las personas para utilizar los recursos tecnológicos y aplicarlos a sus necesidades resultan más significativos que aquellos que se quedan en el nivel instrumental de la formación en lo digital.

No basta el acceso a las tecnologías para lograr la inclusión digital si no se atiende la capacidad de los individuos para usar los recursos y aplicarlos a sus necesidades. Cabe mencionar que la alfabetización digital no implica solamente la oportunidad del acceso a la infraestructura, sino que ésta va de la mano con la construcción de una conciencia individual y colectiva sobre sus usos. (Chong y Contreras, 2017, p. 204)

Siguiendo esta premisa de atención a grupos sociales y sus necesidades específicas se encuentra el trabajo de investigación-acción que Del Prete, Gisbert y Camacho (2013) llevaron a cabo con mujeres mayores pertenecientes a asociaciones de municipios rurales en Cataluña. Se implementaron talleres de formación en habilidades informáticas básicas, cuyo objetivo fue capacitar a las mujeres en el manejo de TIC para contribuir con su

empoderamiento. La intervención se basó en un diagnóstico de necesidades específicas de las mujeres mayores, a partir del cual se diseñó el taller; durante el mismo se obtuvo información mediante entrevistas sobre el rol de las mujeres en su contexto social y su visibilidad en el sistema productivo, asimismo, ellas valoraron el proceso y las condiciones en las que se impartió la formación en el taller, lo cual se documentó en un dossier y una muestra fotográfica. Este estudio reporta cambios significativos en el autoconcepto de las mujeres mayores a partir de su experiencia en el taller, principalmente en cuanto a su visión de sí mismas frente a herramientas que consideraban fuera de su alcance. Asimismo, el uso de las tecnologías les permitió expresar los problemas que enfrentan en su vida cotidiana, a la vez que fomentó el trabajo colaborativo y el logro de aprendizajes en colectivo.

El estudio anterior incorpora, además, la perspectiva de género como una herramienta teórica que resultó valiosa en tanto permitió visibilizar a las mujeres, sus problemas y experiencias individuales y colectivas. Esta perspectiva es considerada como un eje transversal para la reflexión y el análisis de la vida de las mujeres; en el caso de la alfabetización digital fue útil para fundamentarla en necesidades concretas y no en supuestos abstractos, y así vincularla con las realidades cotidianas de las mujeres. Esta visión es compartida por Trein y Bravo (2010), quienes integran un ensayo a partir de su experiencia como alfabetizadoras digitales y mediáticas en un centro de formación en TIC en Barcelona, así como de la realización de un video documental que recopila los testimonios de cinco mujeres mayores sobre sus primeras experiencias con el uso de la computadora e internet. Con base en ello, se plantea una reflexión sobre cómo debería ser una alfabetización digital con género, que permita a las mujeres trascender las dificultades que se les presentan durante su aprendizaje de las TIC.¹² Desde el punto de vista de las autoras, primordialmente, debe considerarse que la forma en que las mujeres se acercan a las TIC es diferente a la de los hombres; su aprendizaje y el uso que hacen de éstas, asimismo, tiene lugar desde lógicas distintas. Es significativo, por ejemplo, que la participación de las mujeres en la producción de contenidos de la red es baja, lo cual deriva en que ellas estén menos representadas en los contenidos de los medios

¹² Las autoras resaltan cuatro desigualdades fundamentales: la brecha digital de género, la brecha de uso y habilidades tecnológicas, la brecha de contenido y la brecha de producción.

digitales. En este sentido, el gran reto de una alfabetización digital con género se puede resumir en promover las habilidades para que las mujeres puedan aprender y hacer uso productivo de las TIC, así como participar en la web, obtener, analizar y evaluar la información “desde su óptica femenina” (p. 4). Una alfabetización planteada en estos términos, debería contribuir a reducir las dificultades de las mujeres para integrarse a las lógicas actuales de la sociedad de la información y la comunicación.

Por otra parte, en el plano de las políticas públicas, en la literatura destacan los trabajos de Bonder (2002) y Peña (2013) que revisan de manera crítica políticas y proyectos de desarrollo, así como literatura teórica e investigaciones empíricas que se centran en el cruce entre TIC y mujeres en América Latina y El Caribe. Estos trabajos, aunque no se enfocan propiamente en la alfabetización digital, se consideran en este estado del arte, en tanto analizan los marcos más amplios en los que se insertan las iniciativas de educación digital en general y, en específico, para mujeres. Los dos trabajos referidos ponen de relieve que existe una preocupación extendida por incluir la dimensión de género en las políticas públicas en torno a las TIC, la cual, no obstante, no se ha plasmado en iniciativas concretas. En lo general, el proceso de incorporación de esta perspectiva, señala Bonder (2002), es aún muy básico y, por otro lado, las pocas experiencias que se identifican en la región son fragmentadas y se han desarrollado en un contexto poco favorable (Peña, 2013).

El panorama que ofrecen ambos trabajos muestra que en América Latina predominan iniciativas en torno al acceso a la infraestructura de TIC, fundamentalmente programas de acceso público y comunitario, así como programas de alfabetización digital de carácter instrumental. Sólo existen pocos casos orientados por perspectivas más integrales, que promuevan iniciativas más allá de la mera cuestión del acceso. En este marco, sin embargo, se subraya que las políticas y programas de TIC impactan sólo de manera indirecta a las mujeres, ya que se dirigen a la población en general y no focalizan en este grupo y, menos aún, en perfiles específicos, por ejemplo, mujeres jóvenes o mujeres rurales (Peña, 2013).

Por otro lado, en el plano de la literatura teórica e investigación, se señala una falta de información sistematizada que focalice en dimensiones específicas como el acceso, el uso y

la formación en TIC de las mujeres, asimismo, sobre cómo las TIC pueden ayudarlas a alcanzar sus metas y en su vida diaria. “En general, hay una falta de sistematización, de investigaciones, estudios y datos que den cuenta de la realidad del acceso y uso cotidiano de las TIC por parte de las mujeres latinoamericanas” (Peña, 2013, p. 41). Los estudios existentes, como apunta Peña (2013), no alcanzan a captar los matices y procesos que atraviesan esta relación –entre mujeres y TIC-, lo cual constituye un obstáculo para potenciar las ventajas que las TIC pueden representar para ellas. Es por ello que estos análisis reclaman una mayor generación de conocimientos en torno a los usos y apropiaciones sociales de las TIC en relación con las realidades y entornos cotidianos de las mujeres; con estos antecedentes se hará posible identificar retos y oportunidades para la toma de decisiones y la generación de propuestas que focalicen y asuman positivamente un enfoque estratégico en torno a estas tecnologías y su aprovechamiento por parte de las mujeres.

2.2 Enfoques de TIC y desarrollo centrados en los usuarios. Aportes y discusiones desde la línea de estudios de ICT4D

Como se ha señalado, este proyecto de investigación se enmarca la línea de estudios de Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Desarrollo o ICT4D, de la cual retoma sus fundamentos y discusiones centrales como una perspectiva viable para el estudio de la alfabetización digital y las mujeres. En esta sección se identifican las principales discusiones que plantea esta línea de estudios que, se considera, pueden aportar al objeto del presente estudio.

ICT4D puede definirse, en términos amplios, como un área emergente que, desde diversas disciplinas,¹³ integra la práctica y la investigación acerca de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para los procesos de desarrollo. Aunque la noción de ICT4D surgió en la década de 1980, fue hacia finales de la década de 1990 que comenzó a visibilizarse un interés generalizado en el papel de las TIC -principalmente internet- en el desarrollo, sobre todo desde los organismos internacionales, lo cual se evidencia en las

¹³ El campo de ICT4D es inherentemente multidisciplinar, ya que integra distintas áreas de especialización para entender la variedad de lenguajes, discursos y agendas prácticas que confluyen en los fundamentos y la práctica en torno a las TIC y el desarrollo (Unwin, 2009).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

discusiones sobre la agenda mundial de desarrollo, por ejemplo, en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en las Cumbres Mundiales sobre la Sociedad de la Información llevadas a cabo en 2003 y 2005 (Heeks, 2009; Kleine y Unwin, 2009; Baelden y Audenhove, 2015).

Este campo de estudios tiene como antecedente fundamental las discusiones en torno al sentido del término “desarrollo”. Desde el paradigma modernizador que prevaleció en la segunda mitad del siglo XX, en el período posguerra, el pensamiento sobre el desarrollo estuvo centrado en el crecimiento económico orientado a erradicar la brecha de los países menos favorecidos con el mundo occidental. Esta forma de entender el desarrollo, centrada exclusivamente en términos económicos fue cuestionada, en parte debido a su visión asistencialista que, si bien aportó avances en indicadores sociales el alfabetismo, la salud y la esperanza de vida, no fue productiva en problemas como la pobreza y la desigualdad; por otro lado, se cuestionaba si el avance económico podía traducirse automáticamente en un mayor bienestar de las personas (Dubois, 2002). Se reconoce que, si bien, el crecimiento económico puede ser un medio para mejorar el bienestar de las personas, es también importante observar otras influencias como las instituciones sociales, los derechos políticos y humanos.

Como respuesta a estos cuestionamientos, hacia finales del siglo, comenzó a visibilizarse una nueva forma de entender el desarrollo que desplazaba el foco en lo económico centrándose en las personas y sus capacidades para elegir su propio modo de vida. En esta nueva conceptualización, que fue asumida y difundida por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989, la postura de Amartya Sen resulta clave ya que marca un punto de inflexión en las discusiones actuales sobre el desarrollo. Desde su perspectiva, el desarrollo se define como un proceso integrado de expansión de las libertades fundamentales de las que disfrutaban los individuos, el cual supone eliminar las principales fuentes de privación de libertad, por ejemplo, la pobreza, la falta de servicios básicos, de oportunidades económicas o de atención social (Sen, 2000a).

La forma en que se ha entendido el desarrollo ha traído consigo nuevas formas de conceptualizar, asimismo, el papel de las TIC en la sociedad. Desde el enfoque centrado en lo económico, las TIC se consideran como indicadores de progreso, así como herramientas potenciales para impulsar el crecimiento económico y la modernización (Madon, 2004). No obstante, en la nueva concepción del desarrollo, que toma en cuenta la diversidad de contextos y realidades de las personas, las tecnologías son vistas como “herramientas que pueden apoyar los procesos de desarrollo, ya que permiten la interactividad y la participación, lo que facilita la identificación de conocimientos, prácticas y significados autóctonos” (Thapa y Saebó, 2014 citados en Baelden y Audenhove, 2015, p. 843), no impuestos desde un modelo de desarrollo ajeno a estas realidades.

Desde esta línea de estudios se plantea, asimismo, una interrogante sobre las grandes y crecientes inversiones que tanto individuos como organizaciones han realizado en infraestructura tecnológica y se cuestiona cuál ha sido la contribución de tales gastos al desarrollo. En este sentido, Heeks (2010) señala que la indagación sobre estos aspectos ha sido un tema al cual no se había prestado atención hasta hace poco; pese a que el interés en valorar el impacto de las TIC para el desarrollo se acentuó durante la década de 2000, éste se centró en la preparación, la disponibilidad y el consumo de las TIC, más que en las “salidas” (*outputs*), es decir, en los impactos de desarrollo, en sus contribuciones a los objetivos de desarrollo más amplios, y no sólo en términos de infraestructura y acceso. Se hace necesario, entonces, desplazar la atención de estos indicadores, que son sólo un punto de partida para medir los avances en materia de TIC, hacia una valoración más amplia de los aportes específicos de las TIC al desarrollo.

En la evaluación de la mayor parte de las iniciativas y políticas públicas de TIC que se han puesto en marcha por los gobiernos y otras instancias nacionales e internacionales, ha prevalecido una visión eminentemente cuantitativa, orientada a determinar el cumplimiento de los objetivos de los programas y proyectos implementados con base en variables de acceso y conectividad (Winocur y Sánchez, 2016). Este tipo de mediciones ha omitido el análisis de otras dimensiones relacionadas con las realidades y apropiaciones de las tecnologías por parte de los usuarios. En este sentido, se propone un cambio de perspectiva en las formas de valorar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los efectos o el impacto de las TIC, que avanza en paralelo con el cambio de sentido en las formas de definir el desarrollo. González y Fletes (2016) señalan que, en medio de esta visión que concibe al desarrollo "desde arriba" y "desde afuera", es preciso introducir una visión más antropocéntrica, anclada en los actores, que permita dar cuenta del impacto real de las TIC en la vida de la gente común.

Desde este punto de vista, se busca trascender no sólo las visiones deterministas de las TIC, sino de las formas en que se evalúan sus contribuciones al desarrollo. En lo general, la brecha digital y el acceso a las TIC han sido los principales indicadores para valorar el desarrollo, lo cual se ha traducido en una medición solamente en términos de la cantidad de TIC que se difunde en una sociedad (Ojot, 2004 citado en Baelden y Audenhove, 2015). Con base en este pensamiento, desde este campo se precisa:

mirar la tecnología de una manera diferente, tomando en cuenta que la noción dicotómica de la brecha digital está obsoleta, que se debe prestar atención a los mecanismos más amplios de la exclusión [e inclusión] digital y reconocer que la tecnología no es neutral y libre de valor. (Baelden y Audenhove, 2015, p. 844)

En estas discusiones adquiere sentido la necesidad de ampliar las comprensiones de las TIC para el desarrollo. Loh (2013) señala que en ICT4D, debido a que se trata de un campo muy amplio, se ha trabajado poco en la generación de teoría o en la ampliación de conceptos que permitan contar con una base conceptual sólida y común para sustentar la investigación y práctica de las TIC en el desarrollo, menos aún para sectores específicos, como en el caso de las mujeres. Esta base resulta esencial y se apunta como una tarea necesaria para dar legitimidad al campo de ICT4D, así como para lograr su meta de mejorar las vidas de sus beneficiarios, principalmente de las personas más desfavorecidas de recursos y oportunidades (Heeks, 2010; Johri y Pal, 2012).

No obstante, se reconoce la evidente dificultad que supone la valoración directa del aporte de las TIC a objetivos de desarrollo particulares, o incluso a individuo o grupos específicos. Al respecto, Kleine (2010), desde la visión de ICT4D, argumenta que los procesos de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

desarrollo deben ser analizados como tal (como procesos y no como estados finales), así como de forma sistémica y holística, en lugar de apostar por una conceptualización lineal de los impactos, que suele ser característica de las visiones del desarrollo basadas en el factor económico. En este sentido, la investigadora propone un modelo para analizar el papel de las tecnologías en los procesos de desarrollo, el marco de elección (*choice framework*), que toma como base la teoría de capacidades de Amartya Sen. Se destaca este estudio ya que, entre aquellos que retoman la propuesta de Sen como lente teórico para el análisis del desarrollo, esta autora propone una operacionalización de esta teoría y la aplica a un caso de microemprendedores –en su mayoría mujeres– de zonas rurales en Chile, en conjunto con tres políticas públicas de innovación de la Agenda Digital en este país: una sobre acceso público, otra sobre alfabetización digital y un sistema de adquisiciones en línea. Se consideró la etnografía para la indagación en el nivel local con los usuarios, así como entrevistas con los responsables de políticas públicas a nivel nacional, con la intención de observar cómo se vinculan estas últimas con las realidades locales. El estudio apunta la necesidad de evaluar las políticas de TIC a partir de una comprensión del desarrollo centrada en las personas, que permita vincular la elección individual con una dimensión colectiva de las TIC.

Por otra parte, como se ha señalado anteriormente, de frente a un panorama de escasos resultados derivados de la intervención a través de TIC en las sociedades, existe un cuestionamiento acerca de si éstas pueden realmente contribuir al desarrollo, cómo pueden constituirse como herramientas significativas que las personas puedan utilizar para ampliar sus oportunidades y alcanzar mejores niveles de vida. Una respuesta a esta problemática se encuentra entre las premisas centrales de ICT4D, cuyos hallazgos muestran que la correspondencia entre las iniciativas de TIC y las situaciones y condiciones reales de las personas es un factor clave para que los proyectos sean exitosos y significativos para sus usuarios.

En este tenor, se identifican estudios que muestran la importancia de tomar en cuenta los contextos y condiciones de implementación de los proyectos de TIC. Trabajos como los de Pade-Khene, Palmer y Kavhai (2010) y Dasuki, Abbott y Azerikatoa (2014) apuntan que si se conocen de antemano las condiciones en que tienen lugar las iniciativas de TIC, éstas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pueden potenciar a las comunidades y las personas. Por ejemplo, se pueden valorar las condiciones socioeconómicas y culturales de las comunidades, así como su disposición para apropiarse de innovaciones de TIC, o bien, explorar cuáles fueron las condiciones que permitieron o restringieron la participación de las personas en el proyecto, o cómo se dio la participación y el uso de estas innovaciones por parte de los usuarios. En general, los autores apuntan la pertinencia de generar programas de desarrollo a través de TIC que sean sensibles al entorno y las realidades locales.

Por otro lado, la atención a las personas, sus necesidades y expectativas resulta crucial para el diseño apropiado de proyectos de TIC. En este sentido, Yarmuth, Patterson, Burton, Douglas, Taylor y Boyle (2012) señalan que se lleva a cabo poca investigación orientada a comprender a los usuarios de este tipo de proyectos, lo cual es deseable para entender sus problemáticas y desarrollar propuestas de intervención adecuadas. Desde este enfoque, se precisa enfocar el diseño, desarrollo e implementación de los proyectos de TIC para el desarrollo en las personas, que son los beneficiarios reales de las inversiones en materia tecnológica (Dasuki, Abbott y Azerikatoa, 2014).

En esta línea de atención a los usuarios, se identificaron estudios llevados a cabo con mujeres que consideran sus perspectivas como actores centrales de las intervenciones de TIC. En el ámbito de la educación a distancia, Taurai y Mtezo (2013) indagaron la apropiación de las tecnologías en 10 casos de éxito de mujeres de un programa de enseñanza en África. Se aplicaron entrevistas y grupos de discusión en línea y mediante foros en redes sociales. Entre los diferentes perfiles de las mujeres (pastora, directora de una escuela privada, mujer de negocios, hermana enfermera, coordinadora de programa, ama de casa, empresaria, directora de una organización no gubernamental, madre soltera), se encontró que el uso de las TIC las equipó intelectualmente, lo que les permitió ser más autónomas y potenciar sus funciones.

Vancea y Boso (2015) exploraron el papel de las TIC en la integración económica de mujeres migrantes catalanas de diferente procedencia étnica. Se trabajó desde una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas a 35 mujeres, con quienes se indagaron sus consideraciones sobre las formas en que las TIC habían apoyado o podrían apoyar la mejora

de su estatus laboral. Se identificó que, aunque ellas reconocen la importancia de las TIC, sus usos, en lo general, son marginales a sus procesos de integración laboral y económica; son sólo las mujeres que cuentan con mayor nivel educativo quienes tienden a emplear más activamente estas herramientas. En este estudio resalta la importancia de considerar factores socioculturales que inciden en el aprovechamiento de las TIC, como el país de origen, la edad, el nivel educativo o sus redes sociales. Además, los testimonios de las mujeres permiten subrayar que el acceso por sí solo a medios tecnológicos, no es suficiente para erradicar otros tipos de exclusiones o desigualdades.

Por su parte, Phillippi y Peña (2012) presentan un estudio del impacto del acceso público a internet y computadoras en una red de telecentros con mujeres de barrios pobres en Chile. Se analizó el consumo práctico y simbólico de las TIC mediante una metodología mixta, que utilizó la encuesta, conversaciones grupales y entrevistas en profundidad. Se encontró que las mujeres construyen sus posibilidades en torno al uso de las tecnologías en función de sus necesidades concretas como madres y/o amas de casa. Las motivaciones que prevalecieron entre ellas fueron el apoyo a las tareas escolares de sus hijos y la búsqueda de información para apoyar sus tareas domésticas, por ejemplo, consultar recetas de cocina. El uso para la comunicación y socialización también resultó central para ellas, la conexión mediante redes sociales y mensajería instantánea. En menor medida se apreciaron apropiaciones más estratégicas, sólo una usuaria emplea, aunque limitadamente, la red para impulsar su negocio local. En lo general, se encontró que la asistencia al telecentro sólo cobra sentido para las mujeres en la medida en que lo hacen parte de su rutina cotidiana y cuando lo vinculan con sus metas de vida y las de sus familias. Con base en este estudio, sus autoras plantean una recomendación para los programas de TIC para las mujeres y señalan que estos

deben avanzar hacia nuevos modelos o paradigmas que tomen en cuenta las necesidades de desarrollo de competencias y habilidades digitales, orientadas a lo que requiere las mujeres, a sus expectativas y cotidianidad en sus distintos roles. Por ejemplo, ayudándolas a apoyar las tareas de los hijos, atendiendo asuntos específicos que les preocupan y, por sobre todo, acompañándolas a realizar sus propios sueños, más allá de los quehaceres del hogar. (Phillippi y Peña, 2012, p. 98)

2.3 Premisas que se retoman del estado del arte para la definición del objeto de estudio

Con base en las discusiones y hallazgos encontrados en el estado del arte, que se expusieron en los apartados anteriores, enseguida se enuncian de manera puntual las premisas que se retoman para definir el objeto de este estudio.

En primera instancia, este trabajo de investigación se fundamenta en la discusión que aporta la veta de ICT4D sobre la forma de conceptualizar el desarrollo para entender, con ello, cómo las TIC pueden servir a sus fines. El desarrollo se comprende desde el enfoque centrado en las personas (Sen, 2000a), que se ha señalado, y sus fundamentos constituyen la directriz bajo la cual se busca analizar el papel de la alfabetización digital en las vidas de las mujeres, ya que plantea el desafío acerca de cómo esta formación puede constituirse como una herramienta que ellas puedan utilizar para ampliar sus oportunidades y alcanzar mejores niveles de vida.

Otra cuestión relevante que se señala en la literatura y sirve a los fines del estudio que se propone es la preocupación por atender los aspectos socioculturales que circundan la apropiación de las tecnologías. Esto supone considerar los contextos diferenciados y la pluralidad de condiciones en las que tiene lugar su uso y apropiación (Dubois y Cortés, 2005); tomar en cuenta estos aspectos en las intervenciones y proyectos de TIC es clave para hacerlas más significativas y orientarlas a objetivos más amplios de transformación social.

Por otro lado, desde el enfoque de desarrollo humano, se sitúa a las personas, en este caso a las mujeres, como partícipes de sus propios procesos de desarrollo, reconociendo su capacidad de elección (Kleine, 2013) acerca de cómo las TIC pueden ser significativas en sus vidas. En este marco se propone recuperar sus voces y perspectivas como usuarias y agentes de sus propios procesos de formación tecnológica, vinculadas a la búsqueda de su desarrollo. Para ello, se reconoce, asimismo, la pertinencia de una perspectiva de género

como base para plantear una alfabetización digital que tenga sentido en la vida de las mujeres y pueda apoyarlas en sus necesidades y circunstancias particulares.

En este sentido, como se ha señalado anteriormente, resalta la falta de investigaciones que se vinculen con la necesidad de orientar las políticas públicas de TIC desde una perspectiva que tome en cuenta el género (Bonder, 2002; Peña, 2013). Asimismo, desde ICT4D se subraya la falta de información sobre las visiones y necesidades reales de las mujeres para generar programas de alfabetización pertinentes con base en ello (García y Barreto, 2014; Del Prete, Gisbert y Camacho, 2013). El objetivo de este proyecto de tesis responde a este vacío que se identifica en la literatura, de generar conocimiento desde las perspectivas de las mujeres sobre la alfabetización digital, y de este modo aportar al diseño de programas más pertinentes para su desarrollo. Esto se considera indispensable para plantear estrategias de intervención acordes con los fines esperados; de acuerdo con Bonder (2002), “el mayor obstáculo para potenciar los posibles impactos positivos de las nuevas tecnologías es la falta de información sobre cómo éstas [...] pueden ayudar a las políticas, así como a las mujeres, a alcanzar sus metas” (p. 6).

Con base en lo anterior, esta propuesta de estudio pretende responder la pregunta: ¿Cuál es el papel de las TIC y la alfabetización digital en el desarrollo de mujeres de sectores vulnerables? Enseguida se presentan los objetivos que orientaron el trabajo de investigación, así como la justificación del estudio.

2.4 Objetivos

El presente estudio estableció como objetivo general comprender el papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables en el municipio de Aguascalientes, para contribuir a proponer programas e intervenciones de alfabetización digital que respondan a los intereses y necesidades de las mujeres de estos sectores.

Los objetivos específicos se presentan en la tabla siguiente, en correspondencia con las preguntas específicas que orientaron la investigación.

Tabla 1. Preguntas y objetivos específicos

Preguntas específicas	Objetivos específicos
1. ¿Cómo es el contexto comunitario en el que se desenvuelven las mujeres?	Caracterizar el contexto de las colonias en que se sitúa el estudio, para conocer el entorno comunitario en el que se desenvuelven las mujeres.
2. ¿Cuáles son los principales problemas y necesidades cotidianas de las mujeres de sectores vulnerables en Aguascalientes?	Describir situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables para reconocer sus principales problemas y necesidades cotidianas.
3. ¿A cuáles bienes y servicios tecnológicos tienen acceso las mujeres y cómo los usan?, ¿cómo ha sido la alfabetización digital de las mujeres?	Identificar el repertorio tecnológico (mediático y digital) de las mujeres, su trayectoria de alfabetización digital y los usos que hacen de los bienes y servicios tecnológicos, para identificar el lugar que ocupan las TIC en sus vidas.
4. ¿Cuáles son los intereses y expectativas de las mujeres sobre las TIC y la alfabetización digital?	Conocer los intereses y expectativas que tienen las mujeres respecto a las TIC y su uso, para identificar aspectos clave para su alfabetización digital.

Fuente: Elaboración propia.

2.5. Justificación del estudio

Desde hace varias décadas se ha buscado integrar a las mujeres a las estrategias de desarrollo social y, en la actualidad, su inclusión en las distintas esferas de la sociedad y el logro de la equidad de género siguen ocupando un lugar primordial en las agendas globales de desarrollo. Tanto en el mundo como en diversos países se han generado estrategias para estos fines, que incluyen la formulación de políticas públicas y programas de atención en distintos rubros. Uno de éstos, en el que se ha centrado la discusión y la política pública en torno al tema de las mujeres, se refiere a la promoción de las TIC como herramientas para impulsar su empoderamiento y desarrollo.

En este sentido, destacan dos procesos globales que constituyen el punto de partida de los debates en torno a la brecha digital de género (Peña, 2013). Uno de estos es la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, en la cual se introdujo el debate acerca de los derechos de las mujeres y se consolidó una agenda mundial para la igualdad de género, la cual se concretó en la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing,¹⁴ que fue adoptada por 189 países. El segundo proceso se refiere a la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (World Summit on the Information Society, WSIS) de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, en sus dos fases, Ginebra 2003 y Túnez 2005; en las cuales se propuso entre los temas prioritarios el promover y asegurar el acceso y apropiación social de las TIC. En particular en la fase de Túnez, se reconoció el potencial de las TIC como herramientas que permiten una mayor participación de las mujeres en la vida política, social y económica, y que pueden contribuir con su propio bienestar, así como el de sus familias y comunidades.

Esta preocupación por la relación entre mujeres y TIC se ha visto también reflejada de manera sostenida en las agendas internacionales de desarrollo vigentes. En 2016, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció entre sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas. Como parte de este objetivo, se ha considerado como una meta central “mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de la mujer” (ONU, 2016). Para el caso Latinoamérica y el Caribe, la CEPAL desde 2007, en sus Planes de Acción sobre la Sociedad de la Información para América Latina y el Caribe (eLAC), en concordancia con los ODS y la WSIS, la relevancia de las TIC como instrumentos de desarrollo e inclusión social. El último plan, proyectado a 2015 -aunque cabe apuntar que no se dirige exclusivamente a las mujeres-, incluye como áreas temáticas prioritarias en relación con la promoción de las TIC: acceso a

¹⁴ En la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing se incluyeron objetivos estratégicos en relación con 12 esferas: 1) La mujer y la pobreza, 2) Educación y capacitación de la mujer, 3) La mujer y la salud, 4) Violencia contra la mujer, 5) La mujer y los conflictos armados, 6) La mujer y la economía, 7) La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones, 8) Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, 9) Los derechos humanos de la mujer, 10) La mujer y los medios de difusión, 11) La mujer y el medio ambiente y 12) La niña. Una referencia más amplia se puede encontrar en <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women#sthash.XnhJPaEp.dpuf>

banda ancha, gobierno electrónico, medio ambiente, seguridad social, desarrollo productivo e innovación, entorno habilitador, educación, e institucionalidad para una política de estado en relación con las TIC (CEPAL, 2010).

En este escenario, la alfabetización digital aparece como un factor clave para el desarrollo. Entre las estrategias nacionales que se han planteado en distintos países para integrar a la población a la sociedad de la información, la CEPAL (2003) señala la capacitación de usuarios como una línea de acción prioritaria. Se apunta que la formación en este sentido debe prestar atención principalmente a grupos en condiciones de marginación -las mujeres se cuentan entre éstos-, así como a la capacitación de líderes comunitarios, para alcanzar la inclusión de estos sectores de la población.

En el caso de México, la visión de la política pública en materia de tecnología que se encontraba vigente cuando se emprendió el trabajo de investigación establecía, entre sus metas clave, la promoción de habilidades digitales para mejorar la calidad de vida de las personas a través de la adopción y uso de las TIC, considerando un componente de género como eje articulador primordial. La Estrategia Digital Nacional (EDN), establecida en la administración federal del periodo 2012-2018 para promover la adopción y uso de las TIC entre la población, planteaba como parte de las condiciones requeridas para alcanzar los objetivos de digitalización y de inserción del país en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, la inclusión y el desarrollo de habilidades digitales como uno de los habilitadores principales para el logro de estos objetivos.

Las iniciativas que se propusieron como parte de este habilitador, que es el que concierne al interés de este estudio, se concretan en:

- 1) Incentivos para la cobertura social.
- 2) Campaña nacional de inclusión digital.
- 3) Inclusión y habilidades digitales con equidad de género.
- 4) Red nacional de centros comunitarios de capacitación y educación.
- 5) Habilidades para la seguridad digital (Gobierno de la República, 2013, p. 28).

A partir de estas iniciativas se busca democratizar el acceso a las tecnologías y servicios digitales en el país, además de fomentar habilidades para que los diversos sectores de la población, en particular aquellos que se encuentran en condiciones de desventaja, puedan hacer uso de estos. Con relación al planteamiento de esta investigación, resultan de particular interés tres de las iniciativas planteadas. La campaña nacional de inclusión digital establece su marco de acción con énfasis en las personas y grupos en situación de pobreza y marginación, lo cual se vincula con el objetivo de enfocar el estudio a las mujeres vulnerables, que tienen cabida dentro del énfasis propuesto por la EDN. Por su parte, la iniciativa de inclusión y habilidades digitales plantea la incorporación de una visión de equidad de género en las políticas que se orienten en este sentido, con la finalidad de promover la participación política, económica y social de las mujeres, así como para prevenir problemas como la violencia y la discriminación. Finalmente, la iniciativa de establecer una red nacional de centros comunitarios para la capacitación y educación digital se relaciona con el foco del estudio en la alfabetización digital en el ámbito educativo no formal; esta estrategia busca fomentar el acceso de toda la población a los servicios de telecomunicaciones, así como el aprendizaje sobre su uso en beneficio de su calidad de vida (Gobierno de la República, 2013).

Las iniciativas referidas se concretan en ocho programas que pueden identificarse en el sitio web de la Estrategia Digital Nacional (<https://www.gob.mx/mexicodigital/>): Código X, Ventanilla única nacional, Prospera Digital, Programa de inclusión digital @prende 2.0, Punto México Conectado, Programa piloto de inclusión digital, misalud, Prospera Digital – Inclusión Financiera. De entre estas iniciativas, tres se orientan a mujeres: Prospera Digital, Prospera Digital – Inclusión Financiera y Código X, no obstante, sólo esta última tiene como objetivo promover la inclusión de las niñas y las mujeres en las TIC.¹⁵

El anterior panorama deja ver que, entre las prioridades de la agenda nacional en relación con las TIC se encuentran los ejes centrales que se proponen en esta investigación: la

¹⁵ Prospera digital y Prospera Digital – Inclusión Financiera tienen como público meta a mujeres beneficiarias del Programa de Inclusión Social PROSPERA, y hacen uso de tecnologías móviles en actividades de apoyo social como promoción de la salud e inclusión financiera.

alfabetización digital, las mujeres y la necesidad de priorizar la atención a grupos desfavorecidos. Lo anterior permite justificar, en parte, la orientación del estudio hacia el papel de las TIC y la alfabetización digital desde una visión para el desarrollo de mujeres de sectores vulnerables.

Por otra parte, como se ha señalado en el planteamiento del problema, en México, en lo general, existe un panorama poco sistematizado de la alfabetización digital para la población en general y, por consecuencia, para el caso de las mujeres. En este sentido, un análisis a nivel nacional constituye un objetivo de largo aliento, por lo que se optó por enfocar el estudio en un contexto empírico acotado. Se eligió el estado de Aguascalientes, en particular su municipio cabecera, como escenario para la investigación, ya que en éste se identificaron diversas problemáticas en torno a la desigualdad de género, a saber, se trata de la entidad que muestra los índices más elevados de desigualdad en este rubro en México. En esta entidad existe una amplia variedad de iniciativas en torno a las TIC que incluyen el componente de alfabetización digital, sin embargo, estas operan de manera desarticulada, sin alguna directriz formal que oriente la formación. Por otro lado, con base en el trabajo exploratorio que se ha referido en apartados previos y del que se da cuenta en el capítulo 5 de esta tesis, es posible señalar la ausencia de programas de formación tecnológica dirigidos a mujeres, así como la falta de un componente de género en la propuesta formativa de los existentes. Se reconoce que este estado es un caso entre otros que muestran las problemáticas planteadas, en este sentido, se asume, siguiendo a Flick (2004) como un ejemplo particular cuyo estudio puede contribuir a generar conocimiento situado sobre el fenómeno de interés.

Capítulo 3. Marco teórico y conceptual

En este capítulo se presentan los elementos teóricos y conceptuales en lo que se fundamenta la propuesta de investigación. En el primer apartado se expone el enfoque del desarrollo humano centrado en las propuestas de Amartya Sen (2000a) y Martha Nussbaum (2002a, 2002b); en el segundo se discute la perspectiva de género como eje analítico en el que se articula este enfoque del desarrollo con las perspectivas de las mujeres; finalmente, en un tercer apartado se presenta el marco de teoría que permite situar el problema de investigación en el paradigma de la sociedad informacional de Manuel Castells (2006) y, de manera particular, la alfabetización digital como práctica formativa inserta en este paradigma. Lo anterior constituye la base teórica y conceptual para la comprensión del papel de las TIC en las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables.

3.1 El enfoque del desarrollo humano

La idea del desarrollo, desde el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, se vinculó con la modernización y el progreso, desde una visión centrada en su dimensión económica; la riqueza y el nivel de ingresos se consideraron como los indicadores principales del avance de las sociedades. No obstante, más recientemente emergió un enfoque que considera que el desarrollo de la sociedad tiene sus bases no sólo en el crecimiento de la economía, sino que reside fundamentalmente en la dimensión humana del mismo. Esta propuesta de investigación asume, como fundamento central, un enfoque del desarrollo centrado en las personas y sus necesidades, dentro de un marco de derechos humanos y justicia social.

En el mundo actual, la superación de problemas como la pobreza, la violación de las libertades básicas de las personas, la falta de oportunidades sociales como el acceso a sistemas educativos y de salud, es una parte fundamental del ejercicio del desarrollo (Sen, 2000a). Las discusiones actuales sobre desarrollo humano tienen como base la propuesta teórica de Amartya Sen (2000a), quien define el desarrollo como “un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos” (p. 19), el cual supone eliminar las principales fuentes de privación de libertad, por ejemplo, la pobreza, la falta de servicios básicos, de oportunidades económicas o de atención social.

El enfoque en cuestión tiene como punto de partida la identificación de la libertad como objeto principal del desarrollo, asimismo, asume como valor básico el concepto de capacidad, la cual expresa la libertad de las personas para alcanzar el tipo de vida que valora (Sen, 2000a). En los apartados siguientes se expone la perspectiva del desarrollo de la libertad y la teoría de las capacidades como elementos centrales que permiten entender el enfoque del desarrollo humano en el que se enmarca este trabajo.

3.1.1 La perspectiva del desarrollo como libertad

La perspectiva del desarrollo como libertad, que es planteada por Sen desde la filosofía moral y política, plantea un desplazamiento de los bienes primarios¹⁶ y la utilidad como indicadores primarios de la justicia y la igualdad, hacia una valoración de lo que estos recursos suponen para las personas. Una premisa central de este enfoque sostiene que las personas tienen necesidades e intereses plurales, y se desenvuelven en contextos distintos, lo cual resulta en formas distintas de aprovechar estos bienes en sus vidas (Urquijo, 2014). Se considera que las formas en que las personas pueden utilizar los bienes o rentas para obtener determinadas condiciones de vida depende de circunstancias personales y sociales que son contingentes, por ejemplo: las heterogeneidades personales como las características físicas, las diversidades en el ambiente físico y en el clima social, o las diferencias en perspectivas relacionales como las convenciones y costumbres de una comunidad en particular (Sen, 2012).

En este sentido, la concepción del desarrollo debe ir más allá de la acumulación de riqueza económica, de bienes o de su utilidad, centrándose en las cosas que estos permiten hacer a las personas, en la medida en que las ayuda a obtener aquello a lo que le otorgan valor, es decir, en las libertades fundamentales que les ayuda a conseguir (Sen, 2000a).

Desde este enfoque, la libertad es a la vez el fin y el medio fundamental del desarrollo; por una parte, desde una visión de su papel constitutivo, se reconocen las libertades en sí mismas

¹⁶ La noción de bienes primarios a la que Sen (2000a) hace referencia es la que expone John Rawls en su teoría de la justicia como equidad. Para Sen, los bienes no son los objetos centrales de valor, sino las capacidades (Urquijo, 2014).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como elementos fundamentales para enriquecer la vida humana; por otro lado, tomando en cuenta su papel instrumental para el desarrollo, las libertades son vistas, asimismo, desde su capacidad para contribuir al logro de otros propósitos, por ejemplo, el progreso económico (Sen, 2000a).

Con base en lo anterior, Sen señala cinco tipos de libertades instrumentales (2000, p. 57):

1. Libertades políticas: Son las oportunidades que tienen las personas para tomar decisiones sobre sus gobernantes y sus formas de gobierno, así como la libertad de expresión política y de prensa.
2. Servicios económicos: Se refieren a la capacidad de las personas para utilizar los recursos económicos, para el consumo, la producción o el intercambio.
3. Oportunidades sociales: Incluyen los sistemas educativos, de salud y otros básicos, que son importantes para la vida privada y para la participación en actividades políticas y económicas.
4. Garantías de transparencia: Hacen referencia a la veracidad y claridad de la información que se difunde en la sociedad.
5. Seguridad protectora: Se refiere a las redes de protección social que impiden la incidencia de problemas que afecten negativamente las vidas de las personas.

Estas libertades están relacionadas entre sí, es decir, un tipo de libertad puede coadyuvar al logro o aumento de otros, y en su conjunto, contribuir a mejorar la capacidad general de las personas (Sen, 2000). Es así que, el análisis del desarrollo debe prestar atención a las relaciones empíricas que ligan estos tipos de libertad, reforzando su importancia conjunta, ya que los logros de una sociedad, desde el enfoque en cuestión, han de observarse en función de las libertades básicas de las cuales gozan sus miembros.

3.1.2 Teoría de las capacidades

En el marco de la perspectiva del desarrollo humano, el mismo Sen (2000a) propone la teoría de las capacidades como un marco para el análisis del bienestar y la calidad de vida de las personas, los cuales se definen en función de sus capacidades o libertades para elegir su modo de vida. Es así que la idea de desarrollo centrado en el crecimiento económico se desplaza

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por una centrada en las oportunidades que las personas tienen para lograr las realizaciones que consideran de valor para sí mismas. Como se ha señalado, se reconoce que, si bien el crecimiento económico puede ser un medio para expandir las libertades de las personas, lo crucial es observar de qué manera éste puede apoyar las elecciones de las personas sobre sus modos de vida (Sen, 2000).

Las capacidades constituyen las libertades fundamentales que un individuo posee para lograr la vida que valora; éstas se definen como las diversas combinaciones de funcionamientos que una persona puede conseguir para lograr diferentes estilos de vida (Sen, 2000a; 2003). En esta definición, los funcionamientos se refieren a:

Las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser. Las funciones valoradas pueden ir desde las elementales, como comer bien y no padecer enfermedades evitables, hasta actividades o estados personales muy complejos, como ser capaz de participar en la vida de la comunidad y respetarse uno mismo. (Sen, 2000a, p. 99)

Dentro del marco teórico que propone Sen es importante distinguir entre los funcionamientos y las capacidades. De los primeros, los funcionamientos, se obtiene información acerca de las cosas que hace una persona, mientras que las capacidades muestran las cosas que las personas tienen libertad para hacer (Urquijo, 2014).

Un conjunto de capacidades expresa información sobre el funcionamiento real de alguna función elegida como centralmente importante, por ejemplo, la capacidad de gozar de una buena salud, que se encuentra constituida por una serie de funcionamientos viables, como estar nutrido adecuadamente, no padecer enfermedades prevenibles, etc. (p. 75)

La teoría de las capacidades de Sen ha sido guía fundamental de los discursos y discusiones en torno al desarrollo, no obstante, una crítica que se esboza sobre ésta es la falta de pautas precisas para analizar sus principios y fundamentos en el nivel empírico. Las capacidades no son elementos que se puedan observar directamente y, en todo caso, “la perspectiva de la

libertad se analiza en términos de poder para obtener lo que uno elegiría, más que centrarse en el acto de la elección” (Sen, 1992 citado en Urquijo, 2014). No obstante, existen algunas propuestas que ofrecen pautas para su aplicación en escenarios concretos; Kleine (2013) propone un marco conceptual a partir del enfoque de capacidades de Sen -el marco de elección o *choice framework*-, para analizar el papel de las TIC en el desarrollo de poblaciones vulnerables en Chile. Asimismo, Nussbaum (2002b), a partir de un trabajo de indagación acerca de las vidas de mujeres trabajadoras en la India, esboza un planteamiento filosófico en torno a las capacidades y el desarrollo de las mujeres, y propone una lista acotada de capacidades humanas centrales. Este último trabajo se retoma para los fines de este proyecto, considerando sus aportaciones teóricas y metodológicas para el abordaje de las elecciones de las mujeres sobre la alfabetización digital desde un marco de desarrollo humano.

La propuesta de Nussbaum (2002b) constituye, como la misma autora lo define, una versión propia del enfoque de las capacidades de Sen, la cual pretende aportar bases filosóficas para analizar los problemas de la justicia de género y muestra las capacidades como objetivos políticos que deben ser atendidos desde las leyes y las instituciones sociales para asegurar la dignidad humana. Siguiendo el enfoque de Sen, esta autora busca plantear un consenso en torno a las capacidades como principios universales, es decir, busca establecer un conjunto de éstas tenga aplicabilidad en toda circunstancia y entorno, de modo que expresen “lo mínimo básico de lo que requiere el respeto a la dignidad humana” (Nussbaum, 2002b, p. 95).

Con este propósito, Nussbaum (2002a) establece la siguiente lista de capacidades funcionales humanas centrales: 1) Vida, 2) Salud física, 3) Integridad física, 4) Sentidos, imaginación y pensamiento, 5) Emociones, 6) Razón práctica, 7) Asociación, 8) Otras especies, 9) Recreación y 10) Control sobre el ambiente propio (político, material) (p. 111). Estas capacidades

deben ser una meta para todas las personas, tratando a cada una como un fin y no como simples herramientas para los fines de otros. Las mujeres han sido tratadas con

mucha frecuencia como quienes apoyan los fines de otros, más que como fines por derecho propio; así, este principio tiene una fuerza crítica en particular con respecto a las vidas de las mujeres. (Nussbaum, 2002a, p. 95)

Siguiendo el enfoque de capacidades de Sen, esta autora busca plantear principios universales en torno a “lo mínimo básico de lo que requiere el respeto a la dignidad humana” (Nussbaum, 2002b, p. 95) con base en lo que denomina un consenso transcultural, es decir, buscando que tales principios sean aplicables en toda circunstancia y entorno. Esto constituye un aporte importante de esta propuesta, ya que pretende avanzar en la teoría de Sen, en la cual no se manejan estos umbrales o mínimos sociales básicos, como tampoco se define un listado de capacidades centrales ni su aplicabilidad para la formulación de principios políticos.

Desde esta visión, Nussbaum propone un feminismo universalista sobre las capacidades humanas. Ante las críticas que se pueden plantear, sobre todo desde el relativismo cultural, en cuanto a la definición de principios o normas transculturales, la autora argumenta la pertinencia de estas normas señalando que se requiere definir umbrales básicos que protejan las libertades y elecciones de las personas, independientemente de los puntos de vista que se mantienen entre ciertas culturas y que, asimismo, aseguren las realizaciones mínimas para un verdadero funcionamiento humano (Nussbaum, 2002b). Además, se reconoce que la lista operativa de capacidades tiene un carácter flexible y “está diseñada para dejar espacio para un razonable pluralismo en la especificación” (p. 119), lo cual permite avanzar en un consenso orientado a la definición de garantías y objetivos políticos.

Esta postura puede reforzarse con el planteamiento de una filosofía moral universalista que hace Benhabib (1992) desde los debates contemporáneos sobre el género. Esta autora entiende la universalidad como la búsqueda de la comprensión del otro y asume que toda norma debe asumir el compromiso respeto a la dignidad y el valor de todos los individuos. Para Benhabib (1992), el Otro debe verse no sólo como un otro generalizado (como persona moral con los mismos derechos morales), sino también como otro concreto, es decir, como individuo único, con una historia, con limitaciones y capacidades específicas.

El planteamiento universal de las capacidades humanas centrales de Nussbaum (2002a) se considera un marco potencial para la comprensión del desarrollo de las mujeres, por una parte, porque se formula a partir de escenarios concretos con mujeres; además porque resalta que la comprensión de sus problemáticas y necesidades desde el propio frente de las mujeres es crucial, ya que sin ésta no es posible enfrentar los problemas de justicia social y de género, así como de desarrollo.

Para los fines del presente estudio, se utilizaron como referentes analíticos las posturas de Sen (2000a) y Nussbaum (2000a) sobre el enfoque de las capacidades humanas, para valorar los problemas y necesidades de las mujeres de sectores vulnerables. Las capacidades de las mujeres son comprendidas en términos de las libertades que pueden tener para optar por un cierto modo de vida.

3.2. Género y desarrollo humano

En el mundo actual, la superación de problemas como la pobreza, la violación de las libertades básicas de las personas, la falta de oportunidades sociales como el acceso a sistemas educativos y de salud, es una parte fundamental del ejercicio del desarrollo (Sen, 2000). Estos problemas, aunque se extienden a todas las sociedades, se acentúan en los individuos y comunidades en condiciones de mayores desventajas sociales. Esta tesis, como se ha señalado, se centra en las mujeres, quienes se reconocen como un grupo social que se ha ubicado en una posición generalizada de desigualdad e inequidad a causa de su sexo.

Como señala Nussbaum (2002b), sobre todo en los países en desarrollo, las mujeres carecen de las oportunidades y capacidades fundamentales para llevar una vida verdaderamente humana; no cuentan con apoyo para funciones fundamentales como la alimentación, la salud y la educación, además de que son más propensas a ser víctimas de violencia o abusos de cualquier tipo.

Lagarde (1996) señala que “la problemática de las mujeres es parte de la problemática social y del desarrollo” (p. 119). En este sentido, la autora plantea una crítica a los modelos y políticas de desarrollo que no incluyen a las mujeres en su construcción y subraya que “el

desarrollo no es neutro” (p. 119), en la medida en que las mujeres y los hombres tienen situaciones y problemas de vida particulares. Otra crítica es trazada por Sen (2000a), quien apunta que entre los estudios del desarrollo, el tema de las mujeres ha sido descuidado y señala que es preciso analizar la comprensión que se tiene sobre las ellas, en tanto ésta orienta el tipo de desarrollo que se busca y las vías para perseguirlo.¹⁷

En el plano del desarrollo, la comprensión que se tiene sobre las mujeres es crucial ya que, como señalan Magaña y Sánchez (2016), hay una tendencia a reificar a las mujeres y a categorizarlas como un grupo homogéneo, lo cual supone el riesgo de una concepción fija de los actores sociales en el desarrollo.¹⁸ Es por ello que se hace necesario adoptar una perspectiva que permita analizar a las mujeres desde sus propias lógicas y particularidades, y desde su complejidad. En esta investigación se recurre a la perspectiva de género como un referente clave para la comprensión de las elecciones de las mujeres sobre su alfabetización digital y su desarrollo humano.

En los apartados siguientes se presenta el concepto de género como antecedente para plantear la perspectiva de género en el marco del enfoque del desarrollo humano; asimismo, se discute la forma en que se conceptualiza a las mujeres y su papel en el desarrollo en el marco de este estudio.

3.2.1 El concepto de género

Uno de los retos analíticos de este estudio, como se apuntó desde el planteamiento del problema, es la tarea de conceptualizar a las mujeres, la cual no resulta fácil, en tanto se reconoce que su definición es relacional, social, cultural e históricamente construida, y que plantearla sólo en términos sociodemográficos -como su estado civil, su escolaridad o su número de hijos, como se hace desde ciertos análisis estadísticos- o desde las divisiones

¹⁷ Estas críticas coinciden con los hallazgos del estado del arte sobre alfabetización digital, TIC para el desarrollo y mujeres, que mostró la falta de trabajos teóricos y empíricos sobre el desarrollo desde una perspectiva de género.

¹⁸ Para ilustrarlo, sugieren como ejemplo las formas en que se representa a las “mujeres pobres” a partir del contraste con la idea de “mujeres occidentales” y las implicaciones de las formas en que estas categorías son usadas y apropiadas en sus procesos de desarrollo.

formales hombre-mujer, resulta por demás insuficiente para dar cuenta de sus dimensiones y complejidades.

Plantear una definición en estos términos hace necesario remitirse al concepto de género que, si bien, no es privativo de las mujeres,¹⁹ constituye una base comprensiva de las dimensiones históricas, sociales y culturales sobre las que se construye lo femenino, además, como lo señala Lamas (2006), constituye “una idea sobre el papel de las mujeres en la sociedad” (p. 91). Esta forma de abordar la problemática femenina tiene como antecedente fundamental la postura de De Beauvoir (1991), cuya respuesta a la pregunta crucial: *¿Qué es ser mujer?*, precisa que no se trata de un hecho eminentemente biológico, sino que se construye en el plano de lo social y lo simbólico.

El abordaje sociocultural del género, que se asume en este trabajo, envuelve, por una parte, un cuestionamiento del orden patriarcal que rige las sociedades contemporáneas, el cual se define como una estructura básica caracterizada por una autoridad impuesta de los hombres sobre las mujeres que domina la organización social en sus distintas esferas, la producción y el consumo, la política y la cultura (Castells, 2000b). Esta forma de organización social, asimismo, supone un orden de poder en el que se fundan y legitiman las relaciones desiguales entre hombres y mujeres con base en mandatos culturales en torno a lo que es “propio” de cada uno.

La atribución de características, sentimientos y habilidades diferenciadas responde a una serie de prohibiciones simbólicas. Por ello, el género funciona simultáneamente como una especie de “filtro” cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de freno [...] con el que se constriñen los deseos, las acciones, las oportunidades y las decisiones de las personas, dependiendo si tienen cuerpo de mujeres o cuerpo de hombre. (Lamas, 2016, p. 157)

¹⁹ Lagarde (1996) señala que el concepto de género homologado a las mujeres resulta una visión unilateral que limita sus alcances y lo reduce a un término técnico, como una variable o componente descargado de sus fundamentos teóricos y filosóficos.

Desde este punto de vista, el género se comprende como “un conjunto de expectativas y creencias sociales que troquela la organización de la vida colectiva y que produce desigualdad respecto a la forma en que las personas valoran y responden a las acciones de los hombres y las mujeres” (Lamas, 2016, p. 160).

3.2.2 La situación de las mujeres

Partir del concepto de género como marco analítico para este trabajo de investigación resulta productivo para entender cómo las formas de organización de la sociedad se concretan en oportunidades y limitaciones que permiten a las mujeres en determinadas maneras de vivir. Si bien las mujeres “comparten como género la misma condición histórica, [...] difieren en cuanto a sus situaciones de vida y en los grados y niveles de la opresión” (Lagarde, 2005, p. 34).

En este sentido, Lagarde (2005) define la situación de las mujeres en términos de esta condición histórica compartida, considerando que

la situación expresa la existencia concreta de las mujeres particulares a partir de sus condiciones reales de vida: la formación social en que nace, vive y muere cada una, las relaciones de producción-reproducción y con ello la clase, el grupo de clase, el tipo de trabajo o actividad vital, los niveles de vida y el acceso a los bienes materiales y simbólicos, la religión, los conocimientos, las definiciones políticas, el grupo de edad, las relaciones con las otras mujeres, con los hombres y con el poder, así como las preferencias eróticas, las costumbres, las tradiciones propias y la subjetividad personal. (pp. 33-34)

En este trabajo de investigación, las situaciones de vida de las mujeres se asumen como el marco en el que las TIC y la alfabetización digital cobran sentido. Esta noción de situación de vida, asimismo, se vincula con el marco teórico de las capacidades, que permite definir y caracterizar su desarrollo.

3.2.3 La perspectiva de género en el desarrollo humano

La perspectiva de género tiene como fundamento central la teoría de género desde su veta histórico-crítica y el paradigma cultural del feminismo; se basa en un cuestionamiento a la visión androcéntrica del mundo y las sociedades (Lagarde, 1996). Los análisis que sumen esta perspectiva tiene comparten su propósito de “contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (p. 13).

En el marco del estudio que se plantea, esta visión permite ampliar la mirada hacia las diversas realidades y contextos en los que se insertan los procesos de desarrollo. Como señala Stromquist (2009), “el género es un tema crucial en el desarrollo humano” (p. 221 citado en Sen, 2000) y no se trata solamente de un nuevo enfoque, sino que supone una nueva forma de concebir el mundo y las necesidades humanas al:

- Incluir necesidades de las mujeres y considerarlas prioritarias
- Modificar las necesidades humanas de los hombres, ya que muchas de ellas concretan formas y mecanismos de opresión sobre las mujeres.
- Modificar las necesidades comunitarias, nacionales y mundiales al requerir un camino de desarrollo con sentido humano, a escala humana. (Lagarde, 1996, p. 123)

Por otro lado, recuperar la mirada femenina colocando a las mujeres como protagonistas de sus propias vidas cobra relevancia para este trabajo permite, como lo apunta Lagarde (1996), “lograr el género como el derecho a intervenir en el sentido del mundo y en una configuración democrática del orden social” (p. 18). Esto, asimismo, permite visibilizar la pluralidad de condiciones y situaciones de vida de las mujeres, y permite concebirlas desde su capacidad para de acción consciente, desde su agencia (Lamas, 2006).

3.2.4 Libertad y agencia de las mujeres

La propuesta del desarrollo humano, así como la perspectiva de género que ya han sido referidas, coinciden en el reconocimiento de la agencia libre del individuo y resaltan su

capacidad para actuar y provocar cambios en el mundo. En el marco del presente proyecto de investigación, esta visión es de particular relevancia si se considera que las construcciones sociales en torno a las mujeres, históricamente les han otorgado el papel de receptoras pasivas y servidoras dentro del orden patriarcal.

De acuerdo con De Beauvoir (1991):

La historia nos muestra que los hombres han tenido siempre todos los poderes concretos; desde los comienzos del patriarcado han juzgado útil mantener a la mujer en un estado de dependencia; sus códigos han sido establecidos contra ella y de ese modo ha sido convertida concretamente en el Otro. (p. 185)

En el plano del desarrollo, esta visión se ha reproducido en tanto prevalece una visión de las mujeres como “seres para otros”, no como seres en sí mismos. “Las mujeres han sido tratadas con mucha frecuencia como quienes apoyan los fines de otros, más que como fines por derecho propio” (Nussbaum, 2002a, p. 95). Es así que se hace necesario asumir una postura crítica respecto a la posición de las mujeres en el mundo, así como a su papel en desarrollo y para su desarrollo, de modo que, conforme a los términos de De Beauvoir (1991), puedan plantearse auténticamente como individuos autónomos y libres.

Desde esta concepción, para los fines de la presente investigación, se concibe a las mujeres como actores fundamentales de sus propios procesos de desarrollo, y se reconoce su libre agencia para optar por las formas en que las TIC pueden apoyar su desarrollo humano.

3.3 La sociedad red y la alfabetización en la era de la información

En el marco de este trabajo de investigación, la problemática de las mujeres se sitúa en el paradigma informacional que rige las sociedades actuales, con la finalidad de analizar qué papel pueden tener las tecnologías emergentes de este entorno para el desarrollo de las mujeres. El final del siglo XX se caracterizó por el surgimiento de un nuevo sistema tecnológico cuya acelerada y continua expansión generó transformaciones importantes en las dimensiones económica, política, cultural y, en general, en toda la base material de la sociedad. Este panorama, que Castells (2006) ha llamado la era de la información, se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

caracteriza por la presencia y el uso extendido de sistemas de comunicación que permiten la generación, almacenamiento, procesamiento y distribución de la información a partir de un conjunto convergente de tecnologías informáticas, microelectrónicas y de telecomunicaciones que operan básicamente a través de redes digitales.

En el marco de esta revolución tecnológica, de acuerdo con Castells (2006), el rasgo que distingue a la sociedad es el informacionalismo, que designa

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. (p. 47)

Este autor recurre a la noción de sociedad informacional, por sobre la de sociedad de la información -que se utiliza con frecuencia para definir las sociedades contemporáneas-, para establecer una distinción entre una concepción meramente centrada en la presencia de la información en la sociedad (sociedad de la información) y otra que la concibe, a la vez que como una forma de comunicación del conocimiento, como un atributo que se encuentra en la esencia de la organización social (Castells, 2006).

Los planteamientos anteriores constituyen un marco analítico no sólo para entender el cambio tecnológico en tanto tal, sino para explicar cómo la emergencia de este nuevo paradigma se extiende y penetra en todas las dimensiones de la sociedad, económica, política, cultural, y en toda la actividad humana. Desde este punto de vista, la tecnología no es vista sólo como una base material de la sociedad, sino como un elemento constitutivo de la misma; “tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas” (Castells, 2006, p. 31). Para este teórico, el carácter decisivo del cambio tecnológico no se encuentra en la centralidad de la información y el conocimiento en la sociedad, sino en las posibilidades que abre para nuevas aplicaciones y usos.

En este sentido, como lo señala Sfez (2005), es preciso considerar que el cambio técnico²⁰ no puede ser entendido de manera neutral ni aislada, atribuyéndole solamente las funciones de la innovación, la experimentación y el progreso, sino como un elemento vinculado a todo el campo de la sociedad. En la tecnología residen las capacidades de la sociedad para transformarse, desde sus formas de producción y distribución, de consumo y reproducción (Castells, 2006), hasta en sus sistemas de decisión, legitimación y poder (Sfez, 2005). Estas visiones demandan una postura crítica en torno a las tecnologías de la información y la comunicación y su papel en la sociedad, que asuma la complejidad de su comprensión como elemento de cambio.

La posibilidad de comprender la envergadura de las actuales transformaciones tecnológicas pasa paradójicamente por la no reducción de los cambios socioculturales a su dimensión tecnológica, ya que se deja por fuera la especificidad de lo que socialmente se produce, como si esto fuera mero efecto de lo técnico. (Martín-Barbero, 2004, p. 11)

3.3.1 La sociedad red global

Para explicar el modelo de sociedad que se ha construido en torno a las redes digitales de comunicación, Castells (2006) establece la noción de “sociedad red”, la cual define como “aquella estructura social²¹ [...] compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información basados en la microelectrónica” (pp. 50-51). La Red, como metáfora del funcionamiento de la sociedad contemporánea, en cuyo centro están las TIC y más particularmente Internet, no es más que una red de redes de ordenadores interconectados, que constituyen “un medio de comunicación, de interacción y de organización social” (Castells, 2000a, p. 1).

El conjunto de estas redes y sus conexiones, que traspasan los límites geográficos y temporales, hacen posible que la sociedad se caracterice, además, por ser una red global. La

²⁰ En el planteamiento de Sfez (2005), tanto técnica (*tekhné*) como tecnología hacen referencia a una extensión de las capacidades humanas, que permite actuar en su entorno y sobre sí mismos.

²¹ La estructura social, en el marco del planteamiento de Castells (2006) se refiere a “aquellos acuerdos organizativos humanos en relación con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura” (pp. 50-51).

capacidad de conexión de las redes ha traído consigo, entre sus transformaciones más significativas, una reestructuración en la economía global, en el funcionamiento del capital y los mercados financieros, que operan a través de conexiones informáticas de largo alcance, dando paso a un proceso de globalización que se distingue por la amplitud de sus dimensiones, su velocidad y complejidad (Castells, 2000a). Sobre esta base se sostiene que “la sociedad red es pues una sociedad global” (Castells, 2006, p. 51).

Dentro de esta lógica global, los nuevos sistemas de información y comunicación suponen la universalización de un lenguaje digital, que configura las sociedades y las dinámicas de participación de las personas en éstas. Sin embargo, se reconoce que en este panorama existen segmentos no menores de poblaciones que se encuentran desconectados del sistema tecnológico, lo cual constituye una fuente crítica de desigualdades. En gran medida esto se debe al carácter selectivo de la difusión tecnológica, que supone oportunidades diferenciadas en el acceso al poder de esta tecnología para ciertos individuos y países, tanto en términos sociales como funcionales (Castells, 2006).

En la actualidad, pese a que las brechas de acceso y conectividad entre las poblaciones han disminuido considerablemente, la capacidad educativa y cultural para utilizar Internet y las TIC en general prevalece como un elemento de división social (Castells, 2000a).

Una vez que toda la información está en la red, una vez que el conocimiento está en la red, el conocimiento codificado, pero no el conocimiento que se necesita para lo que se quiere hacer, de lo que se trata es de saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, cómo transformarla en conocimiento específico para lo que se quiere hacer. Esa capacidad de aprender a aprender, esa capacidad de saber qué hacer con lo que se aprende, esa capacidad es socialmente desigual y está ligada al origen social, al origen familiar, al nivel cultural, al nivel de educación. Es ahí donde está, empíricamente hablando, la divisoria digital en estos momentos. (Castells, 2000a, p. 7)

En el marco de lo anterior cobra sentido la preocupación de la presente investigación por comprender el papel de las TIC y la formación digital recuperando las perspectivas y circunstancias particulares de las mujeres. La alfabetización digital se sitúa, entonces, en las discusiones sobre la sociedad informacional, que puede considerarse como la estructura mayor para pensar las relaciones que puedan darse entre esta alfabetización y las mujeres, como actores y usuarios principales de las tecnologías. En los siguientes párrafos se precisan los referentes conceptuales sobre la alfabetización y lo que supone estar alfabetizado en la era de la información.

3.3.2 La alfabetización en la era de la información

El paradigma tecnológico que se ha definido, y que el mismo Castells (2006) sitúa al nivel de una revolución por su capacidad de penetración en la totalidad del tejido social, demanda el desarrollo de nuevas competencias que permitan a individuos y grupos sociales incorporarse a las lógicas y dinámicas que suponen los flujos de información y conocimientos a través de las tecnologías emergentes. De este modo, el surgimiento de un nuevo modelo de sociedad reclama, asimismo, el desarrollo de un nuevo perfil de individuo habilitado para incursionar y participar en la sociedad de formas distintas a aquellas que fueron suficientes hasta las últimas décadas del pasado siglo.

Para comprender las formas en que este paradigma tecnológico incide en la definición de la alfabetización y la idea de un individuo alfabetizado, se plantea, como se ha señalado, la necesidad de reconocer que el cambio tecnológico no puede entenderse solamente como tal, sino que debe considerarse, ante todo, como un cambio sociocultural (Jenkins, 2008). Como señala Sfez (2005), el cambio técnico está vinculado con todo el campo de la sociedad y no puede darse al margen de su asimilación y aceptación por parte de los grupos sociales, por lo que se requiere analizar las concepciones y sensibilidades particulares de las personas sobre ella.

Braslavsky (2003) sitúa los primeros usos del término “alfabetización” a finales del siglo XIX, como una traducción del vocablo inglés *literacy*, el cual remite a varias acepciones,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como la cualidad de quien posee educación o es ilustrado, el conocimiento de una disciplina o campo en particular, o bien, la habilidad para leer y escribir. Esta última acepción es la que se ha generalizado, tanto en el término en inglés como en su traducción al español, y que prevaleció hasta la segunda mitad del siglo XX, específicamente hacia la década de 1960, cuando se introdujo un cuestionamiento acerca de la utilidad de la alfabetización concebida solamente en términos de las capacidades para la lectoescritura, como respuesta a las demandas de modernización y desarrollo económico, que caracterizaron las sociedades de esos años.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), propuso la noción de alfabetización funcional como respuesta a tal cuestionamiento, cuyo objetivo “estaba determinado por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad” (Londoño, 1990 citado en Braslavsky, 2003, p. 18). El planteamiento de una alfabetización funcional comenzaba a resaltar la superación de la sola adquisición de las competencias básicas de lectura y escritura, sugiriendo su aprovechamiento y aplicación para promover la participación de los individuos en la sociedad, así como para actuar y desenvolverse eficazmente en su comunidad o grupo de pertenencia.

Por "alfabetización funcional" hay que entender cualquier operación de alfabetización concebida como un componente de los proyectos de desarrollo económico y social. La alfabetización funcional se distingue de la tradicional en que no se trata de una acción aislada, distinta, ni siquiera de un fin en sí, sino que permite considerar al analfabeto como individuo o como miembro de un grupo, en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo. Por principio, un programa de alfabetización funcional guarda relación con necesidades colectivas e individuales precisas; está concebido "a medida", diferenciado según los medios y teniendo en cuenta objetivos económicos y sociales determinados. (UNESCO, 1970, p. 9)

En los últimos años de la década de 1990, la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación marca otro punto de inflexión importante en la definición de la alfabetización, introduciendo nuevos paradigmas en torno a las formas de leer y escribir el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mundo. Esta idea de “leer el mundo” puede entenderse desde la comprensión crítica que proponía Paulo Freire sobre las capacidades de leer y escribir, las cuales no concluyen en el mero acto de decodificar el lenguaje, sino que se extienden a la inteligencia y las capacidades de las personas para entender y actuar en su ambiente (Freire, 1996).

Snyder (2004), en el sentido de lo anterior y desde una mirada crítica, señala el desafío de definir estructuras pedagógicas para que las prácticas de alfabetización digital se adecúen a las condiciones de las sociedades presentes y sus posibilidades múltiples de comunicación. Esta autora plantea la necesidad de discutir y clarificar las epistemologías de estas prácticas para poder definir pedagogías más pertinentes para hacer frente a la multidimensionalidad de las TIC en la sociedad. Como parte del desafío que plantea Snyder, sería necesaria una consideración acerca de las constantes transformaciones que caracterizan las sociedades actuales en materia de flujos de la información y de los medios para comunicarse. La alfabetización digital debe pensarse, en consecuencia, no como un proceso estático, sino como una formación permanente que permita responder a las exigencias vigentes, lo cual implica una constante reflexión acerca de la relación de las personas con las TIC y de su uso para desenvolverse en la sociedad a través de éstas.

3.3.3 El individuo alfabetizado frente al entorno informacional

Como se ha señalado, la alfabetización es una noción dinámica, que varía en función del escenario cultural y tecnológico de cada época. Esta lógica es aplicable, asimismo, a la forma de definir al individuo que se considera alfabetizado, que ha ido transformándose en función de las demandas de las sociedades y sus transformaciones tecnológicas y culturales. En esta sección se pretende colocar una discusión sobre lo que significa “estar alfabetizado” en y para el entorno informacional. Se busca situar la idea de un individuo alfabetizado²² entendiendo esta condición, más allá de su definición convencional centrada en la capacidad

²² En la literatura figura la idea de “sujeto alfabetizado” (Méndez, 2003; Area, Gros y Marzal, 2008; Area, 2015), no obstante, en este estudio se opta por el término individuo, ya que se reconoce, en el sentido de Giddens (2006), la capacidad transformadora de los actores sociales, y no sólo su dependencia a las condiciones estructurales de su entorno.

de utilizar los sistemas del habla y la escritura, como una forma de actuar en el mundo a través del uso funcional y crítico de las herramientas tecnológicas.

Hace cuarenta años atrás, se consideraba una persona alfabeta y culta a aquella que sabía leer un periódico, un libro o una revista y comentar lo que allí estaba escrito, quien era capaz de redactar una carta sin faltas de ortografía y con buena letra, quien podía mantener una conversación fluida y con un vocabulario variado y rico en palabras, quien conocía (o al menos le sonaban) los nombres de literatos, artistas, filósofos, y sabios del pasado, quien era capaz de reproducir de memoria las fechas relevantes de efemérides históricas. (Area, 2015, p. 2)

Como es visible en el pasaje anterior, los criterios a partir de los cuales se define a una persona como alfabetizada se basaban, en primera instancia, en los soportes materiales que contenían la escritura; asimismo, en las competencias de la persona para hacer uso del lenguaje oral y escrito; y, por último, en conocimientos distintivos de un cierto perfil de sujeto en un contexto determinado. Si bien estos criterios han variado en función de las diferentes sociedades, en términos generales es posible señalar una definición del alfabetismo, primordialmente, a partir de la capacidad para descifrar o decodificar los códigos lingüísticos y hacer uso de ellos.

Con la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación, esta forma de entender al individuo alfabetizado se transformó radicalmente, en gran medida, a partir de nuevos soportes materiales que plantean formas sustancialmente distintas de comunicación, así como de generación y distribución de la información. Las innovaciones tecnológicas introducen un sistema de comunicación que plantea un lenguaje digital cuya comprensión es condición necesaria para adaptarse a las dinámicas de la sociedad informacional. Tener acceso y utilizar este lenguaje implica una cualificación de las personas distinta a la que era requerida anteriormente;

interaccionar con un sistema de menús u opciones, navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, otorgar significado a los múltiples datos e informaciones encontradas, acceder al correo electrónico y lograr comunicarse mediante el mismo, ser crítico ante la avalancha de múltiples imágenes, sonidos y secuencias

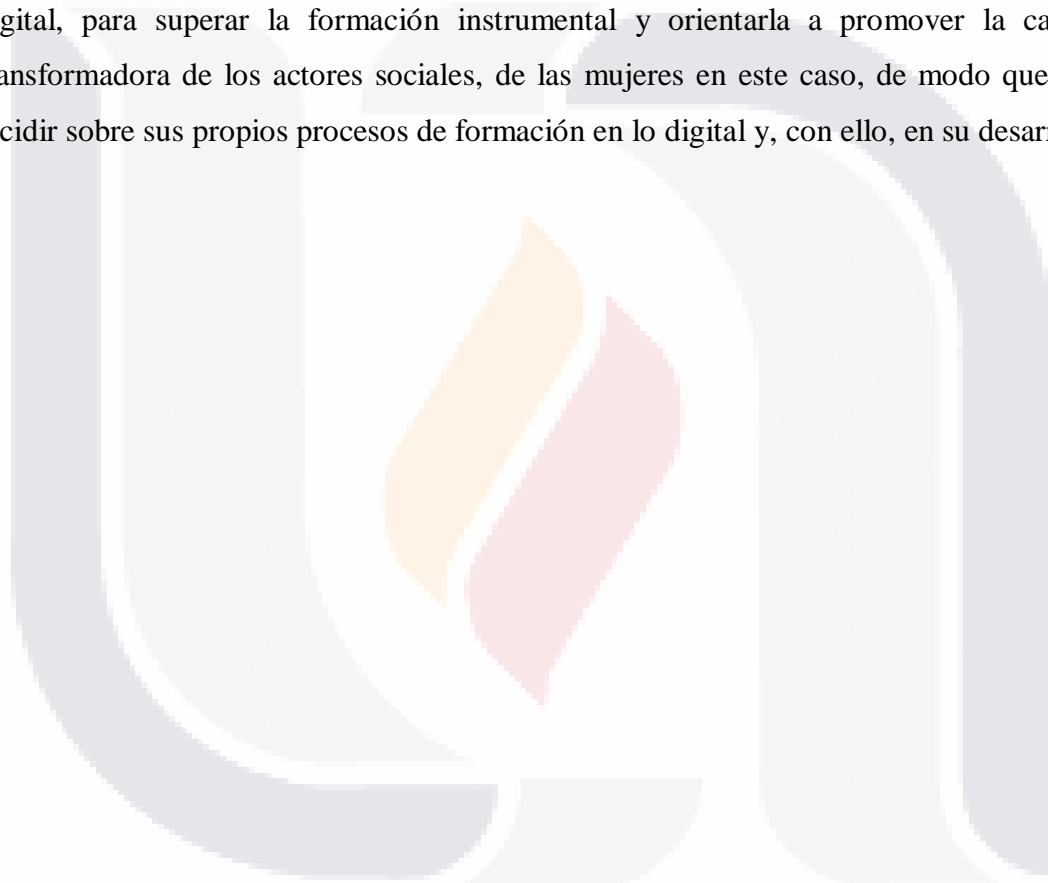
audiovisuales, etc., son entre otras, nuevas habilidades que debe dominar cualquier sujeto para poder desenvolverse de modo autónomo en la era digital. (Area, 2015, p. 29)

Esta visión renovada de lo que supone estar alfabetizado, no obstante, no se puede asumir de una manera definitiva ya que, como se ha expresado en líneas anteriores, el entorno informacional es cambiante, lo que lleva a una redefinición constante de la alfabetización. En los planteamientos anteriores se ha subrayado la condición de una persona de *estar* alfabetizadas, la cual se entiende en su expresión como característica temporal o coyuntural. Se resalta la idea de “estar” alfabetizado y no de “ser” alfabetizado, como lo sugieren algunas expresiones informales, debido a que esta última apunta a una característica esencial o permanente, a una capacidad dada en el sujeto; sin embargo, el “estar” remite, más bien, a un estado actual y específico del sujeto. Se reconoce, en este sentido, que la alfabetización es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida, y no un rasgo que una persona posee o no de manera definitiva.

Con base en las premisas anteriores, es posible señalar que existe una relación recíproca entre la posición del individuo alfabetizado, en este caso de las mujeres, y el entorno informacional, comprendido este último como la estructura mayor en la que se sitúa la alfabetización. Vega (2011) expresa lo anterior como una influencia de doble vía ligada al contexto en el que se emplaza:

Por un lado, la influencia de la sociedad sobre la tecnología se da a través del uso libre y espontáneo de esta última, de las motivaciones y necesidades de la gente, y la apropiación individual y social. Estos elementos se convierten en una especie de motor que hace evolucionar la tecnología, desde el nacimiento mismo de una nueva, hasta sus transformaciones que la convierten en otra cosa. De otro lado, el impacto de la tecnología sobre la sociedad tiene estrecha relación con cada contexto y con las características particulares de la implementación de la misma, por lo que se puede deducir que no es posible generalizar sus usos sociales ni sus efectos (p. 7).

En la relación de estos dos planos, se subraya la agencia o capacidad transformativa de los actores sociales, es decir, en el sentido de Giddens (2006), su poder de intervenir en un curso de acontecimientos, o bien, en un estado de las cosas. Este planteamiento resulta significativo si se considera que uno de los rasgos más sobresalientes del nuevo paradigma tecnológico es la participación activa de los usuarios, su capacidad de “tomar el control” de los medios tecnológicos y su consecuente incidencia en esferas sociales más amplias (Jenkins, 2008). No obstante, cabe señalar que es necesario ampliar las perspectivas de la alfabetización digital, para superar la formación instrumental y orientarla a promover la capacidad transformadora de los actores sociales, de las mujeres en este caso, de modo que puedan incidir sobre sus propios procesos de formación en lo digital y, con ello, en su desarrollo.



Capítulo 4. Estrategia metodológica

4.1 Perspectiva epistemológica del estudio

Ante la problemática en torno a la ausencia de una alfabetización digital que promueva el desarrollo de las mujeres de sectores vulnerables en Aguascalientes, este trabajo de investigación se fundamenta en una visión que las posiciona como actores fundamentales frente a las TIC y a su propio desarrollo. Se pretende indagar sus situaciones de vida, como un punto de partida pertinente para la propuesta de programas e intervenciones en torno a las TIC, que puedan ser significativos para ellas. Con base en lo anterior, se busca indagar, ¿cuál es el papel de las TIC y la alfabetización digital en el desarrollo de mujeres de sectores vulnerables en Aguascalientes?

El estudio se plantea en el marco de la perspectiva sociocultural, desde la cual se asume el compromiso del trabajo intelectual con la transformación social. En primera instancia, se propone el cruce del problema de la desventaja social de las mujeres con la demanda de una formación para el desarrollo a través de las TIC, en el sentido de Hall (1998 citado en Grossberg, 2012), como una coyuntura o espacio problemático del mundo contemporáneo.²³ Asimismo, siguiendo una de las premisas fundamentales del abordaje sociocultural de comprender las realidades “que dan forma a la vida cotidiana de la gente común” (Hall, 2010, p. 19), se pone el énfasis en el estudio de las mujeres, en particular, de aquellas que se encuentran en contextos desfavorecidos, con la finalidad de darles voz y reconocer sus experiencias y capacidades como promotores dinámicos de transformaciones sociales (Sen, 2000; ONU Mujeres, 2016), es decir, desde su agencia.

Lo anterior se vincula con la agenda de la política internacional vigente que demanda la atención de los problemas sociales considerando una mirada integral a las diversas dimensiones de lo social, no sólo con el acento en lo económico. El más reciente Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016 apunta la necesidad de generar conocimientos en torno a la desigualdad y la justicia social y sus múltiples configuraciones en espacios como el

²³ Para la veta de los estudios culturales, el análisis coyuntural supone la articulación, acumulación y condensación de diferentes circunstancias y sus contradicciones, que permiten describir un terreno complejo e históricamente específico (Hall, 1998 citado en Grossberg, 2012).

género, la educación o en contextos con diversos niveles de recursos y estándares de vida. Asimismo, propone hacer investigación desde enfoques analíticos situados para comprender de qué manera los problemas sociales afectan las vidas de las personas, como un punto clave para ofrecer soluciones posibles desde contextos específicos (UNESCO, 2016).

Siguiendo las premisas anteriores, se propone desarrollar un estudio con base en un enfoque interpretativo, el cual busca la comprensión de los fenómenos desde la complejidad de la realidad, el estudio de los objetos en sus diversas dimensiones y en su contexto cotidiano (Flick, 2007). Este enfoque, que identifica a la investigación cualitativa, se orienta centralmente, de acuerdo con Tarrés (2004), a la comprensión de la acción subjetiva de los actores sociales y tiene como objeto el sujeto creador y portador de significados sociales y culturales.

En este marco, las mujeres se asumen como seres situados en una realidad concreta, en circunstancias particulares desde las cuales se busca dar cuenta de descripciones en torno a ciertos aspectos de su vida social. Esta comprensión situada permite mostrar formas “de hacer y significar el mundo para ciertas personas [...] dependiendo de sus propios lugares y trayectorias, de las relaciones sociales en las que se encuentran inscritos y de las tensiones que encarnan” (Restrepo, 2016, p. 17).

En el sentido de lo anterior, se asume también la subjetividad de la investigadora, como parte de la realidad que se estudia, primordialmente como mujer. En los términos de Sisto (2008), se reconoce el trabajo de investigación como un acto en el que tanto investigador como investigado participan como seres situados y concretos, de lo cual se genera la comprensión, que supone no observar la vivencia del otro como una representación exacta, monológica, sino como una interacción viva, un encuentro de sujetos interactuando.

Esta implicación de la investigadora con la situación de estudio y sus participantes supone un ejercicio de vigilancia epistemológica; como señalan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2000), en la práctica científica, se hace necesario supervisar permanentemente el propio trabajo con el fin de asegurar la validez de los procedimientos y hallazgos que se deriven de

la investigación. En función de ello, con la finalidad de promover esta vigilancia, se recurrirá al diario de campo, como un instrumento que permite al investigador monitorear de manera permanente sus observaciones, así como delinear las situaciones y relaciones de los sujetos en un contexto y cotidianidad particulares. Éste consiste en un registro sistemático de aspectos del contexto o la situación que se estudia, que se consideren relevantes para organizar, analizar e interpretar (Martínez Rodríguez, 2007). Su utilidad como herramienta para la vigilancia epistemológica estriba en que permite hacer una descripción “con sentido de investigación”, acerca de las relaciones de lo observado tienen con el objeto de estudio y discernirlas entre aquellas que se derivan de sesgos o juicios ajenos a los propósitos de estudio.

4.2 El método de estudio: la etnografía

El estudio que se propone se perfila en el marco de la investigación etnográfica, la cual constituye una metodología, dentro del enfoque cualitativo, que permite generar conocimiento desde un abordaje comprensivo de la realidad social. Su premisa básica es la inmersión directa en el espacio físico y social donde suceden los hechos que se estudian, de modo que se configura “desde dentro” del objeto o fenómeno de interés (Covarrubias, 2013).

La etnografía, busca la descripción densa de estos fenómenos, es decir, su representación de manera inteligible; en términos de Geertz (2003), busca ordenar la complejidad de las realidades mediante la sustitución “por una complejidad más inteligible una complejidad que lo es menos” (p. 43), con el fin de que éstas sean susceptibles de ser comprendidas.

Además, de acuerdo con Guber (2001), se pretende comprender y describir los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros. En este sentido, los participantes se asumen como actores, agentes o sujetos sociales, situándose como informantes privilegiados y protagonistas de la vida social; esto supone que es de interés la descripción que las personas hacen de sus acciones, en sus propios términos.

Para los propósitos de esta tesis, se han definido como objeto de estudio el papel que tienen las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de mujeres de sectores

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vulnerables en Aguascalientes. La elección de la etnografía como método de estudio consideró, en primer lugar, su potencial para abordar objetos de investigación desde una perspectiva comprensiva-interpretativa; asimismo, se asume como una forma de recuperar las perspectivas de estas mujeres como actores centrales frente a las TIC y a su propio desarrollo.

En el caso de las mujeres participantes del estudio, este reconocimiento como informantes clave se plantea en consonancia la perspectiva de género, la cual implica, además de concebirlas como sujetos concretos situados históricamente, el “darles voz y reconocer su experiencia, comprender los procesos de significación que ha construido a partir de su rol de género, y analizar detalladamente las repercusiones que esta construcción social ha tenido en su subjetividad” (Flores, 2014, p. 47). La etnografía, en este sentido, resulta una opción metodológica y técnica pertinente, como lo señala Covarrubias (2013), para responder preguntas orientadas a “comprender una realidad concreta, situada y contextualizada con dinámicas sociales vivas” (p. 169).

Finalmente, en cuanto a los alcances de la investigación etnográfica, es importante apuntar algunas precisiones. Se asume que en este tipo de investigación no se busca una descripción objetiva de sucesos, sino recuperar lo que los actores, en este caso las mujeres, expresan en sus propias palabras y prácticas sobre sus vidas. Asimismo, respecto al quehacer del investigador, es importante subrayar que, al entrar en interacción directa con los participantes, éste se posiciona como un sujeto cognoscente, que debe aprender de la realidad en los términos de los participantes, no obstante, con la capacidad de interpretarla a la luz de su propio sistema de clasificación (Guber, 2001). Esto supone una tarea sistemática de análisis e interpretación, cuyo resultante no es una descripción fiel de la realidad, sino una conclusión interpretativa del investigador a partir de su acercamiento e interacción con los contextos y realidades que estudia.

4.3 Delimitaciones empíricas

En un primer esbozo de la metodología del estudio, se buscó focalizar en un proyecto o programa formativo como escenario concreto para indagar de qué manera la alfabetización

digital contribuye con el desarrollo de mujeres en condiciones de vulnerabilidad. Inicialmente se seleccionaron los Centros Tecnológicos Comunitarios, un programa gubernamental cuyo objetivo es la formación y fomento de competencias digitales entre la población de sectores vulnerables del municipio de Aguascalientes.

El trabajo de campo se emprendió, en mayo de 2018, en tres de estos centros ubicados en colonias de estrato socio-urbano medio bajo en la zona sur-poniente de la ciudad: Insurgentes, José López Portillo y Pilar Blanco. Entre éstas, la colonia Insurgentes se identifica como una de las Zonas de Atención Prioritaria²⁴ del municipio, de acuerdo con el Sistema Estatal de Información Estadística y Geográfica (SEIEG, 2015). Sin embargo, durante las primeras inmersiones en campo fue evidente la escasa asistencia de usuarios y, en particular, de mujeres que pudieran aportar información para los fines del estudio.

Por lo anterior, se optó por replantear la estrategia metodológica y sus objetivos, que se habían centrado en la alfabetización digital y sus aportes al desarrollo humano de las mujeres, para orientarlos hacia la comprensión del papel de las TIC en la vida de las mujeres de sectores vulnerables en el municipio de Aguascalientes. Así pues, la delimitación del escenario de estudio transitó de un programa de alfabetización digital particular hacia la búsqueda de casos concretos de mujeres pertenecientes a los sectores comunitarios elegidos previamente. Lo anterior se proyectó como una indagación más pertinente para generar conocimientos a favor de la propuesta de programas de alfabetización digital centrados en sus usuarios, en este caso, las propias mujeres.

4.4 Etapas del estudio y técnicas e instrumentos de obtención de información

En concordancia con el enfoque y el método de investigación elegidos, se considera el uso de técnicas interpretativas que se centran en el marco subjetivo de la acción y en la empatía con los participantes (Tarrés, 2004). En este apartado se exponen las técnicas de recopilación

²⁴ Las Zonas de Atención Prioritaria (ZAP), de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), son áreas rurales o urbanas “cuya población registra índices de pobreza, marginación indicativos de la existencia de marcadas insuficiencias y rezagos en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social” (CONEVAL, 2018).

de información seleccionadas, así como las guías conceptuales y prácticas que orientaron el estudio.

El trabajo de investigación se desarrolló en cuatro etapas, que se corresponden con los objetivos específicos del estudio, como se muestra en la Tabla no. 2. En esta tabla se incluyen, asimismo, las técnicas e instrumentos de obtención de información empleadas en cada etapa de la indagación; cada una de estas se describen más ampliamente en los párrafos posteriores.

Tabla 2. Etapas del estudio y técnicas de obtención de información

Objetivo general: Comprender el papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables en Aguascalientes, para contribuir a proponer programas e intervenciones de alfabetización digital que respondan a los intereses y necesidades de las mujeres de estos sectores.	
Etapas del trabajo de campo (objetivos específicos)	Técnicas / instrumentos de obtención de información
1. Caracterizar el contexto de las colonias en que se sitúa el estudio, para conocer el entorno comunitario en el que se desenvuelven las mujeres.	- Etnografía descriptiva (Covarrubias, 2013). - Instrumento: Cuestionario para el diagnóstico del contexto comunitario (adaptación del Instrumento E2014ComunidadD1 del Modelo Enrédete de inclusión digital para la inclusión social; Zermeno, 2017).
2. Describir situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables para reconocer sus principales problemas y necesidades cotidianas.	- Observación participante y conversación cotidiana (Covarrubias, 2013). - Instrumento: Matriz de gramática elemental de la vida cotidiana (Covarrubias, 2013).
3. Identificar el repertorio tecnológico (mediático y digital) de las mujeres, su trayectoria de alfabetización digital y los usos que hacen de los bienes y	- Instrumento: Repertorio mediático y digital de las mujeres (adaptación del Cuestionario de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad

<p>servicios tecnológicos, para identificar el lugar que ocupan las TIC en sus vidas.</p>	<p>y Uso de las TIC en los Hogares, ENDUTIH 2017; INEGI, 2017).</p> <p>- Entrevista cualitativa (Valles, 2009; Uribe, 2013).</p>
<p>4. Conocer los intereses y expectativas que tienen las mujeres respecto a las TIC y su uso, para identificar aspectos clave para su alfabetización digital.</p>	<p>- Grupo de discusión (Barbour, 2014).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Etapas 1. Exploración del contexto comunitario

Con el propósito de caracterizar el entorno en el que se desenvuelven las participantes del estudio, se llevó a cabo la exploración del contexto de las colonias que constituyeron el escenario de estudio. Se utilizó como referente central el Cuestionario para el diagnóstico del contexto comunitario que se muestra en el Anexo A, el cual fue adaptado del Instrumento E2014ComunidadD1 del Modelo Enrédete de inclusión digital para la inclusión social (Zermeño, 2017).

El instrumento en su versión original, que se destinó a la intervención en comunidades, abarca los siguientes rubros de información: datos generales de la comunidad (tamaño de la población y escolaridad), infraestructura y servicios públicos, equipamiento y acceso de la comunidad a las TIC, vías de comunicación de la comunidad, organizaciones sociales, medios de comunicación propios de la comunidad, y finalmente, un apartado destinado a la retroalimentación del proceso de inmersión a la comunidad. Para los fines del presente estudio, se omitieron los rubros e ítems que no se consideraron aplicables para el contexto urbano, en el que se llevó a cabo el trabajo de investigación.

Con base en este instrumento, se realizó un ejercicio de etnografía descriptiva para explorar el contexto y conocer la realidad local en cada una de las colonias. De acuerdo con Covarrubias (2013), esto constituye una primera fase del proceso etnográfico mediante la cual es posible interactuar en “escenarios sociales naturales”, a través de la observación, la

participación directa y la conversación cotidiana con los actores sociales. “Desde estos espacios naturales observamos el acontecer cotidiano, la composición física de los lugares, así como el devenir de la vida social en los sitios mencionados” (p. 179).

Este ejercicio de exploración del contexto se orientó primordialmente por el instrumento ya referido, el cual se utilizó como ficha etnográfica; además, se elaboró un diario de campo para el registro de las observaciones. En esta fase se contó con el apoyo de una estudiante de licenciatura que realizaba una estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, quien también llevó un registro de sus observaciones, las cuales fueron de utilidad para la triangulación de la información recabada.

Además de la observación etnográfica, se consultaron datos estadísticos de las colonias en la Plataforma de Información Municipal de Aguascalientes del Instituto Municipal de Planeación (IMPLAN, 2018). La información sociodemográfica que se obtuvo de esta plataforma se utilizó como insumo para dar respuesta al cuestionario para el diagnóstico del contexto comunitario y, de este modo, se busca construir un mapa descriptivo de la comunidad.

Etapa 2. Situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables

Para atender el segundo objetivo específico, que se centra en describir situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables para reconocer sus principales problemas y necesidades cotidianas, se realizó un muestreo de casos-tipo en las colonias que constituyen el escenario de indagación, con el cual se seleccionaron cinco mujeres con diferentes perfiles sociodemográficos como participantes del estudio. Esta selección atendió a la premisa de que tales rasgos representan situaciones de vida particulares que, a su vez, suponen relaciones y perspectivas diferenciadas respecto a las TIC y la alfabetización digital.

Para definir las situaciones de vida no fue de interés alguna variable en particular, sino que se buscó abarcar la mayor variedad, riqueza y profundidad de la información, como se pretende en este tipo de muestra, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Para ello, se consideró que variables como la edad y el estado civil podían ser significativas, toda vez que otros rasgos sociodemográficos básicos como el género y el nivel socioeconómico ya están dados por el mismo objeto de estudio. Asimismo, se consideró relevante incluir el perfil de jefa de familia en tanto se trata de una variable que, como señala Aguilar (2017), tiene implicaciones en la vulnerabilidad económica y social de las familias, así como en los roles de género y el empoderamiento de las mujeres al interior de los hogares.²⁵

Con base en lo anterior, los perfiles seleccionados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Perfiles de las participantes del estudio

Nombre²⁶	Estado civil / Rol en el hogar²⁷	Edad	Colonia
Kassandra	Soltera	17 años	Pilar Blanco
Sandra	Casada ²⁸	24 años	José López Portillo
Adriana	Casada	53 años	Pilar Blanco
Lilia	Viuda	73 años	Insurgentes
Carolina	Jefa de familia	31 años	José López Portillo

Fuente: Elaboración propia.

²⁵ En México, el número de hogares con jefatura femenina se ha incrementado de manera significativa en los últimos años debido a diversos factores de carácter demográfico, económico y sociocultural como la migración, la crisis económica y laboral, o la búsqueda de una mayor autonomía de las mujeres. En el caso de Aguascalientes, el porcentaje de hogares con jefas de familia aumentó de 20.9% en 2000 a 26.2% en 2015 (Aguilar, 2017).

²⁶ Con base en el criterio de confidencialidad, se consultó con las participantes el nombre con el que les gustaría aparecer en el estudio; todas optaron por conservar su propio nombre.

²⁷ Se utilizaron los indicadores del estado civil o conyugal que considera la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica 2014 (INEGI, 2016): soltera, casada, en unión libre y separada, divorciada o viuda. El indicador “jefa de familia” se retoma de la variable “tipo de hogar”, según la misma encuesta.

²⁸ El caso de Sandra fue referido, en un primer momento, para cubrir el perfil de unión libre, no obstante, su estado civil cambió a casada semanas antes de su abordaje en el trabajo de campo.

Las mujeres con quienes se efectuó el estudio pertenecen a hogares con niveles socioeconómicos de medio bajo (D+) a bajo (E), de acuerdo con la clasificación de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI, 2018). Esto se constató con la aplicación de un cuestionario para estimar el nivel socioeconómico de sus hogares (ver Anexo B).

Por otro lado, para el acercamiento con las participantes se siguió la estrategia de bola de nieve; se aprovechó el contacto generado en los centros tecnológicos comunitarios y la exploración contextual a las colonias, asimismo, se recurrió a contactos previos, quienes aportaron referencias para encontrar los perfiles pretendidos. El contacto se estableció de manera individual, se gestionó un primer encuentro con cada una en el cual se expusieron los objetivos y la dinámica del estudio, así como los criterios de confidencialidad del mismo. Con estos elementos se tomaron acuerdos para el trabajo de campo y se generó por escrito el consentimiento informado de la participación en el proyecto de investigación (ver Anexo C).

La inmersión en las vidas de las mujeres consideró un ejercicio de observación participante, la cual, siguiendo a Cruz (2007), consiste en “el contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (citado en Restrepo, 2016, p. 39). Este ejercicio con las mujeres se llevó a cabo, en todos los casos, en sus respectivos domicilios; se les solicitó como consigna principal permitir a la investigadora integrarse a sus actividades y rutinas cotidianas. En algunos casos fue posible incorporarse a otros espacios fuera del hogar, acompañándolas básicamente en lugares en los que llevan a cabo actividades comunes como comercios o espacios recreativos dentro de la comunidad. El tiempo de trabajo con cada una fue flexible dependiendo de su disposición y disponibilidad.

Compartir la cotidianidad de las mujeres resultó útil, en el sentido que expresa Restrepo (2016), ya que permitió a la investigadora convertirse en “alguien conocido” para las informantes, lo cual le permitió ser testigo de situaciones a las cuales no se tendría acceso con otro tipo de técnicas.

Además de la observación participante, para el trabajo etnográfico con las mujeres se consideró la conversación cotidiana como una técnica útil para recopilar información sobre los actores sociales en sus espacios naturales (Covarrubias, 2013). Se focalizó en aquellas conversaciones que emergieron en la interacción diaria y que se consideraron relevantes para los objetivos de la investigación.

La información obtenida en esta fase del trabajo de campo, tanto de la observación participante como de la conversación cotidiana, se concentró a manera de notas en un diario de campo, el cual consiste en un registro sistemático y detallado de las situaciones que se presentan en el terreno de la investigación, así como de las interpretaciones y elaboraciones reflexivas del etnógrafo (Restrepo, 2016).

En función del objetivo de esta etapa del proceso de indagación, para el registro y sistematización de las observaciones en el diario de campo se consideraron centralmente como ejes analíticos: 1) la dinámica cotidiana de las mujeres y 2) sus principales problemas y necesidades.

Para el trabajo de observación etnográfica se utilizó como guía la matriz de gramática de la vida cotidiana que propone Covarrubias (2013), cuya función es ayudar “a observar y a seguir la pista, a conocer quiénes hacen qué acciones con relación a qué objetos o personas, en qué espacio y tiempo” (p. 176). Este instrumento permite, de acuerdo con la misma autora, “hacer operativa” la observación de la realidad cotidiana a partir del registro de los actores, las actividades, el espacio y el tiempo en el que se llevan a cabo cada una de las observaciones, siguiendo las siguientes preguntas:

- a) ¿Quiénes son los actores en el escenario de observación?
- b) ¿Qué actividades realizan los actores que observo y con qué objetos?
- c) ¿En qué espacio realizo la observación? Si me muevo físicamente dentro de ese espacio, ¿veo algo nuevo?
- d) ¿De qué a qué hora realicé el ejercicio de observación?

Etapa 3. Repertorio tecnológico, alfabetización digital y usos de las TIC

Como parte de la etapa anterior, de indagación de situaciones de vida de las mujeres, se propuso el objetivo de identificar el repertorio tecnológico (mediático y digital) de cada una de ellas, así como su trayectoria de alfabetización digital y sus usos cotidianos respecto a las TIC. Para ello, se utilizó el instrumento “Repertorio mediático y digital de las mujeres”, el cual constituye una adaptación del cuestionario de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares, ENDUTIH, que aplica el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017) (ver Anexo D). Con este instrumento se buscó conocer la disponibilidad de bienes y servicios tecnológicos, así como la conectividad de los hogares de las mujeres que formaron parte del estudio.

La aplicación de este cuestionario se tomó como punto de entrada para la entrevista cualitativa, la cual se consideró un recurso metodológico útil en esta etapa de la investigación ya que, como señala Uribe (2013), permite un acercamiento con los actores y objetos sociales desde sus contextos particulares, además de que busca y valora el punto de vista del actor individual. En el marco del presente estudio, la entrevista se centró en indagar los siguientes ejes temáticos:

- 1) *Alfabetización básica y digital de las mujeres*: Se indagó acerca de la formación escolar de las mujeres, inquiriendo de manera particular en el aprendizaje de las TIC. Se preguntó acerca de sus primeros acercamientos a las tecnologías, el espacio donde aprendieron, así como el desarrollo de sus conocimientos y habilidades en torno a las mismas.
- 2) *Usos cotidianos de las TIC*: Con base en el instrumento referido previamente, se preguntó a las mujeres acerca de los bienes y servicios tecnológicos que utilizan en su hogar; se indagó en cuáles saben usar y cuáles no, así como en sus intereses y expectativas en torno a estas tecnologías.

Cabe señalar que no se estableció un guion predeterminado para llevar a cabo la entrevista, atendiendo al carácter flexible, abierto y dinámico que señala Tójar (2006) de esta técnica en la investigación cualitativa. La flexibilidad y apertura se entienden en tanto no se conduce de

manera directiva, sino atendiendo el relato del entrevistado, además, en función de la disposición permanente a hacer nuevos descubrimientos. En cuanto a su cualidad dinámica, se busca crear una conversación de manera conjunta por los participantes en su interacción (Tójar, 2006).

Es así como, en esta fase se recopilaron, por cada una de las participantes del estudio, un instrumento sobre su repertorio tecnológico y una entrevista en torno los ejes temáticos señalados.²⁹

Etapa 4. Perspectivas de las mujeres sobre las TIC para su desarrollo

Atendiendo al objetivo de esta etapa, de conocer los intereses y expectativas que tienen las mujeres respecto a las TIC y su uso, se recurrió al grupo de discusión como una técnica de investigación que permite acceder a interpretaciones y argumentos que se negocian y elaboran por medio de procesos de interacción social (Barbour, 2014).

Barbour (2014) enfatiza en las dimensiones reflexiva, colectiva y dialógica, como fundamentos de la práctica intersubjetiva que asumen los grupos de discusión y que la hacen consonante con la investigación cualitativa. En cuanto a su pertinencia y oportunidad, la misma autora señala que resultan idóneos como recursos exploratorios, o bien, para iluminar voces que no han sido escuchadas; asimismo, resalta su potencial como una ventana a la experiencia subjetiva y a la reflexividad, así como su carácter abierto y versátil.

Por lo anterior, el grupo de discusión se consideró como un recurso útil para el objetivo señalado, en tanto se pretende, centralmente, recuperar las perspectivas de las mujeres, las cuales no se han considerado como fundamento esencial para plantear programas e intervenciones en torno a las TIC.

Como última etapa del trabajo de campo, se llevaron a cabo tres grupos de discusión, uno por cada una de las colonias que conformaron el escenario de estudio. Los grupos se

²⁹ Las entrevistas fueron audiograbadas para su posterior transcripción y análisis.

conformaron con base en el criterio de disponibilidad de las informantes. El primer grupo de discusión (Insurgentes) tuvo lugar en el Centro Tecnológico Comunitario de la Delegación Urbana de la colonia; se contó con el apoyo de la instructora para convocar a mujeres que en algún momento hubieran sido usuarias del centro y con quienes ella mantenía contacto. Para el segundo grupo de discusión (Pilar Blanco) se convocó a vecinas de la colonia que quisieran colaborar con esta actividad; éste se llevó a cabo en la cochera de una de las mujeres informantes del estudio, quien colaboró invitando a sus vecinas y también se integró a la discusión. El último grupo (José López Portillo), se realizó con un grupo de vecinas que se reúnen cada semana a rezar el rosario en una capilla de la colonia. En cada uno de los grupos de discusión participaron entre cuatro y cinco mujeres, de edades entre los 18 y los 67 años.

Los detonadores que se utilizaron para propiciar la discusión en cada uno de los grupos fueron:

- Vamos a conversar sobre los principales problemas que tenemos las mujeres.
- Vamos a conversar sobre cómo las TIC pueden apoyarnos a resolver estos problemas.
- Vamos a conversar sobre qué conocimientos y habilidades les gustaría obtener respecto a las TIC que puedan serles de utilidad en sus vidas.
- Vamos a conversar sobre cuáles consideran que serían las mejores formas en que pueden aprender sobre las TIC.

4.5 Estrategia analítica

Desde el enfoque de la investigación cualitativa, el trabajo de análisis se considera fundamentalmente interpretativo. Para los fines de este proyecto, se planteó una estrategia analítica siguiendo la lógica que propone Restrepo (2016) para los diseños de investigación etnográfica. Además, debido a la naturaleza de la información recabada en el trabajo de campo, se recurrió al análisis narrativo de acuerdo con Robertson (2017), como un marco interpretativo que permite la comprensión de las experiencias de los sujetos situados.

4.5.1 Sistematización de los datos

Un primer paso consistió en la sistematización de la información obtenida durante el trabajo de campo. El corpus de materiales para el análisis, derivados de cada una de las etapas de implementación del proyecto es el siguiente:

- ▶ Datos estadísticos de IMPLAN (concentrados en el Cuestionario para el diagnóstico del contexto comunitario).
- ▶ Notas de campo derivadas de la exploración del contexto (registradas en el diario de campo).
- ▶ Datos derivados del instrumento: Cuestionario para estimar el nivel socioeconómico de las mujeres.
- ▶ Notas de campo derivadas de la observación participante de los cinco casos de mujeres (registradas en el diario de campo).
- ▶ Conversaciones con mujeres.
- ▶ Datos derivados del instrumento: Repertorio mediático y digital de las mujeres.
- ▶ Entrevistas sobre usos de TIC (cinco, una por cada uno de los casos).
- ▶ Grupos de discusión (tres, uno por cada colonia).

Para la sistematización de la información, se llevó a cabo su transformación en materiales textuales, lo cual se considera un procedimiento clave que permite preparar los datos para ser analizados (Gibbs, 2014). Las notas de campo se concentraron en formato electrónico, ya que algunas fueron recabadas de forma manuscrita; en el caso de las entrevistas y el grupo de discusión se efectuaron las transcripciones correspondientes.

4.5.2 Codificación cualitativa de los datos

Una vez dispuestos los materiales textuales, después de una primera lectura de los mismos, Restrepo (2016) sugiere elaborar índices analíticos de cada uno de los elementos a analizar, para este caso, el diario de campo, las entrevistas y los grupos de discusión. Los índices analíticos consisten en una clasificación del contenido de los materiales, a partir de examinar las temáticas que fueron consignadas en cada uno de estos.

En esta primera etapa del análisis, se agruparon los contenidos de las notas de campo, las entrevistas y los grupos de discusión con base en dos índices analíticos:

- 1) Situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables.
- 2) El papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de estas mujeres.

En cada uno de estos índices, se llevó a cabo una codificación de tipo cualitativo, la cual consiste, como señalan Coffey y Atkinson (2003), en organizar, manipular y recuperar segmentos significativos de los datos, asignándoles etiquetas o códigos que permitan su identificación y agrupación posterior en un sistema de categorías. Se consideró como unidad de análisis cada párrafo contenido en los materiales textuales; a cada segmento se le asignó un código con base en un esquema de categorías definido para cada uno de los índices analíticos. El software de análisis cualitativo Atlas.ti se empleó como herramienta de apoyo para esta tarea de codificación.

4.5.2.1 Categorías para el análisis de las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables

Con base en los fundamentos teóricos y empíricos de la presente investigación, se definieron las categorías analíticas que se muestran en la tabla no. 7. Estas categorías se construyeron tomando como punto de partida las premisas teóricas sobre el desarrollo humano, las libertades instrumentales de Sen (2000a) y el listado de capacidades fundamentales que propone Nussbaum (2002b) para valorar el desarrollo humano de las mujeres. A estos fundamentos se integraron referentes de las políticas nacionales e internacionales sobre los derechos humanos, en particular, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2018) y de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 2018).

Tabla 4. Categorías para el análisis de las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables

Definición conceptual		
<p><i>Capacidades:</i> Constituyen las libertades fundamentales que un individuo posee para lograr la vida que valora; éstas se definen como las diversas combinaciones de funcionamientos que una persona puede conseguir para lograr diferentes estilos de vida. En un sentido amplio, hacen referencia a las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser (Sen, 2000; Nussbaum, 2002b).</p>		
Categorías	Subcategorías [Códigos]	Definición operacional Ser capaz de / Reconocimiento del derecho a:
Vida	[VID]	<ul style="list-style-type: none"> - No morir prematuramente. - No ser privado de la vida de forma arbitraria.
Integridad personal	Libertad de la persona [LIBER]	- No ser esclavizado ni sometido a trabajos forzosos y gratuitos o no pagados.
	Derecho a la integridad y seguridad personales [INTEG]	<ul style="list-style-type: none"> - Estar protegido de agresiones o ataques de cualquier tipo (incluyendo ataques sexuales y violencia doméstica). - No sufrir torturas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, que atenten contra su integridad física, moral y psíquica.
	Derecho a la libertad de tránsito y residencia [TRANS]	<ul style="list-style-type: none"> - Circular y desplazarse libremente de un lugar a otro (país, estado o territorio). - Elegir y mudar su residencia sin que se requiera algún permiso o documento legal, con las limitaciones que establezca la ley.
	Derechos sexuales y reproductivos	- Ejercer la sexualidad de manera libre y segura.

	[SEX]	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir en materia de reproducción y satisfacción sexual. - Ser respetado en su identidad de género.
Oportunidades sociales	Derecho a la educación [EDU]	<ul style="list-style-type: none"> - Recibir alfabetización y formación matemática y científica básica. - Acceder a los servicios educativos que brinda el Estado en los niveles básicos: preescolar, primaria, secundaria y medio superior. - Acceder a la educación en todos sus tipos y niveles sin ningún tipo de discriminación.
	Derecho a la salud [SALUD]	<ul style="list-style-type: none"> - Proteger y mantener una buena salud (incluida la salud reproductiva). - Hacer uso de los servicios de salud que presta el Estado y las instancias públicas, obteniendo prestaciones oportunas, profesionales, idóneas y responsables.
	Derecho a la vivienda [VIVI]	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer de un lugar adecuado para vivir, que cuente con los espacios, instalaciones y servicios básicos, que aseguren la seguridad física de sus habitantes.
	Derecho a la alimentación [ALIM]	<ul style="list-style-type: none"> - Contar con acceso permanente a alimentos a través de la compra, producción o intercambio de los mismos. - Disponer de los alimentos en cantidades suficientes de manera consistente.

		-Consumir alimentos con un impacto nutricional positivo en las personas.
	Derecho al agua y saneamiento [AGUA]	- Tener acceso, disposición y saneamiento de agua para el consumo personal y doméstico de manera suficiente, salubre y fácil de obtener.
Expresión, pensamiento y asociación	Libertad de expresión [EXPR]	- Buscar, recibir y difundir ideas o información de manera oral, escrita o a través de medios electrónicos o informáticos, sin estar sujeto a ningún tipo de represión o censura.
	Libertad de conciencia [CONC]	- Creer y pensar libremente según ideas y convicciones propias.
	Libertad religiosa y de culto [RELIG]	- Adoptar, profesar, seguir o divulgar cualquier creencia religiosa o filosófica. - Practicar y participar libremente en ceremonias religiosas, devociones, ritos, enseñanzas o cualquier acto del culto de su religión, ya sea en forma individual o colectiva.
	Libertad de asociación, reunión y manifestación [ASOC]	- Congregarse y afiliarse libremente con otros, siendo de forma pacífica y con fines lícitos. - Formar parte de cualquier asamblea o reunión, o con el propósito de expresar o exponer ideas, peticiones o protestas ante la autoridad. - Pertenecer a un grupo cultural y compartir ideas y prácticas con sus integrantes, sin que eso pueda ser motivo para contrariar sus derechos.

Igualdad y justicia	Derecho a la igualdad [IGUAL]	<ul style="list-style-type: none"> - Ser tratado como un ser digno, cuyo valor es igual al de los demás. - Gozar y disfrutar de la misma manera los derechos reconocidos por las leyes y tratados nacionales e internacionales. - Ser juzgado por leyes o tribunales en condiciones de igualdad.
	Derecho a la no discriminación [DISCR]	<ul style="list-style-type: none"> - No ser discriminado por motivos de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnicidad, origen nacional o cualquier otro que atente contra la dignidad humana y que anule o menoscabe los derechos y libertades de las personas.
	Derecho a la justicia [JUST]	<ul style="list-style-type: none"> - Tener protección legal y recibir administración pronta, completa, imparcial y gratuita de las leyes vigentes. - Ejercer defensa y ser escuchado por las autoridades competentes, con las debidas oportunidades y dentro de un plazo razonable. - No ser molestado en sus bienes, familia, integridad o derechos, sin que exista un mandato debidamente fundado y expedido por la autoridad competente. - En caso de sufrir una violación a sus derechos humanos, recibir la reparación integral, adecuada, diferenciada, transformadora y efectiva del daño o menoscabo sufrido.
Libertades políticas	Derecho a la ciudadanía [CIUD]	<ul style="list-style-type: none"> - Ser inscrito en el registro civil y tener una nacionalidad de acuerdo a

		<p>lo establecido en las leyes nacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser reconocido en los derechos políticos y sociales que le permiten intervenir y participar en la política del país.
	Derecho al voto o sufragio [VOT]	<ul style="list-style-type: none"> - Votar por el candidato que desee para ocupar un cargo de elección popular. - Ser elegido por otros para ocupar cargos de elección popular o cualquier otro empleo o comisión para el servicio público.
	Libertad de expresión, asociación y participación política [PARTIC]	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar libremente cualquier idea o postura política, así como expresarse con fines de protesta, manifestación u oposición ante el régimen o sistema político vigente. - Formar parte de diversas de organización y militancia política. - Participar en actividades remuneradas o voluntarias de partidos políticos, campañas electorales y de cualquier instancia gubernamental.
Empleo y libertades económicas y materiales	Libertad de trabajo, profesión, industria o comercio [PROF]	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicarse a la profesión, comercio o trabajo lícito de su elección. - Empezar cualquier iniciativa productiva, negocio, empresa u organización social, dentro de los márgenes de la ley. - No ser privado arbitrariamente del producto de su trabajo.
	Derecho al trabajo [TRAB]	<ul style="list-style-type: none"> - Tener un empleo con un salario suficiente y justo que permita

		<p>satisfacer las necesidades básicas individuales y familiares (alimentación, educación, salud y vivienda).</p> <p>- Tener un empleo en condiciones equitativas, satisfactorias y sin discriminación.</p>
	<p>Derechos en el trabajo (dimensiones individual y colectiva) [DER-TRAB]</p>	<p>- Contar con las condiciones que permitan el desarrollo pleno en el trabajo: ser capacitado, protegido frente a la explotación, contar con condiciones de seguridad e higiene, trabajar una jornada razonable, gozar de vacaciones y días festivos, descansar y disfrutar del tiempo libre, tener oportunidades para permanecer o ascender sin ser excluido o despedido por alguna condición discriminatoria.</p> <p>- Contar con servicios de seguridad social: servicios médicos, protección económica por enfermedad, maternidad, accidentes de trabajo, invalidez, vejez u otro.</p> <p>- Agruparse con otros para integrar o conformar de manera independiente y libre sindicatos para la mejora de sus condiciones laborales y la defensa de sus derechos.</p>
	<p>Derecho a la propiedad [PROP]</p>	<p>- Poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles o inmuebles).</p> <p>- Usar y disponer de sus bienes de acuerdo a la ley.</p>
<p>Garantías de transparencia</p>	<p>Derecho de acceso a la información [INFO]</p>	<p>- Acceder a la información pública.</p> <p>- Buscar, obtener y difundir libremente la información pública</p>

		de manera oral, escrita o por medios informáticos o electrónicos.
	Derecho de protección de datos personales [PROT-DATOS]	<ul style="list-style-type: none"> - Ser protegido en los datos que se refieren a su vida privada y datos personales cuando se encuentren en posesión de particulares o de cualquier autoridad. - Solicitar el acceso, rectificación, cancelación u oposición al uso de sus datos personales en posesión de otras personas o instancias.
	Derecho de petición [PETI]	- Realizar peticiones o solicitudes a las autoridades o servidores públicos, de manera pacífica y respetuosa, y recibir respuesta a tales peticiones.
Descanso, ocio y recreación	Derecho al descanso y el ocio [OCIO]	<ul style="list-style-type: none"> - Descansar y disfrutar el tiempo libre. - Dedicar tiempo a la risa y el juego. - Limitar razonablemente la duración del trabajo, y gozar de vacaciones periódicas pagadas.
	Derecho de acceso a la recreación, la cultura física y el deporte [RECRE]	<ul style="list-style-type: none"> - Disfrutar de actividades recreativas y deportivas. - Acceder a espacios y actividades para la recreación, la cultura física y la práctica del deporte.
	Derecho de acceso a la cultura [CULT]	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder a la cultura y a sus beneficios. - Disfrutar y participar de los bienes y servicios culturales que brinda el Estado.

Medio ambiente y otras especies	Derecho a un medio ambiente sano [AMBI]	- Gozar de un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado para su desarrollo pleno y bienestar.
	Relación con el entorno natural y otras especies [NATU]	- Vivir en relación y preocuparse por los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.

Fuente: Elaboración propia con base en CNDH (2017), CPEUM (2018), Nussbaum (2002b), ONU (2018), Padilla y Cervantes (2017), Sen (2000a) y World Food Programme (2018).

4.5.2.2 Categorías para el análisis del papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de las mujeres

Tabla 5. Categorías para el análisis del papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de las mujeres

Categoría [Código]	Definición conceptual	Definición operacional Segmentos que hagan referencia a:
Alfabetización básica y digital de las mujeres		
Alfabetización básica [ALFA]	Conjunto de competencias elementales para la lectura, la escritura y el cálculo, adquiridas en el entorno escolar (Venezky, 2006; UNESCO, 2018).	- Trayectoria escolar de las mujeres (último grado de estudios). - Formación en los saberes elementales para la lectoescritura y las matemáticas.
Alfabetización digital [AD]	Conjunto de acciones formativas orientadas al desarrollo de habilidades técnicas y sociales en torno al uso de las TIC, que permiten la inserción participativa de los individuos en la sociedad (Silvera, 2005; Travieso y Planella, 2008)	- Primeros acercamientos a las TIC. - Desarrollo de conocimientos y habilidades en torno al manejo de las TIC.
Usos cotidianos de las TIC		
Acceso a las TIC [TIC-ACCESO]	Se refiere a la disponibilidad de infraestructura y equipamiento en materia de TIC, que permiten y	- Disponibilidad de bienes tecnológicos en el hogar: radio/estéreo, televisor analógico/digital, teléfono fijo,

	condicionan su uso (Crovi y López, 2011)	teléfono móvil, computadora de escritorio/portátil, Tablet/iPad y otros. - Disponibilidad de servicios tecnológicos en el hogar: TV de paga, planes de telefonía móvil, conexión a internet.
Usos de las TIC [TIC-USOS]	Se refiere al manejo cotidiano de las TIC, así como la utilidad que proporcionan, es decir, a su aprovechamiento para obtener beneficios al realizar ciertas actividades (Crovi y López, 2011).	- Herramientas tecnológicas que utilizan (o no) las mujeres en su vida diaria. - Actividades y fines para los cuales utilizan las TIC. - Expectativas en torno a los usos y aprendizajes de las TIC (aprendizajes que les gustaría obtener para el manejo de las TIC y las formas de aprenderlos).

Fuente: Elaboración propia.

4.5.3 Elaboración de conjuntos temáticos

Una vez concluida la codificación, se procedió a la recuperación de los datos en conjuntos temáticos. Esto supone, por una parte, agrupar los segmentos codificados que hacen referencia a una misma categoría, o bien, puede implicar un replanteamiento del sistema de categorías. Para Restrepo (2016), esta ordenación “pasa por la agrupación de las temáticas que pueden ser reunidas en categorías más globales, así como por la jerarquización subsumiendo unas en otras dependiendo del nivel de generalidad o de la derivación lógica de una con respecto a otra” (p. 69).

Los esquemas que se emplearon para el análisis de la información fueron flexibles y abiertos a la emergencia de nuevas categorías que resultaron del análisis de los datos. Al respecto, se considera la postura de Martínez Miguélez (2006):

Las verdaderas categorías que conceptualizarán nuestra realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja, al realizar el proceso de "categorización" y durante los procesos de "contrastación" y de "teorización", es decir, cuando se analicen, relacionen, comparen y contrasten las categorías. (p. 133)

La incidencia de las categorías que se definieron a priori para el análisis, es decir, el número de referencias que se encontraron de cada una en los datos, así como aquellas que emergieron del mismo se concentran en la siguiente tabla:

Tabla 6. Incidencia de las categorías de estudio

Categorías analizadas e incidencia por códigos	Códigos	Incidencia
Análisis de las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables		
Vida	[VID]	2
Libertad de la persona	[LIBER]	0
Derecho a la integridad y seguridad personales	[INTEG]	14
Derecho a la libertad de tránsito y residencia	[TRANS]	3
Derechos sexuales y reproductivos	[SEX]	14
Derecho a la educación	[EDU]	11
Derecho a la salud	[SALUD]	9
Derecho a la vivienda	[VIVI]	24
Derecho a la alimentación	[ALIM]	7
Derecho al agua y saneamiento	[AGUA]	0
Libertad de expresión	[EXPR]	0
Libertad de conciencia	[CONC]	0
Libertad religiosa y de culto	[RELIG]	4
Libertad de asociación, reunión y manifestación	[ASOC]	0
Derecho a la igualdad	[IGUAL]	13
Derecho a la no discriminación	[DISCR]	7
Derecho a la justicia	[JUST]	7
Derecho a la ciudadanía	[CIUD]	0
Derecho al voto o sufragio	[VOT]	0
Libertad de expresión, asociación y participación política	[PARTIC]	0
Libertad de trabajo, profesión, industria o comercio	[PROF]	10
Derecho al trabajo	[TRAB]	40
Derechos en el trabajo	[DER-TRAB]	3
Derecho a la propiedad	[PROP]	1
Derecho de acceso a la información	[INFO]	0

Derecho de protección de datos personales	[PROT-DATOS]	0
Derecho de petición	[PETI]	0
Derecho al descanso y el ocio	[OCIO]	4
Derecho de acceso a la recreación, la cultura física y el deporte	[RECRE]	2
Derecho de acceso a la cultura	[CULT]	0
Derecho a un medio ambiente sano	[AMBI]	5
Relación con el entorno natural y otras especies	[NATU]	0
Trabajo no remunerado*	[NO-REM]	49
Análisis del papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de las mujeres		
Alfabetización básica	[ALFA]:	30
Alfabetización digital	[AD]:	60
Acceso a las TIC	[TIC-ACCESO]:	39
Usos de las TIC	[TIC-USOS]:	132
Desventajas y riesgos de las TIC*	[TIC-DESV]:	126
Intereses y expectativas en torno a las TIC*	[TIC-EXPECT]:	75

Fuente: Elaboración propia.

(*) Categorías emergentes.

4.5.4 Análisis narrativo de tres situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables

El acto de narrar es una condición inherente de la vida social. La narrativa, como fenómeno derivado de este acto, es el objeto central del método de análisis en cuestión (Clandinin, Pushor y Murray, 2007 citados en Blanco, 2011, p. 139). Para Sparkes y Davis (2007), las narraciones son recursos culturales a través de los cuales las personas dan sentido a sus vidas y, en esta medida, contribuyen a su entendimiento; es por ello que se reconoce su potencial para abordar objetos de estudios desde una perspectiva comprensiva-interpretativa.

Para los propósitos de esta tesis, se recurrió al análisis narrativo, principalmente en virtud de la naturaleza de la información obtenida del trabajo de campo, en la cual se encontró una variedad de historias que las mujeres utilizaron para representar sus situaciones de vida. Esto es relevante considerando una narrativa constituye, precisamente, un relato que comprende una historia, es decir, una cadena de eventos, personajes y otros componentes del entorno, que constituyen una forma de discurso influenciada por prácticas y convenciones sociales (Robertson, 2017).

Por otro lado, se consideró la intención central de recuperar las voces de las mujeres y comprender sus vidas, para lo cual las narrativas conforman un elemento analítico que, como lo señala Sautu (2004), con mayor énfasis que otras perspectivas, coloca al sujeto como protagonista de sus propios relatos, a la vez que le concede, a través de la investigación, una oportunidad de contar sus historias.

Otra consideración importante es que a través de las narrativas no sólo se recuperan las voces y experiencias de las personas, sino que éstas son un recurso que puede detonar la reflexión y la agencia humana (Robertson, 2017).

El análisis reflexivo de la propia vida ya tiene de por sí un efecto emancipador, porque “contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que se desea hacer/ser” (Bolívar et al., 2001 citados en Susinos y Parrilla, 2008, p. 166).

Para el presente análisis, se siguió la propuesta de Robertson (2017) para el análisis de narrativas, el cual considera los siguientes elementos:

Tabla 7. Elementos de las narrativas

Elementos de las narrativas	Descripción
Resumen (<i>abstract</i>)	Es el resumen de la narrativa. Anuncia que el narrador tiene una historia que contar y reivindica el derecho a contarla.
Escenario (<i>setting</i>)	Comprende el tiempo, la situación, el lugar y los participantes o personajes; establece la orientación o referencia de la narrativa. Tiempo: <i>¿Cuándo se llevó a cabo el evento que se relata?</i> Lugar: <i>¿Dónde tuvo lugar?</i> Participantes: <i>¿Quién habla o actúa en esta historia?</i> Situación: <i>¿Cuál es el punto de partida del equilibrio?</i>

Complicación de la acción (<i>complicating action</i>)	Es la trama que mueve la historia del equilibrio al desequilibrio: <i>¿Qué sucede para desestabilizar el equilibrio?</i>
Resolución (<i>resolution</i>)	Dice lo que finalmente sucede: <i>¿Qué pasó finalmente?</i>
Coda	Vuelve a conectar la historia con el presente: <i>¿Cómo se conecta esta historia con el presente?</i>
Evaluación (<i>evaluation</i>)	Son los juicios o valoraciones del autor que cuenta la historia. Sugieren por qué el narrador está contando la historia y por qué la audiencia debería escucharla. La evaluación puede ser abierta (el narrador comenta sobre la historia desde el exterior) o encubierta (puede estar implícita en la historia).

Fuente: Elaboración propia con base en Robertson (2017).

Siguiendo este esquema (ver Anexo E), el análisis se realizó, en particular, al corpus de notas de campo correspondientes a los cinco perfiles de mujeres que se indagaron. No obstante, de entre éstos, se eligieron las tres situaciones de vida en las que hubo una mayor incidencia de relatos o narrativas, considerando, además, que fueran aquellos que representaran mayores contrastes entre sí. Se analizaron diez narrativas por cada uno de los casos, en las cuales se respetó la gramática de los relatos, aunque en algunos casos se modificó el orden del discurso con la finalidad de sistematizar el “ir y venir” característico de la expresión verbal. Estas narrativas se presentan en el capítulo 6, “Situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables”.

A continuación, se expone el marco contextual que permite situar el estudio. Se describe el panorama en torno a las TIC y la alfabetización digital en Aguascalientes y, de manera particular, se caracterizan los sectores vulnerables en los que se llevó a cabo el trabajo de investigación.

Capítulo 5. Marco contextual: El panorama de las TIC y la alfabetización digital en Aguascalientes

En este capítulo se presentan los elementos contextuales que permiten enmarcar el escenario en el que se llevó a cabo el estudio. Este marco contextual se esboza a partir de la propuesta de Hayes y Westrup (2012), quienes asumen la noción de “contexto” como un concepto dinámico y relacional, que se construye a partir de la creación de conexiones entre distintas entidades y actores. Estos autores argumentan que no se trata de una entidad externa que pueda ser representada de manera precisa, sino que es producto de procesos de interpretación, así como de articulación entre sus diferentes elementos, perspectivas macro, de actores “distantes” o estadísticas, y perspectivas micro, de carácter etnográfico o provenientes de los usuarios o involucrados.

Este panorama es útil para enmarcar los hallazgos del presente estudio, como plantean Hayes y Westrup (2012), ya que el análisis y la comprensión del contexto son claves para los estudios sobre tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo, en tanto permiten vincular el contenido de las iniciativas de TIC con el entorno particular en el que se sitúan.

En una primera parte, se presenta una síntesis del panorama local en torno a las TIC, a partir de datos estadísticos sobre usos y equipamiento de estas tecnologías en Aguascalientes, así como de la revisión de documentos académicos e institucionales. Estos datos se complementan con otros derivados del recorrido exploratorio que se realizó con instituciones y actores clave en torno al tema de las TIC y la alfabetización digital, el cual permitió contar con un mapa general de la entidad en lo que se refiere a estos rubros. Finalmente, se describe el escenario concreto del estudio, que fueron tres colonias urbanas vulnerables en Aguascalientes: Insurgentes, José López Portillo y Pilar Blanco.

5.1 Aguascalientes en el escenario digital nacional

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH (2018), en el estado de Aguascalientes, el 53.4% de los hogares cuentan con

computadora, mientras que el 46.6% no tienen acceso a un equipo de cómputo. En cuanto a la conexión a internet, el 57.9% de los hogares cuentan con ésta en casa, frente a un 42.1% que no tienen acceso. Pese a que la entidad no se encuentra entre las más conectadas en el país, el porcentaje de hogares con conexión a internet supera la media nacional, que equivale al 52.9% de hogares conectados (INEGI, 2018).

El servicio de telefonía tiene una mayor cobertura entre los hogares aguascalentenses, ya que 96.4% cuentan con este servicio, ya sea en modalidad de telefonía fija o celular fija. En el caso del televisor, 95.5% de los hogares cuentan con al menos uno, ya sea analógico, digital o ambos. Es destacable que el televisor y la telefonía fija se encuentran en la mayoría de los hogares -con porcentajes mayores al 95%-, mientras que aquellos que poseen computadora o están conectados a internet apenas superan el 50% del total de hogares.

Por otro lado, en el estado, casi la mitad de la población, 49%, son usuarios de computadora. De estos, el 52.6% son hombres y el 47.4% son mujeres. El grupo de edad de 18 a 24 años es el que presenta la mayor cantidad de usuarios con un 19.89%, seguido por el de 25 a 34 años con 18.87% y el de 12 a 17 años con 17.98%. Los grupos de 6 a 11 años y de 35 a 44 años reportan 15.57% y 12.36% respectivamente; mientras que en el porcentaje decrece en los de mayor edad, 9.58% en el grupo de 45 a 54 años y 5.75% en el de 55 años o más.

Los principales usos de la computadora que se reportan son: para acceso a internet (87.7%), para entretenimiento (70.3%), para actividades laborales (43.8%), para labores escolares (43.6%), como medio de capacitación (22.3%) y otro uso (0.2%).

En cuanto a usuarios de internet en el estado, el 73.3% de la población lo utiliza; de este porcentaje, 50.3% son hombres y 49.7% mujeres. Al igual que en el caso de la computadora, la mayor cantidad de usuarios se concentra en los grupos de 25 a 34 años y de 18 a 24 años, 20% y 19.5% respectivamente; le siguen los de 35 a 44 y 12 a 17 años con 15.7% y 15.4% cada uno, luego el de 6 a 11 años con 12%. Finalmente se encuentran los grupos de edad de 45 a 54 años con 10.4% y de 55 o más, con 7.1%.

En cuanto al lugar de acceso, la mayoría de los usuarios de internet lo hacen desde su hogar, 88.5%; 52.4% se conectan en casa de otra persona, ya sea un amigo o un familiar. El 51.8% lo hacen mediante una conexión móvil, incluyendo el Smartphone y el 40.9% en el lugar de trabajo. En menor medida los usuarios tienen acceso desde algún sitio público con costo (27.6%), desde escuelas o instituciones educativas (24.8%) o desde sitios públicos sin costo (23%).

Los principales usos que se identifican son: para entretenimiento (91.5%), para comunicarse (89.8%), para obtener información (85.6%), para acceso a contenidos audiovisuales (80%), para uso de redes sociales (77%) y como apoyo para la educación o capacitación (67.2%). Otros usos que muestran porcentajes menores son: para descargar software (49.3%), para leer periódicos, revistas o libros (44%), para interactuar con el gobierno (29.8%), para comprar productos en línea (22.8%), para utilizar servicios en la nube (19.4%), para operaciones bancarias en línea (17.5%) y para ventas por internet (10.2%).

En el caso del teléfono celular, se cuenta con un 78.8% de usuarios en Aguascalientes, de los cuales el 49.8% son hombres y el 50.2% son mujeres. Al igual que en el acceso en los hogares, el servicio de telefonía muestra mayores porcentajes de usuarios respecto del uso de otras tecnologías como la computadora y el internet. En cuanto a la distribución por sexo, la cantidad de usuarios de TIC se reparten de manera más o menos equilibrada entre hombres y mujeres. No obstante, como muestran las cifras, en el caso del uso de computadora e internet, los hombres superan a las mujeres, mientras que, en el uso del teléfono celular, son las mujeres quienes representan un porcentaje mayor.

De los usuarios de teléfono celular, 86.8% utilizan un equipo *smartphone*, mientras que el 11.9% cuentan con celular común y sólo un 1.4% utilizan ambos tipos de equipo. El 87.4% cuentan con equipos inteligentes con acceso a internet. En cuanto al tipo de pago, el 79.5% utilizan la modalidad prepago o recargas de tiempo aire, el 17.3% cuentan con plan tarifario (pospago) y el 0.6% cuentan con ambos planes. El porcentaje restante del total, 2.6%, desconocen el tipo de plan que utilizan.

De la población que no utiliza el teléfono celular, entre los principales motivos se encuentran: el no necesitarlo (38.7%), la falta de recursos económicos (26.8%), el 7.7% por motivos de seguridad y sólo el 1.1% porque no hay servicio en su localidad, ya sea por falta de infraestructura o cobertura de red. El 25.7% reporta que no dispone de telefonía celular debido a otras razones.

En cuanto a grupos de edad, en el que abarca de los 25 a los 34 años se concentra el 19.3% de usuarios y el 17.9% en el de 18 a 24. En el rango de 35 a 44 años se encuentra el 16.8% de usuarios. Las personas de 45 a 54 años conforman el 14.2% de usuarios de teléfono celular y los de 50 años o más el 16.6%. En este caso, son los grupos de menor edad los que tienen un número más bajo de usuarios; los de 12 a 17 años un 12.5% y los de 6 a 11 años, un 6.7%.

5.2 El panorama de TIC y alfabetización digital en Aguascalientes

Como muestran las cifras del apartado previo, Aguascalientes forma parte de los estados que, si bien no figura entre los que tienen mayor acceso y equipamiento en materia de TIC, se encuentra entre las entidades que superan la media nacional. No obstante, es destacable que cerca de la mitad de la población no disponen de un equipo de cómputo en su casa (46.6%) y más de la mitad no utiliza esta herramienta (51%). En el caso de internet la tendencia es similar en cuanto al acceso, ya que 42.1% no cuentan con conexión en sus hogares, aunque la cantidad de no usuarios se reduce a 36.7%, al igual que el teléfono celular, el cual no es utilizado por el 21.2% de la población.

Lo anterior resulta significativo considerando el interés de esta investigación, que es la alfabetización digital de las mujeres. Además de las cifras en cuanto a la falta de acceso y de usuarios de las TIC, cabe apuntar que estas herramientas se utilizan mayormente para fines de comunicación, entretenimiento y navegación, y no se identifican otros usos orientados al desarrollo de la población como el emprendedurismo, la creación de redes comunitarias, como medios de expresión y/o denuncia, entre otros como los que se han citado en el estado del arte.

En un diagnóstico llevado a cabo por Guzmán, Arteaga, Álvarez y Velázquez (2014) sobre la situación de la brecha digital en el estado de Aguascalientes, se encontraron avances importantes en materia de infraestructura tecnológica y en la implementación de estrategias gubernamentales orientadas a la disminución de esta brecha. No obstante, este estudio resaltaba, en 2014, la persistencia de un rezago en la alfabetización digital de la población, ya que cerca de la mitad no contaba con las habilidades necesarias para el manejo de herramientas como la computadora y el internet.

En cuanto a la infraestructura instalada, en el diagnóstico referido se identificó que ésta se distribuye en distintos puntos de acceso, tales como sitios de internet públicos, bibliotecas públicas, centros culturales, negocios de cibercafés, instituciones de educación superior y otras de educación básica pertenecientes a programas del Instituto de Educación del estado. Estos se concentran mayormente en el municipio cabecera y en menor medida en el resto de los municipios de la entidad (Guzmán, Arteaga, Álvarez y Velázquez, 2014).

En lo que concierne a estrategias gubernamentales, Guzmán, Arteaga, Álvarez y Velázquez (2014) encontraron que éstas consisten primordialmente en la instalación de equipos de cómputo y aulas digitales, así como en ofrecer conexión a internet gratuita en plazas y espacios públicos. En referencia la alfabetización digital, los mismos autores identificaron distintos modelos de servicios en el estado, los cuales son promovidos por diferentes dependencias e instituciones de gobierno, además de algunos actores particulares. Entre las estrategias gubernamentales se encuentran: el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) del Instituto para la Educación de las personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes (INEPJA), las Unidades Móviles de Alfabetización Digital del Instituto de Educación de Aguascalientes y el Instituto para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento del Estado de Aguascalientes (IDSCEA), Habilidades Digitales para Todos (HDT) del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), Bibliotecas públicas del Instituto Cultural de Aguascalientes (ICA) e Hidrociber, una red de negocios de internet público promovido por algunas empresas particulares.

El diagnóstico que presentan Guzmán, Arteaga, Álvarez y Velázquez (2014) es el único antecedente que se identificó en torno a la realidad local en torno a las TIC y la alfabetización digital. Un panorama más actualizado, acorde con los propósitos de esta investigación, se presenta en el siguiente apartado.

5.3 Un recorrido exploratorio sobre la alfabetización digital en Aguascalientes

Aguascalientes es una entidad que se caracteriza por un avance importante en materia de innovación e infraestructura tecnológica, sobre todo en los últimos años (Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2018). En el rubro de acceso a las tecnologías de la información y comunicación en los hogares, como se ha mencionado, se encuentra en los lugares intermedios respecto a las cifras nacionales. En cuanto a la alfabetización digital, en el estado se han implementado diversas iniciativas y programas gubernamentales orientados a promover las TIC entre la población, los cuales se reseñan en los siguientes párrafos.

En el plano nacional, se encuentra el programa “Digitalizar a México”, el cual pertenece a la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) y forma parte de la Estrategia Digital Nacional, cuyo objetivo es promover el potencial de las TIC para el desarrollo del país. Los Puntos México Conectado son centros derivados de este programa que se ubican en cada estado y buscan fomentar la inclusión digital entre la población a través de la instalación de puntos de acceso y conectividad, así como de la oferta de cursos de emprendimiento, computación, inglés, robótica, innovación, entre otros (Gobierno de la República, 2016).

En Aguascalientes, el Punto México conectado se encuentra al sur de la ciudad, en una de sus principales vías de circulación. El edificio se encuentra cerca de distintos establecimientos comerciales, en los cuales, es destacable que, durante la visita realizada, no lo identificaron como un lugar de acceso a las TIC o de formación tecnológica para la población. Al ingresar al lugar, se ofreció la información sobre los cursos vigentes, además de otorgar una credencial de usuario, con una clave para el acceso a los servicios del centro, que incluyen, además de los talleres, la opción de conectarse a internet de manera libre. Como parte de este programa, se cuenta además con diversos puntos de conexión a internet gratuito en diferentes zonas del estado, los cuales se anuncian en plazas públicas, instituciones

educativas o incluso en domicilios particulares. No obstante, al igual que el centro, son poco conocidos entre la población; esto se constató sondeando a personas cercanas a estos lugares, incluso a sus propios residentes, quienes no pudieron dar respuesta sobre las posibilidades de acceso.

En el alcance estatal, el Instituto para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento del Estado de Aguascalientes (IDSCEA) es la dependencia que tiene como misión acortar la brecha digital y establecer políticas públicas en los rubros de ciencia, tecnología e innovación, mediante “la transformación de las capacidades de la población creando una sociedad de conocimiento, acorde a la vocación del Estado, que facilite el desarrollo social y el crecimiento económico sustentable” (Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2017).

Uno de los objetivos de esta instancia es el desarrollo de habilidades, competencias y oportunidades para insertar a la población del estado en una Sociedad de Conocimiento incluyente (Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2017). Para ello, el instituto cuenta con las Casas de Ciencia, Tecnología e Innovación, que son espacios ubicados en cada uno de los once municipios del estado en los que tienen lugar actividades de divulgación de la ciencia y cursos de alfabetización digital. En entrevista con su directora y con una instructora del programa, se indagó que estos espacios ofrecen capacitación a la población en general y, asimismo, trabajan con grupos que son canalizados desde otras instancias de gobierno, tales como empleados de algún área a dependencia en particular.

La alfabetización que se imparte no sigue un esquema pedagógico formal, no obstante, se cuenta con una secuencia de contenidos que comprende temas como: hardware y conocimientos básicos de la computadora, la creación de un correo electrónico y el acceso a una red social, así como otros temas de ofimática como la creación de oficios, hojas de cálculo y presentaciones en Power Point. Aunque se busca que estos contenidos se impartan en el curso de por lo menos seis meses de formación continua, una constante es la rotación de usuarios y la dificultad para mantener grupos fijos; es únicamente en el caso de los grupos canalizados desde otras instancias que es posible completar un ciclo formativo bajo la consigna de algún contenido concreto, por ejemplo, capacitarse en el uso de alguna

herramienta en particular, o aprender la paquetería ofimática básica (Word, Excel, Power Point).

En el caso de los usuarios que acuden individualmente, se procura atender necesidades particulares de los usuarios, por ejemplo: asesorías para realizar trámites en línea, búsqueda de empleo u otras necesidades personales como el apoyo en la búsqueda de familiares desaparecidos. Pese a que los usuarios que asisten a las Casas de manera regular son pocos, el programa se considera exitoso, en parte, debido a esta atención personalizada y a que algunos de sus egresados se han integrado como personal de apoyo o instructores del programa.

En el plano municipal, se encuentran los Centros Tecnológicos Comunitarios, un programa gubernamental perteneciente a la Dirección de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Secretaría de Administración del Ayuntamiento de Aguascalientes, cuyo objetivo es la formación y fomento de competencias digitales entre la población. De acuerdo con su Coordinador General, este programa, que inició 2013 con las gestiones del gobierno en turno y el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), comprendió la instalación de 35 centros en sectores vulnerables del municipio: 18 en la zona oriente y 17 en colonias con bajo acceso a tecnologías y rezago digital.³⁰ Los Centros Tecnológicos Comunitarios llevan a cabo sus actividades desde salones de usos múltiples, iglesias, delegaciones municipales, centros comunitarios y bibliotecas públicas; y cuentan en su infraestructura con equipos de cómputo, conexión a internet, software precargado, y en algunos casos, con sala de videoconferencia y pizarrón electrónico.

La dinámica al interior de estos centros es similar a la de las Casas de Ciencia, Tecnología e Innovación, ya que no se trabaja con grupos regulares debido a la escasez y rotación de usuarios. Otras problemáticas observadas en estos centros son la falta de mantenimiento de la infraestructura disponible; cada centro cuenta con un promedio de 20 a 25 equipos de

³⁰ Actualmente, en el directorio de Centros Tecnológicos Comunitarios sólo se incluyen 31 centros, los cuales se pueden consultar en el siguiente enlace: <http://www.aguascalientes.gob.mx/SAE/cds/CTecnologicos.html>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cómputo, de los cuales, en algunos casos, la mitad no se encuentran en funcionamiento. El servicio de internet, asimismo, suele ser intermitente o en ocasiones no se encuentra disponible para los usuarios.

Asimismo, existen otras instituciones que llevan a cabo alguna labor de alfabetización digital y que, sin embargo, no se insertan en el marco de los programas que se han mencionado anteriormente. Uno de estos es el programa #AgDigital, perteneciente al Centro de Investigación e Innovación en tecnologías de la Información y la Comunicación (INFOTEC), un centro de investigación perteneciente al CONACYT, dedicado a la investigación, la innovación y a la apropiación de las TIC en los diferentes sectores de la sociedad (INFOTEC, 2014).

Como parte de esta dependencia, se encuentra el Laboratorio de Apropiación de Tecnologías de la Información y Comunicación (LAPTIC) que “se dedica a conceptualizar, diseñar y poner en marcha proyectos enfocados a cerrar la brecha digital en México, así como a impulsar su avance hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC)” (INFOTEC, 2014). Su directora afirma que actualmente se trabaja en la elaboración de un modelo formativo que integre los esfuerzos que se hacen desde las diferentes instancias gubernamentales dedicadas a promover las TIC entre la población del estado.

Entre otras iniciativas que, si bien, no se dedican expresamente a la alfabetización y la inclusión digital, contemplan algún tipo de formación en estos rubros se encuentran las Plazas Comunitarias del Instituto para la Educación de las personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes (INEPJA), que son espacios orientados a atender el rezago educativo de personas de 15 años o más, además de promover el acceso y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Medina y Padilla, 2016). Al igual que los Centros Tecnológicos Comunitarios, estas plazas se ubican en lugares estratégicos, para atender principalmente a poblaciones marginadas.

El Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Aguascalientes (ICTEA) es otra de las instituciones gubernamentales que ofrece una carrera de formación en tecnología. Este

instituto se dedica a impartir capacitación y certificación para el trabajo con la finalidad de promover perfiles para satisfacer las necesidades del sector productivo local. La carrera de computación se conforma de módulos que se imparten en módulos semestrales, cuyos contenidos comprenden, la enseñanza del manejo de hardware básico, el paquete ofimático básico, la navegación en la web y el manejo de correo electrónico y redes sociales.

Finalmente, los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) son también espacios de formación continua en los que se imparten cursos de computación e informática. Estos centros, adscritos a la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), incluyen como componentes formativos en este rubro, la elaboración y manejo de textos, hojas de cálculo y presentaciones electrónicas, así como la navegación en internet (CECATI, 2019).

Un mapa más gráfico de las iniciativas que se despliegan desde las políticas nacional, estatal y municipal en torno a las TIC y la formación digital, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 8. Programas e instituciones que imparten alfabetización digital en Aguascalientes

Programa	Institución/ dependencia a la que pertenece	Alcance / Tipo de programa
Programa “Digitalizar a México” (Punto México Conectado, Estrategia Digital Nacional)	Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT)	Nacional
Casas de Ciencia, Tecnología e Innovación	Instituto para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento del Estado de Aguascalientes (IDSCEA)	Estatal
Centros Tecnológicos Comunitarios	Ayuntamiento de Aguascalientes	Municipal
Otros programas		
#AgDigital	Centro de Investigación e Innovación en Tecnologías de la	Centros de investigación

	Información y Comunicación (INFOTEC)	
Plazas comunitarias	- Instituto Nacional para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (INEPJA)	Instituciones no enfocadas a la alfabetización e inclusión digital
Carrera de computación	- Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Aguascalientes (ICTEA)	
Cursos de informática	- Centros de Capacitación para el Trabajo (CECATI)	

Fuente: Elaboración propia.

El acercamiento a estos programas permitió constatar, por una parte, lo que se señala en el estado del arte, en cuanto a la focalización en el componente de acceso a las TIC, así como en la enseñanza centrada en un nivel meramente técnico. Esto representa una limitante para los usuarios, ya que los contenidos que comprende la formación, no resultan de interés para la población cercana, lo cual se evidencia en la escasez de usuarios o en la falta de continuidad a los talleres o cursos que se ofrecen en los diferentes programas.

Otra constante es que, en algunos casos, pese a que cuentan con equipamiento avanzado, se enfrentan a la falta de recursos para el mantenimiento y soporte técnico de su infraestructura. Esto deriva en que los usuarios dejen de asistir e, inclusive, en acciones como la de remover a los instructores de sus puestos de trabajo y colocarlos en funciones administrativas.

Al respecto, el papel de los instructores en estos programas se observa como una clave fundamental para el éxito o fracaso de la formación. En el recorrido realizado se observó que los espacios que cuentan con un mayor número de usuarios o con asistencia constante son aquellos en los que los instructores atienden los intereses y necesidades particulares de las personas, así como quienes ocupan un rol más horizontal con los usuarios. Esto coincide, de igual manera, con el estado de la cuestión, que señala que la atención a los rasgos

socioculturales de los usuarios de las TIC constituye una condición para la pertinencia de las intervenciones de formación digital.

Además, la mayor parte de estos programas no cuentan con modelos o programas pedagógicos sostenidos, o bien, no trabajan con grupo regulares, sino que los usuarios asisten de manera ocasional, o en otros casos, la asistencia es muy baja e incluso nula. Se evidenció, además, que son escasas las iniciativas de formación digital orientadas a atender poblaciones o grupos específicos, como es el caso de las mujeres.³¹ Cabe señalar que, en un primer esbozo del trabajo de investigación, se planteó como propósito el trabajo con algún programa de alfabetización digital dirigido a mujeres, sin embargo, una vez realizado el recorrido exploratorio en cuestión, se optó por replantear el escenario para el estudio.

Finalmente, la indagación mostró que los esfuerzos en materia de TIC y formación tecnológica que operan en el estado desde los diferentes niveles (federal, estatal y municipal), se conducen de manera desarticulada entre sí. En general, no se encontraron indicios de que éstos -salvo la propia iniciativa federal- estén fundamentados en la política nacional en torno a las TIC, Estrategia Digital Nacional, o bien, de algún modelo que sirviera como directriz a las diferentes instancias y actores que tienen a cargo esta tarea en la entidad.

5.4 El escenario del estudio: Tres colonias vulnerables en Aguascalientes

Aguascalientes es una entidad que se caracteriza por desequilibrios entre sus diversos sectores; existen ciertas características sociodemográficas y de cobertura de servicios diferenciadas que se agrupan territorialmente y marcan diferencias significativas de una zona a otra (H. Ayuntamiento de Aguascalientes, 2011). El presente estudio, como se ha mencionado, tuvo como escenario tres colonias urbanas del municipio de Aguascalientes, las

³¹ Es importante apuntar que, como parte del trabajo exploratorio referido, se encontraron organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil para mujeres que promueven talleres o cursos de computación, los cuales no se incluyen en el mapa elaborado, ya que son impartidos por las mismas instituciones señaladas en la Tabla no. 11.

cuales pertenecen a la macroregión Insurgentes,³² una de las zonas con mayores niveles de inseguridad, así como los menores niveles de infraestructura y servicios públicos en el estado.

Las colonias que se estudiaron son: Insurgentes, José López Portillo y Pilar Blanco (ver en la Figura 2 el mapa de ubicación de las colonias). Éstas se caracterizan por porciones importantes de su población sin acceso a servicios públicos de salud, niveles bajos de escolaridad y viviendas con falta de acceso a bienes y servicios como automóvil, computadoras y acceso a internet.

En los siguientes párrafos se presentan datos estadísticos en cuanto a aspectos sociodemográficos de estas tres colonias o unidades territoriales, su infraestructura y servicios públicos. Asimismo, se muestran datos sobre el equipamiento y acceso a las TIC en los hogares. Estos datos se complementan con algunas notas de orden cualitativo derivadas de la exploración etnográfica en cada una de las colonias.

³² En el Plan de Desarrollo Municipal 2011-2013 de Aguascalientes, para fines analíticos, se propuso una división de las colonias del municipio en 9 macroregiones urbanas y 5 rurales que, a su vez, se dividen en unidades territoriales en función de ciertos rasgos de carácter sociodemográfico compartidos (H. Ayuntamiento de Aguascalientes, 2011).

En cuanto a sus referencias sociodemográficas, esta colonia cuenta con un total de 21,069 habitantes, de los cuales el 51.07% son mujeres y el 48.90% son hombres. En el rubro de escolaridad, el 93.16% de su población mayor de quince años sabe leer y escribir, mientras que un 6.84% es analfabeta. El 17.56% de los habitantes mayores de 15 años no cuentan con la escolaridad básica (primaria) (IMPLAN, 2018).

En lo que se refiere a servicios de salud, 42.49% de los habitantes son derechohabientes del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), 28.58% reciben atención en el Seguro Popular y menos del 1% en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). El 27.97% de las personas no cuentan con algún servicio de salud.

En cuanto a las características económicas, de acuerdo con el Instituto Municipal de Planeación del estado de Aguascalientes (IMPLAN, 2018), el 42.18% de la población es económicamente activa y el 31.26% no se encuentran en edad de trabajar; el 37.49% pertenecen a la población ocupada y el 4.61% se no se encuentran actualmente en un empleo remunerado (IMPLAN, 2018).

En su infraestructura, la colonia cuenta con escuelas de todos los niveles básicos, así como un Centro de Atención Múltiple (CAM), en el que se brinda educación especial, un centro de salud, espacios deportivos (canchas), así como biblioteca pública, ludoteca, un Centro de Integración Juvenil (CIJ), tres Centros Tecnológicos Comunitarios, una Unidad de Atención del Instituto Municipal de la Mujer de Aguascalientes (IMMA), un Centro de Desarrollo Comunitario y una Incubadora Familiar, estos dos últimos dependientes del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Estatal y Municipal, respectivamente. En estos espacios, destaca la oferta de actividades deportivas y recreativas, dirigidas principalmente a niños y jóvenes, las cuales en su mayoría son gratuitas.

Dentro de la colonia existe una cantidad considerable de comercios, que van desde establecimientos de abarrotes hasta la venta informal de artículos de segunda mano en las banquetas, como ropa y calzado. Las avenidas principales son considerablemente transitadas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y en ellas se encuentran algunas instituciones educativas e instancias gubernamentales como las referidas en el párrafo anterior.

En asuntos de seguridad, la colonia se identifica como una de las más conflictivas de la ciudad, debido al nivel de incidencia delictiva que existe en sus alrededores (Hidrocálido Digital, 2016). En el día, el flujo vehicular y de personas es considerable, sobre todo en las calles principales; no obstante, por las noches, los mismos vecinos reportan que es peligroso transitar sus calles, debido a los actos vandálicos, que son una constante en la localidad.

Por otro lado, la colonia Insurgentes cuenta con un 92.59% de viviendas habitadas, la mayor parte con servicios de electricidad, agua entubada y drenaje y pavimento. En cuanto a equipamiento en los hogares, las tecnologías que posee más de tres cuartas partes de la población son: televisión (96.53%), radio (86.11%), refrigerador (85.05%) y lavadora (76.62%). Otros bienes como automóvil solo un 37.65% de la población cuenta con uno o más.

En lo que a TIC se refiere, es notable que sólo una porción considerablemente baja de la población cuenta con estas. El 58.63% de los habitantes cuentan con celular y poco menos de la mitad tienen una línea telefónica fija; el porcentaje decrece en el caso de la computadora, a la que tienen acceso solamente un 13.24% y decae aún más en el caso del servicio de internet, al que solamente tiene conexión en casa un 6.22%.³³ Cabe apuntar que, de las colonias estudiadas, esta es la que presenta los porcentajes más bajos en cuanto a equipamiento de TIC en los hogares.

En cuanto a la infraestructura tecnológica fuera de los hogares, existen lugares de acceso a computadoras que se encuentran primordialmente en las escuelas del nivel básico (primaria, secundaria y bachillerato). Además, se cuenta con acceso a computadoras y conexión a internet en las dependencias gubernamentales que operan en la colonia, por ejemplo, el centro

³³ Este panorama es común en las zonas estudiadas y se constata en los casos de mujeres que se abordaron, ya que sólo dos de ellas -que habitan en la misma vivienda ya que son madre e hija- cuentan con conexión a internet en su hogar.

de salud, la biblioteca pública y el centro comunitario, aunque estos no son abiertos a la población. Se cuenta además con negocios de internet público o cibercafés, de los cuales, algunos se dedican a la venta y reparación de equipos de cómputo, o bien, a la renta de consolas de videojuegos.

En la localidad, que es extensa, se cuenta con tres Centros Tecnológicos Comunitarios, los cuales se localizan en la biblioteca pública, la delegación urbana y en el Centro Juvenil Municipal. Pese a que cuentan con equipamiento avanzado, éste se encuentra carente de mantenimiento, así como de complementos básicos como los mouses para las computadoras. Es destacable que los lugares en los que se ubican estos centros, en lo general, son concurridos por los habitantes de la zona debido a su oferta de talleres, cursos u otras actividades que ofrecen, sin embargo, las aulas tecnológicas tienen poca o nula asistencia. En algunos casos, se observó la falta de difusión de los mismos, ya que son desconocidos incluso entre las personas que asisten a otras actividades que tienen lugar en las mismas sedes.

5.4.2 La colonia José López Portillo, La Barranca

La colonia José López Portillo, o la Barranca, es aledaña a la Insurgentes y surgió en los años posteriores a la ocupación de Las Huertas, en el mismo marco de expansión de la oferta de vivienda popular en la ciudad (Muñoz, 2015). La localidad cuenta con un total de 15,213 habitantes, de los cuales el 51.47% son mujeres y el 48.52% son hombres.

En el rubro educativo, el 97.31% de la población mayor de 15 años es sabe leer y escribir, el 2.69% no lo son parte de la población alfabetizada. En cuanto a escolaridad, 19.03% de los habitantes mayores de 15 años cuentan con primaria y el 23.61% con estudios de secundaria; de la población mayor de 18 años, 63.26% no tienen escolaridad superior a la educación básica (IMPLAN, 2018). Cabe señalar que, en la infraestructura destinada a educación, en la colonia se pueden encontrar escuelas del nivel básico (jardín de niños, primarias y secundarias), sin embargo, no se cuenta con bachilleratos ni instituciones de educación superior.

De acuerdo con el IMPLAN (2018), en cuanto a servicios públicos de salud, la mitad de la población de la localidad, 50.50%, tiene acceso al IMSS, el 18.67% al Seguro Popular y el 8.50% al ISSSTE. Poco menos de la cuarta parte de la población, 22.33%, no es derechohabiente.

Por otro lado, las cifras referentes a las características económicas de la comunidad, muestran que, de sus habitantes, un 46.82% conforman la población económicamente activa, es decir, en edad de trabajar, y 42.49% son personas que cuentan con un empleo remunerado. El 4.30% corresponde a la población desocupada (IMPLAN, 2018). Es destacable que el comercio es una de las actividades económicas más visibles en la colonia; existe una variedad de negocios locales como tiendas de abarrotes, farmacias y papelerías, además de un mercado de abastos y un tianguis que se ubica un día a la semana en la calle principal y es uno de los espacios más concurridos de la colonia.

Otro de los lugares con más flujo de personas es la iglesia,³⁴ la cual es un caso particular debido a su extensión, que permite que en ésta se concentren diversos salones en las que se encuentran instalados un auditorio, un comedor comunitario, una plaza del INEPJA y un centro tecnológico; estos se emplean para actividades religiosas, así como educativas, culturales y de asistencia social.

En cuanto a otros espacios para la recreación, es posible encontrar en los alrededores, parques y salones usos múltiples en los que se imparten talleres diversos tales como estilismo, manualidades, danza, tejido y cocina. No obstante, pese a la disponibilidad de estos espacios, lo vecinos refieren que el vandalismo es recurrente por parte de los mismos jóvenes residentes de la colonia, principalmente de las calles más adentradas, en las que los “cholos y farrucos” suelen reunirse en las esquinas suelen molestar a quienes transitan la zona, sobre

³⁴ Al igual que en las otras colonias, hay una preeminencia de personas que profesan la religión católica, 93.54% en este caso, el resto pertenecen a otras religiones o no practican ninguna.

todo por las noches. Ante esta situación, es posible apreciar varios rótulos colocados en gran parte de las casas de la localidad con la leyenda “vecino vigilante”.

Por otra parte, en la colonia hay 90.06% de viviendas habitadas, de las cuales más del 99% cuentan con servicios de electricidad, agua entubada y drenaje. En cuanto a bienes de la población, la mayor parte de las viviendas habitadas poseen televisión (97.88%), radio (90.95%), lavadora (87.01%) y automóvil (56.14%) (IMPLAN, 2018).

En cuanto a las TIC, el celular es la herramienta con mayor acceso, ya que lo poseen un 72.50% de los habitantes, seguido por el servicio de línea telefónica (60.05%); mientras que el 34.80% tiene acceso a una computadora y el 19.30% a internet (19.30%) en su vivienda. En el equipamiento externo a los hogares, es posible observar varios negocios de internet público, de los cuales algunos cuentan con equipos de cómputo obsoletos. Por otro lado, al igual que en el caso anterior, el Centro Tecnológico Comunitario es un espacio con escasa afluencia por parte de los vecinos de la zona, a pesar de que sus actividades se promueven en las misas dominicales.

5.4.3 La colonia Pilar Blanco

La colonia Pilar Blanco surgió como una unidad habitacional, un programa de vivienda de la política gubernamental promovida por instancias como el INFONAVIT y el Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (FOVISSSTE). Este programa, orientado principalmente a la población trabajadora sindicalizada y de bajos ingresos, para brindar acceso a créditos de financiamiento de vivienda, se caracterizó por asentamientos con arquitectura homogénea y construcción en serie (PIANUH, 2009).

La imagen de la colonia es peculiar debido a sus edificios, generalmente de cuatro plantas, que albergan las viviendas de varias familias; entre los edificios, se encuentran andadores y callejones que los separan entre sí y permiten transitar en los alrededores. A diferencia del flujo de vehículos y peatones que hay en las avenidas principales, estos andadores son poco

transitados debido a la actividad delictiva que, asimismo, caracteriza la zona. Una referencia considerable es la colindancia con un centro comercial que se encuentra al cruce con una de las avenidas que delimitan el perímetro de la colonia, el cual marca un claro contraste entre las edificaciones y el perfil de personas que se pueden encontrar en ambos sitios.

La colonia posee un total de 12,159 habitantes; su población masculina es de 47.88% y la femenina de 51.82%. De estos, el 98.04% de la población mayor de 15 años es alfabeta, mientras que un 1.96% no lo son. El 68.27% de la población de 18 años o más no cuentan con escolaridad superior a la básica y, de los mayores de 15 años, el 7.84% no alcanzan la escolaridad primaria (IMPLAN, 2018).

En cuanto a servicios de salud, más de la mitad de la población son derechohabientes del IMSS, 67.19%, el 10.59% del Seguro Popular y el 1.48% del ISSSTE, mientras que el 20.74% de los habitantes no tienen acceso a servicios públicos de salud. Por otro lado, a la población económicamente activa corresponde un 45.65% de habitantes; el 42.06% conforman la población ocupada y el 3.20% al sector que no cuenta con empleo (IMPLAN, 2018).

Al igual que en la colonia José López Portillo, es notable la actividad comercial. Al recorrer la colonia, además de un mercado de abastos muy conocido en la colonia y sus alrededores, se encuentran locales comerciales diversos, así como algunos puestos de comercio informal en las cocheras de las casas o incluso en las banquetas. Esto es más notable los días viernes, cuando se instala el tianguis en la avenida que separa la colonia Insurgentes de Pilar Blanco. Además de las ventas usuales como las frutas y verduras, este mercado, característico por su gran extensión, es conocido por la venta de “fayuca” y otros artículos de piratería.

En lo que se refiere al equipamiento urbano, la colonia cuenta con instituciones educativas del nivel básico (jardín de niños, primaria y secundaria), no así con escuelas del nivel medio o superior. Asimismo, se cuenta con un centro de salud, una biblioteca pública, una plaza comunitaria del INEPJA y un Centro Tecnológico Comunitario, además de parques, canchas deportivas, y un salón de usos múltiples en el que se ofertan diversos talleres vespertinos.

La unidad habitacional Pilar Blanco cuenta con un 87.35% de viviendas habitadas, de las cuales más del 98% tienen acceso a los servicios básicos de electricidad, agua potable y drenaje. En cuanto al repertorio de tecnologías disponibles en los hogares, el 97.90% poseen televisión y el 88.96% radio. A otras tecnologías domésticas como el refrigerador, la lavadora y el automóvil, corresponden el 92.04%, 81.20% y 36.98% respectivamente (IMPLAN, 2018).

En el acceso a las TIC, de acuerdo con los datos del IMPLAN (2018), se muestra una tendencia similar a la de las colonias anteriores; alrededor de tres cuartos de la población tiene teléfono celular, 74.81%, y poco menos de la mitad tiene línea telefónica fija, 49.26%. En el acceso a computadora y el servicio de internet los porcentajes son menores, 26.56% y 14.77% respectivamente. Otras referencias al equipamiento tecnológico de la localidad son visibles en una cantidad considerable de teléfonos públicos ubicados en diversas aceras de las calles, asimismo, en varios establecimientos comerciales se ofertan recargas telefónicas, así como reparación de equipos celulares y de cómputo.

Del mismo modo, como se ha señalado, en esta colonia se localizan una plaza comunitaria y un centro tecnológico, este último ubicado en la biblioteca pública municipal. Al igual que en los casos anteriores, estos espacios son desconocidos entre los habitantes y, aunque cuentan con una mayor afluencia de usuarios respecto a los de las colonias anteriores, la asistencia irregular es también una problemática constante.

Preludio a los resultados: Sobre el ser mujer investigando a otras mujeres

Antes de adentrar al lector en los resultados obtenidos del trabajo de investigación, se hace necesario ofrecer un posicionamiento, desde la visión de la investigadora, sobre cómo fue el trabajo de indagación con mujeres, es decir, sobre el ser mujer investigando a otras mujeres, señalando las ventajas, retos y puntos críticos que emergieron de esta relación. Esto constituye un ejercicio reflexivo, de vigilancia epistemológica, en el sentido expresado por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2000), como una supervisión de las observaciones, que se realizan desde la propia subjetividad, así como para hacer explícito el lugar de la investigadora en el contexto del estudio.

Emprender esta investigación desde mis roles como estudiante, esposa y madre, además, como una mujer embarazada, me colocó en una posición de empatía frente a las mujeres desde los primeros encuentros. Esta fue la mayor ventaja que me permitió conectarme, aunque de diversos modos, con cada una de ellas. Con Sandra compartí el curso de nuestros embarazos, entre charlas constantes sobre inquietudes e incluso malestares al respecto. Con Carolina fue siempre fácil identificarnos por nuestras edades cercanas y por ser madres de hijas en la primera edad. Lilia, quien dedicó parte de su vida a ser partera, constantemente me acompañaba con consejos y reprimendas. Adriana y Kassandra, madre e hija, descendientes de una prima lejana de mi abuela, cuyos relatos de vida me remontaban constantemente a mi propia historia familiar.

En el inicio del trabajo de campo mantuve la premisa de que las indagaciones se concentrarían primordialmente en el tema tecnológico; esta idea fue desmontada desde el primer día que pasé en la cotidianidad de las mujeres, al observar que sus carencias y problemas superaban el asunto central de mi objeto de estudio. En los casos más críticos, resultó un desencuentro significativo observar que, en medio de realidades de pobreza, violencia, desigualdad y otras problemáticas, las TIC llegaban a desdibujarse en las vidas de las mujeres.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Este panorama y las muchas historias cruentas de las mujeres, me llevó constantemente a cuestionar mis propias vulnerabilidades y, a la vez, los privilegios de “mi ser mujer”. Esto reforzaba en cada encuentro un compromiso de visibilizar la complejidad de la vulnerabilidad femenina como una coyuntura, en el sentido de la veta de los estudios socioculturales, es decir, como un espacio problemático que debe ser comprendido desde las realidades concretas de las personas comunes (Grossberg, 2012).

De ahí que en cada encuentro surgió una deuda con ellas, la de darles voz a través del trabajo de investigación. Aunque, de ello, surge una inquietud que ha mantenido latente desde las primeras inmersiones en el campo: ¿Cómo describir las situaciones de vida de estas mujeres sin mostrar su vulnerabilidad como un tópico romántico o novelesco?, o en los términos de Touraine (2007), sin partir de una imagen reducida de ellas y, por el contrario, buscando “a las agentes activas detrás de las víctimas” (p. 101). Esta pregunta expresa uno de los mayores retos que enfrenté en esta tesis, el cual se espera haber superado en el curso de su construcción.

Por otro lado, es preciso hacer una anotación respecto a la perspectiva de género, que orientó el presente estudio. Comencé esta tesis con cierto temor-resistencia a adoptar *a priori* esta categoría analítica, fue en el camino que descubrí su riqueza como una lente que me permitió observar las vidas de las mujeres, así como la propia, desde las construcciones socioculturales que la circundan y asumiendo un punto de vista crítico sobre las relaciones existentes entre lo masculino y lo femenino. Cabe expresar que, en esta etapa terminal de la investigación, no concibo la tesis sin esta lente, pertinente y necesaria.

Finalmente, a manera de introducción de los resultados de la investigación, se asume que los hallazgos que se presentan son resultado de múltiples voces, las de las mujeres que participaron en el estudio y la de la investigadora, las cuales se entrelazan en las interpretaciones logradas. A todas estas voces las nombro: Sandra, Carolina, Lilia, Adriana, Cassandra, Dely, Lucita, Lupita, Mary, Silvia, Leticia, Monserrat, Arcelia, Gloria, Rubí, Yolanda, Velia, Angélica, y otras que se sumaron a través de encuentros casuales o conversaciones breves. En especial, resalto la voz de Daniela, una joven estudiante del Estado

de México, quien, durante su estancia de investigación en la Aguascalientes, acompañó los acercamientos etnográficos a las colonias y cuya mirada, sensible a contextos vulnerables y de inseguridad por su propia historia de vida, contribuyó a enriquecer las observaciones.



Capítulo 6. Situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables en Aguascalientes

El enfoque sociocultural, en el que se enmarca la presente investigación, tiene como premisa central la comprensión de los objetos sociales a partir de los contextos en que se sitúan. El contexto se define, desde esta perspectiva, como una unidad compleja dentro de la cual la realidad es construida y transformada (Grossberg, 2012). Dar cuenta del contexto se asume como una tarea ineludible en el marco de la presente investigación, por lo que en este capítulo se presentan los resultados derivados del trabajo etnográfico en los sectores vulnerables descritos en el apartado previo, en particular, del acercamiento a las cinco situaciones de vida de mujeres de estos sectores.

En este capítulo se exponen los resultados del análisis narrativo de tres de las situaciones de vida estudiadas -Sandra, Carolina y Lilia-, que se consideraron representativas de la pluralidad de condiciones en que viven las mujeres. Siguiendo la premisa del enfoque sociocultural, estas situaciones de vida se asumen como el marco que antecede y da sentido al abordaje del objeto de estudio, en este caso, el papel que tienen las TIC y la alfabetización digital en las vidas de estas mujeres, el cual se aborda en el capítulo siguiente.

6.1 Sandra, 24 años

Antecedentes familiares³⁵

Sandra nació en Aguascalientes, tiene 24 años y es la tercera de tres hermanos, dos mujeres y un hombre, con quienes prácticamente no convive. Ella se juntó con su pareja a la edad de 17 años, cuando tuvo a su primer hijo y vivió en unión libre hasta hace poco, que se casó por el civil. Actualmente tiene dos hijos varones, de tres y seis años, y está embarazada de cuatro meses.

La casa donde viven Sandra y su familia pertenece a su suegra, quien vive también con ellos. La vivienda tiene una pequeña cochera en la que se encuentran unas pilas de arena en las que

³⁵ Con la finalidad de mostrar fluidez en la redacción de las narrativas, las citas textuales de las mujeres en este apartado se colocan en letras cursivas y no con los criterios técnicos de citación.

los hijos de Sandra suelen jugar. La sala y el comedor comparten un espacio desde el cual se puede ver la cocina y una de las recámaras, la cual tiene una cortina en el lugar de la puerta. En la sala hay una cama enfrente de un mueble en el que se encuentra una televisión. El espacio tiene pocos muebles y es visible un cuadro religioso grande colgado en medio y el comedor.

La rutina cotidiana de Sandra

En un día normal, las rutinas diarias de Sandra transcurren entre el cuidado de sus dos hijos, los quehaceres de la casa y el trabajo. Todos los días se levanta temprano, ya que su esposo entra a trabajar a las 7:30 am., además de que prepara a sus hijos para ir a la escuela. Las mañanas las dedica a los quehaceres de la casa y al cuidado de los niños cuando salen de la escuela, hasta que llega su esposo para darle de comer y luego irse a su trabajo.

Ahora en el período de las vacaciones de verano, Sandra comienza su jornada más tarde, puesto que sus actividades diarias suelen terminar después de la media noche. Desde que se levanta, se dedica a las labores del hogar y a entretener a sus hijos, quienes suelen ser muy inquietos. No es común que ella salga, salvo con su mamá, quien vive a unas cuadras de distancia, o bien, a actividades como los rosarios al Señor de la Misericordia que organiza su suegra con las vecinas todos los viernes. Por la noche, cuando regresa de trabajar, organiza la cena para su familia; *“ya se dan las once y cenamos, ¡no! y ya se da a una de la mañana y apenas nos estamos durmiendo”*.

El trabajo en la panadería

Sandra trabaja en una panadería que se encuentra cerca de su casa por las tardes, desde hace poco menos de cuatro meses. *“Entro lo que es a las siete de la tarde y salgo como a las diez y media en la noche, son poquitas horas nada más, pero ahí sí no descanso, voy de lunes a domingo”*. En la panadería, Sandra se dedica a hacer los pedidos para las tiendas, *“y pues es estar acomodando el pan en cada charola y cargarlas, y ponerlas en unos carritos y pues no, quieras o no sí está, se ve fácil pero sí está pesaditos y luego pues son veintiocho charolas las que hago”*.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ella se siente muy cómoda en este trabajo, ya que son pocas horas al día, sin embargo, desde que se embarazó, su esposo ya no quiere que vaya a trabajar puesto que no ha estado bien de salud. No obstante, para Sandra es importante no vivir “apretados” y espera poder seguir trabajando hasta que terminen de pagar algunas deudas que han adquirido, en su mayoría para comprar artículos para su hogar. Contar con un trabajo es importante para ella, sobre todo porque su ingreso, aunque sea menor que el de su esposo, representa un apoyo significativo para que sus gastos básicos no se vean mellados por los abonos a estas deudas.

Deudas

Ella teme que llegue el momento en que no les alcance el dinero, como les pasó hace unos años, cuando su esposo se quedó sin trabajo, en que solían quedarse sin comer ya que no les alcanzaba para todos y preferían alimentar a sus hijos. Es por ello que prefiere estar en casa de su suegra, *“la ventaja de aquí, gracias a mi suegra pues no, no, nunca nos hemos quedado sin comer, porque sí nos echa mucho la mano”*.

Además, Sandra no quiere dejar la panadería hasta que termine de pagar sus deudas y, por otro lado, debido a que se siente más tranquila si gana su propio dinero, aunque sabe que, si su esposo le pide dejar de trabajar, tendrá que hacerlo. *“Pues fíjate que estoy bien a gusto, sí, estoy bien a gusto ahí, pero pues 'ora sí que, si el marido ya no quiere que trabaje, pues 'ora sí que me voy a tener que salir”*.

El embarazo de Sandra

Otra de las preocupaciones de Sandra es la llegada de su próximo bebé. Enterarse que estaba embarazada por tercera ocasión fue inesperado para ella, *“¡ay no, ¿es que porqué ahorita?!, ahorita yo no estoy circunstancias”*. Debido a las carencias económicas de su familia, considera que no es el mejor momento para tener otro hijo, ya que anticipa que sus dificultades serán aún mayores.

La preocupación por la llegada del bebé

Además de las limitaciones económicas, a Sandra le preocupa cómo va a organiza sus rutinas con tres hijos. Sabe que un bebé le demandará atención. Actualmente, su mamá la apoya

cuidando a los niños mientras ella trabaja, cuando su esposo tiene los turnos vespertino o nocturno en la fábrica, pero duda que pueda mantener esta dinámica cuando tenga a su tercer hijo. *“Le digo, imagínate si con dos a veces se me hace batalloso irme a la panadería, le digo, ¿te imaginas ya con el otro! ¡No! Digo, ¡ya de a tiro me voy a amarrar!”*.

La casa de INFONAVIT

Una de las mayores expectativas de Sandra es tener su propio espacio para ella y su familia con el fin de, como ella lo dice, *“tener nuestra propia vida”*. Hace poco más de dos años, el esposo de Sandra comenzó el trámite de un crédito para adquirir una casa mediante el INFONAVIT. *“A nosotros ya nos habían dado nuestra casa, nada más que como mi esposo lo habían despedido de su trabajo, pues nos la quitaron y nos tuvimos que regresar aquí [...], y entonces, pues no, le dijeron que se tenía que esperar otros tres años para que volviera a solicitar”*. Su esposo realizó el trámite del crédito, pero no notificó que había dejado de trabajar, por lo que el proceso no se concretó y no pudieron ocupar la casa. Aún deben esperar un año más para poder iniciar nuevamente los trámites. *“Sí, porque quieras o no uno sí necesita su espacio; o sea, aquí con mi suegra sí estamos bien a gusto y todo, pero siempre quieras o no va a haber detallitos, pero pues no, mira, gracias a Dios aquí estamos”*.

Su cuñado en casa

Sandra, su esposo e hijos viven en casa de su suegra desde hace alrededor de nueve años. Sin embargo, hace unas semanas, uno de sus cuñados se divorció y llegó a vivir también a la casa. Esto ha implicado, en primer lugar, que algunos espacios de la casa tuvieran que adaptarse para recibirlo; la cama que se encuentra en la sala estaba destinada inicialmente para recibir a jóvenes que venían a la ciudad a un encuentro religioso; sin embargo, ésta finalmente es utilizada por el cuñado de Sandra debido a que no hay otro espacio para él en la casa, ya que las dos recámaras son ocupadas por Sandra y su familia, y la otra por su suegra.

La TV y los niños

La llegada del hermano de su esposo ha resultado incómoda para Sandra, principalmente porque a él le molesta que sus hijos hagan ruido. Además, ciertas rutinas cotidianas se han

modificado con su llegada; una de éstas, que es significativa para Sandra y su familia, es en cuanto a la televisión que se encuentra en la sala de la casa, que es la única que cuenta con el servicio de cable. Los niños solían verla y entretenerse, pero ahora es su cuñado quien la utiliza, ya que se encuentra frente a la cama que su suegra le dispuso provisionalmente en este lugar. *“Nada más tenemos una tele nosotros en el cuarto de nosotros, pero no tenemos lo que es el cable, ni el cable ni el otro que es normal, el codificador, entonces prácticamente nada más está esta [se refiere a la televisión que está en la sala] y hay veces que mi cuñado está aquí viendo la tele y los niños empiezan a llorar, y dice mi esposo “¿es que por qué?, pobres de mis hijos”, dice, “pues a ver cómo le hago y ponemos el cable allá atrás”, dice “porque pues pobrecitos, a ellos tanto que les gusta verla, es con lo que se entretienen”, dice “para que éste no los deje de a tiro”. Entonces sí, pues por eso estamos mal aquí, por mi cuñado.*

Por otro lado, su esposo no se lleva bien con su hermano, lo cual ha generado que quiera buscar otro lugar para vivir, cuestión que a Sandra le causa incertidumbre puesto que no está segura de que puedan pagarlo. *“Por lo mismo de que mi esposo no le habla y así, pues me anda diciendo que ya se quiere salir a rentar, pero yo también le digo, pues sí, vamos a salirnos, sirve que pues ya cada quién hacemos nuestra vida y hacemos lo que uno quiera, le digo, pero no estamos ahorita para eso, porque ya ves ahorita las rentas, ya no te vas a encontrar una de ochocientos pesos; entonces le digo fíjate, nos vamos a ir a rentar, me vas a sacar de trabajar, ¿y con mil doscientos qué vamos a hacer?”.*

A la suegra de Sandra le agrada que ella y su esposo vivan en su casa, no obstante, le gustaría que sus hijos ya no dependieran de ella; en particular ahora que su hijo divorciado se ha mudado también. Para ella sería importante que Sandra y su familia encontraran un lugar donde vivir para que pudieran irse; *“de hecho, a mí mi suegra me dice que, por lo mismo que ella también ve que mi cuñado y mi esposo pues no, no se hablan, y ya mi suegra me dice, “no, ¿por qué no se van con tu mamá?”*

La casa de su mamá

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Vivir en casa de su mamá no es una buena opción para Sandra. Su papá falleció en recientes fechas y su mamá quedó al frente de la casa. Con ella vive su hermana, cuya pareja se fue a Estados Unidos dejándola con una hija, además de dos de sus sobrinos, hijos de la primera pareja de su hermano; estos últimos son la principal razón por la que Sandra no quiere ir a vivir con su mamá, ya que ellos están involucrados en problemas de drogadicción y no considera que sean un buen ejemplo para sus hijos.

“Ahí con mi mamá, pues viven dos de mis sobrinos, los hijos de mi hermano; él tiene cuatro hijos, los dos con una muchacha ya grandecitos y las dos niñas que tiene ahorita, cada quien es de mamá diferente; él ya se había casado una vez, pero se dejó y se juntó con otra muchacha. Entonces la esposa de la primera esposa de mi hermano, pues no sé qué se le haría batalloso que vino y le dejó a los niños a mi mamá. Entonces pues en sí, en sí, son mis hermanos, porque pues mi mamá los ha criado desde chiquitos, desde esa edad [señala a su hijo menor] y hasta más chiquitos, y ahorita el más grande ya tiene dieciocho y el más chico tiene dieciséis; entonces pues no, ahorita ellos tienen una vida muy... ya ves, las drogas, ya ahorita que andan mucho de moda y ahorita ellos andan, andan en eso”.

Desde el fallecimiento de su papá, su madre es quien “ha levantado la casa”. Su hermana, a pesar de que trabaja, según comenta Sandra, no la apoya económicamente. Es por ello que considera que ya tiene bastantes problemas y no quiere causarle más problemas viviendo en su casa. Además, Sandra se siente más cómoda en casa de su suegra puesto que sus hijos son los únicos niños, mientras que en casa de su mamá vive su sobrina, quien suele pelear con su hijo menor, lo cual en ocasiones le ha causado problemas con su hermana. Por lo anterior es que a Sandra no le gustaría vivir en casa de su mamá, aunque entiende que su suegra se encuentre en un dilema al tener en casa a sus dos hijos, y le causa conflicto no poder hacer nada al respecto. Sin embargo, su respuesta es optar por seguir a su esposo en lo que él decida al respecto y esperar a que si situación sea mejor en el futuro. *“Entonces pues no, yo ahí sí que no sé ni qué hacer, yo soy la mujer; le digo yo a mi suegra, yo estoy donde él[su esposo] me tiene, si él me tiene aquí, ¿pues yo qué más hago? Y ya, pero pues ojalá ya, que pronto se nos componga la vida”.*

6.2 Carolina, 31 años

Historia familiar

Carolina tiene 31 años, actualmente es jefa de familia y vive con su hija de 11 años. Es originaria de Aguascalientes y tiene dos hermanas mayores que ella, con dos y cuatro años de diferencia de edades con cada una. Carolina proviene de una familia desintegrada; sus papás se separaron cuando ella tenía 6 años, debido a violencia física por parte de su padre. *"Tuve una infancia difícil, sí fue muy difícil, precisamente por los golpes que yo veía por parte de mi papá hacia mi mamá"*.

Carolina creció con su mamá y sus hermanas. Cuando se quedaron solas, todo marchó bien por un tiempo, hasta que su mamá conoció a otra pareja; fue ahí que comenzaron los problemas puesto que sus hermanas no lo aceptaban, así que decidieron irse a vivir con su papá. Carolina se quedó con su mamá, pero a los pocos meses también tuvo ciertos problemas con la pareja de su mamá que la hicieron tomar la decisión de "huir" con su papá, pensando que con él estaría mejor. Para ese momento, sus hermanas ya no vivían con él, *"es que mi papá es muy difícil, demasiado, es una persona difícil, y no, ellas no aguantaron tampoco estar con él, o sea, las dos se casaron, en cuanto pudieron se casaron"*.

La preparatoria

Carolina vivió con su padre alrededor de tres años. Al principio, todo resultó bien; él le pagó sus estudios hasta que cumplió 17 años, cuando comenzó a decirle que no tenía ninguna responsabilidad sobre ella. *"En ese entonces yo estaba estudiando, en la preparatoria, me saca de estudiar y pues así literal: Si quieres comer, tienes que trabajar; si quieres estudiar, tienes que trabajar. Y así como que, pues me quedé a la deriva"*.

Cuando su papá dejó de pagarle la escuela, ella decidió seguir estudiando por su cuenta y consiguió un trabajo de medio tiempo. Había reprobado el primer semestre de la preparatoria, por lo que tuvo que dejar la escuela pública y entrar a una privada; un tiempo estudió, pero tuvo que salirse de nuevo porque ya no pudo pagar, "porque pues o comía o pagaba la escuela".

Su primer trabajo

Carolina comenzó a trabajar en una imprenta, pero como era menor de edad le pagaban muy poco, aunque su patrón ocasionalmente la apoyaba para comprar sus libros u otros materiales de la escuela, pero aun así no pudo seguir estudiando. En ese trabajo conoció a su actual patrón; él era cliente y estaba por abrir su propia imprenta, así que la invitó a trabajar con él. Habló con el que era su patrón en el primer lugar y acordaron que trabajaría medio tiempo con cada uno; él aceptó porque solían tener poco trabajo. El segundo patrón le pagaba más, por lo que le convenía aceptar la oferta, *"salía de la imprenta de acá y me iba inmediatamente a la otra"*, hasta que la primera cerró y le dieron el tiempo completo en la segunda. Desde entonces, Carolina trabaja de tiempo completo y en horario corrido.

Aunque el trabajo ocupaba gran parte de sus días, empezó a no tener mucho que hacer, mientras que en la casa tenía muchos problemas con su papá porque él se volvió a juntar, esta vez con una señora con quien Carolina no se llevaba bien. *"Y empezaron problemas con ellas, ella que me decía y yo que no me dejaba, y era por eso que empecé yo a salir mejor a buscar amistades, pues a andar en la calle"*.

El papá de su hija

A los 19 años conoció a un joven, con quien se fue a vivir después de tener un noviazgo de algunos meses. Para Carolina no fue difícil tomar la decisión de irse con él puesto que, por una parte, con su mamá no llevaba una buena relación desde hacía ya varios años y, por otro lado, en casa, su papá la ignoraba, *"él si llegaba yo o no llegaba, o sea, él ni me preguntaba [...] Yo nomás llegué un día y le avisé, 'sabe qué, ya me voy a ir a vivir con él', ¡pero después!, o sea, después de un año que yo estuve viviendo con él [con su novio]; nunca me preguntó ¿dónde te quedas?, o sea, nunca supo en qué momento yo me fui a vivir con él, ya hasta que un día dije, ya voy a sacar mis cosas"*.

Cuando se juntó con el papá de su hija, Carolinaya no volvió a la escuela; era algo que ya no le llamaba la atención. Ella siguió con su empleo en la imprenta, hasta que, a los 20 años, se

embarazó y una amenaza de aborto la hizo dejar su trabajo e irse a vivir a casa de su suegra, quien había ofrecido cuidarla los meses que necesitara estar en reposo.

Buscando dónde vivir

Cuando nació su hija, Carolina y su novio seguían en casa de su suegra, en la que vivían, además, su suegro y su cuñado, a pesar de que era un espacio muy pequeño. Su cuñado se pasó a la recámara de sus suegros mientras ellos vivieron ahí, lo cual resultaba incómodo y le generaba la inquietud de irse lo más pronto posible, "*¿cuándo vamos a salir de aquí?!*", sin embargo, el papá de su hija no quería irse hasta que pudieran rentar otro espacio.

Luego de un mes se fueron de casa de su suegra con la expectativa de tener un lugar propio; sin embargo, dado que apenas estaban reuniendo dinero para los muebles, se vio en la necesidad de pedirle a su papá oportunidad para vivir nuevamente en su casa, esta vez junto con su esposo e hija. Su papá los recibió ya que la casa en la que vivía era muy grande, por lo que no tuvieron limitaciones por el espacio.

Vivieron con su papá alrededor de cuatro meses, hasta que él mismo le ofreció a Carolina mudarse a una casa que era de su propiedad en la colonia José López Portillo, que es en la que vive actualmente. Esta casa la habían adquirido los padres de Carolina y, al separarse, decidieron dejarla para ella y sus hermanas. La casa solía estar alquilada, pero en ese entonces estaba sola y su papá sugirió a Caro irse a vivir ahí con su familia; esto le agradó mucho ya que por fin podría tener su propio espacio. De inmediato le dijo al papá de su hija: "*¿Sabes qué?, nos vamos a La Barranca [...], uno tiene que salir, no tiene que quedarse ahí en la casa de los papás*". Para ese momento, ya tenían una estufa y un refrigerador, además de su cama, que ella consideraba que era lo más importante, "*ya teniendo eso ya lo demás va saliendo*".

La ruptura con su pareja

Carolina y su pareja vivieron ahí hasta que su hija cumplió año y medio, cuando su pareja decidió irse a Estados Unidos. Carolina no estaba de acuerdo con que él migrara, por lo que prefirió terminar su relación para vivir tranquila y no preocuparse de lo que el haría estando

lejos. Ella pensaba que, si estando cerca ya tenían problemas, estando fuera serían mayores. Finalmente, él se fue y, desde entonces, Carolina vive sólo con su niña en la casa de La Barranca.

La separación de su pareja, para ella fue significativa ya que su dinámica de vida cambió desde ese entonces tornándose difícil en varios momentos, sobre todo en relación con su hija, Andrea. *“He pasado cosas muy fuertes con la niña”*.

El abuso a su hija

Carolina siempre ha tenido que trabajar para mantenerse con su hija, por lo que el cuidado de su hija durante su jornada laboral ha sido una necesidad primordial para ella; *“pues trabajo yo y siempre andaba buscando a ver quién me la cuidaba”*. Al principio, la ingresó a una guardería y el abuelo del papá de su hija la apoyaba pasando por la niña y cuidándola hasta que Carolina terminaba de trabajar, ya que el horario de la guardería no se acoplaba con su jornada. Los sábados, era su suegra quien solía cuidarle a la niña; la llevaba desde el viernes y pasaba por ella el sábado al salir del trabajo.

Cuando Andrea entró al kínder, los abuelos ya no pudieron apoyarlas, por lo que Carolina la inscribió en una escuela que estaba cerca de su trabajo; era un colegio de tiempo completo, que le quedaba a dos cuadras de distancia. Esto le resultaba muy conveniente debido al horario en que podía dejarla; entre semana estaba en la escuela y los sábados con su suegra. Así duró un tiempo, pero cuando la niña cumplió tres años, su suegra tampoco pudo seguir cuidándola, así que decidió recurrir a su papá, quien ya tenía otra pareja distinta a la que tuvo cuando vivió con él.

La nueva pareja de su padre, con quien Carolina solía llevarse bien, tenía dos hijos, una muchacha de 19 años y un adolescente de 17. Ella pensó que la joven podría ser una buena opción para cuidar de Andrea, ya que en algún momento ella misma le había ofrecido su apoyo, además, los consideraba de confianza. Por ello, un día fue a buscar a la joven a casa de su papá, que le quedaba cerca de su trabajo, para pedirle que le cuidara a la niña; era, de hecho, la primera vez que la dejaba con alguien que no fueran sus familiares. La niña se fue

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a jugar mientras Carolina platicaba con la joven y fue en ese curso que Andrea fue abusada por el hijo de la pareja de su papá quien, *“le hizo tocamientos a la niña”*.

La casa es una finca grande que servía como molino a una harinera en Aguascalientes, la cual su papá lleva cuidando desde hace varios años. La finca abarca toda una manzana; en la parte de atrás hay un terreno donde hay máquinas, bodegas y sótanos. Carolina recuerda con claridad que ese día estuvo escuchando jugar a su hija en los alrededores de la casa, pero llegó un momento en que dejó de oírla, sin embargo, se confió por estar en la casa de su papá. Andrea siempre fue una niña inquieta, por lo que no dudó que se hubiera salido al patio a jugar, pero le pareció extraño no verla y que tampoco el muchacho estuviera cerca.

Carolina se acercó con su papá a preguntarle por él y por la niña ya que no la encontraba, le daba temor que se hubiera perdido en el lugar; ella llegó a pensar que se había ido con él, probablemente a la tienda o que estaba con él en algún lugar de la casa jugando, pero se sentía inquieta. *“De esas veces que sientes algo... Yo decía no, es que, no, es que quiero estar segura si está con él o no”*.

Había otro terreno en la cuadra siguiente que también cuidaba su papá. Los buscaron también en la otra finca, les gritaron varias veces, pero no respondieron; al regresar ya estaban ambos en la casa. Cuando Carolina preguntó dónde estaban, él afirmó que habían estado en la casa, pero ella intuía que le estaba mintiendo, *“algo pasó... ya me imaginaba yo lo peor”*. Preguntó varias veces y él sostenía que habían estado ahí, luego cambió la versión y dijo que habían ido al patio a ver los gallos, lo cual Carolina estaba segura que no era cierto, ya que los buscaron ahí. Él sostuvo que habían estado en el lugar y que no los habían escuchado cuando les gritaron porque estaban jugando.

Carolina sabía que estaba mintiendo, así que le preguntó a su hija qué estaban haciendo, a lo que ella respondió diciéndole que el muchacho la había tocado y la había hecho que le tocara sus partes íntimas; él la calló y desmintió diciendo que estaban dibujando.

Carolina sabía lo que había escuchado de su hija, pese a que a los tres años aún no se expresaba muy bien, pero quería platicar con ella y estar segura. Ella buscaba estar a solas con la niña aparte, pero él no se les despegaba, pese a que siempre solía andar por su cuenta y no acercarse a ellas, “él veía que la niña me iba a decir”. Carolina se encerró con su hija en el baño y ya estando solas, la niña le dijo lo que él le pidió que hiciera. Ella estaba segura que no lo podía haber inventado ya que no era algo que ella supiera o haya visto antes,

“Son cosas que una niña de tres años no, o sea, ella no tendría por qué saber nada y me dio muchos detalles. Dije no, ya cuando me dio detalles, haz de cuenta que sentí que el mundo se me derrumbó... Pero es que la niña, haz de cuenta que yo decía, ¿¿es que cómo reacciono?!, porque la niña me lo decía así como muy natural y yo así como que hijole...[...]no, es que eso no está bien!, y así como que ¿qué le digo a ella?, o sea, ¿cómo explicarle que eso no está bien?! Y ya me dice, así como angustiada, ¿por qué? Ya le digo, ¿Es que él no tenía que haber hecho eso! Y haz de cuenta que yo estaba así como que ¿qué hago? ¿Ni modo de poner en duda la palabra de la niña’, y enfrentarlo a él?, me va a decir que no”. “Lo que yo sentía en ese momento, me sentía totalmente sola, sola y culpable”.

La denuncia y el proceso legal

Carolina decidió ir con su papá y le pidió a la niña que le dijera lo que le había hecho el muchacho; su papá se puso serio y le preguntó qué pensaba hacer. Ella no sabía qué haría, se sentía bloqueada; en ese momento su papá le dijo que si quería denunciar él la apoyaría. Caro estaba insegura y pensaba muchas cosas; “¿y si se entera el papá de mi hija?, ¡la broncota en la que me voy a meter! porque pues fue parte de mi familia y yo, o sea, o yo me sentí culpable en ese momento, o sea, yo sentí toda la culpa, yo la descuidé, si la hubiera cuidado mejor no hubiera pasado esto [...]; yo decía, si denuncio se va a hacer un arguende, yo tenía miedo, ¿qué hago?, ¿qué hago?, tampoco se puede quedar esto así”.

Para ese momento, el muchacho había entrado a la casa y no volvió a salir, sabía que ella estaba hablando con su papá de lo que hizo. “Me daban ganas de no sé qué hacerle, y ni me le arrimo porque si me le arrimo, olvídate”. Caro no sabía a quién recurrir, pensó que a su mamá no era buena idea porque ella ya tenía su pareja y sus asuntos, así que decidió hablarle

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a una de sus hermanas, quien le aconsejó que lo denunciara, pero Carolina tenía miedo, aunque sabía que definitivamente el suceso no se podía resolver con una disculpa.

El mismo día decidió ir al Ministerio Público a hacer la denuncia. Al llegar las atendió un oficial, a quien ella le dijo que quería denunciar un abuso en contra de su hija de tres años; Carolina le pidió a la niña que le dijera lo que había pasado y, para sorpresa de Carolina, el oficial reaccionó con tanto enojo, que la llevó directamente a presentar la denuncia, incluso sin esperar turno. Fue todo muy rápido, le hicieron pruebas a la niña y otros procedimientos.

Mientras ella levantaba la denuncia, recibió una llamada de la pareja de su papá, quien ya había llegado y estaba al tanto de lo sucedido; en el Ministerio le habían dado instrucciones de no hablar más con el implicado y su familia, por lo que ella sólo le respondió que estaba en la ministerial y que no podía platicar más con ella. Y en efecto, la mamá le pedía que no denunciara y que mejor hablaran, pero Carolina no desistió.

Cuando inició el proceso legal y citaron a todos los implicados a rendir sus declaraciones, Carolina recibió una noticia que la sorprendió a la vez que la entristeció. La abogada que llevaba el caso le informó *“su papá le dio la espalda”*, ya que negó lo que había pasado. Carolina estaba decepcionada, ya que pensaba que en lugar de que su papá la hubiera apoyado, todo era al revés. Sin embargo, el día del juicio, debido a las contradicciones en lo que su padre y su entenido habían declarado, así como a las pruebas periciales y psicológicas que le habían realizado a la niña, la sentencia favoreció a Carolina, aunque fue muy corta ya que el muchacho era menor de edad.

El procedimiento legal duró casi cuatro años. Desde el día de la denuncia, Carolina acudía con regularidad al Ministerio Público a seguir el avance de su denuncia, así como a llevar a su hija a terapia psicológica *“yo ya quería que acabara, es que era un estrés tanto físico como psicológico”*; a ella le llegaban citatorios con frecuencia y aunque estos fueran sólo para informarle el estatus del proceso, la agobiaban, *“yo aquí sola con la niña, fue un infierno todo ese tiempo, o sea, no nada más fue el infierno de lo que le pasó sino el infierno del proceso”*.

La vida escolar de Andrea

Para Carolina, el episodio de abuso que vivió con su hija las marcó a ambas, por lo que ha tratado de dejarlo atrás en los últimos años. Actualmente, son otros los problemas que tiene con ella, principalmente debido a su salud y su conducta, los cuales le afectan cotidianamente. Andrea fue diagnosticada desde los dos años, con trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Principalmente en la escuela ha tenido problemas debido a las constantes quejas sobre el comportamiento de la niña, además de que sabe que Andrea es impulsiva y tiende a ponerse en peligro, lo cual le preocupa mucho. *"A veces sí es bien difícil estar uno solo con la niña y no saber a veces cómo enfrentar su problema [...] y a veces sí me he sentido así como desesperada. Yo por ejemplo con mi mamá platico mucho, yo a ella todo le platico, ¡todo!, de cómo me siento y ya ella bien o mal pues sí me aconseja y, pero a veces, como que los consejos a veces tú dices, pues sí está bien el consejo, pero no, a veces sientes que no puedes", "y es que a veces quieres ayuda, pero no sabes ni cómo".*

Anteriormente Carolina tenía a su hija en una escuela privada, porque le era conveniente el horario extendido que no tienen las escuelas públicas, pero no pudo seguir pagándola, ya que los gastos eran significativos. Actualmente, Carolina paga un servicio de transporte escolar para que la lleve de vuelta a su casa, ya que no puede salir de su trabajo para pasar por ella. Estratégicamente eligió una escuela que no estuviera cerca de su casa y pidió a los encargados del transporte que su hija fuera la última a la que entregaran, de modo que pase sola en casa el menor tiempo posible.

Un día normal

El cambio de escuela definió su dinámica cotidiana actual. Carolina se levanta temprano y su primera acción el día es prender el radio, ya que es una forma de medir el tiempo a la vez que le es útil para despertar a su hija mientras ella prepara el desayuno y la comida del día. Una vez que salen de casa, Carolina lleva a Andrea a la escuela y posteriormente ella se va a la imprenta, que no queda muy lejos de ahí.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Andrea llega alrededor de las 4:30 a la casa y Carolina una hora u hora y media después. En ese tiempo que está sola, la niña se queda a cargo de la casa; Carolina deja preparada la comida desde la mañana y tiene dispuesto un taburete para que su hija pueda calentarla en el horno de microondas, que se encuentra sobre un mueble alto. Una vez que come, Andrea tiene la consigna de hacer sus tareas u otras actividades dentro de la casa hasta que Carolina regresa de la imprenta.

Esta es una preocupación que Carolina tiene diariamente, ya que teme que, estando su hija sola en casa, salga a la calle y le pase algo. *“Es que si le pasa algo mientras está aquí sola, o en la escuela, saliendo, de que se vaya a ir, yo le decía a ella, ¡no te me vayas a ir mi’ja, con nadie!”*. Es por ello que una de sus vecinas la apoya tanto a estar atenta a la llegada de Andrea en el transporte, como a vigilar que no salga de la casa mientras regresa del trabajo. Además, hace poco decidió comprar un teléfono celular para ella, con el cual se comunican todos los días al salir de la escuela para asegurarse que haya llegado a casa.

Pese a que Carolina reconoce que dejar sola a su hija en casa no es la mejor opción, le parece más arriesgado dejarla a cargo de cualquier persona, luego de la experiencia de abuso que sufrió en su infancia.

Ya por las tardes o los fines de semana, es común que Andrea salga a la calle a jugar con las niñas del vecindario, afuera de la casa de Carolina, en un árbol que se encuentra en la banqueta y atraviesa hasta la cochera, hay un columpio improvisado con una cuerda, en el que Andrea y dos de sus vecinas suelen jugar. Carolina suele permanecer con la puerta abierta para ver a su hija mientras se ocupa de sus actividades al interior. Este es el curso de los días de Carolina y su hija en la casa de La Barranca, *“estamos tranquilas aquí viviendo solitas”*.

6.3 Lilia, 73 años

Infancia

Lilia es originaria de la Ciudad de México, creció con su abuela y una de sus tías a falta de sus padres. *“Me crío mi abuelita, y yo tenía once años cuando murió mi abuelo, tenía doce*

años cuando murió mi abuela, o por ahí así, pues me crie con mi abuelita, con ella porque mi mamá me iba a matar en el baño cuando yo nací. Entonces me abuelita me crio, pero se acabó la familia [su abuela falleció], y me acabo de criar una hermana de mi mamá.

Cuando sus abuelos fallecieron, sus tíos la llevaron a Chiapas, lugar en el que tenían unos viñedos y cañales para fabricar azúcar, los cuales se encontraban cerca de un cuartel militar. Su tía era una mujer que bebía con frecuencia, *“era de que le gustaba tomar, pues ella me sacaba a dormir afuera, [...], entonces me vio con mi tía, entonces yo no sabía de cosas de hombres en ese tiempo; yo chica empecé a ver eso, que yo miraba que se encerraba con un hombre, a mí me sacaba al patio, pues a veces creo que se quedaba dormida por esto [hace seña de beber] y yo me quedaba a dormir en el patio”*.

Guillermo

Fue ahí donde Lilia conoció al padre de sus hijos siendo aún una niña; él era un soldado del cuartel militar cercano, que solía rondar la zona con otro soldado que siempre iba acompañado por una mujer. Él andaba solo y un día *“me recogió ahí en el patio y con él me dijo que me iba a buscar un lugar donde no me durmiera en el patio; ya de ahí estuve ocho días con él, yo no sabía qué iba a pasar [...]*.

Guillermo, a quien en el cuartel le llamaban el Sargento Franco, era un hombre varios años mayor que Lilia. Ella recuerda claramente su rostro, marcado por varias cicatrices, así como su aspecto tosco; *“él era hombre ya, yo me acuerdo que tenía cara larga, llena de barro y espinilla, y yo como era chiquilla me fui con él de trece años”*.

La “cura”

Al poco tiempo de haberse ido con él, Lilia quedó embarazada y tuvo a su primer hijo a los catorce años; sin embargo, pasaron varios años sin que pudiera embarazarse nuevamente. Esto era motivo de molestia para Guillermo, de quien comenzó a recibir golpes constantemente; *“ya estaba grandecito mi primer hijo, ya estaba grandecito, no podía salir embarazada, me decía que era mañosa porque no salía embarazada, pero no pensaba era los golpes que me daba”*.

Un día, un compadre de Lilia y su mujer la llevaron a un doctor para que la “curaran”; *“mi compadre que era como un hermano, me mandó a curar, porque estaba, me mandó curar para que yo pudiera defenderme, pa' trabajar pa' comer porque no me daba dinero él”*. Fue así que se embarazó por segunda ocasión, esta vez de su única hija, la Mary.

El cuartel

Lilia visitaba el cuartel todos los días, por las mañanas para llevarle el almuerzo a Guillermo y luego volvía a su casa para preparar y llevarle también la comida. En ocasiones, también les llevaba de comer a los demás soldados y su hijo, Víctor, de cinco años, quien ya empezaba a trabajar, llevaba tortas y refrescos para vender entre ellos.

Lilia iba al cuartel porque ahí se sentía protegida por los mismos soldados. Cuando llegaba con golpes, ellos le decían: *“¿qué le pasó jefa?, porque yo les daba de comer, ¿qué le pasó jefa?, nada, y nada y nada, yo toda morada, toda golpeada, ¡¿cómo no?!, decían, pues, ¿éste la golpeó? [...], y como dos veces o tres veces se agarraron, ¡aquí no vas a golpear a mi jefa!, será muy sargento usted, pero una mujer no se golpea, y se agarraban a golpe y me defendían”*.

Ya no me voy a dejar

Durante su embarazo, Lilia seguía siendo agredida por el padre de sus hijos, *“él sólo puro golpe, puro golpe, puras patadas, y salí embarazada de esta Mary, era golpe y patadas así embarazada, me pegaba con la escoba, entonces ya andaba abortando a esta muchacha, ya andaba abortando”*. Lilia recuerda un día en que él la aventó al suelo, ella se levantó y le pegó en la cabeza con una cacerola.

En su casa se encontraba una señora que la había ido a visitar, una juchiteca, quien se dirigió a él para decirle: *“si sigue haciéndole así como está embarazada, ya no se va a dejar la señora, porque es mucho lo que usted le hace; la juchiteca era bien dura y le había dicho que ya no me iba a dejar, desde ese entonces y ya de ahí ya no me dejé”*.

La llegada a Aguascalientes

Al padre de los hijos de Lilia le gustaba beber, además se ausentaba continuamente del cuartel; *“como era muy mujeriego, nunca estaba en la casa, él salía, que le dicen que Franco, salía Franco, él, no iba a la casa y lo buscaban allí, ‘¿on'ta el sargento?’, le digo ‘¿yo qué voy a saber 'onde está?’ , no está en el cuartel, a dónde se salieron, él salió anoche, y se iba con las mujeres y yo sola en la casa, casi nunca llegaba a dormir en la casa [...]. Así era él”*. Fue por ello que no duró mucho tiempo más en el cuartel, ya que lo dieron de baja por su mala conducta.

Luego de su salida del ejército, llegaron Aguascalientes, donde se encontraba parte de la familia de Guillermo. Su hija llegó de año y medio, y fue ahí donde nacieron sus tres hijos menores. Vivieron algunos años en una vecindad en el centro de la ciudad, luego se fueron a vivir a Las Huertas, o lo que era la colonia Insurgentes en sus inicios, cuando la gente empezaba a instalarse en los terrenos ejidales. Es ahí donde Lilia sigue viviendo hasta la fecha.

¿Y si lo mato?

Cuando su hija, la Mary tenía nueve años, Guillermo intentó violarla, episodio que Lilia recuerda con enojo e impotencia. Un día, mientras ella dormía en un catre con la niña, *“él entró y no sabía a dónde va, se fue poco a poco a la cama y ya con la Mary, yo estaba en el rincón, la Mary se quedó en la orilla, y el niño, un niño estaba en medio, cuando yo oí que se movió la cama y ya le empezó a bajar sus calzoncitos, me levanté y le dije ¡no!”*.

Lilia prendió la luz y él salió apresurado. Ella temía que él volviera a entrar y las agrediera, y recuerda los pensamientos que tuvo en ese momento; *“yo pensaba, siempre pienso, yo no tengo estudio, pero siempre pienso lo que hago, digo yo, ¿y si vuelve a entrar?, ¿y si lo mato? ¿y mis hijos? ¿qué hago? Dije no, y ya no volvió”*. Al paso de un año quiso volver a la casa, pero Lilia no lo dejó; desde entonces se quedó sola con sus hijos.

La muerte de Guillermo

Guillermo tenía una media hermana en León, llamada Virginia. Después del intento de violación a su hija, se fue a vivir con ella. En alguna ocasión que Virginia vino a

Aguascalientes, Lilia le platicó lo que él había intentado con su hija, sin embargo, ella no le creyó, *“pensaron que era arguende lo que platicaba, que quiso violar a mi hija de nueve años, hasta que le pasó con una de sus hijas, la quiso violar también, a una hija de la Virginia”*.

Al poco tiempo, Virginia regresó con Lilia, había corrido también a Guillermo de su casa. *“¡Ay, Lilia!”, dice, ‘yo no te creía lo que me platicabas’, le digo ‘¿por qué?’, ‘me quiso violar una niña que nada más porque se vestía así la niña escotada, él la quiso violar’*. Él nunca regresó, y hace unos diez años, Lilia se enteró que había fallecido; *“se fue a morir quién sabe a dónde [...], allí ya terminó”*.

Los hijos de Lilia

“Yo no tengo a nadie, no tengo yo, nada más mis cinco hijos es todo lo que cuento”. Actualmente, en casa de Lilia vive solamente uno de sus hijos, quien se dedica a vender cosas usadas en los tianguis; él *“no tiene suerte de mujer, ¡o quién sabe!, porque él es muy corajudo, luego les echa viga a las muchachas antes, entonces ahora que no, ahora dice que le preguntan ‘¿es tu mamá?’, ‘sí’, piensan que yo soy la mujer de él”*. En la misma colonia, vive su hijo mayor, quien ha tenido problemas fuertes con el alcoholismo además de que está enfermo, y dice Lilia, que no tuvo suerte con la mujer, puesto que ella lo ha corrido varias veces de la casa, sobre todo cuando él anda mal, *“vienen y me lo avientan aquí”*, dice ella. Fuera de esas ocasiones, no es común que la visite ya que, según relata, ella cree que no es del agrado de su esposa ni de sus hijos.

De sus otros dos hijos varones, uno vive fuera de la ciudad y uno más, dice Lilia, sí le salió trabajador; con él ocasionalmente va a realizar las labores de limpieza en la empresa donde trabaja. Su única hija, que vive en una colonia contigua, es el familiar con quien tiene más cercanía y confianza; es ella, además de su yerno y sus nietas, principalmente la Naty, una joven de veintitantos años a quien ella cuidó desde pequeña, quienes están más pendientes de su salud y necesidades básicas.

Felicidad

Para Lilia, su hija y su familia son su soporte más importante. Ella suele expresar con emoción que es por ellos que ha salido adelante; además de que la proveen de despensa y ropa y varios utensilios para su casa, son ellos quienes la atienden cuando tiene algún problema de salud, a diferencia de sus hijos varones.

Hace unos meses le llevaron un refrigerador, ya que el que tenía casi no funcionaba, ahora lo usa como alacena; además, la cama en la que duerme fue también un regalo de su hija y su yerno, dice que antes dormía en un catre, *“ahora ya me siento bien, ya tengo 'onde dormir bien; ya que tengo vestido, tengo pantalones, tengo zapatos, todo bendito sea Dios, todo me tienen. Ya me hacen vivir, me reviven porque, porque Lucio me quiere mucho y Mary también, y la Naty [su nieta mayor], ella viene, a veces me trae de comer, me hace mi gelatina, por eso le digo, me tienen feliz”*.

Contar con ellos hace sentir bien a Lilia; *“orita ya, doy gracias a Dios por los hijos de Mary [...] Yo soy muy feliz ahorita, mire, muy feliz, doy gracias a Dios por mi hija y por mis nietas y mi yerno”*. De este modo Lilia expresa la felicidad que siente por su vida presente.

Lilia

La casa de Lilia se encuentra en una calle amplia, a media cuadra de la avenida principal de la colonia Insurgentes. Es una vivienda con una fachada amarillo claro; al entrar, se encuentra una cama de inmediato y al fondo, un pequeño refrigerador, una alacena metálica y una tarja con varios baldes con agua debajo. Cruzando una cortina, se encuentra el comedor, el cual tiene una silla de plástico en la cabecera en la que Lilia suele sentarse; para ella ese es su lugar de la casa, ya que el cojín que tienen improvisado en el asiento le es cómodo para sus malestares de la columna vertebral. En la pared, además de algunas grietas y rastros de humedad, se aprecian varios trastes colgados en pequeños clavos, en uno de los rincones un triciclo grande de color amarillo y un pequeño altar con imágenes religiosas. Los techos son mayormente de lámina y los pisos de firme, excepto el de un pasillo que conecta con el resto de los cuartos, el cual es de tierra con unas cuantas losas de piedra que sirven como camino. Al final del pasillo se encuentra un baño con una cortina en lugar de puerta, el cual no tiene contrabarda, sólo la estructura en la que ésta debería estar montada. Al fondo, hay unas

escaleras que permiten llegar a la azotea y a un cuarto más que está fincado en la parte superior.

Lilia es una mujer que suele estar sola. Su vida cotidiana transcurre mayormente en su casa, entre los sonidos de sus pájaros en el zaguán y sus pequeños perros rondándola. No obstante, también le gusta salir ocasionalmente para “moverse”; por lo menos una vez a la semana suele salir al centro de la ciudad para ir al mercado o a comprar algo que le sea necesario.

En su colonia, son pocas las personas con quienes convive y no suele participar en actividades locales. Lilia es una mujer con un semblante sobrio, casi no sonrío, su voz es baja y ronca debido a una afección en las cuerdas vocales; esto le da la apariencia de no ser muy sociable. Además, Lilia percibe que algunos no la quieren porque piensan que “tiene dinero” o que “se cree mucho” porque siempre anda limpia y arreglada; sin embargo, esto para ella es un gusto, cuidar de su persona y su aspecto. Por otro lado, ella es analfabeta, por lo que le resulta aún más difícil integrarse a ciertas dinámicas, por ejemplo, asistir a grupos o actividades que se llevan a cabo en su colonia, como clases o talleres. Así es Lilia.

Capítulo 7. El papel de las TIC y la AD en las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables

En el presente capítulo se abordan las dimensiones en relación con el objeto de estudio central de esta tesis. Se presentan, en primer lugar, hallazgos sobre la alfabetización digital de las mujeres, desde sus primeros acercamientos a las TIC, así como los conocimientos y habilidades digitales que poseen. Posteriormente, se muestran datos sobre sus repertorios tecnológicos, sus perspectivas sobre las TIC y los usos que hacen de éstas en su vida diaria. Por último, se exponen los intereses y expectativas que ellas expresaron en torno a las TIC:

Estos aspectos se comprenden dentro de las situaciones de vida de las mujeres, que constituyen el marco dentro del cual se comprenden las dinámicas sociales que se tejen en torno a las TIC y el papel que ocupan en las vidas de las mujeres de los sectores vulnerables estudiados.

7.1 Alfabetización digital de las mujeres

La alfabetización, en referencia a la formación escolar, en el caso de las mujeres de los sectores vulnerables estudiados, se aprecia como una condición para alcanzar otras alfabetizaciones, en este caso, la digital. Entre estas mujeres, sus niveles educativos se limitan apenas a la educación básica. Los mayores niveles educativos que se encontraron fueron la carrera comercial y el bachillerato; en contraparte, los mínimos fueron la educación primaria e incluso la falta de instrucción escolar.

Como se expondrá en los siguientes apartados, se encontró una diversidad de procesos, lugares y personas con quienes las mujeres se han alfabetizado en lo digital. De manera particular, resalta que aquellas quienes asistieron a la escuela, o que se han insertado en ciertos entornos laborales, han tenido mayor contacto con las TIC, así como con personas que les han enseñado cómo utilizarlas. En otros casos, el no haber recibido instrucción escolar ha sido una limitación importante para su acercamiento a estas tecnologías.

7.1.1 Primeros acercamientos a las TIC

El trabajo y la escuela son los principales lugares en los que tuvieron lugar los primeros acercamientos de las mujeres que formaron parte de este estudio a las TIC. Cuando Adriana concluyó la carrera comercial, comenzó un trabajo como secretaria en una dependencia de gobierno; fue ahí donde aprendió a utilizar la computadora, algunas funciones básicas se las enseñó un compañero de trabajo y otras una de sus tías que trabajaba en el mismo lugar.

Eso me enseñó mi tía Rita, cómo prenderla, cómo accesar, y luego ya este muchacho me enseñó otras cosas más; y ya cuando trabajaba en una fábrica de ganchos, que era yo también secretaria, ahí el de Sistemas me enseñó, y el ingeniero que era el gerente, cómo hacer otras cosas, pero no tan avanzadas como ahorita. (ENT_ADR: 39)

En otros casos, la escuela es el primer lugar en el que las mujeres tuvieron acceso a un equipo de cómputo.

Yo aprendí en la escuela porque nos mandaban a las computadoras a dibujar [...], en la primaria. Y luego en la secundaria de repente nos llevaban al laboratorio, pero casi nunca jalaba nada. Y ya en la prepa sí fue como más fuerte porque me pedían, por ejemplo, entregar trabajos a tales horas y así, y al último hicieron un examen de una certificación de Word y ahí fue donde yo más como que aprendí a hacer más cosas porque no sabía mucho utilizar Power Point, Excel y todo eso, fue donde más como que-, porque en sí en la prepa fui como unas seis veces a las computadoras, que no fue mucho, pero ya los trabajos y todo eso sí me exigía más estar en la computadora. (ENT_KAS: 4-6)

No obstante, cabe resaltar que, si bien los primeros contactos con las TIC tuvieron lugar en los espacios de educación formal, las mujeres observan que existen diversos problemas que obstaculizan la formación tecnológica en estos espacios. “En esta zona, por ejemplo, yo he visto en las escuelas, las computadoras de veras no sirven, de treinta sirven diez, y pues los otros niños en sí pues se quedan, o sea, sin nada” (ENT_KAS_01: 66). Además, consideran que la enseñanza que se brinda en la escuela es básica y no resulta significativa para ellas.

Por otro lado, el acercamiento a las computadoras es menos extendido que en el caso de otras herramientas tecnológicas como el celular o el internet. Sandra tiene 24 años y no sabe utilizar una computadora; en la escuela primaria, recuerda que tenía una clase de computación, sin embargo, no le resultaba de interés, por lo que no obtuvo muchos aprendizajes y desde ese entonces no ha vuelto a manejar una.

Nunca me ha llamado la atención así andar mucho en las computadoras [...] será por lo mismo, que de la misma atención que no ponía no le sabía mucho, pero si le haya sabido algo, a lo mejor sí la agarraba (ENT_SAN: 44)

Lo anterior cuestiona la idea de que los jóvenes, por serlo, tienen mayores habilidades para el uso de las TIC. En el caso de las mujeres de los sectores vulnerables que se estudiaron, la situación de vida condiciona mayormente su acceso y uso de las tecnologías que otras variables, como en este caso la edad.

En referencia al teléfono celular, el hogar y el trabajo son los espacios en los que la mayoría de las mujeres tuvieron sus primeros contactos con esta herramienta. En casa, los hermanos mayores son quienes típicamente introdujeron el uso del celular en la familia; “le agarraba el celular a mi hermana y de ahí fue donde empecé como a ver qué funciones tenían los celulares. Ella tenía uno de los Blackberry, de los de muchos botoncitos” (ENT_KAS: 12).

Yo aprendí por mi hermana, una vez que llegó y dijo "ay, mira el celular que me compré" y yo dije ¿qué es eso?!, dice "pues es un celular", ¡pero no tiene botones! [risas] dice "no, es que a este así se le mueve" y ya me empezó a enseñar "mira..." y yo hasta lo agarraba y le digo ¿no se desgasta? [risas]. Y te digo, por ahí fue yo cuando empecé a conocer los celulares, del *touch*, pero yo no sabía, o sea yo no sabía nada, nada. (ENT_SAN: 34)

El manejo de la pantalla táctil fue una característica significativa debido a la dificultad que representaba su lógica y manejo.

Primero tenía un telefonito de teclitas, entonces yo siempre he tenido las uñas largas, no podía y no podía, se me resbalaban y ponía lo que no era; ahora con el *touch*, y yo pensé que jamás iba a aprender *touch* porque cuando le hacía así [desliza el dedo en su celular], ¡ma!, se iba, y yo ¡ay, los quería alcanzar para traérmelos!" [risas], pero ya aprendí que es moderado y todo tiene su forma, y aprendí a usar *touch*. (GD_03_LP: 102)

El entorno laboral es otro de los espacios en los que las mujeres se acercaron al manejo del teléfono móvil. El primer celular que tuvo Carolina se lo regaló su patrón cuando tenía diecisiete años; él tenía contratos de telefonía que incluían aparatos nuevos cada vez que los renovaba, de modo que, de los equipos que le iban quedando sin uso, le obsequió uno, "mi patrón me lo regaló y yo me sentía soñada [...], era de los que nada más eran para llamar y mensajear y ya. Pues de los de ese entonces que, pues no había más tecnología" (NOT_CAR: 166).

En cuanto a internet, los primeros contactos de las mujeres se dieron con las redes sociales digitales a través del teléfono móvil, en ningún caso mediante el uso de un ordenador. El uso de aplicaciones como Facebook y Whatsapp predominó, principalmente debido a la curiosidad por las referencias que tenían de otras personas sobre sus funciones y utilidad.

Siempre tuve celulares chafitas y ya, pues ya me compré uno que yo decía pues todo mundo hablaba del Whatsapp y todo mundo tenía Whatsapp y Facebook y yo así como que ¿y yo? No me llamaba de primero la atención y yo decía "¡ay, pues yo para qué quiero Whatsapp, ¿verdad?!, una llamada y listo", pero ya cuando empecé a ver todas las funciones, o sea, que ya me empecé a enterar más de cómo funcionaba me empezó a interesar, dije "¡ah, está padre!" y el Facebook así de ver videos, y dije "no, pues sí me voy a comprar uno de esos para estar más o menos a tono" (ENT_CAR: 34)

En otros casos críticos, como el de Lilia -que ya se ha relatado en el capítulo anterior-, sus

circunstancias familiares, la ausencia de sus padres, la crianza por parte de sus abuelos y tíos, así como la migración fueron factores por los cuales nunca ingresó a la escuela. Ella no sabe leer ni escribir, lo cual ha limitado su acercamiento a las TIC; la única a la que tiene acceso y utiliza es el teléfono fijo, que usa solamente para contestar llamadas, ya que no conoce las letras ni los números y no sabe marcar. La falta de instrucción, asimismo, le ha impedido integrarse a otras actividades que se llevan a cabo en su comunidad, tales como cursos o talleres recreativos, o programas de desarrollo social (NOT_LIL).

6.2.1.2 ¿Quiénes alfabetizan a las mujeres en lo digital?

Si bien, como se ha señalado, la escuela es uno de los lugares donde las mujeres tuvieron sus primeros contactos con las TIC, particularmente con las computadoras, su alfabetización en lo digital tiene lugar mayormente fuera de los espacios de educación formal. Es más bien en las interacciones familiares, con pares o con la tecnología misma que se pueden identificar sus procesos de alfabetización digital.

En este punto, cabe subrayar que surgió una diferenciación entre las mujeres adultas y las más jóvenes. Con las primeras, los hijos son las principales personas de quienes han aprendido el manejo de las herramientas tecnológicas.

Pues con mis hijos, [ellos] son los que más me decían, por ejemplo, de cómo ponerle contraseña, cómo quitar páginas que no, que no eran mías; o sea, como el teléfono que tengo no era mío, había páginas que me daban ubicaciones bien raras, entonces ella me enseñó a cómo-, ella me lo desbloqueó, me le puso clave y luego ya me dijo cómo quitarle las páginas que no. Me hicieron mi Face porque yo no tenía Face, y ya me dijeron cómo enviar solicitudes de amistad y cómo consultara cosas [...] y cómo hacer lo del Whatsapp, que yo tampoco sabía y ellos me dijeron cómo hacerle, cómo agregar o quitar gente. (ENT_ADR: 13)

En el caso de las mujeres jóvenes, el aprendizaje de las tecnologías se ha dado a través de la socialización con los pares, o bien, de manera autodidacta, siguiendo los procedimientos e instrucciones que ofrecen las mismas aplicaciones.

Hace muchos años una amiga me abrió una cuenta en Facebook, que ya ni me acuerdo la contraseña, pero nunca nunca lo usé, o sea, ella nada más me dijo cómo, cómo le hiciera, me la hizo en una computadora y yo así como que, pero no, no, no tenía celular con él [Facebook] [...]. Y como me acordaba más o menos, cuando ya me compré yo un celular, más o menos me acordaba cómo era que mi amiga me había dicho que abrió la cuenta, pues ya, y luego aparte pues ya ves que ahí la misma, el mismo Facebook te va diciendo qué hacer. Sí, pues así como que pues no fue muy complicado. (ENT_CAR: 46)

Cuando me compré mi celular así me metía, a ver, no, pues ¿esto como para qué sirve? y pues lo básico, como que el Whats y el Facebook como que desde siempre lo dominé, no sé por qué, la verdad. (ENT_KAS: 12)

Para las mujeres, en particular quienes suelen aprender con sus hijos u otras personas más jóvenes, resulta importante que les muestren cómo llevar a cabo alguna función o proceso, no basta solamente con que lo hagan por ellas.

Mi hija sí me explica y él [su hijo] me lo hace y me lo deja [hace ademanes de uso del celular] ¡ya está!, pero hasta ahí me quedé, y ella, "oye aquí, pues que métete aquí, pícale acá, bórrale aquí, ponle acá"; ella me explica más así bien y el otro nomás me lo hace, pero ahí me lo deja, pero no me dice qué pasos debo de seguir. (ENT_ADR: 15)

Ellas reconocen que para las nuevas generaciones el aprendizaje tecnológico tiene lugar de manera natural, por sus estudios, trabajo o intereses.

Mi hijo sí no supe ni cómo, es que no sé, le empezó a mover, le empezó a picar, porque en realidad él no tiene más que la secundaria [...], yo me imagino porque le

empezó a picar; [él] lo que veía mucho en el internet es cómo instalar sonido y de ahí sobre la marcha le decía cómo y él lo iba haciendo y de ahí sobre la marcha. (GD_01_PL: 45)

Por otro lado, cabe resaltar el papel que las mismas mujeres pueden desempeñar como alfabetizadoras de sus familiares y personas cercanas en cuanto al uso de las TIC. En su familia, Kassandra es quien suele enseñar a sus papás, hermanos e incluso a su novio; a su mamá le muestra funciones para su entretenimiento tales como mandar mensajes o buscar y ver películas en internet; a su papá le apoya usualmente con cuestiones de su trabajo como electricista, por ejemplo, cuando le piden elaborar y enviar presupuestos por correo electrónico. Además, suele enseñar a su novio a manejar ciertas aplicaciones como Whatsapp o algunas funciones de la computadora, principalmente con la finalidad de mantenerse comunicados (NOT_KAS).

Ella señala que, además de que es más paciente que otros miembros de su familia, ha aprendido más que ellos acerca de las distintas herramientas tecnológicas que manejan, debido a que le gusta explorar continuamente sus funciones, mientras que sus cercanos las utilizan únicamente con fines de entretenimiento. “Ellos lo que tienen es que nomás se meten como a chismear, o sea, nunca se meten a ver bien las funciones que tienen” (ENT_KAS: 48)

7.1.2 Conocimientos y habilidades digitales

Como se mencionaba, los aprendizajes que las mujeres tienen en lo digital los han adquirido principalmente en entornos informales; lo que aprendieron a través de la educación formal se percibe como obsoleto o sin aplicabilidad en su vida actual. Se trata de habilidades instrumentales en cuanto al manejo de programas básicos como el procesador de textos o las hojas de cálculo, cuyo uso no ha sido significativo para ellas.

...a mí me dicen, por ejemplo, en Excel, "vamos a hacer cierta fórmula", me tienen que decir como cincuenta mil veces cómo hacer esa fórmula para que se me quede grabado cómo hacerla; porque si me dicen "vamos a hacer la celda AC por la ED",

como que me trabo y luego "¿cómo?" y otra vez me tienen que volver a explicar; porque por ejemplo el maestro hacía unas formulotas larguísimas, eran muy difíciles como para entenderle como era. Y cuando hacían certificación nos daban cierto tiempo, y de Power Point había cosas que yo de verdad ni siquiera sabía para qué servían (ENT_KAS_01: 50)

Yo empecé a estudiar cuando estaba en la secundaria, en tercer año, de hecho, entre la secundaria y la prepa estaba, duré como dos años, creo, en una escuela de computación [...], pero 'pos de lo que aprendí se me olvidó [risas]. (ENT_CAR: 110)

Prevalece, más bien, el interés por aprender aplicaciones más actuales, así como funciones que sean útiles para ellas de acuerdo con sus vidas e intereses personales.

Yo sé prender la computadora, te sé manejar Excel, te sé hacer cartas en Word, sé hacer fórmulas en Excel, poquito me acuerdo de cómo, pero tanto como lo que veo que ahora hacen pues no, a veces sí digo "ay, pues esto cómo le hizo", y sí me gustaría aprender. O sea, yo me quedé estancada, pues sé muy poquitas cosas. (ENT_ADR_01: 39)

Yo, con mi sobrino en Estados Unidos aprendí a hacer una videollamada, para que me vea y verlo a él, o sea, que eso es lo que para mí es importante sí aprender. (GD_03_LP: 102)

Además, se expresa la expectativa por obtener conocimientos y habilidades que permitan a las mujeres mantenerse actualizadas; “porque ya la tecnología va a estar bien avanzada y nosotros ya prácticamente vamos a ser caducos en ese aspecto” (ENT_ADR_01: 35). “Espero, mientras mi memoria está un poco fresca, aprender lo que vaya saliendo, porque a mí sí me ha servido mucho” (GD_03_LP: 102).

En contraparte, la falta conocimientos y habilidades para el uso de las TIC es, a la vez, una de las razones que obstaculiza el acercamiento a las mismas. El siguiente ejemplo, que ilustra

lo anterior, muestra el caso de una de las mujeres, a quien no le gusta acudir al cibercafé debido a su falta de destrezas para utilizar una computadora. “No me gusta ir, no. Es que no me gusta porque como me siento torpe en la computadora, así como que ¡ah!, ¿¿pues pa' que voy a que me vean que soy bien torpe?!” (ENT_CAR_01: 130).

7.2 Repertorios tecnológicos y usos de las TIC

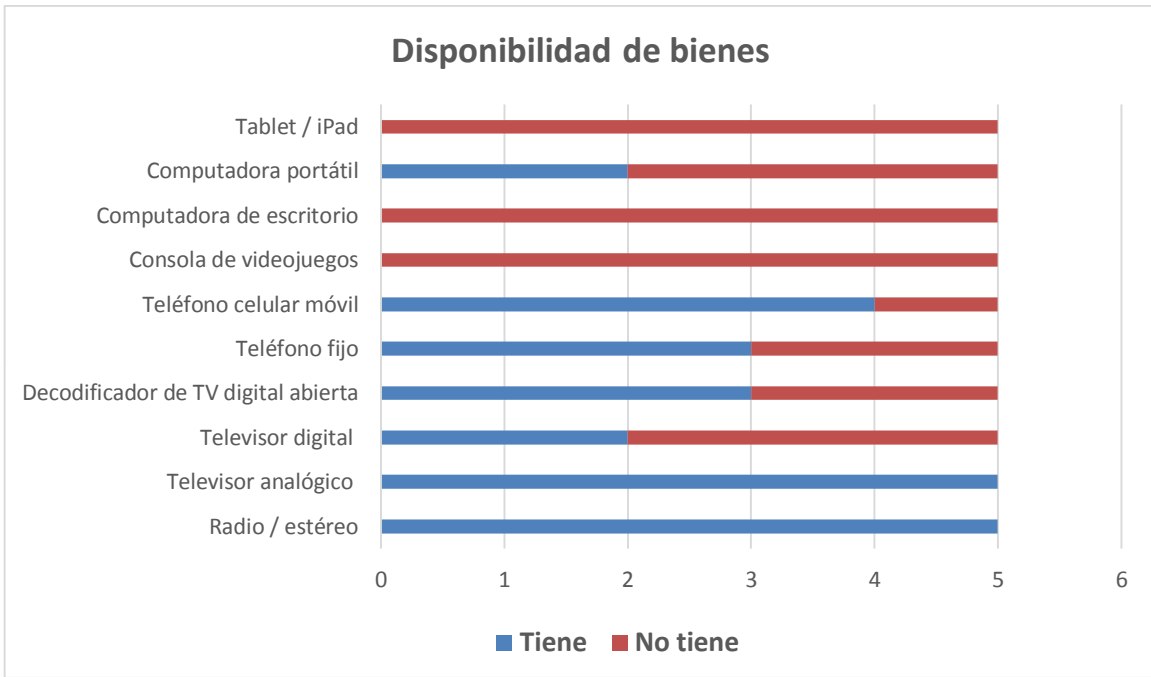
7.2.1 Equipamiento y acceso a las TIC

El repertorio tecnológico, es decir, los bienes y servicios digitales y mediáticos con los que cuentan las mujeres en sus hogares es diferenciado entre cada caso. Esto depende, en primera instancia de la disponibilidad de bienes económicos para adquirirlo; en segundo lugar, de la identificación de una necesidad y la utilidad potencial de ciertas herramientas; finalmente, se relaciona con las habilidades digitales disponibles, que les permitan su uso y manejo eficaz.

Como referente, en los siguientes gráficos se muestran los bienes y servicios con los que cuentan las mujeres que conformaron los cinco perfiles que formaron parte del estudio.³⁶

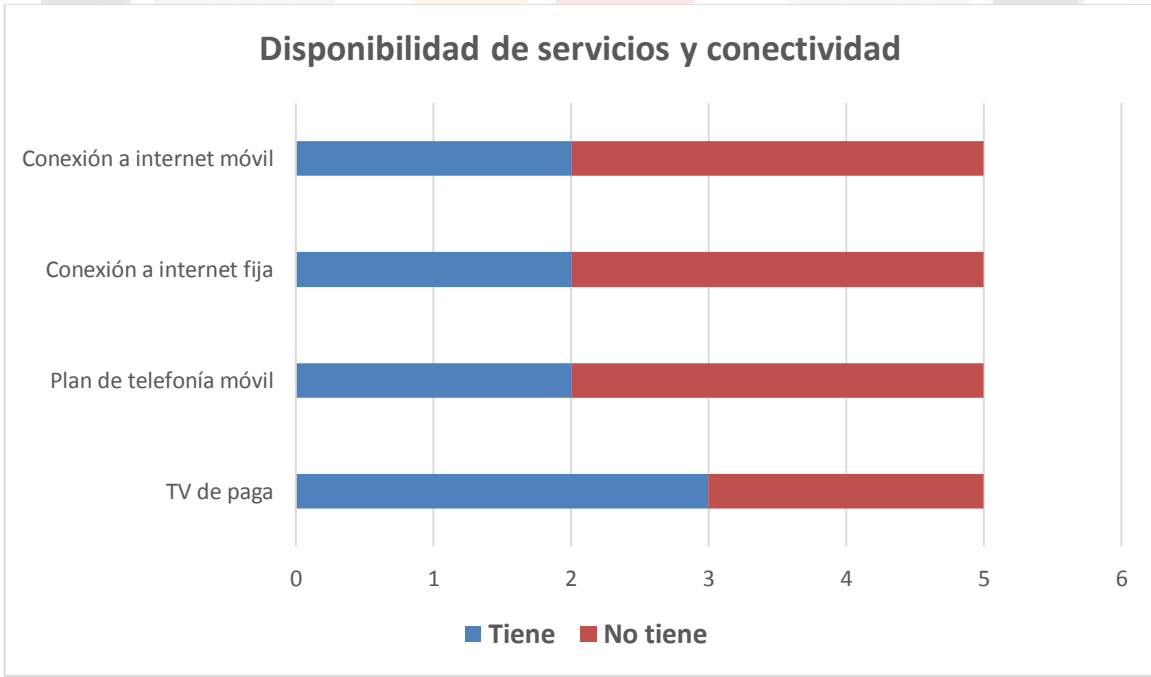
Figura 2. Disponibilidad de bienes tecnológicos

³⁶ Los datos que muestran los gráficos se obtuvieron a partir de la aplicación del instrumento “Repertorio mediático y digital de las mujeres”, elaborado con base en el Cuestionario de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares, ENDUTIH 2017 (INEGI, 2017). Ver Anexo D.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Disponibilidad de servicios tecnológicos y conectividad



Fuente: Elaboración propia.

De los bienes y servicios que se indagaron, el televisor analógico y el radio o estéreo son aquellos a los que todas las mujeres tienen acceso. No obstante, pese a que estos medios son de acceso universal entre ellas, es necesario subrayar que existen diferencias en cuanto al tipo de aparatos de los que disponen, así como a las condiciones en las que estos se encuentran. Mientras que Adriana cuenta con un estéreo que, pese a que tiene varios años de uso, conserva todas sus funciones, Lilia tiene una grabadora pequeña que le regaló su hijo recientemente, la cual básicamente le es útil solamente para escuchar la radio. O bien, como en el caso de Sandra:

Tenemos nosotros un estéreo, pero como no tenemos la antena para el radio, tenemos lo que es una memoria, pero también ya se me descompuso y ya nos quedamos sin memoria y sin radio [risas]. (ENT_SAN_01: 20)

La televisión es uno de los medios que las mujeres consideran de mayor utilidad e interés, sin embargo, la irrupción del apagón analógico representó para ellas una limitante en el acceso, la cual, en algunos casos supuso la adquisición de nuevos aparatos o servicios tales como el decodificador de señal o la contratación de la televisión de paga.

Más que nada lo hice, de la contratación del cable fue porque ya ves que quitaron las televisiones de las viejitas, las quitaron, entonces ya no agarraba la televisión abierta esa tele sino las puras pantallas, por eso me endrogué con la pantalla, porque pues nosotros teníamos tres televisiones de esas y ninguna iba a agarrar; entonces me endrogué con la pantalla y luego ya dijeron que con un decodificador se podían agarrar las teles viejitas. (ENT_ADR_01: 23)

De las cinco mujeres con quienes se indagaron sus repertorios tecnológicos, solamente dos cuentan con televisor digital; en otros de los casos, en los que los hogares no tienen acceso a servicios de televisión de paga, el uso de un decodificador ha sido una opción más factible. No obstante, en los dos casos restantes, el televisor se ha conservado en desuso, ya que dejó de servirles cuando la señal analógica quedó atrás.

Por otro lado, en cuanto al acceso a la telefonía, el teléfono fijo es un bien disponible sólo para algunas de las mujeres, mientras que el teléfono móvil es una herramienta que se encuentra en todos sus hogares. Sólo una de ellas no cuenta con este último, aunque sí hay uno en casa que pertenece a su hijo; en todos los demás casos, se cuenta con uno por cada miembro de la familia.

Cabe resaltar que el uso de la telefonía, ya sea fija o móvil, es más o menos limitado en cada uno de los casos; las mujeres más jóvenes son quienes tienen acceso a teléfonos inteligentes y al manejo de aplicaciones, en el caso de las mujeres mayores, los aparatos suelen ser básicos, con funciones restringidas a la comunicación mediante llamadas y mensajería. No obstante, las mujeres consideran que el acceso a un teléfono móvil es universal en la actualidad; “antes pues no, ¿verdad?, puro telégrafo [risas]; ahora ya cualquiera trae un telefonito y te puedes comunicar” (GD_01_PB: 78).

En cuanto al equipamiento de cómputo, como se muestra en el Gráfico 1, la computadora de escritorio no es un bien al que las mujeres tengan acceso en sus hogares. Con la llegada de los celulares inteligentes, las funciones que solían realizarse en una PC, se trasladaron a éstos.

Primero teníamos una de escritorio muy viejtitita, y ahí nos metíamos a cosas así como para ver para qué servían, y luego ya esa ya no jaló. Y luego le agarraba el celular a mi hermana y de ahí fue donde empecé como a ver qué funciones tenían los celulares. (ENT_KAS_01: 12)

En el caso de la computadora portátil, las mujeres con hijos son quienes cuentan con una en sus hogares, ya que la consideran necesaria para actividades y tareas escolares. “Por ejemplo, yo antes que la niña tuviera la computadora, llegaba del trabajo, “vamos al internet” y ahí vamos bien lejos, y ahora no, ahora que la tiene nada más es ir a imprimir [...], Eso es mucha ayuda en las tareas” (GD_O1_PB: 77).

Las tecnologías que se han referido son las que conforman el repertorio de bienes tecnológicos que las mujeres tienen en sus hogares. Aparatos como tabletas o consolas de

videojuegos no figuran en estos repertorios; otros bienes con los que cuentan, aunque en algunos casos se encuentran en desuso son: DVD, videocasetera y consola tocadiscos.

Por otro lado, los servicios a los que las mujeres participantes del estudio tienen acceso son también diferenciados, siendo en algunos casos más limitados que en otros. En lo que se refiere a la telefonía, la mayoría de las mujeres utilizan el servicio prepago y, en los casos en que se cuenta con planes tarifarios en el hogar, estos no pertenecen a las mujeres, sino a su pareja o hijos.

En cuanto a la televisión de paga, el servicio con el que cuentan los hogares es solamente para un televisor del hogar, por lo que el uso es compartido entre los miembros de la familia.

Este servicio, por lo general, se contrata como parte de paquetes que, además, incluyen internet y telefonía. El internet, en particular, se considera un servicio necesario para las mujeres que tienen hijos, principalmente como apoyo a las tareas escolares, es por ello que, aunque implica un gasto considerable, se mantiene en los hogares.

Te empiezan a apurar tus hijos porque primero tienes que poner, más que nada el internet, que es lo que más necesitan por sus tareas, pues es lo que les piden muchos. Entonces sí, la falta de dinero, 'ora sí que de ingresos, te lleva a muchos, ¿cómo te diré?, muchos apuros (GD_03_INS: 38)

Sin embargo, contar con conexión a internet en casa, para las mujeres, supone beneficios que validan el costo que les representa. Uno de estos es el no tener que acudir al servicio de internet público.

...todavía estaban [mis hijos] estudiando y porque gastaba mucho en el internet, cuando les dejaban tareas, para mí era bien, ahora sí que, ¡ay no!, es que decía "es que no tengo, y se iban a internet, se tardaban las horas, a veces las computadoras no jalaban, el más cercano era casi a tres, cuatro cuadras, y si no era ese, irse hasta las Huertas, y a mí me daba miedo porque si se les hacía noche. Entonces yo le dije a

Chuy [su esposo], ¿sabes qué?, vamos a buscar la manera pues de contratar el internet, pero todos, por ejemplo, aquí [...] lo pagamos entre tres, pues ya no se me hace tan pesado y pues todos tenemos derecho a usarlo. (ENT_ADR_01: 23)

Cabe señalar que, para resolver el gasto que supone la contratación de este tipo de servicios, las mujeres recurren a pericias como el organizarse con otras vecinas para compartir la señal de internet de una casa a otra, o bien, el mantenerse conectadas únicamente en lugares con conexiones disponibles, como sus espacios de trabajo.

En la mayoría de los casos, el celular es el principal medio de conexión a internet a través de la señal WiFi y en menor medida otros aparatos como equipos de cómputo a los que, como se ha señalado, el acceso es limitado. En este punto, es destacable que las mujeres no utilizan señales abiertas externas al hogar para conectarse, tales como las señales gratuitas que se ofrecen en espacios públicos, o en lugares como las plazas o centros tecnológicos comunitarios.

Con el creciente acceso a la telefonía celular, los cibercafés, asimismo, a diferencia de hace algunos años, han dejado de ser un lugar común para la conexión a internet de las mujeres de las zonas estudiadas. Ahora, este tipo de lugares u otros que ofrecen el equipamiento que no tienen en casa, son a los que suelen recurrir.

Antes usaba mucho la computadora porque, por ejemplo, cuando mandaba a imprimir cosas a la papelería, de ahí abría el Whats y de ahí era de donde bajaba los documentos al de la papelería y ya me los imprimía porque pues aquí no tenemos impresora [...] Pero antes era llevar una memoria y luego no encontraba el archivo y así, o se tardaba un chorro para imprimírmelo, y ahora con, así con Whats, se lo mando y ya llego a recogerlo, por ejemplo, se lo mando en la noche y ya en la mañana antes de irme paso a recogerlo y ya lo tengo impreso, y pues ya es como más cómodo. (ENT_KAS_01: 34)

Voy con el muchacho [de la papelería] directamente, ya le digo “oye, necesito esto” y ya él lo hace porque yo de meterme yo a una computadora, no. [...] Ya en celular ya busco yo, pero ya, por ejemplo, que se necesita una impresión de algo o enviar un correo, ese tipo de cosas. Por ejemplo, hace poco le envié correos al papá de mi hija [que se encuentra en Estados Unidos], que me pidió unos documentos de la niña porque iba a arreglar sus papeles él y le pedían no sé qué tantas cosas, y ya ves, y ya, igual, fui directamente con el muchacho, “oye, necesito que me hagas esto y mandes esto y esto” y ya le di la dirección y ya el muchacho se encargó, hizo todo, ya nomás yo le pagué [risas].

7.2.2 ¿Qué son las TIC para las mujeres?

Las mujeres tienen distintas referencias respecto de las TIC. Típicamente, para las más adultas, o bien, en casos críticos en los que carecen de equipamiento, ellas se refieren a las tecnologías tradicionales como la estufa, la lavadora, el refrigerador, sin contar en su espectro a otras más recientes, las TIC propiamente dichas.

En otros casos, éstas se definen con base en las facilidades y ventajas que representan para las mujeres en diversas tareas: “la tecnología te ayuda en todo”, “es una cosa maravillosa” (ENT_KAS_01; GD_03_LP). Asimismo, se percibe como algo que avanza rápidamente, en la cual es necesario mantenerse actualizadas, “pues así como la tecnología va avanzando uno tiene que avanzar con ella” (ENT_KAS_01: 64), así como herramientas que actualmente son indispensables en la vida diaria: “¡Nos apagan el internet y nos morimos!” (GD_01_PB: 84); sobre todos en el caso de las más jóvenes, “yo creo que un día sin internet es como un día sin aire, se mueren, o sea, no saben qué hacer, no saben cómo hacerle” (GD_01_PB: 85).

En lo general, las mujeres reconocen que las tecnologías pueden suponer ciertas ventajas dependiendo del uso que se haga de éstas. No obstante, se percibe que el mal uso o aplicación que se haga de éstas, puede ser un factor desencadenante de problemas o riesgos, como se verá en un apartado posterior.

La tecnología está muy muy bien, nos sirve para muchísimas cosas. Pero también, como dicen, mal encauzado, mal usado, si se hace un vicio también es un gran problema, es un gran problema porque, hasta en lo moral, porque cuántos problemas no se han suscitado porque les ven en el celular qué hizo, cantidad de "no, es que no es así", tantas cosas que les ven y de ahí se origina un gran problema. (GD_02_INS: 35)

Cabe señalar que parte de estas ideas que las mujeres expresan acerca de las tecnologías pueden situarse en un nivel de estereotipos, más que como ideas concretas acerca de lo que éstas representan en sus vidas. En lo general, las formas en que definen las TIC se asocian con posturas dicotómicas, que las colocan como “buenas” o “malas”, por encima de una valoración con base en una conciencia real sobre éstas y su uso.

7.2.3 Usos cotidianos de las TIC

Reseña de las TIC en la vida cotidiana de Adriana

El estéreo de Adriana es un aparato viejo que la acompaña todas las mañanas mientras prepara el desayuno para su familia. Al encenderlo, escucha las noticias y, cuando termina el noticiero, le cambia a la estación de las canciones viejitas. Al hacer los quehaceres de la casa, ella suele acompañarse de la música que más le gusta, principalmente las cumbias y las canciones de los ochentas. Para ello, su hijo le explicó cómo conectar el cable auxiliar a las bocinas para escuchar la música desde su celular, ya que hace poco que el reproductor de CDs de su estéreo dejó de funcionar, por lo que solamente escuchaba el repertorio que pasaban en la radio.

Eventualmente, cuando cocina o lava los trastes, utiliza la laptop de sus hijas para ver sus películas de Pedrito, del Santo, de Joaquín Pardavé y otras de terror del cine mexicano, de esas que ni asustan, pero que a ella le gustan. Asimismo, Adriana disfruta mucho tejer, y es en YouTube que suele encontrar “unas dos que tres puntadillas” para elaborar sus prendas. Esto es para lo

único que utiliza la computadora, ya que, aunque recuerda cómo funcionan programas como Word o Excel, que utilizaba en su empleo hace algunos años, ya no le son útiles en su vida actual.

Durante el día, casi a diario recibe una llamada de su hija mayor, quien se comunica para saber cómo está o para comentarle cómo le ha ido en el trabajo del día. Asimismo, de vez en cuando se sienta “a ver el Face”, donde interactúa con sus vecinas, sus hijos y algunos familiares. Fue ahí que se enteró recientemente que una de sus cuñadas se encontraba en el hospital y necesitaba donadores de sangre; ella está segura que, de no contar con esta herramienta, no se enteraría de sucesos familiares como este.

Para Adriana, las tecnologías son muy útiles porque le permiten comunicarse más rápido y frecuentemente con personas a quienes no puede visitar tan a menudo, aunque para ella sigue siendo importante convivir con su gente cercana. Es por ello que, por las tardes, luego de ver la telenovela, suele salir a “echar el chisme” con algunas de sus vecinas con quienes a veces ya conversó en Messenger durante el día, pero considera que no es lo mismo que verlas “en vivo”.

Por las noches, antes de cenar, es común que Adriana pase un rato convocando a sus hijos y su esposo al comedor; en ocasiones envía mensajes por WhatsApp o Facebook a sus hijos, aunque se encuentran en sus habitaciones dentro de la casa. Es este momento del día cuando todos los miembros de la familia coinciden en la casa, sin embargo, es común que cada uno coma por separado. Su esposo suele estar en el celular, su hijo ve videos de carros y su hija chatea; su otra hija, por su parte, acostumbra ver La Familia Peluche en la televisión, mientras que Adriana ve películas en la laptop. Aunque no le agrada que todos

*coman solos, sabe que las tecnologías, en especial los celulares y el internet, son parte de su familia.*³⁷

El relato anterior se muestra como un ejemplo de las formas en que las TIC se encuentran presentes en las vidas de las mujeres, en varios momentos de sus rutinas diarias. A continuación, se especifican los usos que se encontraron a partir del trabajo etnográfico con mujeres de los sectores vulnerables estudiados; entre éstos destacan el entretenimiento, la comunicación con familiares y amigos, así como la búsqueda de información sobre temas de interés para ellas.

7.2.3.1 Usos para el entretenimiento

Uno de los usos principales que las mujeres hacen de las TIC se refiere al entretenimiento, principalmente a través de redes sociales digitales. Facebook es una aplicación común entre las mujeres, a la cual se conectan principalmente a través del teléfono móvil con el propósito de ver los distintos contenidos que en ésta se publican; “cuando me meto al Facebook, en realidad me meto más que nada porque me gusta mucho ver videos de los del Facebook, videos o memes y esas cosas y para compartir, o sea, para bromear entre mis contactos” (ENT_CAR_01: 12). De igual manera, esta plataforma sirve a las mujeres para mantenerse al tanto de las noticias e información que publican sus contactos.

Otra de las actividades para la cual las mujeres recurren a la conexión a internet desde el teléfono móvil es escuchar música, ver videos y películas en YouTube. Esta herramienta resulta atractiva para ellas, en particular, debido a la amplitud de posibilidades de encontrar contenidos que son de su interés y que por diversas razones no se encontraban a su alcance; en algunos casos, su uso es una forma de remontarse a ciertos gustos de su infancia o juventud.

Cuando estaba yo chiquilla no había medios económicos para comprar los discos de los artistas que salían, entonces yo tuve que esperarme casi veinte años para poder

³⁷ Elaboración con base en: NOT_ADR; ENT_ADR_01.

escuchar las canciones que a mí me gustaban cuando yo tenía su edad [la de su hija], ¡mi música!, porque no se podía, entonces cuando contratamos el internet, porque yo no lo quería, yo decía, “pues es que ¿para qué?, es que es mucho gasto” [...]; y cuando lo contratamos ya me dijo mi hija, “es que mira, aquí puedes encontrar música, la que te gusta”, entonces, ¡eso para mí fue una cosa bárbara! (ENT_ADR_01: 21).

Por otro lado, la televisión es uno de los medios que prevalece como uno de los más utilizados para el entretenimiento de las mujeres, ya sea a través de la señal abierta o de paga, según aquella a la cual tengan acceso. Las telenovelas y las películas son los contenidos más comunes entre ellas.

A mí la tele, pues yo soy muy afán [sic] de las novelas, con eso me entretengo bien mucho [risas]; yo si por mí fuera yo la vería todo el día, pero no se puede [risas] (ENT_SAN_01: 4)

En las tardes que llego de trabajar pongo un ratito la tele cuando va a haber programas que me gustan; cuando no hay programas que me gustan es puro película, o sea, llego y pues ya veo si hay alguna película buena en la tele, pues ya, ahí le dejo, pero ya si veo que no hay y ya veo la programación de, más o menos cómo va a estar, digo ¡no, pues ya mejor la quito!, la tele abierta y pongo puras películas [...] Yo por ejemplo, cuando tengo oportunidad voy al tianguis y me surto de películas y ya, es lo que veo. (ENT_CAR_01: 68:72)

No obstante, para la mayoría de las mujeres, este tipo de entretenimiento es limitado debido a sus tareas cotidianas, por lo que, típicamente, suelen intercalarlo en diversos momentos del día, por ejemplo, entre las labores domésticas o sus jornadas laborales.

Televisión casi no, no veo yo porque no tengo tiempo, yo tengo el tiempo muy recortado, mi vida es muy ajetreada, entonces regularmente no veo nada, de telenovelas y eso no veo nada, programas así de tele, tampoco; a veces cuando ya me

quedo un rato en la tarde en la casa pues escucho música, eso sí me gusta mucho” (GD_03_LP: 32)

7.2.3.2 Usos para la comunicación

Además del entretenimiento, resaltaron los usos sociales de las TIC, para contactarse con sus redes de amistad y con sus familiares. El celular es el principal medio por el cual se comunican, ya sea mediante llamadas o a través de aplicaciones como Facebook y Whatsapp. Un uso común que resaltó fue la vigilancia de los hijos; “yo los quiero a las diez y media adentro, y estoy dele y dele, y luego hasta voy o les estoy hable y hable, para eso sí me gusta el teléfono que exista” (GD_01_PB: 37).

El celular [lo uso] para llamar a mi hija, por ejemplo, de mi trabajo, pues cuando estoy allá, pues estoy ya de que sale de la escuela, le hablo para saber si ya llegó o cómo está, o ya cuando llega aquí, si ya comió, si ya hizo su tarea [...]. O sea, el celular que tiene ella es nada más para llamadas y mensajes. (ENT_CAR_01: 4-6)

El teléfono móvil es una herramienta que las mujeres utilizan, asimismo, para comunicarse con otras mujeres, por ejemplo, sus madres, hermanas o amigas. En lo general, la finalidad es compartir lo que les sucede en el día a día.

Tengo una amiga, de hecho, que vive aquí arriba, también, o sea, vive aquí, dice mi suegra "la tienes aquí y todo el día estás en el Whatsapp, platicando con ella en el celular", por lo mismo, porque me platica "ay, que ahora me peleé con mi esposo" que "qué vas a hacer de comer", o sea, todo el día estamos así, "¿qué estás haciendo?", "¿no vas a salir al rato", y así, o sea, nos estamos mensajeando. (ENT_SAN_01: 14)

En cuanto a Facebook, que es otra aplicación a las que las mujeres tienen acceso a través del celular, es útil para enterarse de noticias y sucesos familiares y de sus amistades, -“que ya nació la hija del sobrino, que ya bautizaron a la prima de no sé quién, o que ya falleció, o sea, nos enteramos de cosas que a lo mejor si no lo tuviéramos pues ni en cuenta” (ENT_ADR_01:

49)-; así como para interactuar con ellos, sobre todo a través de la aplicación de mensajería de esta plataforma.

Para ellas, estas herramientas son importantes en sus vidas, entre otras razones, porque han facilitado las formas en que se comunican con sus seres queridos, especialmente con aquellos que se encuentran lejos.

Yo, por ejemplo, es muy importante para mí porque yo no tengo familia aquí, mi familia está en Guadalajara y en Canadá una hermana, entonces es un modo de, con mis hermanas pues por el Face, más modernitas, y con mi mamá pues por el teléfono. Pero eso sí, para mí sí es muy importante en ese aspecto la tecnología porque pues casi no las veo; nomás me acuerdo y digo “¡ah!, les voy a hablar a ver qué están haciendo!” y así con la de Canadá pues puro Face, casi no le hablo a ella, pero por el Face. Ahí es muy importante para mí porque, te digo, duro años sin verlos, entonces ya a través del teléfono, aunque sea un ratito; como que es una manera que ya sentí que los vi, aunque no los vea. (GD_01_PB: 107-109)

7.2.3.3 Usos para la búsqueda de información

Otro de los usos que señalaron las mujeres se refiere a la búsqueda de información en internet sobre temas de utilidad e interés para ellas. Uno de estos versa en torno a tópicos de salud: “Yo sí me ayudo siempre, o sea, aquí me ayudo a, por ejemplo, si, ¡ay!, que un dolor de estómago, para curarlo naturalmente, a ver, qué remedio natural, en lugar de estar tomando medicamentos” (GD_02_INS: 155). “Ahí me doy cuenta de la realidad de mis enfermedades” (GD_03_LP: 52).

Los temas culinarios son también comunes, en particular, las recetas que pueden consultar en internet, ya que les aportan ideas que les facilitan sus tareas cotidianas.

Pues yo tengo un muy buen sabor de boca, hablando de comida, con la tecnología, porque he copiado varias recetas, muy sencillas, buenas. Empiezo a ver los

ingredientes, que pollo...; si me gustan los ingredientes y son fáciles de conseguir, ¡ésta!, la comparto y mi hija también "¡ay mamá, pásamela!, ¿cómo le hiciste?", me ha ayudado mucho [...], porque también te aburres de hacerles lo mismo, o también mi hija, tengo una hija de doce años, "¿y qué vamos a comer? ¡ay, otra vez lo mismo!"; [...] y ahí hay muchas, muchas recetas. (GD_02_INS: 70; 72; 81)

Una nota relevante que hacen las mujeres son las diferencias en el tipo de información que ellas buscan en la web respecto a los hombres. "Mi papá en la mayor parte, pues lo utiliza para buscar carros, venta y compra de carros, y tesoros; [...] y luego, por ejemplo, mi hermano, yo te puedo decir que, de sus, digamos, cien amigos que tiene, noventa y nueve son mujeres" (GD_01_PB: 164).

O, por ejemplo, tanto jóvenes como ya hombres maduros, pues sí, o sea, si ven la foto de una muchacha, ¡ay, pues ahí van y todo! [...] Como que uno, ves una receta y dices, ¡ah!, a ver esta receta para hacerla, este, cosas así más interesantes, y los hombres no, ven así algo y le empiezan a buscar. (GD_01_PB: 162; 176)

Por otro lado, en cuanto a los soportes que utilizan, las búsquedas de información, habitualmente, se realizan desde teléfonos móviles y a través del buscador web de Google, el cual para las mujeres representa amplias posibilidades de recuperar información, de temas diversos que les interesan. "Yo busco mucho el pronóstico del clima, cuando tú estás planeando una salida a un balneario y ya checas, ay, va a hacer frío, va a llover" (GD_02_INS: 70). "Pues yo busco mucho eso de las mascarillas y los horóscopos que, pues está mal, dicen que uno no debe de creer en eso, pero me entretengo ahí buscando" (GD_01_PB: 103).

Cabe señalar que, para buscar información, las mujeres quienes no tienen acceso o las habilidades necesarias para realizarlas, suelen acercarse a otras personas que sí los tienen, por ejemplos, a sus hijos o sus pares.

Viene la comadre y: “Comadrita, busque algo de alabanzas cristianas que digan esto y esto”, ¡y ahí estamos! [risas]. ¡Y ha hallado todo lo que buscamos pa' las fiestas del Señor de la misericordia! (GD_03_LP: 92)

Con mi hijo, cosas que de repente vemos, entonces le digo “oyes mi'jo, mira esta planta que está así y asá”, ¡pues hay que ir a investigar a ver por qué o qué necesita!” [...], y ahí estamos con las plantas metiéndonos, investigando” (GD_02_INS: 109)

7.2.3.4 Usos para acompañar sus actividades cotidianas

Además de los usos para el entretenimiento, la comunicación y la búsqueda de información, las TIC están presentes en diversas actividades que las mujeres realizan cotidianamente.

Todos los días en la mañana el radio es lo primero que prendo, me levanto y es lo primerito que vengo a hacer, prender el radio, también para que la niña se me despabile. [...] y para escuchar las noticias en lo que ya me levanto, que ya hago esto, que nos metemos a bañar, pongo la radio para estar, me guío yo por lo menos, conforme pasa el programa ya digo "ya es hora de hacer esto, ya es hora de hacer aquello", porque, por ejemplo, me ha pasado que pongo música en vez de poner el radio, pongo música ¡y se me va la onda! y ahí ando yo bien carrereada. Y precisamente por eso, para medir mis tiempos pongo la radio, porque ya vez que cada rato dicen la hora. Porque antes ponía la televisión en la mañana, pero ya de que pasaban que videos o que ya me entretenía y, ya por eso dije no, ya la tele en la mañana no, ya mejor el radio [risas]. (ENT_CAR_01: 58-60)

De igual manera, mientras realizan sus quehaceres domésticos, gustan de acompañarse música o películas, que reproducen desde dispositivos como el celular, el estéreo o la televisión. “El YouTube me sirve a mí como distracción porque me pongo a lavar los trastes y pongo las [películas] de El Santo o de Pedrito Infante” (GD_01_PB: 98).

Lo anterior es también común en sus espacios laborales:

A mí me gusta mucho la música para hacer el quehacer. Pero también en la panadería estoy con los audífonos, y luego como está el ruido del señor que hace el bolillo, pues no me deja oír la música cuando lo tengo en el altavoz y ocupo los de'stos, y ya hasta que va el señor y me hace [seña de que le está hablando], ¡mande!, "¡te estoy hablando desde hace rato!" y yo "¡ay perdón, es que este señor no me deja oír!" [risas]. Escucho la de Magia 101 [una estación de radio local] y, sí, más del radio. (ENT_SAN_01: 22)

7.2.3.5 Usos para asuntos y tareas escolares

Como se ha mencionado en apartados anteriores, las mujeres consideran que el acceso a herramientas y servicios tecnológicos, en particular a internet, es necesario principalmente por las ventajas que representa para realizar actividades y tareas escolares de sus hijos. La búsqueda de información para estos fines es uno de los usos más frecuentes.

En las tareas de la niña, que ya le dejaron una tarea, no sé, de investigar, ¿qué será?, pues alguna investigación de alguna palabra, qué significa esto, o por ejemplo, que hay algunas tareas que yo no le entiendo, que los verbos y esas cosas, y ya ves que vienen diferentes, y yo así como que ya me meto yo a internet en el celular y ya busco qué significa o para qué sirve esto (ENT_CAR_01: 126)

Ellas consideran que indagar en internet es útil puesto que cuentan con una gran cantidad de información de fácil alcance, además de que pueden encontrar datos que no encuentran en libros, monografías u otros soportes.

En las tareas de ellos, por ejemplo, en las biografías, que muchas de las veces no las encuentras, y luego a veces te piden unas que dices ¡¿y ese quién es?! [risas], sí, o sea, dices ¿ese quién es, de dónde salió?! [risas]. Sí, o sea, nos ha pasado, ¿verdad?, [...] y vamos al internet y nos quitamos de problemas. (GD_02_INS: 99)

En estos casos, dado que la mayoría de las mujeres no cuentan con equipos de impresión en sus hogares, las búsquedas de información las realizan desde su celular, o bien, en algún sitio de internet público, para posteriormente imprimirla en algún cibercafé o papelería.

Cabe señalar que, para algunas mujeres, las actividades que realizan con motivo de los asuntos escolares de sus hijos han sido sus primeros acercamientos a las búsquedas en línea y al manejo de herramientas como las memorias USB. Lo anterior resulta fácil para ellas dado que son sus hijos quienes llevan a cabo las operaciones en relación con estas tecnologías; sin embargo, esto no sucede así cuando se trata de trámites administrativos escolares, los cuales, refieren, ahora suelen llevarse a cabo en línea y no presencialmente, como ellas los habían realizado hasta recientes fechas.

Pese a que les parece que llevar a cabo estos trámites de manera virtual es una medida que pretende eficientarlos, les genera cierta desconfianza y prefieren optar por llevarlos a cabo de manera presencial.

Es una manera de ayudarse en las escuelas, porque ahora también ya se inscriben por medio del internet, o sea, tienes que meter datos para las escuelas; entonces de ese lado sí ayuda. Pero soy sincera, dije "¡no, mejor voy, ¿verdad?!"; voy y checo las listas, sí, fui y chequé las listas realmente, y eso que tenía la computadora aquí.
(GD_02_INS: 98)

7.2.3.6 Usos para actividades laborales

Además de los usos descritos anteriormente, aunque en menor medida, las mujeres que se desempeñan en empleos remunerados utilizan las tecnologías con fines diversos. Uno de éstos es la comunicación, ya sea entre compañeros de trabajo o con sus contratantes. "El Whatsapp pues igual para mi trabajo que de repente mi patrón que me habla pues para saber algo, cómo vamos o algo, o para que me pide fotografías de, no sé, de algún folio de algunas cosas" (ENT_CAR_01: 14).

Asimismo, existen otras tecnologías, además de las que se han venido mencionando en este capítulo, que son propias de sus espacios laborales.

Yo vendo zapatos de Price, entonces yo buscaba como era de primero, así por modelo y que por marca, sí, manualmente, y luego ya buscaba, veía el pasillo de la marca que yo busco, ahora nos pusieron unos kioscos que tuve que aprender, una computadora, que yo jamás en la vida había agarrado una computadora, y ya, ahí le pusieron un código ellos, un ID, se llama ID, una identificación con un número, ya se mete uno, Buscar- Marca-ID y ya le aprieta uno y sale el zapato que estoy buscando, ahí ya me dice en tal pasillo, hay tantos pares del dos, tantos del tres y si hay del que me gusta o no hay. Esa computadora me ahorra mucho tiempo, ya no ando buscando el pasillo de la marca y a ver si hay o no hay, ya ella me dice "no hay del cuatro, ni busques" (GD_03_LP: 100-102)

En lo general, en varios de los casos, son en estos espacios laborales donde las mujeres se han visto en la necesidad de aprender a utilizar ciertas tecnologías, ya sea porque la naturaleza de sus mismas funciones se los exige, o bien, porque el propio entorno y las interacciones con sus pares las inducen a estos aprendizajes.

7.2.4 Desventajas y riesgos del uso de las TIC

Como se ha mencionado, las mujeres reconocen en las TIC herramientas que pueden aprovechar para fines diversos, sin embargo, también señalan que éstas pueden representar desventajas y riesgos para las personas, dependiendo del uso que se haga de éstas. Es destacable que este tópico no se consideró como un elemento a indagar, sino que fue emergente en el acercamiento con las mujeres, siendo una de las categorías que tuvo mayor incidencia en el análisis.

Una idea común entre las mujeres es que la tecnología constituye un apoyo en ciertos aspectos de sus vidas, pero afecta otros; “pues la tecnología sí es buena, pero, así como es buena es mala” (GD_03_LP: 57). Para ellas, la clave está en el uso que se haga de ésta.

Entre los efectos negativos que resaltan, se encuentra la economía del esfuerzo derivada del acceso ilimitado a la información, que “hace inútil a la gente” (GD_02_INS: 126). Una de las mujeres recuerda que, en su infancia, era usual ir a la biblioteca cuando le dejaban alguna tarea escolar, y sacar copias cuando no se podían sacar los libros. Para ella esto era más útil que las búsquedas en internet de hoy en día, ya que considera que realmente se aprendía a buscar información (NOT_ADR: 75).

Ahorita la tecnología, como para los papás de ahorita, los modernos, del siglo veintiuno, se podría decir, para ya callar a su hijo les dan la tablet o les dan el celular, y antes a nosotros pa’ callarnos nada más nos volteaban a ver o nos daban la sonaja o el chupón. Pero no, o sea, les dan la tablet y se ponen ellos a ver el celular (GD_01_PB: 132)

Otra consecuencia negativa es que limita las interacciones cara a cara, así como la convivencia con familiares y amigos. Pese a las posibilidades que brinda la tecnología para la comunicación, para las mujeres, su uso en exceso ha incidido negativamente en las dinámicas de sus familias. “Son muy pocas las veces que nos sentamos a comer todos en el comedor, y cuando nos sentamos la mayoría trae celular; eso es lo que a veces como que no me agrada mucho” (ENT_ADR_01: 51). La tecnología “sirve para acercar a las personas lejanas, pero a las cercanas las alejas” (GD_02_INS: 171).

Asimismo, un señalamiento común es que las interacciones, principalmente a través de las redes sociales digitales, son detonantes de problemas con sus seres cercanos.

Por ejemplo, subes una imagen, subes una imagen “equis” nomás por ondas, ¡y ya te cayó!, y ya, “¿por qué me dijiste eso?” y empiezan los pleitos, pues si nada más la subí, o sea, no fue para nadie en específico, en especial, y a veces hay conflictos entre la familia con eso. Porque ya mi tía subió una foto y ya anda bien amargada, o porque Monse le dio me gusta a la publicación de mi prima que me cae gorda (GD_01_PB: 114)

De manera particular, las participantes del estudio de mayor edad, señalan que una desventaja importante del uso de la tecnología, es que distrae a las mujeres del cumplimiento de sus deberes y de ciertas tareas atribuidas a ellas como las labores domésticas y el cuidado de los hijos. Desde esta visión, al margen de las tecnologías típicas, ellas consideran que las TIC podrían ser herramientas prescindibles en la vida de las mujeres; ¡fogón, metate y molcajete! ¡No, pues pa' qué queremos más! (GD_03_LP: 112).

O sea que más bien nos enfoquemos a nuestro rol, a lo que debemos, a nuestro deber, no a lo otro, usted lo quiere hacer porque ya le ganó la curiosidad, la flojera [...]. Como le digo, una ama de casa, digo porque yo las he visto, yo las veo, que ya ahorita las chavas mejor quieren estar en el celular, y luego mire, los esposos se quejan de que no los atienden, ¿verdad? (GD_03_LP: 114).

Un muchacho así, pues sí, sí lo amerita y sí lo va a utilizar, pero, a veces las muchachas o las amas de casa que ahorita están nada más encauzadas en llevar a los niños a la escuela, apoyarlos, quieren celulares que con huella digital, ¡¿pa' qué?! ¡Que hagan su deber! (GD_03_LP: 124)

En las manifestaciones anteriores se deja ver que, entre las propias mujeres, prevalecen estereotipos y roles, que les han sido atribuido tradicionalmente en el ámbito doméstico. Estos no son cuestionados, por el contrario, se encuentran interiorizados y se asumen en la cotidianidad de estas mujeres.

Otro tema que emergió en cuanto a los riesgos que se perciben del uso de las TIC es la seguridad digital. Al respecto, ellas resaltan la falta de certezas respecto de las personas con quienes interactúan “detrás de la pantalla”, el uso de los medios para fines negativos como la extorsión, las difamaciones o para suplantar la identidad. Asimismo, el desbordamiento de la información al alcance de las personas, especialmente de los niños, es una de las mayores preocupaciones de las mujeres, principalmente de quienes tienen hijos.

El resguardo de su privacidad es una de las preocupaciones que expresaron las mujeres, ya que consideran que con las herramientas tecnológicas se pierde el control sobre sus datos personales. “Por ejemplo, ahora que se hizo el Facebook y el Whatsapp y todo eso, o sea, ya mandas tu número y mandas tus datos, porque te pide ahí que pongas tus datos, entonces no sabes para qué los utilicen” (GD_01_PB: 89). En este sentido, consideran que los contenidos que comparten y almacenan en sus dispositivos digitales deben ser resguardados y respetados, ya que forman parte de su información privada.

Por ejemplo, en cuestión de lo de parejas, pues mucho lo de la privacidad, ¿no? O sea, tu celular es lo tuyo y “ay, dámelo para ver qué estás viendo”, ¡¿por qué, o sea?! [...] Entonces, sí, “dame tu celular para ver”, como que no está bien, porque es tu privacidad, o sea, tu teléfono es tuyo y tú, o sea, son tus cosas, ¿verdad? (GD_01_PB: 179; 190)

En lo general, entre las mujeres prevalecen representaciones de las tecnologías como algo negativo, cuyo uso debe tener límites y ser moderado. En este punto, es necesario señalar que, entre las expresiones de las mujeres, se reconocen ideas que pueden situarse en un cierto nivel de cliché, y que no expresan con claridad las formas en que su uso puede derivar en riesgos o efectos negativos para quienes las utilizan. Un ejemplo al respecto lo constituye una expresión peculiar de algunas mujeres que se refiere a una crisis de valores que perciben en la actualidad y definen como “la falta de temor de Dios”, la cual repercute en el mal uso de la tecnología.

[La tecnología] ayuda definitivamente, nada más que combinado con lo que le digo, la falta de valores, la falta de moral, la falta de temor de Dios, ¡nombre!, es un caos, es una bomba, es un misil directo a la humanidad. Es un misil porque lo lanzan y es una bomba atómica. (GD_03_LP: 37-38)

7.3 Intereses y expectativas de las mujeres en torno a las TIC

Las TIC, como se ha visto, son herramientas que están presentes de diversos modos en la cotidianeidad de las mujeres, acompañándolas en su entretenimiento y socialización, así como en sus rutinas y espacios domésticos y laborales. No obstante, además de los usos que hacen de éstas en la actualidad, existen expectativas que sostienen en torno a otros usos potenciales de las TIC, funciones que les gustaría aprender para diversos fines, así como equipamiento que, consideran, podrían aprovechar en favor de sus actividades e intereses.

Para las mujeres, existen diversas innovaciones tecnológicas que, aunque asumen que ya son parte de la vida actual, para ellas resultan avances que no en todos los casos les son familiares y que, en su infancia o juventud, no hubieran podido concebir. Por ejemplo, “como en la caricatura de Los Supersónicos, leer el periódico en la pantalla [...], o la información, las noticias, ya verlas en el celular” (GD_02_INS: 137).

El poder hacer compras en línea, ¡que ya se puede! Yo me acuerdo hace muchos años, cuando decían eso de las compras en línea, pero hace muchísimos años cuando estudiaba en preparatoria, nos decía un maestro: "Dentro de treinta años la tecnología nos va a ayudar para poder hacer una compra en el súper, lo van a comprar ustedes y lo van a traer a su casa" y nosotros así como “¡ay, ¿cómo va a ser posible eso?!“ y ya existe. (GD_02_INS: 123)

Respecto a estos adelantos de las tecnologías, las mujeres expresan una motivación para aprenderlos, por una parte, porque les parece importante mantenerse actualizadas y, por otro lado, debido a que reconocen que, cada vez más, las tecnologías se hacen más presentes y necesarias en las actividades y tareas que realizan. “Yo sí quiero aprender más, lo que vaya saliendo yo lo quiero aprender; porque, por ejemplo, voy al banco y necesito un correo electrónico y es de ley [...], es pura tecnología” (GD_03_LP: 89; 97).

No obstante, para ellas es preciso que los aprendizajes que obtengan respondan a sus intereses y que sean pertinentes a sus necesidades, así como a otras características como la edad, como puede observarse en la cita siguiente:

Si tú me pones a mí a meterme a, ¿cómo te diré?, a hacer cosas de chavos, como bajar música o algo así, no me llama tanto la atención como si a mí me dijeran, por ejemplo, clases de tejido, que a mí me gusta mucho tejer, o clases de cocina. Sí, son diferentes intereses. Por ejemplo, a mí, si me llevas al de cómo ver videos, todo eso de tejido, yo los veo en internet, a mí me gusta mucho. (GD_01_PB: 95)

Entre los usos para los que consideran que podrían aprovechar las TIC se encuentran: ver y descargar películas de internet, hacer pagos y compras en línea, hacer videollamadas, o bien, como en el siguiente ejemplo de una de las mujeres, obtener aprendizajes de otros temas, el inglés en este caso, o saber utilizar herramientas en línea para entender este idioma.

Yo porque tengo amiguitas allá en Estados Unidos, a veces vienen y hablan inglés y me desespero porque quisiera entenderles. Como esa hermana que se fue a Canadá, no sabía, allá aprendió, y a veces pone publicaciones en inglés y tengo que buscar la traducción y hasta me da coraje [...]. Y a veces ahí dice “ver traducción” y ahí estoy, y a veces ni se puede, y yo ¡ay no! Por eso me gustaría. (GD_01_PB: 222-224)

Las razones para ampliar sus conocimientos y habilidades para usar las TIC son variadas, entre estos destacan el poder enseñar a sus descendientes, ampliar sus funciones en sus empleos y tener mayores ingresos, o simplemente para mantenerse actualizadas.

Pues a mí me gustaría [aprender], y, es que por ejemplo para, digo, en un futuro, si Dios me da licencia de tener nietos, en un momento dado poderles ayudar, no verme, digo, si ellas trabajan y me los encargaran a mí, no sentirme tan cerrada tan inútil. O sea, que me dijeran “¡eh abuelita, vamos a hacer este trabajo!” “¡órale mi’jo, véngase!, para que no los mandara yo así a la calle, o váyase al internet o váyase con la compañerita, no, mire, ¡véngase, yo le ayudo! (GD_01_PB: 221)

El interés para incrementar sus oportunidades en el ámbito laboral es también una de las razones para que las mujeres quieran aprender más de las TIC, bien, de alguna herramienta en particular, como es el caso de Carolina, cuya situación de vida se ha descrito con anterioridad. Ella trabaja en una imprenta, concretamente desempeñando funciones de la impresión y acabados de productos como agendas, calendarios, etc. En el largo tiempo que ha trabajado en este lugar, ha mantenido la expectativa de aprender a utilizar un programa de diseño, ya que es una actividad que llama su atención y a la que, sin embargo, no puede integrarse debido a que carece de los conocimientos para llevarla a cabo.

¡El Corel! Yo, por ejemplo, mi patrón así de repente me explica algunas cosas, pero como nunca hay tiempo porque, o sea, mi trabajo no es eso, mi trabajo es el terminado de las agendas y todo eso [...], pero me gustaría aprender para en los diseños yo ayudarle”. (ENT_CAR_01: 140-148)

Este aprendizaje, considera, podría además permitirle realizar trabajos por su cuenta y, así, obtener ganancias propias.

Por ejemplo, en mis ratos libres que salgo de trabajar y ya en la casa puedo hacer, por ejemplo, diseños y haz de cuenta que los diseños te los compran, y pues ya así como que ya vendo yo mis diseños y es una lanita extra. Y por eso así como que sí pienso, ¡ah, me gustaría mucho aprender! (ENT_CAR_01: 154)

Por otra parte, entre las expectativas más recurrentes de las mujeres se encontró el contar con mayor equipamiento y servicios tecnológicos, por ejemplo, tener conexión a internet en sus hogares, o bien, con artefactos más actualizados o en mejores condiciones. “Un celular, pero más como amplio, como que tuviera más funciones, no sé... Me llama la atención como que meterme a buscar cosas como, a ver, para qué sirve esto o para qué sirve lo otro, y en mi celular, como es muy viejito, pues no; como que me gustaría un celular como más nuevo” (ENT_KAS_01: 56)

Esta expectativa se extiende también a sus lugares de trabajo, donde consideran que tener un mayor acceso a las TIC puede apoyar sus quehaceres.

“En mi trabajo, ¡no, Dios mío!, están todavía muy a la antigua. Yo trabajo en Bodega Aurrera y en Walmart es muy distinto [...], ellos ya están un poquito más actualizados que nosotros; entonces a mí sí me gustaría mucho que ya nos incluyeran en esa evolución, se podría decir, para más fácil” (GD_01_PL: 251)

Finalmente, cabe señalar que entre los intereses que manifestaron las mujeres, se distinguen pocos usos más allá de la recreación o la socialización. Esto es significativo puesto que, de frente a la complejidad de sus problemáticas cotidianas, ellas no expresan otras posibilidades en cuanto al uso de las TIC para su desarrollo. En el siguiente capítulo, se presentan los principales problemas y necesidades de las mujeres que formaron parte del estudio, a partir del marco analítico de las capacidades, las cuales se discuten en relación con las formas en que las TIC pueden apoyar su desarrollo en estos rubros.

Capítulo 8. Capacidades y mujeres de sectores vulnerables

En el marco del enfoque del desarrollo humano, en el que se sustenta esta tesis, las capacidades hacen referencia a las libertades que una persona posee para lograr diferentes estilos de vida; las cosas que una persona puede llegar a ser o hacer (Sen, 2000; Nussabaum, 2002). En el caso de las mujeres, el abordaje etnográfico en los sectores vulnerables permitió indagar a partir de este enfoque, las capacidades que están presentes, así como aquellas que se ven limitadas o están ausentes en sus situaciones de vida.

Estas capacidades constituyen el referente operacional a partir del cual se analizó la dimensión del desarrollo. Las mismas permitieron visibilizar y comprender los principales problemas y necesidades que se identificaron en el actuar cotidiano de las mujeres de los sectores vulnerables que se estudiaron, y discutirlos en relación con el lugar que ocupan o pueden ocupar las TIC en cada uno de estos rubros básicos del desarrollo de las mujeres.

En los siguientes apartados, se presentan las capacidades organizadas de las que tuvieron un mayor número de menciones entre las mujeres a las de menor incidencia; es importante puntualizar que no se presentan siguiendo el esquema operativo que se presentó en el capítulo metodológico, sino que se atiende a la forma en que emergieron en el acercamiento etnográfico con las mujeres.

8.1 Empleo y libertades económicas y materiales

Empleo y derechos en el trabajo

En el análisis de los problemas y necesidades de las mujeres de zonas vulnerables, la capacidad relacionada con el trabajo fue la que obtuvo mayor incidencia. El derecho al trabajo comprende contar con un empleo con un salario suficiente para satisfacer las necesidades individuales y familiares básicas como salud, alimentación, educación y vivienda. Asimismo, incluye el tener un empleo con los servicios básicos de seguridad social, y su desarrollo en condiciones equitativas y sin discriminación.

Para las mujeres, uno de sus problemas cotidianos más trascendentes es “el gasto”, la insuficiencia de recursos económicos para la manutención de sus familias; esta es una de las razones principales para que opten por un empleo o actividad productiva. En algunos casos, señalan que el ingreso de sus parejas no alcanza para cubrir los gastos diarios, por lo que ellas deben complementarlo;

ya no alcanzas con nada, tienen que trabajar a veces ya los dos para poder salir adelante, ¡sí está pesado! [...], porque tienes que trabajar para poder salir adelante con tu familia. Y si te fijas antes las familias eran de diez, quince hijos, ahorita ya don máximo dos, porque sí se le batalla económicamente para sacarlos adelante. (GD_01_PB: 51)

En otros casos, como el de Carolina, ellas representan el principal ingreso para sus familias. Carolina es jefa de familia, por lo que debe trabajar tiempo completo para solventar sus gastos y los de su hija. Para poder laborar su jornada, inscribió a su hija en una escuela privada con horario extendido, sin embargo, no le fue posible seguir solventándola, ya que debía elegir si destinar sus ingresos a pagar el colegio o a otras necesidades básicas.

Le dejaba de comprar cosas a ella porque tenía que pagar la escuela; o le compro zapatos o le pago la escuela, o le compro ropa o le pago la escuela [...], o pago colegio o comemos, o pago luz, agua... ¡es que se me juntaba horrible! (NOT_CAR: 130)

Los gastos que representa la educación de los hijos es uno de los aspectos que generan mayor preocupación para las mujeres:

Es que tenemos que trabajar para poderles dar el estudio, porque si no, ¿de dónde mi'ja?! (GD_01_PB: 59)

Yo, bendito sea Dios, o sea, yo ya terminé de escuela, pero pues yo veía que no, a veces ya, cuando ella [su hija] todavía estaba en la prepa y él [su hijo] en la secundaria, ¡no, no, no!, este [su esposo] se las veía bien difíciles y pues yo a veces trabajaba y

todo, pero no, no se ajustaba con nada. O sea, sí fueron épocas muy pesadas, de que estirabas y a duras penas alcanzabas para salir la semana, y ¡ni modo, ¿pues qué más hacías?! Pero yo me acuerdo, digo, bueno, ¿¿pues antes cómo le hacían?!, porque las mamás por lo regular no trabajaban, o a lo mejor trabajaban en casa, muchas lavaban ajeno (GD_01_PB: 51)

La idea de que las mujeres no deben trabajar fuera de casa se expresó como otro de los mandatos de género que prevalecen en la mayoría de las mujeres, principalmente entre las más adultas. “Es que empieza lo malo desde que ya no hacemos como Dios manda: la mujer en el hogar, el hombre a trabajar. Necesitamos volver a nuestros roles” (GD_03_LP: 174-176). Para las mujeres, era más favorable la dinámica que seguían sus madres y abuelas, quienes solían trabajar desde su casa, lo cual les permitía no desatender su hogar y a sus hijos.

Yo veía a mi mamá, una señora normal, y ella sí tenía que trabajar porque a mi papá le gustaba mucho el vino, pero no se salía a trabajar, ella trabajaba en la casa en una máquina, ahí nos tenía, nos echaba un ojo. (GD_03_LP: 177)

Por otra parte, en cuanto a las condiciones en las que las mujeres se desempeñan en el trabajo, ellas expresan que generalmente no suelen ser justas o equitativas, y en ocasiones, han sido discriminadas debido a su género. Además de integrarse a trabajos con sueldos bajos y sin prestaciones sociales, como se mencionaba en el apartado anterior, en ocasiones se han visto expuestas a malos tratos o discriminaciones por parte de sus jefes o patrones.

Adriana y su hija trabajaban como empleadas domésticas en la casa de una de sus tías, una mujer mayor y jubilada. Su hija adoptiva solía tener malos tratos hacia ellas, ya que constantemente recibían ofensas verbales o acusaciones falsas de su parte; no obstante, continuaron trabajando por varios años porque el ingreso les era útil y por deferencia a su tía, hasta su fallecimiento (NOT_ADR).

Para Velia, estar activa laboralmente le ha resultado difícil desde su primer empleo; ella considera que “en el campo laboral, siempre las mujeres somos las que la llevamos”

(GD_02_INS: 26). Condiciones propias de las mujeres como embarazarse y tener hijos, son factores para que sean excluidas de su empleo.

En mis tiempos cuando yo empecé a trabajar, la empresa donde yo entré, antes de entrar me hicieron firmar un contrato donde si quedaba embarazada te daban de baja, y como cuando yo entré tenía dieciocho años, yo dije "ni novio tengo", pues sí, lo firmé, pero ahí conocí a mi esposo, a los cinco años nos casamos, me embaracé y ya adiosito, ¡ay, pues no es justo! (GD_02_INS: 26)

Sandra y Carolina son dos mujeres jóvenes cuyos empleos se vieron limitados al quedar embarazadas. Sandra labora en una panadería, en la que se encarga de colocar panes en charolas grandes para su entrega en tiendas de abarrotes; debido a que en su embarazo actual ha tenido algunas complicaciones de salud, su esposo ya no quiere que trabaje, por lo que ha considerado abandonar la panadería (NOT_SAN). Por su parte, Carolina tuvo que dejar su empleo en una imprenta debido a una amenaza de aborto que tuvo cuando se embarazó a los veinte años (NOT_CAR). En los dos últimos casos señalados, estas mujeres trabajaban con esquemas informales, por lo que no son acreedoras a prestaciones sociales que les permitan acceder a servicios de seguridad por invalidez o maternidad.

Pase a las dificultades que se han referido, para las mujeres, tener un empleo amplía sus capacidades y les representa ciertas satisfacciones. En primer lugar, contar con su propio dinero y no tener que pedirlo a sus parejas para costear sus gastos personales es significativo para ellas. “la ventaja de aquí de donde yo trabajo es que, pues diario me están pagando, diario, y pues poquito traigo, no mucho, pero traigo mi dinero” (NOT_SAN: 34); “se siente uno bien porque pues sí, está uno haciendo y con lo poco que te paguen cubres tus necesidades [...], o no estás pidiendo para tus gastos, mínimo” (GD_02_INS: 47)

En segundo lugar, recibir una remuneración por las labores que realizan resulta satisfactorio. Velia trabaja como cocinera en una oficina dedicada a la venta de partes de celular por internet;

... los primeros días que yo empecé a trabajar, te sientes feliz, contenta, estás haciendo algo que haces en tu casa, pero allá afuera te lo pagan, entonces ahí la gran diferencia, en tu casa no te lo pagan y haces lo mismo. Entonces sí estoy yo contenta con ese trabajo. (GD_02_INS: 46)

Libertad de trabajo y profesión

Entre las mujeres que formaron parte de esta investigación se encontraron diversas actividades en las que ellas se emplean: el trabajo como operadora en una imprenta, en una panadería y varias dedicadas a labores de limpieza y cocina en hogares u oficinas. Otras de ellas han emprendido iniciativas productivas como: un puesto de dulces y botanas afuera de su casa, la venta de nopales a vecinos de la comunidad y la venta de zapatos por catálogo.

La capacidad para desempeñar cualquier trabajo o actividad de emprendimiento de su elección está presente en las mujeres, aunque solo de manera parcial, ya que, si bien ellas han podido optar por estas labores, su elección en varios casos ha estado condicionada por diversos factores como su edad, su nivel de escolaridad, así como la disponibilidad de recursos económicos y de tiempo, que dedican en gran medida a actividades no remuneradas como el cuidado doméstico y de los hijos.

La edad de las mujeres es una primera limitación para su desempeño en el ámbito laboral. Trabajar siendo menor de edad deriva en sueldos bajos y sin servicios de seguridad social, como fue el caso de Carolina, quien entró a trabajar a una imprenta cuando aún cursaba la preparatoria, percibiendo un sueldo que, de hecho, no le era suficiente para solventar su manutención y gastos escolares (NOT_CAR). Por otro lado, el contar con mayor edad también desfavorece a las mujeres, ya que difícilmente son contratadas en empleo formales y con acceso a prestaciones sociales.

Velia es una mujer de 49 años, quien dejó su trabajo en una empresa cuando se casó y tuvo sus hijos. Para ella, reincorporarse al ámbito laboral no resultó sencillo ni conforme a sus expectativas.

Está muy difícil, te dan trabajos pues muy mal pagados, sin prestaciones y, o sea, trabajos que nunca imaginaste que ibas a hacer; bueno, yo nunca me imaginé que iba a estar de cocinera o haciendo aseo, pero es lo que puedes conseguir, la verdad. A tu edad, bueno, mis cuarenta y nueve años, pues no es tan fácil conseguir un trabajo así, pero bueno. (GD_02_INS: 36)

La falta de estudios es otro de los factores que limitan la elección del empleo o la actividad productiva de las mujeres. "...o sea, si quieres irte a barrer a las calles al municipio, tienes que tener la preparatoria, entonces tienes que, o sea, ya en donde quiera te piden preparatoria y ¡¿pues cómo?!” (GD_01_PB: 64). Sin embargo, aunque reconocen que la escolaridad es importante para obtener un trabajo, no creen que estudiar represente grandes ventajas, debido a que consideran que un grado escolar no garantiza un buen empleo. “No encuentran de lo que estudian, ya salen de la universidad ¿y pa’ dónde? ¡muchos son taxistas!, otros andan de empleados de mostrador, porque no hay trabajo para ellos” (GD_01_PB: 65).

Otra de las limitaciones en cuanto a la libertad de trabajo, particularmente en el caso de las mujeres que desean emprender un negocio, es la disponibilidad de recursos económicos. Cassandra es una joven de 17 años que recién terminó la preparatoria y tiene varios planes e inquietudes en el plano laboral; uno de estos es tener un puesto de comida en el que pueda vender gorditas y cena, ya que le gusta mucho cocinar y tiene habilidades para ello. No obstante, sabe que para cumplir esta meta tiene que reunir dinero, por lo que uno de sus planes a corto plazo es buscar un trabajo para ahorrar y luego poder dedicarse a lo que realmente le interesa (NOT_KAS: 43). En el mismo caso, de Cassandra, la falta de recursos económicos no es la única dificultad que tiene para llevar a cabo su proyecto de empleo; por una parte, su novio le ha hecho saber que si se casan no “la dejaría” trabajar, ya que no le gustaría que ella tuviera más ingresos que él, por lo que sabe que tendría que negociar sus posibilidades para trabajar. Por otro lado, la posibilidad de obtener un empleo se ha visto condicionada ya que su mamá está enferma y es ella quien se encarga de acompañarla por las mañanas en casa (NOT_KAS).

En este punto es necesario hacer mención al trabajo no remunerado que desempeñan las mujeres, en particular en cuanto a la realización de las labores domésticas y al cuidado de los hijos. En lo general, son ellas -y no sus parejas o los hombres con quienes residen- quienes deben optar por empleos que les permitan estar al frente de la casa, los hijos y el cuidado de otros familiares dependientes o enfermos.

Trabajo no remunerado

El trabajo no remunerado de las mujeres es una de las categorías que emergieron de manera significativa en el análisis realizado. Éste no expresa propiamente una capacidad, sino por el contrario, una traba en la libertad de las mujeres para ejercer su derecho al trabajo.

El autocuidado, el cuidado directo de otras personas (la actividad interpersonal de cuidado), la provisión de las precondiciones en que se realiza el cuidado (la limpieza de la casa, la compra y preparación de alimentos) y la gestión del cuidado (coordinación de horarios, traslados a centros educativos y a otras instituciones, supervisión del trabajo de cuidadoras remuneradas, entre otros). (Rodríguez Enríquez, 2015, p. 36)

Para las mujeres que participaron en el estudio, las anteriores son funciones que, sin más, recaen en su campo de acción cotidiana. Son ellas quienes asumen la labor como cuidadoras, principalmente de los hijos, así como de personas dependientes o enfermas. Para Adriana, es común que sean las mujeres quienes se hacen cargo de los cuidados de los enfermos en las familias, ya que considera que los hombres no tienen el tiempo ni la paciencia para llevar a cabo esta tarea. Ella misma tiene actualmente el caso de su cuñada, quien se encuentra enferma; actualmente son sus hijas y ella quienes la visitan y acompañan los fines de semana. Señala que para su cuñada es mejor que sea ella quien la procure, pese a no ser su familiar directo, y no sus hijos varones (NOT_ADR). En el caso de Lilia, son también su única hija y sus nietas, y no sus cuatro hijos varones, quienes asumen mayormente su cuidado y están pendientes de su salud y necesidades básicas (NOT_LIL).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para las mujeres, asumir la previsión de las condiciones para el cuidado y la gestión del mismo, constituyen tareas que acaparan gran parte de sus días.

El que se levantan, "¿qué vamos a almorzar?", estás lavando los trastes para recoger y "¿qué vamos a comer?", y luego apenas voy a empezar a lavar los trastes, "oyes, ¿y qué vamos a cenar?" ¡Ay Dios mío, piensan en pura comida! ¡Ese sí es un problema, eh!, yo creo que es el peor de todos [risas]. (GD_02_INS: 73)

Es por esto que, en los casos de las mujeres que combinan el empleo remunerado con este tipo de tareas, ellas se integran a empleos informales u otros que les permitan empatar su trabajo con sus labores dentro del hogar.

¡Ay, pues yo que siempre ando corriendo! Voy en la mañana a un trabajo, llego, hago de comer y me voy a otro; pero ya estoy encontrando la manera, desde la noche hago la comida, entonces ya llego bien tranquila y me voy al otro de ratito; y antes no, llegaba y "ay, ¿qué voy a hacer de comer?" y ahora no, ya desde la noche empiezo, y ya es una manera más de relax. (GD_01_PB: 28)

En otros casos, son las mujeres quienes optan por no insertarse en el mercado laboral, para dedicarse a las labores de cuidado.

Cuando yo me casé, que me embaracé, nace la niña y yo quería seguir trabajando, pero nosotros [ella y su esposo] dijimos, o es la niña o es el trabajo. Entonces haz de cuenta, desde entonces, desde que yo me casé, realmente yo no he trabajado, porque yo siempre le di preferencia a ellos (GD_02_INS: 52)

En el espectro de las capacidades de empleo y libertades económicas y materiales de las mujeres que se han descrito, las TIC aparecen con funciones concretas como comunicarse con compañeros de trabajo o con sus jefes o patrones. Asimismo, como se expuso en el capítulo anterior, es en los espacios laborales donde ellas, en varios casos, se han enfrentado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a la demanda de aprender el uso de ciertas herramientas tecnológicas (computadora, kioscos digitales, correo electrónico).

No se visualizan usos orientados a actividades como la búsqueda de oportunidades de empleo o para apoyar sus actividades económicas, por ejemplo, en el caso de las mujeres que llevan a cabo alguna actividad emprendedora. En la literatura sobre mujeres y TIC, se documentan usos concretos en este sentido, tales como la obtención de información sobre los precios de productos e insumos para actividades comerciales o la promoción de sus micronegocios. La telefonía móvil tiene un papel central para estos fines, debido a las facilidades de acceso que tienen las mujeres por encima de otros aparatos, como la computadora. En este punto, como lo señala ONU (2005), no es suficiente contar solamente con el acceso a los servicios tecnológicos, sino que es preciso complementarlo con capacitaciones que desarrollen conocimientos y habilidades específicos de las mujeres para actuar con base en las funciones y la información a las que se accede a través de las TIC.

8.2 Derecho a la vivienda

En el marco de análisis de las capacidades, el disponer de un lugar adecuado para vivir constituye una de las oportunidades sociales a las que las personas deben acceder para tener una vida mejor (Sen, 2000).³⁸ Tener una vivienda adecuada es un derecho reconocido por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como un indicador de la calidad de vida de las personas. Para que una vivienda se considere adecuada, debe contar con al menos siete condiciones: 1) seguridad jurídica, 2) disponibilidad de servicios, materiales, instalaciones e infraestructura, 3) asequibilidad en sus costos, 4) habitabilidad que asegure la seguridad física de sus habitantes y les sea suficiente en espacio, 5) accesibilidad de acuerdo a las necesidades específicas de sus habitantes, 6) ubicación que permita acceso a servicios sociales básicos y fuera de zonas de riesgo, y 7) adecuación cultural, es decir, que permita la expresión de la identidad cultural de quienes la habitan (ONU-Habitat, 2019).

³⁸ La capacidad en relación con las oportunidades sociales comprende, asimismo, el acceso de las personas a los sistemas de educación, alimentación y sanidad. En el caso de las mujeres de este estudio, estos temas tuvieron una menor incidencia que el de la vivienda, por lo que se presentan en apartados posteriores.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para las mujeres de las zonas estudiadas, la vivienda fue una de las problemáticas que expresaron de forma más recurrente. La falta de capacidad de cubrir el costo de una casa, ya sea para su compra o arrendamiento, es una de las limitantes para las mujeres y sus familias. Esto se relaciona principalmente con el acceso a prestaciones sociales como la obtención de un crédito del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT) en México, que es la vía que las mujeres consideran para poder adquirir un inmueble, ya que otras opciones como un financiamiento bancario no les resultan confiables, o bien, se encuentran fuera de su alcance.

Adriana aspira a tener una casa propia, ya que en la que vive es alquilada; ella y su familia tienen varios años viviendo ahí y les gustaría comprarla. Según comenta, su esposo ha buscado opciones de financiamiento, pero no quieren “meterse” con el banco y temen que mediante el INFONAVIT no puedan adquirirla, ya que es una casa desgastada, que requiere reparaciones considerables, por lo que es posible que no les autoricen un crédito, ya que éste sólo lo otorgan para el caso de viviendas nuevas o en buen estado. Además, si se tratara de una casa nueva o en mejores condiciones, seguramente el costo aumentaría y no podrían adquirirla (NOT_ADR: 58).

En el caso de Sandra, su esposo tramitó la compra de una casa a través del INFONAVIT, pero no pudieron concretarla ya que a él lo despidieron de su trabajo durante el proceso de obtención del crédito. “Y entonces, pues no, le dijeron que se tenía que esperar otros tres años para que volviera a solicitar” (NOT_SAN: 86); aún les resta un año para intentar obtener el crédito nuevamente.

Cabe resaltar, como se deja ver en los casos anteriores, que las mujeres que han buscado obtener una casa mediante un crédito, no se trata de un trámite a nombre propio, sino a través de sus parejas. El derecho a la propiedad, que es una capacidad que se tratará más adelante, aunque no les es negado a las mujeres, ellas no cuentan con las condiciones que les permitan aspirar a ser propietarias de una vivienda propia.

La aspiración de contar con un espacio propio, es decir, que no compartan con miembros de su familia extensa, fue una constante entre las mujeres, ya que es común que vivan con sus hijos, padres o suegros. Cuando Carolina quedó embarazada, se fue a vivir con su pareja a la casa de sus suegros; el lugar era pequeño y su cuñado tenía que ocupar la recámara de sus suegros mientras ellos vivieron ahí. Esto le resultaba incómodo a Carolina, quien siempre pensaba “¿cuándo vamos a salir de aquí?!”, sin embargo, su pareja se negaba hasta que pudieran comprar lo necesario para mudarse y equipar otra casa (NOT_CAR: 44).

En el caso de Sandra, ella y su familia viven en casa de su suegra. Desde hace varios años habitaban la casa Sandra, su esposo, sus dos hijos y su suegra, sin embargo, hace unos meses se instaló uno de sus cuñados que recién se había divorciado. Esto hizo necesario adaptar los espacios del hogar, además de las dinámicas cotidianas; esto ha resultado difícil para Sandra, principalmente por en la relación de su cuñado y sus dos hijos pequeños. Él trabaja de noche y se molesta cuando hacen ruido, o bien, dado que él duerme en la sala, los niños no pueden ver la televisión que se encuentra en este espacio y que es la única en la casa que cuenta con el servicio de cable. Es por ello que Sandra quiere irse, “porque quieras o no uno sí necesita su espacio; o sea, aquí con mi suegra sí estamos bien a gusto y todo, pero siempre quieras o no va a haber detallitos” (NOT_SAN: 86).

No obstante, la decisión de mudarse a un lugar propio está condicionada por la capacidad económica.

Pues me anda diciendo [mi esposo] que ya se quiere salir a rentar, pero yo también le digo, pues sí, vamos a salirnos, sirve que pues ya cada quién hacemos nuestra vida y hacemos lo que uno quiera, le digo, pero no estamos ahorita para eso, porque ya ves ahorita las rentas, ya no te vas a encontrar una de ochocientos pesos; entonces le digo fíjate, nos vamos a ir a rentar, me vas a sacar de trabajar, ¿y con mil doscientos qué vamos a hacer? (NOT_SAN: 88)

Las problemáticas que expresaron las mujeres en torno al tema de la vivienda hacen referencia, principalmente, a las condiciones de accesibilidad y asequibilidad. Otras

condiciones como la disponibilidad de materiales, instalaciones e infraestructura adecuadas, también fueron referidas entre las mujeres como un problema y una de sus preocupaciones cotidianas.

En este aspecto, existen casos críticos como el de Lilia. Su vivienda tiene varias habitaciones, la mayoría en obra negra, con piso de tierra y sólo algunas con techos, ya que otros como el de la cocina son de láminas. En la casa hay muchos rastros de humedad, el piso es en su mayoría firme o de tierra. La casa tiene varios desperfectos que, si bien ella y sus hijos han intentado reparar, no ha sido posible debido a la falta de recursos económicos.

Sí, pues así estaba, mire, de abierto [muestra una cuarteadura que atraviesa el muro de su cocina]. El otro cuarto también, ya se miraba uno con la gente allí, también me lo arreglaron, y 'ora allí junto al refrigerador que está allí, donde tengo mis cosas de comer, arroz, frijoles, ahí está, se está abriendo, ¡puro batallar! El techo, se está abriendo acá, ya se gotea, todo (ENT_LIL: 29).

La falta de una vivienda adecuada constituye un factor de precariedad y vulnerabilidad para las mujeres. Además, representa una limitante del desarrollo sostenible, como lo señala en tanto es un indicador de la desigualdad, la pobreza y la exclusión (ONU-Habitat, 2018).

En esta capacidad no se aprecia un papel claro de las TIC, sin embargo, se encuentra relacionada, incluso supeditada, de manera significativa a las libertades económicas y materiales de las mujeres, particularmente en relación con la capacidad limitada para adquirir una vivienda propia y con las condiciones de instalación e infraestructura adecuadas. En este sentido, se considera que las aportaciones que pueden tener estas tecnologías también puede darse de manera indirecta, manteniendo la premisa de que las capacidades están relacionadas entre sí, pudiendo complementarse y reforzarse mutuamente.

8.3 Integridad personal

La limitación del derecho a la integridad y seguridad personales se mostró como una constante en el caso de las mujeres que formaron parte del estudio, principalmente en lo

relacionado con la falta de protección ante ataques a su integridad física, principalmente en términos de violencia doméstica y agresiones sexuales.

Integridad y seguridad personales

Pese a que la libertad personal de las mujeres no se ha visto coartada mediante el sometimiento a trabajos forzosos o no pagados, que constituyen formas de atentar contra esta capacidad, sí lo ha sido en cuanto a su integridad y seguridad personales. “Tuve una infancia difícil, sí fue muy difícil, precisamente por los golpes que yo veía por parte de mi papá hacia mi mamá” (NOT_CAR_24), el crecer en un hogar con violencia es una expresión de esta falta de capacidad. Asimismo, el ser víctimas de agresiones por parte de su pareja.

...él sólo puro golpe, puro golpe, puras patadas, y salí embarazada de esta Mary, era golpe y patadas así embarazada, me pegaba con la escoba, entonces ya andaba abortando a esta muchacha, ya andaba abortando. (ENT_LIL: 18)

El abuso sexual es también un problema que las mujeres han enfrentado, no sólo hacia ellas mismas, también hacia sus hijos. “Me hizo muchas cosas él, quiso violar a la Mary [su hija] de nueve años, al año quiso volver, quiso violar a Martín de cuatro años...Todo eso” (ENT_LIL_01: 5). En otro caso, cuya situación de vida se describe en el siguiente apartado, una de las mujeres vivió el abuso de su hija de tres años por parte del hijo de la pareja de su padre quien, en palabras de ella, “le hizo tocamientos a la niña”.

Haz de cuenta que sentí que el mundo se me derrumbó; no sabía cómo reaccionar porque la niña me lo contaba con mucha naturalidad, ¿cómo explicarle que eso no está bien?!, él no tenía que haber hecho eso; ni modo de poner en duda la palabra de la niña ¿y enfrentarlo a él?, va a decir que no. (NOT_CAR: 24)

Por otro lado, las alusiones al tema de la seguridad no sólo tienen lugar en el escenario privado, sino también en el espacio público. Las mujeres asumen que en las calles son ellas quienes tienen mayores riesgos. En una ocasión, Cassandra iba a la escuela y un hombre la siguió. El hombre se emparejó con ella y la abrazó, ella tuvo la reacción de guardar su celular

en su blusa, pensaba que él quería robarla, pero al parecer no; él le iba murmurando cosas cerca del oído mientras ella pensaba en lo que podía hacer si intentaba hacerle algo más. Para su sorpresa, finalmente él la dejó cuando estaba cerca de la escuela; al parecer su intención era solamente intimidarla. Ella se tranquilizó unas horas después, pero seguía percibiendo su olor en el suéter de su uniforme, lo cual le parecía desagradable y le recordaba esa sensación de inseguridad al andar sola por la calle (NOT_KAS).

Eventos como el anterior no son ajenos para las mujeres de las zonas que se estudiaron, principalmente para las más jóvenes, quienes se enfrentan en su cotidianeidad al acoso callejero; en el transporte público, de camino a sus casas o escuela, y en el propio entorno de sus colonias. Feito (2007) denomina como “espacios de vulnerabilidad” a estas situaciones de inseguridad que resultan “situaciones desfavorables que exponen a las personas a mayores riesgos, a situaciones de falta de poder a control, a la imposibilidad de cambiar sus circunstancias y, por tanto, a la desprotección” (pp. 10-11).

Otras problemáticas comunes que se generan en estos espacios de vulnerabilidad son la drogadicción y el vandalismo, principalmente por parte de jóvenes que viven en las mismas colonias. Esto lleva a las mujeres a llevar a cabo ciertas estrategias para mantener su seguridad y la de sus familias. La familia de la señora Lucita, residente de La Barranca, no ha sufrido tan agudamente estos problemas, en gran medida, considera ella, porque ha buscado siempre ganarse el respeto de los jóvenes vándalos de la zona adoptando un cierto rol maternal ante ellos. El Chispa es un joven con mala fama en el barrio, ya que es bien sabido que ha robado a varios vecinos. Hace tiempo, Lucita lo encontró sentado afuera de su casa; ella salió a preguntarle qué se le ofrecía y él le pidió un vaso de agua. Ella se negó diciéndole que no entraría a la casa por el agua porque temía que para cuando saliera ya le hubiese robado algo de su cochera; él le respondió que no, que con ella no lo haría. Ella conversó con él un rato y lo convenció para que la visitara en su casa para darle lecciones de catecismo; él acudió y ella logró prepararlo para hacer la primera comunión, abogando incluso con el párroco de la iglesia para que le permitiera hacer esta preparación fuera del templo (NOT_SAN). Este tipo de relaciones que doña Lucita mantiene con jóvenes como El Chispa, de alguna manera, han sido útiles para proteger a su familia dentro de la colonia.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

No obstante, en otros casos, el mecanismo que emplean las mujeres para proteger su integridad es el recurrir a la defensa física de sus agresores.

...me agarró de la cintura, me aventó así en la esquina y la niña como la tenía en esta mano, quedó doblada y había una silla, una sillita que se la había comprado pa' la niña, le di y le reventé la oreja porque me dio mucho coraje que me aventó la niña [...]. Había un cuchillo en la mesa, primero le di con una silla y se reventó la oreja, y luego había un cuchillo arriba de la mesa, donde vendía Víctor [uno de sus hijos], vendía agua, yo fui y agarré el cuchillo, [...] pero siempre pienso lo que hago, digo yo, ¿y si vuelve a entrar?, ¿y si lo mato? ¿y mis hijos? ¿qué hago? (ENT_LIL_01: 18)

En estas capacidades de seguridad personal, existen diversos antecedentes acerca del uso de las TIC. El uso de sitios web, redes sociales y correo electrónico para la difusión de actividades e iniciativas contra la violencia, así como campañas de concientización y prevención, y la implementación de líneas telefónicas de emergencia, son algunos ejemplos de aplicaciones de las tecnologías para estos fines (Martínez y Mújica, 2010). No obstante, entre las mujeres participantes del estudio, de frente al panorama que se ha expuesto, no hubo referencia alguna en este sentido.

En Aguascalientes, en particular, existe una herramienta planteada por el gobierno municipal para la denuncia y atención de casos de violencia de género. Ésta consiste en una aplicación informática de acceso gratuito denominada Botón Naranja, la cual puede descargarse en cualquier teléfono inteligente y funciona enviando una alerta de riesgo georreferenciada a los centros policiales del municipio (H. Ayuntamiento de Aguascalientes 2017-2019, 2018). Es importante señalar que tal iniciativa ha tenido críticas debido a que su uso es limitado a mujeres que posean aparatos celulares con características específicas; por otro lado, considerando que las zonas que presentan mayores índices de violencia contra las mujeres en el estado son, precisamente, las más vulnerables que, asimismo, tienen niveles de alfabetización básica más bajos, sería necesario pensar en conocimientos y habilidades

mínimas para su operación, por ejemplo, el saber descargar la aplicación y utilizarla (Hermosillo, 2018).

Derechos sexuales y reproductivos

Del ámbito de la seguridad personal también forman parte los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres en lo que se refiere a ejercer su sexualidad de manera libre y segura, a elegir en materia de reproducción y satisfacción sexual, y a ser respetado en su identidad de género.³⁹

La cuestión sexual se asocia, en lo general, a la maternidad, y no a otros aspectos como la búsqueda del placer o la satisfacción sexual de las mujeres. El mandato del ser madre prevalece, siguiendo los términos de Lagarde (2005), como uno de los cautiverios⁴⁰ de las mujeres que las define esencialmente desde su sexualidad procreadora. Lilia recuerda que luego de tener a su primer hijo, siendo aún adolescente, su esposo le decía que era “mañosa por que no salía embarazada” de nuevo; por ello, la mandaron “a curar” para que pudiera tener hijos nuevamente.

La maternidad es vista como la forma de realización normativa de las mujeres, en la que se concreta el deber ser femenino; en esta también decantan, por una parte, la dependencia y ocupación de las vidas de las mujeres por *otros* (Lagarde, 2005). Sandra está embarazada y le preocupa la llegada del bebé, su tercer hijo; sabe que le demandará atención y que seguramente tendrá que dejar su trabajo para cuidarlo. “¡Imagínate si con dos a veces se me hace batalloso irme a la panadería, ¿te imaginas ya con el otro?! No, digo, ¡ya de a tiro me voy a amarrar!” (NOT_SAN: 92). Además, esto le implicaría depender económicamente de su esposo.

³⁹ De este último aspecto (identidad de género) no hubo menciones por parte de las mujeres, no así de los dos anteriores, que se exponen enseguida.

⁴⁰ Lagarde (2005) define estos cautiverios a partir de diversas formas en las que las mujeres se ven subordinadas a distintos poderes, y obligadas a “cumplir con el deber ser femenino de su grupo de adscripción, concretando vidas estereotipadas, sin alternativas” (p. 37).

Ahorita menos me quisiera salir yo de trabajar, porque me pagan ahí cien pesos diarios, eso como quiera, pues los voy guardando y, pero pues no, uno quieras o no, no ahorra uno, porque pues te digo, damos abonos, y ya para lunes o martes de lo que él me da, él me da mil doscientos, yo ya para el martes, yo ya no traigo dinero. Y pues la ventaja de aquí de donde yo trabajo es que, pues diario me están pagando, diario, y pues poquito traigo, no mucho, pero traigo mi dinero. (NOT_SAN: 34)

Por otro lado, en esta realización del deber ser femenino a través de la maternidad, se da también la afirmación del poder masculino y una negación del placer y la satisfacción sexual. La capacidad de elección de las mujeres en torno al ejercicio de su propia sexualidad y reproducción es confinada, ya que la decisión de ser madres queda supeditada a otros quienes eligen por ellas.

Yo enfoqué mi vida matrimonial a sus, ¿cómo se dice?, de mi esposo, sus ideas, le vamos a decir ideas, sus principios de él, y asociados con los de mi madre, yo tuve muchos hijos [...]. Tengo veintiún años de viuda y fijese lo que me quedó de carga. (GD_03_LP: 13)

En el caso de la satisfacción sexual, ésta se desdibuja o llega a ser reprimida principalmente por creencias de orden moral y religioso. El ejercicio de la sexualidad, principalmente para las mujeres de mayor edad, ha de apegarse a las enseñanzas de “antes”, teniendo lugar sólo en el matrimonio y con fines procreativos. “A nosotras las mujeres se nos inculcaba, yo me acuerdo que mi mamá, yo estaba chiquita y nos decía: no dejen que nadie las manosee, porque nomás las manosean y después se casan con otra que no esté manoseada” (GD_03_LP: 19).

En este sentido, prevalece asimismo la idea de la pérdida de valores en la actualidad, así como la falta de “temor de Dios”. Esta última es una metáfora que surgió entre las mujeres de uno de los grupos de discusión, para expresar la crisis de valores de la actualidad; no se refiere propiamente a tener miedo a la figura divina, sino al temor a “ofenderla”; para ellas esto representa un problema “de moral, civil y de conciencia” (GD_03_LP: 19). Esta crisis actual de valores, desde este punto de vista de las mujeres, se expresa en la práctica de la

sexualidad fuera de las condiciones antes mencionadas, el matrimonio y la procreación.

Así le inculcaban a uno y ahora no, ahora ¡no mi'ja, si tú quieres ten la experiencia, vive, disfruta, nomás no te embaraces! Pero no se puede porque eso de embarazarse no lo dispone uno, aunque sea su cuerpo, lo dispone Dios nuestro señor, por eso le digo que temor de Dios. (GD_03_LP: 19)

Asimismo, entre las mujeres mayores se manifiesta una preocupación por transmitir estos valores a las nuevas generaciones, en particular a las mujeres más jóvenes, así como por la falta de educación sexual.

Yo digo que la educación sexual a las mujeres sí nos hace mucha falta, y que nos ayuden mucho a quitar los mitos, porque por esos mitos a veces a nosotros también nos pasan muchas cosas [...]. Yo ahora voy con la planificación familiar, voy con el derecho de las mujeres, porque como tengo hijas, no quiero que les pase lo que a mí, para que vivan a gusto, vivan bien, tengan los hijos que nomás ellas necesitan y no muchos como yo. (GD_03_LP: 15)

En este punto es importante resaltar que, pese a que algunos de los discursos de las mujeres se plantean a favor del ejercicio libre de la sexualidad, ciertamente guardan la idea de una educación sexual apegada a los valores con los que ellas concuerdan. En sus palabras, una educación sexual “como debe ser” supone inculcar, como en tiempos pasados, en el caso de los hombres, la conciencia de que “cuando toman a una mujer” tienen que responderle, y a la mujer, el mantenerse castidad hasta el matrimonio, “el llegar niña al altar” (GD_03_LP). En todo caso, la educación sexual ha de consistir “no en que les digan cómo se hace, ¡no, no!, cómo no se hace” (GD_03_LP:200).

Asimismo, es necesario resaltar que estas ideas son distintas en algunos casos, sobre todo en las mujeres más jóvenes, en quienes resalta más bien una preocupación por prevenirse de los riesgos que tienen en el aspecto sexual. Adriana tiene dos hijas; ella se define como una persona abierta en cuestiones de sexualidad. Su hija mayor recientemente le comunicó que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiene planes de irse a vivir con su novio; ella no se opone, aunque le preocupa que sepa cómo cuidarse, puesto que considera que las mujeres siempre tienen más desventajas que los hombres en el aspecto sexual, sobre todo porque tienen el riesgo de embarazarse (NOT_ADR).

En este aspecto del desarrollo de las mujeres, ellas sólo hacen referencia a las TIC en el sentido de los riesgos éstas suponen, sobre todo para los menores, al mostrar contenidos sexuales que no son pertinentes para su edad. El uso de las TIC para la educación sexual tanto en México como en América Latina, ha sido escasamente documentado, como lo apuntan Vanegas, Pabón y Plaza (2018); a partir de un estudio documental,⁴¹ estas autoras muestran que los estudios sobre intervenciones educativas en sexualidad con aplicación de las TIC llevados a cabo en los últimos años, se dirigen mayormente a adolescentes, jóvenes y niños, aunque estos últimos en menor medida. Atendiendo los fines de la presente investigación, si bien se reconoce que estos grupos etarios son estratégicos para promover la educación sexual, existen otros como el caso de las mujeres y en particular, aquellas de sectores vulnerables, que demanda una atención específica de acuerdo a sus necesidades y problemáticas que expresan en materia de sus derechos sexuales y reproductivos.

Por otro lado, en cuanto a las prioridades temáticas que abordan las intervenciones de TIC, de acuerdo con la indagación de las autoras señaladas, estas se centran en la prevención del embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual y el abuso sexual. En lo general, se observa que sus objetivos son producir cambios en conocimientos, actitudes o prácticas en relación con la sexualidad.

Entre las estrategias que se encuentran en el estado de la cuestión de Vanegas, Pabón y Plaza (2018), pese a que no se centra propiamente en mujeres, es posible encontrar pistas que pueden ser de utilidad para aplicarlas a intervenciones con este grupo social. Una de estas es aprovechar las TIC para crear espacios para intercambiar opiniones o dudas, así como

⁴¹El estudio, de corte documental cualitativo, consistió en la revisión de artículos científicos, documentos académicos y de organismos internacionales publicados en América Latina en el periodo de 2012 a 2016.

proponer soluciones o alternativas a problemas de carácter sexual; estos pueden ser páginas web, *chat-rooms* o foros en línea, empleando herramientas tecnológicas de uso cotidiano, como Facebook o Whatsapp. En este tipo de estrategias es importante favorecer el intercambio horizontal, preferentemente con pares.

La creación de materiales multimedia es otra de las estrategias visibles entre las intervenciones educativas de TIC para la sexualidad. La finalidad puede ser meramente informativa sobre temas de interés; en el caso de las mujeres del presente estudio, algunos temas emergentes pueden ser: la formación sexual de los hijos, la prevención de embarazos no deseados, métodos anticonceptivos y, sobre todo, promover una educación sexual que les permita ejercer plenamente sus derechos sexuales y reproductivos.

Otra aplicación de las realizaciones multimedia que destacó en el estado de la cuestión al que se ha hecho referencia son los videos con narrativas personales sobre biografías de sexualidad con personas de contextos desfavorecidos (Vanegas, Pabón y Plaza, 2018). Estas narrativas, también llamadas cuentos digitales, sirven como testimonios para mostrar diversas realidades que tienen lugar en estos contextos y visibilizar problemáticas en torno a la sexualidad.

8.4 Igualdad y no discriminación

Ser tratado como un ser digno, cuyo valor es igual al de los demás, es uno de los principales derechos dentro de la capacidad de igualdad y justicia. En el análisis realizado con las mujeres de sectores vulnerables en Aguascalientes fue también uno de los más destacados.

Pese a que se trata de un derecho fundamental, reconocido en estatutos nacionales e internacionales, persiste una problemática en este rubro, que se manifiesta en desigualdades en el acceso a servicios básicos como la educación o la atención médica, así como en oportunidades para la participación en los ámbitos político y económico, las cuales, como se señala en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, son primordiales para impulsar el desarrollo de las sociedades (ONU, 2019).

En el caso de las mujeres que formaron parte del estudio, particularmente las más jóvenes, expresan que en sus respectivos núcleos familiares existen diferencias en cuanto al trato que reciben, así como a los roles y jerarquías que ocupan dentro de sus familias. Cassandra y su hermana se quejan constantemente con sus padres acerca de las “libertades” que su hermano menor suele tener por ser hombre, en cuanto a cuestiones diversas como la petición de permisos, la hora de llegada a la casa o la realización de las labores domésticas.

Tenemos un hermano varón y pues, o sea, nosotros nos enojamos porque a veces nos ponen a hacer quehacer, pero a él no lo ponen [...]. Entonces, bueno yo en ese aspecto sí me molesta porque, por ejemplo, estamos, no sé, recogiendo por partes y llega él de trabajar o de la calle y, deja ahí todas las cosas. O igual, en cuestión de, por ejemplo, en los permisos, mi hermano, o sea hablando de eso, tiene quince años, entonces él sale y no le pasa nada, yo tengo veintiuno y tengo que pedir permiso pa' poder llegar a las once a mi casa. (GD_01_PB: 33)

Es destacable que estas diferencias no son cuestionadas, incluso se reproducen y justifican -principalmente por los hombres y por mujeres de mayor edad- en premisas en torno a la inseguridad como “las mujeres perdemos más que los hombres”, o en relación con el mandato de las mujeres como “amas de casa”. Asimismo, prevalece la idea de la superioridad de lo masculino sobre lo femenino.

Todavía en esta época discriminan mucho el que la mujer no puede hacer trabajos que los hombres hagan, te menosprecian a veces tu trabajo, porque, aunque sea trabajo de casa es trabajo, y muchos hombres en la actualidad no lo ven como un trabajo, sino como una obligación de la mujer “tú lo tienes que hacer porque eres mujer, yo no te puedo ayudar ni a lavar trastes ni a lavar ropa ni a barrer, porque pues te corresponde a ti” [...]; lo ven a uno como “el sexo débil”, pero que no lo somos, y te hacen sentir menos. (GD_01_PB: 19)

Para Cassandra, es importante que las personas, sus padres en particular, reconozcan que ella puede llevar a cabo actividades que sólo le son permitidas a su hermano y a los hombres en

general. Su papá trabaja en “la obra” y ella ha manifestado en varias ocasiones la iniciativa de ir a apoyarlo, pero él no la deja ya que dice que no es trabajo para mujeres; ella no está de acuerdo con eso e insiste, “si yo puedo ayudarle a la obra, ¿por qué no me deja ir?”, incluso su hermano en ocasiones no quiere ir y no entiende porqué a ella se lo niegan. En alguna ocasión, comenta, ella resanó y pintó su recámara, como una forma de mostrar que no hay impedimentos para hacer ese tipo de trabajos por ser mujer (NOT_KAS: 25).

Por otra parte, en el ámbito laboral, las mujeres expresan, asimismo, una problemática en cuanto a la discriminación por razones de género. Uno de los impedimentos principales es su estado civil, particularmente en el caso de las mujeres casadas y con hijos; “si eres casada porque los hijos te van a quitar tiempo o vas a pedir permiso, o no tienes disponibilidad de horarios” (GD_02_INS: 24). Asimismo, ellas señalan que existen desigualdades en el sueldo que perciben, “ya cuando estamos trabajando, el mismo trabajo, pero los hombres nomás por ser hombres ganan más” (GD_02_INS: 30).

Ellas apuntan que la problemática proviene del acervo de recursos y oportunidades que han tenido a lo largo de su vida, no solamente de sus condiciones presentes. La falta de escolaridad es una de las principales limitaciones, ya que la mayoría de estas mujeres no tuvieron oportunidad de completar siquiera el nivel básico. “Siempre tenemos un 'pero' las mujeres [...], si vas, o sea, al final de cuentas siempre te van a buscar algo para decir no, siempre se valen de algo” (GD_02_INS: 29).

La falta de capacidades como la educación limita, a su vez, el desenvolvimiento de las mujeres fuera del ámbito doméstico, así como el ejercicio de otras capacidades como el derecho al trabajo.

Finalmente, cabe señalar que las mujeres consideran que uno de los grandes problemas a los que se enfrentan en su vida diaria es al machismo y asumen que, en la tarea de promover la igualdad entre los géneros, ellas tienen un papel fundamental en el sentido de “formar” a los hombres en principios no machistas.

Yo considero que el mayor problema al que nos enfrentamos las mujeres es al machismo de los hombres, porque aún en este siglo, aún en este año, todavía se sigue, sigue predominando el machismo, se sigue predominando que el hombre es el que puede hacer y deshacer, hasta este día, hasta hoy en día seguimos igual, de que él es el que puede hacer y deshacer [...] Y nosotras a veces o casi siempre, es que al hombre le queremos conceder todavía hasta hoy en día, todavía más privilegios de los que le conciernen, de los que debe de tener(GD_03_LP: 17-19)

Finalmente, en el plano de las TIC existen también desigualdades, que son con frecuencia consecuencia de otras desigualdades como en el acceso a la educación y el empleo (Hilbert, 2011). En este horizonte, las TIC, por el contrario, podrían jugar un papel más trascendente aprovechándose como herramientas prácticas para solventar las brechas que se les presentan en diferentes esferas de su desarrollo.

Las tecnologías digitales han probado ser herramientas prácticas y tangibles para que las mujeres mejoren sus condiciones de vida. Las TIC pueden ayudarles a obtener empleo (por ejemplo, a través de teletrabajo o nuevos empleos de información), obtener servicios de salud y educación rentables (como cursos en línea o programas de alfabetización basados en software) y aumentar sus ingresos (a través de canales de comercio electrónico y transacciones en línea). Esto implicaría un círculo virtuoso, en donde las mujeres pueden luchar contra sus actuales desventajas en la sociedad explotando nuevas oportunidades digitales.” (Hilbert, 2011, p. 10)

8.5 Derecho a la educación

El derecho a la educación comprende el recibir la alfabetización elemental y formación básica. Entre las mujeres de zonas vulnerables estudiadas, la escolaridad comprende el bachillerato o la carrera técnica o comercial como el grado máximo de los estudios que han cursado. La mayoría se formaron solamente en los niveles básicos, primaria y secundaria. En cuanto al mínimo, una de ellas no cuenta con la alfabetización elemental, es decir, no sabe leer ni escribir. Esto constituye un punto crítico en las capacidades de las mujeres, ya que el

acceso limitado a los distintos niveles educativos las aleja no solamente de los aprendizajes elementales, sino que limita, asimismo, sus capacidades para participar en la sociedad.

Para Freire (1996), es importante pensar la alfabetización no sólo en relación con la adquisición de competencias básicas de lectura y escritura, sino en cómo éstas son aprovechadas por las personas para actuar y desenvolverse en su entorno, comunidad o grupo de pertenencia.

El acceso de las mujeres a la educación está condicionado por la elección entre éste o la satisfacción de otras necesidades básicas. Cuando Carolina cumplió 17 años, su papá dejó de pagarle la escuela y de apoyar su manutención, por lo que ella tuvo que entrar a trabajar medio tiempo para solventar sus gastos y sostener sus estudios de bachillerato; “si quieres comer, tienes que trabajar”, “si quieres estudiar, tienes que trabajar” (NOT_CAR:30). Había reprobado el semestre de la preparatoria y no pudo seguir en la escuela pública; ingresó a una privada, pero tuvo que dejarla de nuevo debido a que ya no pudo costearla “porque pues o comía o pagaba la escuela” (NOT_CAR: 32).

Es así que las condiciones económicas son el principal factor que limita la inserción o permanencia de las mujeres en los distintos niveles educativos. En el caso de Kassandra, quien recientemente concluyó sus estudios de preparatoria, tiene el interés de estudiar gastronomía o cosmetología, pero sabe que no puede hacerlo por razones económicas, ya que son carreras muy costosas. “Debido a la necesidad económica que tenemos no puedo estudiar algo que a mí me agrada, por ejemplo, me gusta lo de gastronomía y todo lo que tenga que ver con cosméticos y pues no puedo estudiarlo” (NOT_KAS: 42). Es por eso que tiene planes de entrar primero a trabajar, para ahorrar y después poder llevar a cabo sus estudios.

El acceso a los servicios educativos públicos es un tema relevante, no sólo en el caso de las mujeres, sino para sus hijos, ya que es el espacio en el que ellas pueden garantizar que sus ellos se desarrollen. No obstante, enfrentan dificultades tales como los gastos que supone “darles el estudio”; “imagínate, por ejemplo, la niña de la prepa cuánto ahorita están cobrando

de inscripción, aparte que falta todavía útiles, libros, uniforme, equis, y la otra me va a la secundaria...” (GD_01_PB: 59).

La hija de Carolina tiene trastorno de déficit de atención e hiperactividad; ella asiste a una primaria pública y hace poco el maestro de la niña me dijo: “¿Sabe qué señora? La directora está considerando para el siguiente ciclo escolar ya no aceptar a la niña en esta escuela” (NOT_CAR: 134) debido a sus problemas de conducta. Hace poco la canalizaron con el psicólogo escolar para solicitar atención para la niña, sin embargo, Carolina considera que no ha tenido un seguimiento adecuado, ya que el psicólogo asiste sólo ocasionalmente a la escuela. Esto representa un problema para ella, ya que teme que su hija no pueda continuar en la escuela y deba buscar una escuela de paga o especializada para ella. En este caso es posible ver que las limitaciones en las oportunidades de las mujeres en cuanto a la educación se relacionan con otras problemáticas como el aspecto económico o la inclusión en los espacios públicos escolares.

En este marco, las TIC pueden jugar un papel estratégico para promover el acceso universal a la educación. A través de la tecnología es posible enriquecer y transformar la educación y, en el caso de los grupos de población más desfavorecidos, apoyar la igualdad y pertinencia de la misma. En el ámbito de la educación formal, estas tecnologías pueden reducir diferencias en el aprendizaje, apoyar las labores docentes, favorecer la pertinencia y calidad de los aprendizajes, así como la inclusión en las aulas y escuelas. En el caso de la educación no formal, estas tecnologías pueden emplearse como medios para la educación continua y a distancia, para ampliar las oportunidades de acceso a la escolaridad, por ejemplo, a través del uso de plataformas y recursos de libre acceso para la creación de materiales digitales o cursos virtuales (UNESCO, 2019).

En México, existen programas que pueden aprovecharse en favor del derecho a la educación de las mujeres a través de las TIC, tal es el caso de las Plazas Comunitarias del Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (INEPJA), cuyo objetivo central es ofrecer educación básica a personas de 15 años o más con rezago educativo; para ello, se dispone de

diversos espacios como teleaulas, computecas y mediatecas, en los que se emplean herramientas tecnológicas para la alfabetización básica de sus usuarios.

8.6 Salud y alimentación

Derecho a la salud

Mantener una buena salud, así como el acceso a los servicios que brinda el estado en este rubro, son los indicadores esenciales de esta capacidad. Para las mujeres que formaron parte del estudio, gozar de una buena salud es una condición primordial para ejercer otras capacidades como el trabajo o la movilidad.

Cuando Lilia llegó a vivir a las Huertas, tuvo lo que ella llama un “reumatismo cerebral”, refiriéndose a un malestar permanente que tenía en la cabeza, que le impedía incluso mantenerse en pie, el cual la dejó postrada y sin poder trabajar.

Me tullí tres años así, que no podía hacer nada, y los vecinos venían y me hacían de comer, Martín [su hijo] una vez se iba a quemar porque él es el que estaba chiquillo. Allí estuve tirada tres años, pero así me levantaba, tenía que tomarme una pastilla que me mandaban de la Farmacia Sánchez, como allí andaba ayudando Víctor [otro de sus hijos], me mandaban una pastilla para poderme levantar, así iba a vender, iba a vender cadenita que yo la hacía, tejido de mano, iba a vender sábanas, cosía sábanas, pero como me quedé con la máquina quebrada, ya no pude seguir. (ENT_LIL: 3)

Por otro lado, la capacidad para proteger y mantener su salud, se contrapone en ocasiones con las condiciones en las que laboran las mujeres. Lilia tiene una voz muy baja debido a una afección en las cuerdas vocales, la cual señala que es consecuencia de haber estado expuesta por varios años al humo del cigarro en una fábrica donde laboraba, la cual era un lugar muy encerrado en el que todos fumaban (NOT_LIL: 72).

En el caso de Sandra, quien trabaja en una panadería, los problemas de salud debido a su embarazo han limitado sus labores y probablemente tenga que dejar su trabajo ya que su

esposo considera que, aunque no realiza un esfuerzo físico considerable, lo que hace afecta su estado de salud.

Ya me anda diciendo mi esposo que ya no quiere que trabaje, que ya no vaya, porque como me he puesto malita también. Sí, me dice que ya no porque haz de cuenta que yo ahí en la panadería hago lo que son los pedidos para las tiendas, y pues es estar acomodando el pan en cada charola y cargarlas, y ponerlas en unos carritos y pues no, quieras o no sí está, se ve fácil pero sí está pesadito, sí, y luego pues son veintiocho charolas las que hago. (NOT_SAN: 30)

En el mercado de trabajo existe una problemática en torno a las condiciones y prestaciones de atención a la salud, especialmente en cuanto a la maternidad, las cuales “son fundamentales para atender las necesidades específicas de las mujeres durante sus años activos” (OIT, 2016, p. xix). De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo, alrededor del 60% de las mujeres empleadas en el mundo no cuentan con el derecho legal a una licencia de maternidad, asimismo, en el ámbito laboral existen limitaciones en torno a la concientización sobre los derechos humanos, una capacidad contributiva insuficiente, prácticas de discriminación y exclusión social hacia las mujeres (OIT, 2016).

Finalmente, en el rubro que se ha venido señalando, se considera también la salud reproductiva de las mujeres, la cual supone la capacidad de ejercer una sexualidad libre, segura y satisfactoria, así como de elegir los mecanismos para la procreación y la libertad de tener hijos o no, cuando se desee (OMS, 2019).

Para las mujeres de los sectores vulnerables estudiados, sus maternidades, el momento para procrear y su número de hijos no constituyó una elección propia en la mayoría de los casos. Ser madres adolescentes o en el inicio de su juventud, así como tener más hijos de los que ellas hubieran deseado es un patrón que se repite en todos los casos estudiados, a excepción del perfil de mujer soltera.

¡Ay no, pues no sé! Te digo que todo se me vino, fíjate que cuando a mí me dijo la doctora que "estás embarazada", te lo juro que yo lloré; dice la doctora "es que ¿por qué lloras mi'ja? Si tú no querías encargar bebé te hubieras, si no te podías cuidar ahorita, si tú estabas descansando, le hubieras dicho tú a tu esposo que se cuidara él", dice "pero pues mira", dice "¿ya qué ganas con llorar?". Ay, yo no podía ni hablar, [...] y me dijo la doctora, "pues ni modo mi'ja, ahora sí que cuídate mucho", y yo "pues sí, ya qué más me queda decir". (NOT_SAN)

En cuanto al acceso a servicios de salud a través de las prestaciones del Estado, de los cinco casos de mujeres que se abordaron, dos no cuentan con seguridad social, dos más sí tienen acceso a través de sus parejas y solamente una cuenta con esta prestación por cuenta propia. La OIT (2016) señala que, en el mundo, las mujeres mantienen las tasas más bajas de participación en el ámbito laboral, así como la menor cobertura de servicios de protección social. Además, en los casos que sí cuenta con estas prestaciones, los servicios no bastan para que las mujeres y sus hijos, y también las mujeres de edad, superen el umbral de la pobreza, especialmente a falta de atención de salud esencial (OIT, 2016, p. xix).

Por otro lado, resaltó la calidad atención que las mujeres de los servicios de salud en el sector público, la cual suele no ser adecuada en cuanto al trato que reciben por parte del personal de las instancias de salud. Kassandra realizó sus actividades de servicio social de la preparatoria en un centro de salud de una colonia vecina; ella recuerda que el trato indiferente y en ocasiones ofensivo hacia las personas que buscaban atención médica era una constante.

Yo veía cómo los trataban a la gente como si fueran unos perritos, yo decía, ¿¿por qué son así de feos?! O luego llegaban y les cerraban la puerta, "ahorita no se puede atender", y decía, o sea, si tienes tiempo ¿por qué no lo atiendes? Como que les falta ética, les falta corazón o no sé. (GD_01_PB: 236)

Para las mujeres, resulta común recibir este trato por parte de las instancias públicas, lo cual les parece injusto, sobre todo si se trata de personas con alguna condición particular de vulnerabilidad.

Son como muy déspotas, fíjate, llegan a un grado de que tienen cierto poder en su puesto, cierto rango y sí te ven así como muy chiquito y pues ¡pérame mi'jo!, no porque tengas tú ese puesto pues trates de humillar. Porque la mayoría de esas personas que vamos, es gente realmente que sí necesitamos. (GD_01_PB: 241)

Como se ha señalado, un primer problema en el caso de las mujeres que formaron parte del estudio es el acceso a los servicios públicos de salud, ya que no todas son beneficiarias de esta prestación. En México, existen varias aplicaciones de las TIC orientadas a la mejora de estos servicios, las cuales no fueron referidas aún por quienes sí cuentan con acceso a los mismos: la aplicación electrónica RadarCiSalud, Telesalud y Prospera Digital, cuyos propósitos son, respectivamente, facilitar la localización de establecimientos de salud públicos, privados y sociales, ofrecer consultas y diagnósticos especializados a distancia, y en el caso del último, se destina a brindar información personalizada vía SMS a mujeres embarazadas, quienes a su vez, pueden enviar alertas y preguntas en relación con su salud (Gobierno de México, 2019).

Derecho a la alimentación

Tradicionalmente las mujeres han asumido la tarea de la alimentación de sus familias, no obstante, poco se ha discutido su derecho a recibir una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad que considere sus necesidades como mujeres. Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se encuentra el de lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición de las personas en el mundo. Sin embargo, se reconoce que prevalece una problemática en torno al acceso a alimentos suficientes y adecuados para preservar una vida sana y activa, principalmente en grupos con necesidades particulares en este sentido, como niños, mujeres embarazadas y adultos mayores, y en los sectores más vulnerables de la sociedad (ONU, 2019).

En el caso de las mujeres que formaron parte de este estudio, los problemas que expresaron se relacionan principalmente con la capacidad para adquirir las cantidades suficientes de alimentos para cubrir sus necesidades y las de sus familias. Una de las razones principales

que limitan esta capacidad es la falta de recursos económicos, los cuales son provistos generalmente por sus parejas.

Sandra recuerda una ocasión en la que su esposo se quedó sin trabajo y solían quedarse sin comer ya que el dinero no alcanzaba para comprar lo suficiente y preferían alimentar a sus hijos. Ahora que ella está embarazada, le preocupa que nuevamente tengan que pasar por estas carencias ya que actualmente tiene varias “droguitas”, deudas que espera liquidar lo antes posible.

Mientras no acabemos de pagar, vamos a ir sobrellevando, le digo, pues ahora sí que ya no me puedo quedar tantas horas sin comer [risas]; antes como quiera pues sí me aguantaba, yo y él hasta nos aguantábamos el hambre nada más para darle a los niños, pero no, quieras o no sí hemos pasado por muchitas cosas. (NOT_SAN: 36)

En el caso de Adriana, ella recuerda que su madre le relataba que sus abuelos sobrevivían con sólo dos comidas al día debido a la falta de recursos económicos. Ahora, en su familia, que se compone de cinco integrantes, ella ha encontrado formas para “hacer rendir” la comida. Adriana suele comprar treinta pesos de carne para la comida de un día, la cual mezcla con cebolla, jitomate u otras verduras en las cantidades necesarias para que alcance para todos. En una ocasión, estando de visita con su madrina, fue invitada a comer; le sirvieron una porción de bistec, la cual le pareció que era demasiado para una sola persona y le dijo a su madrina: “¡con eso les doy de comer a todos en la casa y hasta me ajusta para la cena!”. Su tía le dio comida para llevar, con la que preparó en casa una comida completa para su familia (NOT_ADR: 57).

En otro caso, el de Lilia, cuando su esposo no le daba dinero para comprar alimentos, era uno de sus hijos quien trabajaba y le “buscaba qué comer”.

Según él empezaba a trabajar, ya fue creciendo Víctor, empezó a trabajar, ese muchachillo era bien movido, de cinco años ya sabía hacer torta, iba a vender con los militares [cuando vivían en Chiapas], torta, tamales, tacos, refresco y él es el que me

daba. Aquí [en Aguascalientes], cuando nacieron estos aquí, él es el que me traía, iba al rastro a traer patitas de pollo, él me buscaba qué comer. (ENT_LIL_01: 11)

Como se observa, las mujeres generan diversas formas que les permiten solventar las limitaciones alimentarias de ellas mismas y sus familias. Sin embargo, tales formas como realizar dos comidas al día o rendir la comida, a la vez que son consecuencia de otras capacidades limitadas, como las libertades económicas, constituyen una restricción a otras capacidades como el derecho a la salud.

Por otro lado, el uso de las TIC que las mujeres reportaron dentro de las dos capacidades a las que se refiere este apartado, se limita a la búsqueda de información en la web sobre síntomas y enfermedades en el rubro de la salud, y recetas culinarias, en el caso de la alimentación. En este sentido, una aplicación potencial de estas tecnologías podría plantearse en términos de la identificación de fuentes confiables de búsqueda, además de una concientización acerca de la calidad de la información que se consulta.

Además, sería pertinente considerar perspectivas como la de la Comunicación para el Desarrollo (C4D) que, en su veta orientada a la promoción de la salud, reconoce el papel que pueden tener los medios de comunicación como herramientas informativas; para las capacidades en cuestión -salud y alimentación-, es factible la generación de productos mediáticos orientados a la concientización y sensibilización para que individuos y comunidades adopten modos de vida sanos (Tufte, 2004), incluida la alimentación.

8.7 Acceso a la justicia

El derecho a ser protegido legalmente, a ejercer defensa y ser escuchado por las autoridades competentes, así como a recibir administración eficaz de las leyes vigentes, es una capacidad a la que se hizo poca alusión entre las mujeres. Solamente en uno de los casos se manifestó un suceso en relación con esta capacidad de acceso a la justicia.

Carolina sufrió el abuso sexual de su hija de tres años, hecho que denunció ante el Ministerio Público. Cuando presentó la denuncia, el proceso fue ágil; ellas tuvieron atención inmediata,

que consistió en la canalización al área correspondiente, la toma de declaración y la realización de pruebas periciales y psicológicas a la niña. A partir de su denuncia, ella asistía con frecuencia a los juzgados para conocer el estatus de su denuncia (NOT_CAR).

Carolina considera haber sido atendida en forma adecuada en cada etapa del proceso legal, no obstante, el haber optado por esta vía resultó un asunto lento y estresante para ella. El curso de la demanda tomó alrededor de cuatro años; el hombre que abusó de su hija fue aprehendido casi ocho meses después de que fuera denunciado, una vez que se realizaron las averiguaciones correspondientes. La sentencia fue emitida por un año y tres meses de prisión, y se cumplió aun estando en curso el proceso legal.

Yo ya quería que acabara. Es que era un estrés tanto físico como psicológico [...]; yo aquí sola con la niña, fue un infierno todo ese tiempo, o sea, no nada más fue el infierno de lo que le pasó sino el infierno del proceso. (NOT_CAR: 100)

Para Carolina, acudir a los juzgados, así como recibir citatorios y los informes de los abogados fue un procedimiento desgastante, pese a que ella considera que se topó con personal que la asesoró de manera constante. Ella considera que es difícil tener acceso a los procedimientos de justicia, la dificultad principal para ella fue enfrentarlos sola.

Es que sí fue muy difícil, es que a veces a uno lo ven sola y quieren pisotearlo a uno, pero pues yo bendito sea Dios, pues ahora sí que, como quiera, sí la pasé mal, pero pues yo les demostraba otra cosa; yo decía, es que si me demuestro como realmente me sentía, ¡no, ahí me pisoteaban, hacían conmigo y deshacían! (NOT_CAR: 104)

Por último, cabe apuntar, como se señalaba, que el caso de Carolina fue el único en el que se expresó la capacidad en relación con la justicia; no obstante, otros casos como el de Lilia – que se narra en el siguiente segmento de resultados-, muestran sucesos de violencia o atentados contra la integridad física de las mujeres, en los cuales no fue ejercido el derecho a ser defendido por autoridades competentes en materia legal, presumiblemente debido a la

falta de otras capacidades como las que se relacionan con la educación o las libertades económicas y materiales.

En cuanto a las TIC, no se encontraron menciones a estas herramientas en relación con la capacidad de acceso a la justicia. En la literatura predominan referencias al uso de las tecnologías en las instituciones y sistemas de administración de justicia; sin embargo, se considera relevante plantear que las TIC podrían cumplir, asimismo, funciones tales como realizar denuncias en línea, obtener información y dar seguimiento a procesos legales, o en lo general, mejorar los vínculos entre los organismos de impartición de justicia y los ciudadanos.

8.8 Descanso, ocio y recreación

Las dinámicas sociales en torno al ocio y el uso del tiempo libre son distintas entre hombres y mujeres; esto se explica, en gran medida, ya que las mujeres tienen menos tiempo disponible que ellos, puesto que destinan una buena parte del tiempo propio al de otros. “La mayoría de las mujeres del mundo contribuyen al bienestar de otras personas, no sólo con su trabajo sino también con su tiempo, un tiempo que se detrae del tiempo libre personal tan necesario en los modos de vida actuales” (Setién y López, 2002, p. 11).

En lo general, las mujeres de las zonas vulnerables estudiadas hicieron muy pocas alusiones al tema del ocio. Para ellas, el descanso y disfrute del tiempo libre es limitado, principalmente por las múltiples tareas que llevan a cabo como parte de sus rutinas cotidianas.

Por la vida que andamos de estrés mi'ja, que hacemos una cosa, hacemos otra y luego acabas de salir de trabajar, sigues a otra y así, tu vida es un estrés; si te fijas ahorita casi, más de, yo me imagino que, de más de cien personas, mujeres, vivimos con un estrés pero si deveras [y cansadas] sí, porque al momento tenemos que hacer todo.
(GD_01_PB: 20)

Las desigualdades que existen en las sociedades actuales en cuanto a los roles y responsabilidades que tienen los hombres y las mujeres, se traduce en el mayor o menor

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

disfrute y uso del tiempo libre (Comisión Consultiva del Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer, 2002). Sandra no suele salir mucho, salvo a la escuela de sus hijos por las mañanas y al trabajo por las tardes; para ella es necesario estar siempre “encerrada” (refiriéndose a que suele estar en casa), ya que debe cuidar a sus hijos, además de realizar las labores del hogar (NOT_SAN).

Además del trabajo doméstico y de cuidado que realizan las mujeres, el empleo fuera de casa es también un factor que limita el tiempo que pueden destinar al ocio o a la recreación. Para Carolina, quien es jefa de familia, es difícil contar con tiempos de descanso, sobre todo cuando realiza horas extras en su trabajo o cuando sus jornadas se extienden desde el lunes hasta el domingo (NOT_CAR). Henderson (2002) plantea que, si bien, en la actualidad las mujeres pueden ejercer su derecho a contar con un trabajo remunerado, las condiciones en las que pueden ejercerlo suponen un desfase entre éste y los roles tradicionales que siguen manteniendo en el hogar.

El ocio es considerado como una capacidad humana, ya que representa oportunidades para el desarrollo personal. En este sentido, no es tan importante la cantidad de tiempo que se le dedique como las posibilidades que tengan las personas para elegir su propio ocio, así como del valor o significado que éste tenga para ellas (Setién y López, 2002).

Entre las menciones que las mujeres realizaron en cuanto al descanso y uso de su tiempo libre, Caro señala que, cuando puede quedarse en casa los domingos, disfruta de ver películas con su hija.

Me gusta mucho ver películas en el DVD, ¡me encanta ver películas! [...], los domingos, que es el día de descanso, que no hago nada, ni de comer, o sea, es puro, voy y compro la comida, compro la comida y ya vengo y viendo televisión, ¡todo el día aquí acostadas viendo tele! (ENT_CAR_01: 64-70)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El derecho de acceso a la cultura no tuvo menciones entre las mujeres. Participar y disfrutar de los bienes y servicios culturales que ofrece el Estado, o bien, de la vida cultural de su comunidad, no se observó en los acercamientos a los distintos perfiles de las mujeres.

En cuanto a la realización de actividades recreativas, a Lilia le gusta salir y “moverse”; si bien no lo hace en espacios que se ofrecen propiamente para la recreación o la práctica del deporte, disfruta de ir al centro de la ciudad para ir al mercado o simplemente para caminar. Para trasladarse al centro debe utilizar el transporte público, el autobús, ya que es el único que tiene a su alcance; pese a que se le dificulta usar este medio de debido a algunos malestares de salud, prefiere ir allá puesto que en su colonia no hay actividades en las que considera que pueda participar debido a que no sabe leer ni escribir. Lilia sabe que existen lugares como los centros de desarrollo comunitario en los que se ofrecen diferentes talleres y actividades, sin embargo, no son de su interés (NOT_LIL).

En lo relacionado las TIC para las capacidades de descanso, ocio y recreación, como se señaló en el capítulo anterior, uno de los usos principales que las mujeres hacen de éstas se orienta al entretenimiento: escuchar música, ver películas y videos, compartir y revisar contenidos en redes sociales. En este aspecto destaca también el uso de los medios convencionales, en particular, la radio y la TV, en los que ellas gustan de escuchar música y ver telenovelas.

Es relevante mencionar que, como parte el campo de Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social, una estrategia de interés para las capacidades en cuestión es el Eduentretenimiento, la cual, desde la educación no formal, busca aprovechar el potencial educativo de los medios para desarrollar intervenciones de comunicación estratégica con un sentido recreativo. Un ejemplo es el uso de dramas radiales o programas de televisión -las telenovelas en particular-, para posicionar y visibilizar problemas sociales, así como informar sobre éstos. Se identifican temas como los derechos humanos, las inequidades de género, y en el tópico de la salud, la planificación familiar, la salud infantil y el VIH (Tufté, 2004),

8.9 Derecho a la vida

El derecho a la vida es la capacidad fundamental de todo individuo. Ser capaz de no morir prematuramente y no ser privado de la vida de manera arbitraria son condiciones *sine qua non* para el desarrollo de una persona. “Mi mamá me iba a matar en el baño cuando yo nací” (ENT_LIL_01: 18); la historia de vida de Lilia está marcada por el abandono de su madre; para ella, este evento fue desencadenante de las carencias que ha tenido y de lo que ha sido su vida hasta ahora. El haber crecido con su abuela, y luego de su fallecimiento, con una hermana de su mamá a quien, dice ella, le gustaba tomar y encerrarse con hombres, la expuso a que, siendo una niña, un hombre varios años mayor que ella, la llevara a vivir con él y con quien tuviera después cinco hijos (NOT_LIL).

Sen (2000b) explica, desde un marco crítico de la exclusión social, que la falta de una capacidad conlleva la limitación de otras capacidades. En este caso, el atentado a la capacidad fundamental de la vida, implicó que otros funcionamientos y fundamentalmente la capacidad de elegir, se vieran asimismo limitados. En este sentido, este autor señala que “la exclusión social puede, por lo tanto, ser constitutivamente una parte de la privación de la capacidad, así como instrumentalmente una causa de diversas fallas de capacidad” (p. 5).

El valor de las TIC en esta capacidad se aprecia como significativo, ya que se reconoce que éstas representan oportunidades para la protección de los derechos humanos fundamentales, entre estos el más esencial que es la vida. Siguiendo a Castaño (2015), a través de las TIC es posible visibilizar o movilizar apoyo para personas cuya integridad se encuentre en peligro, o bien, para documentar y coleccionar evidencias de atentados o violaciones en contra de la vida o los derechos humanos. Asimismo, se pueden diseñar herramientas tecnológicas que sean útiles en situaciones de riesgo, por ejemplo, el botón de pánico, que ha sido utilizado para preservar la seguridad de activistas, periodistas, defensores de derechos humanos, o como se señaló anteriormente, para las mujeres víctimas de violencia.

8.10 Derecho a la propiedad, al tránsito y la residencia

Los derechos de acceso y dominio sobre la propiedad, como lo señala la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, ACNUDH (2019), “son factores decisivos para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las condiciones de vida de la mujer, [...] son fundamentales para la supervivencia diaria de las mujeres y sus hijos, así como para su seguridad física y económica” (párr. 1). Sin embargo, existe una desproporción importante en cuanto a la posesión de propiedades, sean bienes muebles o inmuebles, por parte de las mujeres respecto de los hombres.

Esta categoría tuvo poca incidencia entre las mujeres participantes, solamente una de ellas manifestó ser propietaria de un terreno en el campo, producto de una herencia, el cual últimamente se había visto en la necesidad de resguardar por cuestiones de seguridad. Para ello, había solicitado materiales en un programa social del Ayuntamiento de la ciudad, ya que no cuenta con los recursos para resguardarlo (NOT_LIL).

Como se evidenció en el apartado sobre la capacidad de vivienda, en lo general, las mujeres de zonas vulnerables no tienen oportunidades para poseer propiedades, en particular, una vivienda propia. Esto ratifica la tendencia que señala la ACNUDH (2019) en cuanto a que la mayoría de los registros de propiedad son realizados por hombres, ya sea padres, cónyuges o hermanos. El hecho de que las mujeres no ejerzan derechos sobre las propiedades se debe, generalmente, a sus desventajas económicas y puede derivar en su exclusión del control sobre los ingresos y recursos de sus hogares, además de que “genera una dependencia estructural de los hombres en lo tocante al acceso a los recursos, lo que a su vez puede exponerlas a la inseguridad y la violencia” (párr. 2).

Por otro lado, el derecho a la libertad de tránsito y residencia, en el sentido que se establece en la categoría que se consideró para el estudio, de circular y desplazarse de un territorio a otro sin restricciones, o bien, mudar su residencia sin algún permiso o documento legal, no apareció en el acercamiento etnográfico con las mujeres.

Sin embargo, las limitaciones en cuanto a la capacidad para elegir su lugar de residencia fue un tema emergente entre las mujeres, ya que, en los hombres, principalmente sus parejas, recae la decisión de dónde viven y a dónde se desplazan. Por ejemplo, Lilia llegó a vivir a Aguascalientes por decisión del padre de sus hijos, sin tener ella intervención alguna (NOT_LIL); en el caso de Sandra, quien vive en casa de su suegra, asume que es su esposo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

quien define el lugar en el que residen. “Yo ahí sí que no sé ni qué hacer, yo soy la mujer; le digo yo a mi suegra, yo estoy donde él [su esposo] me tiene, si él me tiene aquí, ¿pues yo qué más hago?” (NOT_SAN: 102).

En el caso de estas capacidades, no se encontraron referencias entre las mujeres, como tampoco en la literatura académica ni de divulgación acerca del uso de las TIC. No obstante, cabe señalar que las aplicaciones que estas herramientas pueden tener, bien podrían darse en el ámbito de otras capacidades que se relacionan con las libertades de propiedad, tránsito y residencia, por ejemplo, las libertades económicas y materiales, el derecho a la igualdad, la vivienda y la seguridad personal.

8.11 Expresión, pensamiento y asociación

Esta capacidad comprende las libertades de expresión, conciencia, asociación, reunión y manifestación, así como la libertad religiosa y de culto. Esta última fue la única a la que hicieron referencia las mujeres con quienes se llevó a cabo el trabajo etnográfico.

Religión y culto

La sala de la casa de Adriana es un espacio amplio, que se conecta con el comedor y una habitación. Además de los sillones grandes, los muebles en los que se encuentran aparatos electrónicos y algunos otros adornos, destacan en el muro central la figura grande de un Cristo, el ramo de novia de Adriana y el lazo de su boda colgados en la pared (NOT_ADR). En casa de Lilia, se pueden ver distintas imágenes religiosas, algunas en forma de bultos y otras en cuadros; resalta un pequeño altar adornado con flores artificiales y algunas veladoras que enciende durante el día o mientras reza por las noches (NOT_LIL).

Los elementos religiosos son comunes en los hogares de todas las mujeres con quienes se trabajó en ese estudio. A todas ellas se les inculcó la religión católica desde el seno de sus respectivas familias y ellas, a su vez, la han transmitido a sus hijos. Las creencias religiosas juegan un papel importante en la vida de las mujeres, ya que éstas orientan y definen de manera significativa sus situaciones de vida.

El asistir a misa los domingos y otras actividades de orden religioso forman parte de la vida cotidiana de las mujeres. La señora Lucita, vecina de la colonia José López Portillo, es una mujer que participa en varias actividades dentro de su comunidad y es conocida de la mayoría de los vecinos. Ella imparte catecismo y organiza un grupo de la tercera edad en la parroquia de la colonia, además, se reúne con las vecinas de la cuadra a rezar el rosario al Señor de la Misericordia todos los viernes después de la hora de la comida. En este espacio, varias mujeres se reúnen con la finalidad de pedir a Dios por sus problemas y necesidades y “las de todo el mundo”; es por ello que dedican sus oraciones a la erradicación de lo que ellas consideran como los problemas globales más acuciantes: la homosexualidad, el aborto, la pornografía y el daño al medio ambiente. Para ellas, ésta es una forma de contribuir con el bienestar de su entorno.

Este tipo de actividades religiosas permite a las mujeres, asimismo, organizarse informalmente para otros propósitos, uno de éstos es atender problemas o necesidades emergentes de la comunidad. Durante los días del trabajo de campo, se suscitó un incendio en unos terrenos baldíos que se encuentran en la acera frente a la pequeña capilla en la que las mujeres rezan el rosario; ellas aprovecharon su reunión para comentar los problemas que esto había suscitado en sus casas, que se llenaron de cenizas, así como para realizar una denuncia ante las autoridades correspondientes (GD_03_LP).

Reunirse con fines religiosos representa para las mujeres no sólo una forma de culto, sino que constituye, asimismo, un punto de encuentro en el que expresan y comparten sus problemas y necesidades, asimismo como un espacio en el que se integran a la dinámica vecinal y se relacionan con otras mujeres con circunstancias de vida similares.

La capacidad religiosa y de culto hace referencia a la libertad de las mujeres para adoptar, profesar, seguir o divulgar cualquier creencia religiosa o filosófica, así como para practicar y participar libremente en ceremonias, devociones, ritos o actos de culto, ya sea en forma individual o colectiva. Las creencias religiosas juegan un papel importante en la vida de las mujeres en tanto definen pautas en torno a un “deber ser”, que inciden en sus perspectivas e

intereses. Uno de los aspectos que más sobresalen en este sentido es la expectativa en torno al matrimonio.

Para Adriana, el matrimonio religioso es una aspiración que se mantuvo en gran parte de su historia de vida. Ella fue madre soltera por un tiempo, durante los primeros años de sus dos hijas, y fue hasta después que se casó con su esposo y tuvo a su tercer hijo. Cuando era madre soltera, recuerda lo importante que era para ella casarse por la iglesia, “yo siempre me veía casada de blanco”; pese a que ahora se considera una persona más abierta en estos temas con sus hijas, este acto siempre fue significativo para ella, ya que a su mamá y a su abuela no les fue posible (NOT_ADR: 94-94).

Como se ha evidenciado, se trata de una capacidad que está presente de manera afirmativa en las mujeres; no obstante, cabe plantear una anotación crítica en torno a algunas cuestiones en torno al género. La religión, como elemento de la cultura patriarcal, ha contribuido a sostener valoraciones y concepciones del mundo que colocan a la mujer en un rol “natural” como madre, esposa y hermana, orientándola a asumir ciertos comportamientos y hábitos, sostenidos en la premisa de la superioridad masculina (González, 2010).

Hay que ser conscientes de que se toma a una mujer como compañera, pero aparte de que se toma como compañera, el hombre es responsable de esa mujer; el hombre es hombre no nomás para aparearse con ella, o para tener intimidad, como le quieran llamar, el hombre debe de llevar muy en claro que si toma a una mujer es para sacarla adelante, para impulsarla, para ayudarla, para orientarla, para guiarla y para protegerla. (GD_03_LP: 19)

Lo anterior se relaciona con los roles y tareas que las mujeres asumen ordinariamente, los cuales se concentran en la maternidad, el ser esposa, además del estar al frente de las labores domésticas, así como del cuidado de los hijos y otros miembros de su propia familia o de la de sus parejas. El cumplimiento de estos roles se encuentra, de este modo, mediado por las creencias de las mujeres en una doctrina determinada, desde las cuales se asumen valores que

se aceptan como mandatos a seguir, los cuales orientan de manera significativa las vidas de las mujeres.

En el marco de las capacidades para practicar y participar libremente de cualquier creencia o culto religioso, las TIC aparecen aplicadas meramente a la búsqueda de información tal como oraciones y cantos religiosos. No obstante, existen otras aplicaciones, además de los usos que las organizaciones religiosas hacen de las TIC para promoverse y difundir sus mensajes y contenidos. Para Rincón (2014), son las personas quienes han encontrado en las TIC una vía para compartir y reproducir mensajes de los diferentes cultos y religiones; una de las principales funciones de su uso es precisamente la divulgación. La apropiación de las redes sociales y otras plataformas como foros o blogs para transmitir contenidos de orden religioso, la organización actos de culto y la creación de comunidades virtuales, son algunas de las acciones que pueden apoyar estas capacidades.

Libertad de expresión y asociación

El hallazgo de la ausencia de esta capacidad es significativo ya que deja ver que, en la cotidianidad de las mujeres de sectores vulnerables, las capacidades para expresarse, recibir información y difundirla, para creer y pensar libremente según sus propias ideas y convicciones, así como asociarse y manifestarse con diversos fines no están presentes.

Asimismo, la falta de estas capacidades ratifica la ausencia de la voz de las mujeres, la posición que históricamente han tenido como receptoras y no emisoras de ideas e información, así como la baja participación que ellas tienen en la esfera de lo público.

Para asegurar la protección y respeto de los derechos humanos de la mujer es imprescindible el pleno ejercicio del derecho a la libertad de expresión e información. El ejercicio amplio y sin restricción de este derecho permitirá una mayor participación activa de la mujer en la denuncia de abusos y en la búsqueda de soluciones que resultarán en un mayor respeto a todos sus derechos fundamentales. El silencio es el mejor aliado para perpetuar los abusos y desigualdades a los que se encuentra sujeta la mujer en todo el hemisferio. (OEA, 2000, p. 37)

Las TIC, en este ámbito, se consideran instrumentos a través de los cuales las mujeres pueden ejercer sus derechos fundamentales, uno de estos es el de expresarse y asociarse libremente. Para Del Río (2009), la comunicación posee un valor intrínseco como herramienta para dar a conocer e intercambiar ideas, además de compartir información superando las barreras de comunicación. Asimismo, constituye una herramienta para conformar redes y estimular la colaboración entre individuos o grupos.

Una metodología que puede resultar potente para promover la capacidad de expresión de las mujeres son los relatos o narrativas digitales (*digital storytelling*). Ésta consiste en que las personas cuenten y muestren sus propias historias a través de medios de comunicación digitales –videos, imágenes, audios-, siendo ellos mismos quienes hablan y deciden qué decir y cómo decirlo. Los relatos digitales han tenido aplicaciones en diversos ámbitos como el educativo, el psicológico o el de la salud, así como con diversos actores, en particular, con poblaciones vulnerables tales como personas con alguna discapacidad y sus familias, personas transgénero y, en el caso de las mujeres, con sobrevivientes de violencia de género (Association for Progressive Communications, 2019).

La potencia de esta metodología, desde una óptica de feminista, reside en gran medida en el relato mismo, a través del cual es posible que las mujeres cuestionen y profundicen en la comprensión de sus propios supuestos y experiencias. Según la Association for Progressive Communications (2019), el proceso de narrar puede ser una experiencia sanadora en sí misma; además, un conjunto de relatos puede revelar problemas y necesidades de un grupo o comunidad mediante la unión de diversas experiencias individuales.

En lo general, en la búsqueda del desarrollo, es necesario recuperar la voz a las mujeres, en particular de aquellas que se encuentran en contextos desfavorecidos, reconociendo sus expresiones y experiencias como agentes de transformaciones sociales (Sen, 2000; ONU Mujeres, 2016).

8.12 Libertades políticas

El reconocimiento de los derechos que permiten a las mujeres su participación en el ámbito político no obtuvo mención alguna entre las mujeres de las zonas vulnerables estudiadas. El derecho al voto, así como a la ocupación de cargos públicos, y a la expresión y asociación con fines políticos, son elementos que conforman la capacidad de libertades políticas.

En este ámbito de la participación política, las TIC han dado paso a nuevas formas y espacios para el consumo de información, la expresión y el intercambio de opiniones (Ballinas, 2011). Sin embargo, las mujeres de las zonas vulnerables del estudio, en lo general, no participan en actividades políticas y sus voces no son escuchadas en los espacios de poder públicos. Su zona de acción cotidiana se concentra en el hogar, y desconoce las oportunidades que ellas tienen para participar e incorporarse a la vida política de sus comunidades.

Vásquez, Galicia y Monzón (2013) apuntan la necesidad de resignificar la participación política de las mujeres desde una perspectiva crítica, dejando de lado la visión que las coloca como subordinadas y sin autonomía, asumiéndolas como ciudadanas plenas y sujetas de derechos cívico-políticos, tanto en el ámbito público como privado. En este sentido, las TIC pueden tener aplicaciones diversas: informarse sobre asuntos políticos, expresar e intercambiar opiniones y posicionamientos, asociarse con fines políticos organizar acciones políticas o proponerse para cargos públicos.

8.13 Garantías de transparencia y acceso a la información

Las garantías de transparencia deben asegurar que la información relacionada con los asuntos públicos que les compete a los individuos, sea divulgada de manera honesta y certera (Sen, 2000). En los casos de mujeres que se abordaron, no se encontraron referencias a estas garantías, es decir, no se señalaron las capacidades para buscar u obtener información pública, como tampoco al ser protegidas en los datos que se refieren a su vida privada cuando se encuentran en posesión de autoridades o particulares.

Este hallazgo permite evidenciar lo que señala Barrera (2016) en cuanto a la invisibilización de las mujeres en el derecho a la información pública; por una parte, esto se expresa en la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

falta de información respecto de cómo los actos de gobierno inciden en la situación de las mujeres y, por otro lado, en la falta de reconocimiento de las necesidades e intereses estratégicos de las mujeres como personas capaces de ejercer derechos.

La presencia de las capacidades de las mujeres en este rubro sería necesaria para el logro de una igualdad sustantiva. En este cometido, las oportunidades de acceso y uso de la información que las TIC facilitan, puede apoyarlas fundamentalmente a compartir informaciones, lo cual fomenta el intercambio y la colaboración; asimismo, a informarse sobre sus derechos, lo que les brinda oportunidades para participar en la economía, la política y en los procesos de desarrollo en general.

La información posee un valor relevante para el ejercicio y defensa de los derechos de las mujeres. Disponer de información accesible y útil puede, asimismo, dar paso al fortalecimiento de otras capacidades, por ejemplo, estar informadas sobre opciones políticas o mecanismos de elección y toma de decisiones para ejercer sus libertades políticas, conocer sus derechos en el trabajo para hacerlos valer en sus entornos laborales, o bien, tener acceso a protocolos de atención en caso de ser víctimas de violencia de género, puede aportar a las capacidades de integridad y seguridad personales. Asimismo, sus experiencias en la petición y acceso a la información en poder de instituciones públicas pueden constituir “fuentes de conocimiento para la crítica y la redefinición de los derechos humanos” (Barrera, 2016, p. 5).

8.14 Medio ambiente

En el plano internacional, las mujeres son uno de los grupos sociales con mayores desventajas de frente a los desafíos climáticos y naturales, en el acceso a tierras y recursos productivos, a las riquezas energéticas, al agua y sistemas de saneamiento. Asimismo, son excluidas de los procesos de gestión y planificación ambientales (ONU Mujeres, 2018). No obstante, existe un estereotipo sobre el cuidado del medio en relación con el género que estriba en:

...la presunción de que las mujeres poseen una especial afinidad con la naturaleza, que se encuentran comprometidas con ella, que sus objetivos en el uso de los recursos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y en la protección de la naturaleza se caracterizan por el “altruismo” y que son las principales “voluntarias” para luchar contra el deterioro ambiental. (párr. 8)

En el caso de las mujeres de zonas vulnerables en Aguascalientes, aunque no se expresó en gran medida como otras capacidades, fue visible una preocupación por su entorno, principalmente por cuestiones relacionadas con el medio ambiente. Durante el trabajo de campo en la colonia José López Portillo, en la zona que los vecinos nombran como La Barranquilla, se suscitó una contingencia en la que unos jóvenes vecinos de la zona habían iniciado el incendio de unos terrenos baldíos que abarcan una franja importante de la colonia. Las vecinas se dieron cuenta y, además de confrontar a los jóvenes, se reunieron y contactaron a las autoridades para controlar el incendio, el cual les afectó ya que sus patios quedaron cubiertos de cenizas por varios días (GD_O3_LP).

Ellas comentan que, aunque en esta ocasión el evento fue mayor, es común que niños y jóvenes generen situaciones como ésta, ya sea quemando llantas, basureros o terrenos con hierba seca que se encuentran a los alrededores de la colonia. Este es un asunto que preocupa y molesta a las mujeres, por lo que consideran importante generar conciencia, principalmente en las nuevas generaciones, sobre las formas en que estas acciones afectan el entorno.

En el plano de las capacidades para desenvolverse en un medio ambiente sano y preservarlo, existen diversas acciones que las mujeres pueden llevar a cabo a través de las TIC. Compartir buenas prácticas de cuidado ambiental, organizarse con miembros de su comunidad o establecer vínculos con otras comunidades o instituciones de gobierno académicas u organizaciones civiles para tratar temas o intervenir en cuestiones ecológicas; asimismo, contactarse con autoridades de protección ambiental para la resolución de problemas o contingencias, o bien, ofrecer educación ambiental. Respecto a esta última tarea, de formación para el cuidado del medio, Cabero y Llorente (2005) sistematizan diversas acciones que pueden llevarse a cabo a través de las TIC: identificar y navegar en buscadores medioambientales, búsquedas de información en revistas medioambientales, participación en ecoforos, así como con organizaciones e instituciones ambientales, y la creación de materiales multimedia para la concientización y sensibilización sobre el cuidado del entorno.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es importante considerar que el impulso a estas acciones conlleva conocer el contexto y las estrategias cotidianas a las que recurren las mujeres para el cuidado de su medio, de manera que pueda reconocerse su papel activo en el desarrollo sostenible de sus comunidades (INMUJERES, 2015).

8.15 Sumario de las capacidades de las mujeres de zonas vulnerables en Aguascalientes

El abordaje de este estudio consideró como marco analítico el enfoque de las capacidades, el cual permitió identificar los problemas y necesidades de mujeres de sectores vulnerables a través de las capacidades que están presentes -o no- en sus situaciones de vida.

El análisis evidenció que la problemática se acentúa mayormente en lo que se refiere al empleo y las libertades económicas y materiales; y dentro de éstas, en su derecho al trabajo y en el trabajo no remunerado. En un segundo plano, se expresaron problemas y necesidades en torno a las oportunidades sociales a las que tienen acceso las mujeres, en particular, en su derecho a la vivienda. Otras capacidades que se distinguen como parte de la problemática femenina, aunque en menor medida, son las que se refieren a la integridad personal, fundamentalmente en cuanto a su seguridad y sus libertades sexuales y reproductivas. Asimismo, su derecho a la justicia, la igualdad y la no discriminación se manifestaron como aspectos problemáticos en las vidas de las mujeres.

Por otro lado, se identificó una ausencia significativa de las capacidades de las mujeres en lo que se refiere a sus libertades de expresión, pensamiento y asociación, así como aquellas relativas a su participación política y al acceso a la información. La falta de estas capacidades constituye un panorama crítico en sí mismo sobre el desarrollo de las mujeres, considerando que las capacidades analizadas representan, de acuerdo con Nussbaum (2000a), “lo mínimo básico de lo que requiere el respeto a la dignidad humana” (p. 95).

Con base en el panorama de las capacidades de las mujeres que se ha expuesto en este capítulo, en el siguiente se ofrecen algunas propuestas acerca de cómo las TIC y la

alfabetización digital pueden ser aprovechados en favor del desarrollo de mujeres pertenecientes a sectores como los que se indagaron en esta investigación. Se proponen aprendizajes y propósitos concretos para orientar las intervenciones, y se discuten premisas que se consideran pertinentes para su implementación.



Capítulo 9. Hacia una alfabetización digital para el desarrollo de las mujeres de sectores vulnerables

El planteamiento del problema central de este estudio apunta, en términos generales, la ausencia de una alfabetización digital que responda a las necesidades de las mujeres, como un grupo social con características particulares que demandan ser atendidas en su especificidad. Las capacidades, que se han descrito en profundidad en el capítulo previo, permiten caracterizar la situación de las mujeres, la cual se identifica como una problemática del desarrollo en la cual las TIC pueden tener un papel relevante, en tanto éstas asuman sustancialmente una perspectiva de género desde la cual se promueva la igualdad, la justicia social y los derechos humanos.

De frente a esta problemática, y recuperando el objetivo planteado para este estudio de comprender el papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables en el municipio de Aguascalientes, en este capítulo se discute un conjunto de premisas que pretenden sentar las bases para futuras propuestas e intervenciones de alfabetización digital, que puedan ser pertinentes y responder a las necesidades de las mujeres de estos sectores. Se proponen ejes temáticos prioritarios, así como las condiciones pedagógicas y sociales para la alfabetización digital de mujeres de estos contextos.

9.1 Una alfabetización digital orientada a las capacidades de las mujeres

Las capacidades, entendidas dentro del enfoque del desarrollo humano, constituyen la base para potenciar las libertades y elecciones de las personas en torno a los modos de vida que desean vivir. Es por ello que, una alfabetización digital para el desarrollo ha de orientarse a fortalecer las capacidades existentes, así como a promover aquellas que están ausentes en las situaciones de vida de las personas, en este caso de las mujeres.

Con base en esta premisa, una alfabetización digital para el desarrollo de las mujeres debería plantearse como propósito, más allá de sus fines instrumentales, aprendizajes que respondan a necesidades concretas y sean significativos para sus destinatarias. Enseguida se presenta

una propuesta temática para la alfabetización digital de mujeres de sectores vulnerables, planteada con base en las capacidades en las que, en el acercamiento etnográfico, se observaron mayores problemas, o bien, que se encontraron significativamente limitadas.

La propuesta referida se concentra en la siguiente tabla a partir de objetivos y contenidos agrupados en cinco ejes temáticos: 1) Ciudadanía digital, 2) Expresión, comunicación y organización, 3) Empleo y emprendedurismo, 4) Seguridad personal, y 5) Gobierno electrónico.

Tabla 9. Propuesta temática para la alfabetización digital de mujeres de sectores vulnerables

Temas	Propuesta de contenidos
1. Ciudadanía digital Objetivo: Conocer y aplicar criterios, conductas y valores para que las mujeres puedan desenvolverse en los entornos digitales de acuerdo con principios de ética, legalidad y seguridad.	
Seguridad digital Búsqueda de información en la web Ética en entornos virtuales	- Identidad digital. - Privacidad y protección de datos personales. - Navegadores y motores de búsqueda. - Búsqueda de información en la web. - Criterios para evaluar la calidad y fiabilidad de la información en la web. - Normas de comportamiento en internet (netiqueta).
2. Expresión, comunicación y organización Objetivo: Conocer y utilizar estratégicamente las herramientas tecnológicas disponibles para que las mujeres se comuniquen, se expresen y compartan información e ideas, así como para que se organicen y optimicen sus redes de apoyo.	
Comunicación Expresión	- Herramientas para la comunicación en entornos virtuales: correo electrónico, mensajería en línea, videoconferencia, etc. - Formatos digitales para la distribución de información (texto, imágenes, audio y video).

<p>Organización</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidades virtuales (redes sociales digitales, foros de discusión, grupos de noticias, chat rooms, etc.). - Espacios y herramientas virtuales para el trabajo colaborativo (almacenamiento y trabajo en la nube, chats u otros espacios interactivos en la red).
<p>3. Empleo y emprendedurismo</p> <p>Objetivo: Explorar y hacer uso de las posibilidades que ofrecen las herramientas tecnológicas para ampliar las oportunidades de empleo de las mujeres de acuerdo a sus necesidades.</p>	
<p>Teletrabajo o trabajo a distancia Comercio electrónico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de plataformas y aplicaciones virtuales para la búsqueda de empleo. - Uso de redes sociales digitales y otras plataformas en línea para la compra y venta de productos o servicios. - Creación de sitios web para la promoción de productos y/o servicios. - Negociaciones y transacciones en línea.
<p>4. Seguridad personal</p> <p>Objetivo: Utilizar las herramientas tecnológicas disponibles para la preservación de la seguridad personal de las mujeres.</p>	
<p>Protocolos de seguridad Herramientas digitales para la protección de las mujeres</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolos de seguridad y protección para mujeres. - Herramientas digitales de libre acceso para proteger la seguridad de las mujeres (geolocalización, envío de alertas, etc.). - Sitios web o aplicaciones electrónicas para la atención de la violencia de género u otros atentados a la seguridad personal de las mujeres.
<p>5. Gobierno electrónico</p> <p>Objetivo: Conocer y utilizar herramientas tecnológicas para asuntos relacionados con el gobierno y la administración pública que beneficien a las mujeres.</p>	

<p>Acceso a servicios públicos y oportunidades sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de plataformas y/o aplicaciones en línea para el acceso y gestión de servicios de salud. - Búsqueda e identificación de opciones de educación continua y a distancia (por ejemplo, los Massive Online Open Courses, MOOC).
<p>Trámites gubernamentales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sitios y plataformas del sector gubernamental. - Realización y seguimiento de trámites en línea: solicitudes, reportes, pagos de servicios públicos u otros trámites (por ejemplo, gestiones en instituciones gubernamentales, inscripciones escolares).
<p>Participación ciudadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación con instituciones civiles o gubernamentales. - Uso de redes sociales digitales para la participación en asuntos ciudadanos.

Fuente: Elaboración propia.

El esquema que se presenta no pretende ser un listado exhaustivo, sino proponer temas y contenidos concretos que puedan orientarse y ser adaptables a cualquier programa de formación digital para mujeres de este tipo de sectores. Se asume, asimismo, que esta propuesta temática podría complementar la formación instrumental a la que se orientan la mayoría de los programas de alfabetización digital, así como ayudar a promover aprendizajes más significativos.

9.2 Consideraciones para la alfabetización digital y la intervención con TIC

Para plantear cualquier iniciativa de formación es necesario trazar el escenario en el que tendrá lugar, es decir, las condiciones pedagógicas y sociales dentro de las cuales deben pensarse las intervenciones. Como se ha expuesto desde el planteamiento del problema de investigación, uno de los principales obstáculos para plantear intervenciones de TIC que tengan sentido para sus usuarios es que su falta de vinculación con las realidades concretas en las que tiene lugar la apropiación de las TIC.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es por ello que, se apunta la necesidad de fundamentar los programas, por una parte, en los rasgos socioculturales del contexto en el que tendrán lugar y, por otro lado, en las características y necesidades de sus usuarios. En el caso de las mujeres, es importante partir de su conceptualización como seres situados en realidades concretas, prestando especial interés a sus valores, intereses y objetivos.

Para los fines de esta tesis, con base en la realidad encontrada en el acercamiento etnográfico, fue posible observar los repertorios tecnológicos de las mujeres, así como la forma en que emplean y aprovechan las TIC en su vida diaria. En esta aproximación, resultó evidente que las mujeres tienen sólo una idea parcial de que las TIC pueden ser herramientas cuyo uso les permite mantenerse actualizadas, no obstante, no alcanzan a visualizar usos y aplicaciones concretas, más allá del entretenimiento y la socialización. En este sentido, una condición necesaria para que ellas puedan elegir cómo utilizar las TIC para su propio desarrollo es plantearles posibilidades para su aplicación, es decir, mostrarles a través de ejemplos concretos lo que pueden hacer con tales herramientas en favor de su desarrollo. Los trabajos que se han documentado a lo largo de esta tesis, en particular en el estado de la cuestión, pueden servir a estos fines.

Por otro lado, se aprecia un desafío dados los contextos, con frecuencia precarios de recursos materiales, en los que se pretende insertar las intervenciones de TIC. En este escenario, la falta de acceso a infraestructura constituye un primer obstáculo para su aprovechamiento; es por ello que se hace necesario conocer sus repertorios tecnológicos disponibles, como en el caso de las mujeres participantes de este estudio, quienes cuentan con el equipamiento y servicios básicos: teléfono móvil y sólo algunas con conexión a internet en sus hogares.

Una opción para resolver las limitaciones de acceso, es aprovechar la infraestructura de los programas gubernamentales existentes (p. e. los Centros Tecnológicos Comunitarios o las Plazas Comunitarias), disponibles en las colonias, en los que se brinda acceso gratuito y formación tecnológica, los cuales, como se señaló en el recorrido exploratorio sobre programas de TIC en la entidad, suelen contar con poca o nula asistencia.

Otra opción ante las limitaciones en cuestión es considerar no sólo el equipamiento de TIC, sino recurrir a los medios tradicionales, como la radio y la TV, con los que cuentan la mayoría de las mujeres. Para ello, en el capítulo anterior ya se han señalado estrategias que han sido empleadas exitosamente en intervenciones desde el campo de la comunicación, tal es el caso del eduentretenimiento, el cual puede aprovechar los contenidos de telenovelas o programas de radio -que las mujeres suelen consumir- para el abordaje reflexivo de temas críticos como la violencia de género, la salud o los derechos sexuales y reproductivos. Si las mujeres adquieren ciertos saberes críticos, pueden aprovechar no sólo las TIC, sino todo el espectro mediático.

Por otro lado, es preciso anotar que, en el escenario de las mujeres de sectores vulnerables, el componente instrumental de la alfabetización digital cobra especial importancia, dado que no todas muestran un dominio mínimo de las herramientas tecnológicas, el cual podría ser una base, aunque no indispensable, para otros saberes y usos de las TIC, como los que se han planteado anteriormente. En este punto cabe resaltar, a propósito de una de las resistencias que surgió entre las mujeres para acercarse a las TIC, la de mostrar sus desventajas o falta de habilidades frente a otros, que es posible concebir otras formas de alfabetización digital, por ejemplo, formar a otros miembros de sus familias (hijos, nietos) para que, a su vez, las alfabeticen, o bien, crear entornos de aprendizaje entre mujeres con características similares, de modo que puedan desenvolverse en un ambiente de mayor confianza.

Por último, se precisa asumir que las iniciativas y proyectos que se planteen en torno a las TIC deben asumirse como intervenciones situadas. En este caso, los saberes y consideraciones que se han propuesto, se consideran aplicables y funcionales para cierto perfil de mujeres situadas en tiempos y contextos determinados, en este caso, mujeres de sectores vulnerables del municipio de Aguascalientes. No obstante, esto no demerita la posibilidad de que puedan constituir aportes clave para la intervención con otros casos de mujeres excluidas socialmente, o bien, con otros grupos sociales en condiciones de desventaja social.

9.3 ¿Para qué alfabetizar digitalmente a las mujeres?

El planteamiento de las premisas, saberes y propósitos que se han trazado en esta sección, conlleva una pregunta importante: ¿Para qué alfabetizar a las mujeres de sectores vulnerables en lo digital?

Siguiendo la premisa teórica en la que se sustentó este estudio, la alfabetización se entiende como un proceso dinámico, que busca responder a las demandas y necesidades del entorno y el momento histórico en el que se sitúa. Estar alfabetizados en las competencias básicas de la lectura y la escritura nos permiten conectarnos con otros, interactuar en el mundo y ubicarnos en éste de distintas maneras (Kalman, 2002). En la configuración de las sociedades actuales, los saberes y habilidades que tenemos en lo digital nos permiten, asimismo, insertarnos en sus lógicas y relacionarnos con otros. Es así que una alfabetización digital efectiva es la que dotará a las mujeres de las capacidades para entender y actuar en su entorno, en términos de Freire (1996), para “leer el mundo”.

En este sentido, una alfabetización digital orientada al desarrollo deberá permitir a las mujeres identificar y valorar oportunidades para fortalecer sus capacidades y, con ello, mejorar sus vidas y las de sus comunidades. De este modo, las mujeres, en particular aquellas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, pueden emplear las TIC para construir opciones de salida respecto a los problemas que caracterizan sus situaciones de vida.

Es por ello que alfabetizarlas digitalmente puede ser útil para ampliar su visión sobre su agencia, así como para incrementar su capital social como miembros de sus comunidades, apelando a un hallazgo fundamental que se muestra en la literatura y la evidencia empírica existente, así como en lo encontrado en esta investigación: Las mujeres poseen capacidades de aprendizaje, de resistencia y de resolución de problemas, por ejemplo, al formar redes de apoyo, al organizarse para visibilizar sus situaciones y problemas, al romper con mandatos de género, al buscar la mejora de su entorno, al denunciar abusos y defender sus derechos.

En este punto, cabe plantear un cuestionamiento sobre qué actores o instituciones sociales están alfabetizando digitalmente a las mujeres. Como se ha visto, son fundamentalmente la

familia y los pares quienes las han acercado al aprendizaje de las TIC, aunque de manera intuitiva y limitada. En el caso de la escuela, pese a ser uno de los lugares donde las mujeres tienen sus primeros contactos con las tecnologías, los conocimientos y habilidades que adquieren no resultan significativos en sus vidas.

Un hallazgo relevante es que no sean las instituciones formales quienes están formando a las mujeres para desenvolverse en el entorno informacional; más aún si se considera un panorama emergente en el que son las propias mujeres quienes han tomado en sus manos la labor de alfabetizar a otras en las TIC. El papel formativo que han asumido mujeres, en gran medida desde el activismo en redes, colectivos u otras organizaciones de la sociedad civil, es relevante y se coloca como ejemplo positivo de lo que pueden llegar a hacer empleando los recursos organizativos que facilitan las TIC y para promover no sólo las competencias digitales básicas, sino otras más avanzadas como la defensa de los derechos digitales, la búsqueda de la democratización de las telecomunicaciones y la regulación de los contenidos mediáticos, las prácticas de seguridad digital, entre otras orientadas a acortar la brecha digital de género y promover la participación de las mujeres en las TIC.

Conclusiones

El estudio realizado tuvo como objetivo comprender el papel de las TIC y la alfabetización digital en las situaciones de vida de mujeres de sectores vulnerables en Aguascalientes, para contribuir a proponer programas e intervenciones de alfabetización digital que respondan a los intereses y necesidades de las mujeres de estos sectores. Además, buscó responder a la pregunta: ¿Cuál es el papel de las TIC y la alfabetización digital en el desarrollo de mujeres de sectores vulnerables?

Con base en los resultados obtenidos, en este apartado se presentan las conclusiones generales del estudio. En primer lugar, desde la perspectiva de género que se consideró para el estudio, se exponen algunas cuestiones críticas que emergieron en el análisis de las situaciones vida y el desarrollo de mujeres de sectores vulnerables. Enseguida se concluye en lo relativo al tema de las TIC para el desarrollo, así como al abordaje del mismo desde la teoría de las capacidades. Finalmente, se mencionan las principales aportaciones, alcances y limitaciones del estudio, así como algunas recomendaciones para ampliar la agenda de futuras investigaciones.

Cuestiones críticas desde la perspectiva de género

Como se señaló desde los fundamentos teóricos de esta tesis, el abordaje del desarrollo humano desde el género supone, de entrada, el “cuestionamiento de las características sociales ligadas al sexo y con la atención siempre puesta en las formas y modelos de construcción del poder y en los mecanismos de su validación colectiva” (Benítez, 2012, p. 201).

A través del análisis de las capacidades, se desvelaron cuestiones críticas en torno al género que atraviesan y complejizan la problemática del desarrollo de las mujeres. Uno de estos puntos críticos se relaciona con la oposición de los roles de masculino y femenino, que se expresa en desigualdad y relaciones diferenciadas que desfavorecen a las mujeres en cuanto al “acceso, uso y control de oportunidades, adopción de decisiones, manejo de recursos y de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

servicios, así como en la falta del reconocimiento de sus derechos” (Medina, 2010, p. 17), y de su participación en las esferas vitales de la sociedad.

Lo anterior es visible con las mujeres de los sectores vulnerables estudiados ya que las principales limitaciones de sus capacidades se encuentran, precisamente, en aquellas que tienen que ver con su participación en los ámbitos político y económico.

Otra cuestión crítica se refiere a la división sexual del trabajo, que confina a las mujeres al espacio privado, el que conforma “la esfera íntima de lo familiar y de lo doméstico” (Medina, 2010, p. 17), mientras que su presencia se desdibuja en el ámbito de lo público, que comprendería su participación en los ámbitos político, social, económico y cultural. Esto se hace evidente en el análisis realizado con las mujeres, cuyas capacidades en relación con el trabajo -que además fue la categoría con mayor incidencia en el análisis-, se encuentran limitadas, entre otros factores, por la dedicación a tareas no remuneradas, fundamentalmente las labores del hogar y el cuidado de otras personas.

Una visión desde la economía del cuidado permite discutir el punto anterior en función de las implicaciones que tiene el trabajo no remunerado de las mujeres en la esfera más amplia de la economía, particularmente en *la reproducción de la fuerza de trabajo* que sostiene el proceso de acumulación capitalista. Como señala Rodríguez Enríquez (2015), “sin este trabajo cotidiano que permite que el capital disponga todos los días de trabajadores y trabajadoras en condiciones de emplearse, el sistema simplemente no podría reproducirse” (p. 36).

En este punto, es preciso resaltar que, en las mujeres que participaron en el estudio, en lo general no se manifestó un cuestionamiento en torno a este “orden de las cosas”. En algunos casos ellas expresaron perspectivas contradictorias en tanto asumen este orden a la vez que lo critican. En otros casos, surgió entre ellas un reclamo por conservar los mandatos tradicionales en torno a lo masculino y lo femenino, en particular en la división sexual del trabajo, por “volver a nuestros roles”. Tal reclamo expresa la interiorización de su

construcción social como servidoras en un orden patriarcal que no reconoce su agencia ni sus voces dentro de la sociedad.

El último punto crítico a resaltar apunta las relaciones de subordinación y dominación que existen entre los géneros, las cuales suponen, de suyo, un orden de poder en el que se fundan las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres. “El orden fundado sobre la sexualidad es desde luego un orden de poder. En conjunto es un complejo mosaico de generación y reparto de poderes que se concretan en maneras de vivir y en oportunidades y restricciones diferenciales” (Lagarde, 1996, p. 13).

En las situaciones de vida de mujeres que se desentrañaron en este estudio, esta estructura se manifiesta, por una parte, en la influencia mediadora que ejercen las instituciones religiosas, la familia, el estado y la escuela, como portadoras de códigos masculinos. Por otro lado, el acercamiento con las mujeres muestra cómo estos poderes se vierten sobre ellas al ser violentadas en su integridad física, al no tener la capacidad de decidir sobre su sexualidad y su reproducción, al no contar con las condiciones para acceder a créditos ni ser propietarias, al ser tratadas como seres inferiores y, en lo general, como receptoras pasivas dentro este orden social.

Las TIC para el desarrollo y las capacidades

El trabajo etnográfico permitió una mirada cercana y en profundidad a la complejidad de la problemática de mujeres en condiciones de vulnerabilidad, así como al lugar que ocupan las TIC dentro de sus situaciones de vida. A través del estudio, se mostró que algunas de las capacidades fundamentales de las mujeres son limitadas o se muestran como espacios problemáticos en sus vidas, mientras que otras están ausentes. Su limitación y ausencia se consideran indicadores de la desigualdad, la exclusión y la desventaja femenina, a la vez que como un punto crítico del desarrollo.

Esta tesis planteó desde sus premisas iniciales, que las TIC podrían desempeñar un papel relevante a favor del desarrollo. No obstante, la realidad mostró que los aportes de las TIC son limitados dentro de la complejidad de las problemáticas que enfrentan las mujeres en sus

vidas. Esto lleva a preguntarse si los usos cotidianos que hacen estas mujeres de las TIC puede realmente constituir un soporte que favorezca el planteamiento de una propuesta de desarrollo. Primeramente, es necesario reiterar que las TIC, por sí mismas, no representan una solución a las problemáticas sociales, no obstante, su uso estratégico puede aportar significativamente a solventarlas. Esto supone plantear aprendizajes significativos, que se perciban de utilidad para resolver problemas prioritarios. En este sentido, esta tesis permite apreciar sus usos potenciales en relación con los que tienen lugar en la realidad de las mujeres de sectores vulnerables.

En el mismo tenor, es importante considerar que el acceso a la infraestructura tecnológica no es suficiente para plantear aportes de las TIC al desarrollo, se requieren condiciones sociales y pedagógicas, como el planteamiento de políticas y programas formativos para el uso de las TIC que se orienten, como se ha venido proponiendo, a alfabetizar en lo digital con un enfoque de fortalecimiento de las capacidades.

Por último, una de las dimensiones clave dentro de la línea de ICT4D, y que se buscó atender en esta tesis, es la de “dar voz a todos los grupos de población sin excluir a los pobres, marginados y desfavorecidos, bien en los procesos de decisión, bien para que puedan presentar por sí mismos su cultura, visión y propuestas” (Del Río, 2009, p. 57).

Aportes, alcances y limitaciones del estudio

Un aporte significativo derivado del estudio realizado es que muestra las relaciones que, en la realidad, se dan entre las capacidades de las mujeres. Desde la perspectiva de Sen (2000a), el análisis del desarrollo debe prestar atención a los enlaces empíricos que conectan las distintas libertades o capacidades, con el fin de poder valorarlas en su conjunto. Esta tarea requirió la sistematización de las categorías teóricas en conjunto con otros referentes empíricos, a partir de los cuales fue posible el manejo de esta teoría en el nivel empírico.

Asimismo, el trabajo de esta tesis ha aportado un mapa general de los proyectos y programas de TIC y alfabetización digital que operan en el estado de Aguascalientes, lo cual se identificó desde las primeras exploraciones como un vacío de conocimiento. En esta medida, este mapa

se considera un hallazgo significativo que contribuye con el conocimiento del panorama local en materia de TIC.

Sobre sus alcances, el estudio permitió mostrar, desde una comprensión situada, aspectos de las vidas de mujeres de sectores vulnerables. Esto supone, de acuerdo con Restrepo (2016), desvelar las formas en que ciertas personas significan el mundo, en función de “sus propios lugares y trayectorias, de sus relaciones sociales y tensiones que encarnan” (p. 17). La comprensión de sus realidades fue consonante con las premisas del abordaje sociocultural en el que se insertó la propuesta de investigación.

No obstante, se reconoce que el trabajo logrado es sólo una muestra de la pluralidad de las situaciones de vida de las mujeres, la cual se ubica al interior de un sector con características particulares en un momento histórico determinado. En este sentido, esta tesis no alcanza a reflejar la pluralidad de las situaciones de vida de las mujeres, que son aún más diversas. No obstante, existen elementos que pueden ser comunes y extrapolarse a otros casos de mujeres en condiciones de vulnerabilidad o exclusión social.

Otra limitante se relaciona con la propuesta de investigación original, la cual buscaba evaluar el impacto de alguna iniciativa de alfabetización digital en el desarrollo de mujeres en condiciones de vulnerabilidad. No obstante, dado el panorama reducido y poco sistematizado que se encontró desde las primeras exploraciones, se optó por centrar la indagación con mujeres de estos perfiles fuera de los ámbitos formativos, como una mirada previa necesaria para entender el papel que las TIC ocupan en sus vidas y que podrían tener en su desarrollo.

En lo general, este estudio pretende aportar conocimientos, principalmente, al cuerpo de estudios de TIC para el Desarrollo (ICT4D), dentro de la cual, asimismo, se estableció el cruce con la veta sociocultural y, dentro de ésta, con la perspectiva de género. Para los propósitos de esta investigación, se considera que la confluencia de tales perspectivas resultó productiva, a la vez que permitió enriquecer sus planteamientos y premisas fundamentales.

Agenda para futuras investigaciones

La presente investigación buscó responder, principalmente, al vacío de conocimiento que se identificó en la literatura en torno a la falta de estudios que recuperen la perspectiva de las mujeres sobre la alfabetización digital y sus apropiaciones de las TIC. En este sentido, se recomienda ampliar la agenda de estudios cualitativos sobre mujeres y TIC, a modo de seguir complementando esta veta, que puede ser un sustento valioso para plantear estrategias de intervención y políticas públicas de alfabetización digital, TIC y desarrollo.

Se propone, asimismo, efectuar acercamientos que sigan la fórmula empleada en la presente investigación, aplicada a la alfabetización digital de otros grupos vulnerables, tal es el caso de niños, adultos mayores, o bien, de otros grupos de mujeres en condiciones de exclusión social. Esto sería de utilidad para generar propuestas de intervención a través de las TIC orientadas a impulsar el desarrollo humano de grupos estratégicos.

Finalmente, en esta investigación se sentaron bases prácticas acerca de cómo podría plantearse una alfabetización digital para el desarrollo de mujeres de sectores vulnerables. Estas constituyen líneas de trabajo específicas que permiten colocar en la agenda la generación de programas e intervenciones de TIC más pertinentes, fincados en un conocimiento en profundidad de las situaciones de vida y las capacidades de estas mujeres.

Lo anterior puede, asimismo, constituir una pauta para intervenciones desde el ámbito de la educación formal, para dar pistas sobre qué aprendizajes se requiere promover en las mujeres, desde su formación temprana. Esto puede contribuir a ofrecer una educación más relevante para ellas, que les permita abrir sus posibilidades de participación y ejercer un papel activo en la sociedad.

Referencias

- Abad, L. (2016). La alfabetización digital como instrumento de e-inclusión de las personas mayores. *Prismasocial*, (16), 156-204. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de la base de datos de Redalyc.
- ACNUDH (2019). *Las mujeres y la tierra, la propiedad y la vivienda*. Suiza: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Recuperado el 24 de abril de 2019 de <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/Land.aspx>
- Aguilar, L. (2017). Mujeres jefas de hogar y algunas características de los hogares que dirigen. Una visión sociodemográfica. En CONAPO (Coord.), *La situación demográfica de México 2016*. México: CONAPO. Recuperado el 29 de octubre de 2018 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232091/05_Aguilar.pdf
- AMAI (2018). *Cuestionario para la aplicación de la Regla AMAI 2018 y tabla de clasificación*. México: Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión. Recuperado el 24 de julio de 2018 de <http://nse.amai.org/wp-content/uploads/2018/04/Cuestionario-NSE-2018.pdf>
- Area, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3). Recuperado el 5 de marzo de 2017 de la base de datos de Scielo.
- Area, M., Gros, B. y Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Arrieta, C. A. y Montes, V. D. (2011). Alfabetización digital: uso de las TIC's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Rev. Colombiana Cienc. Anim.*, 3(1), pp. 180-197. Recuperado el 4 de diciembre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3691443.pdf>
- Association for Progressive Communications (2019). *Digital storytelling. Powerful stories of personal transformations*. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de <https://www.apc.org/en/project/digital-storytelling>
- Avello, R., López, R., Cañedo, M., Álvarez, H., Granados, J. F. y Obando, F. M. (2015). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones.

MediSur, 11(4), 450-457. Recuperado el 2 de junio de 2017 de la base de datos de Redalyc.

Ballinas, C. (2011). *Participación política y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Serie Temas selectos de derecho electoral, no. 25. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de

https://www.te.gob.mx/publicaciones/sites/default/files/archivos_libros/25_participacion.pdf

Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Colección Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

Barrera, A. (2016). El derecho humano de las mujeres al acceso a la información pública gubernamental: la experiencia en el Distrito Federal, México. *Estudios en Derecho a la Información*, 1(1), 3-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/ijj.25940082e.2016.1.10226>

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, (5), 361-408. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>

Benhabib, S. (1992). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.

Benítez, L. (2012). La perspectiva de género en comunicación y desarrollo. En Martínez, M. y Sierra, F. (Eds.), *Comunicación y desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 201-239). España: Gedisa.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. Recuperado el 31 de junio de 2018 de la base de datos de Scielo.

Bonder, G. (2002). *Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias*. Chile: CEPAL-ECLAC.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2000). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), 2-17. Recuperado el 2 de junio de 2017 de

http://postitulo.alfabetizacion.infod.edu.ar/archivos/repositorio/0/142/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf

- Bustamante, J. (2001). Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, (1), 1-21. Recuperado el 27 de octubre de 2016 de <http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero1/bustamante.htm>
- Cabero, J. (Dir.) (2002). *Las TIC y la Universidad*. Sevilla: MAD.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2005). Las TIC y la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(2), 9-26. Recuperado el 16 de septiembre de 2019 de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_2.htm
- Cabero, J. y Llorente, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_1
- Casado, R. (Coord.) (2006). *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Fundación Telefónica / Ariel.
- Castaño, C. L. (2015). *Las TIC pueden ayudar a proteger el derecho a la vida: ONU*. Panorama / Red Internacional de Derechos Humanos. Recuperado el 3 de septiembre de 2019 de <https://panorama.ridh.org/las-tic-pueden-ayudar-proteger-el-derecho-a-la-vida-onu/>
- Castells, M. (2000a). *Internet y la sociedad red*. Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 2 de noviembre de 2017 de <http://www.uoc.edu/web/cat/articulos/castells/castellsmain.html>
- Castells, M. (2000b). *La era de la información. El poder de la identidad (Vol. III)*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. La sociedad red (Vol. I)*. México: Siglo XXI.
- CECATI (2019). *Especialidad informática*. Recuperado el 17 de abril de 2019 de http://www.dgcf.semsem.gob.mx/buscador_cecati/especialidad//45
- CEPAL (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. República Dominicana: CEPAL. Recuperado el 15 de marzo de 2017 de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/11575/DGE2195-CONF91-3.pdf>

- CEPAL (2008). *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Chong, B. y Contreras, L. (2017). Alcances del modelo Enrédate en grupos de mujeres jefas de familia para la inclusión digital. En Zermeño, A. (Coord.), *Inclusión digital para la inclusión social. Contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión* (pp. 183-206). México: Colofón / Universidad de Colima.
- CNHD (2017). *¿Cuáles son los derechos humanos?* México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado el 29 de octubre de 2018 de http://www.cndh.org.mx/Cuales_son_Derechos_Humanos
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Comisión Consultiva del Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer (2002). Mujeres y ocio: ser en otro espacio, en otro tiempo. En Setién, M. L. y López, A. (Eds.), *Mujeres y ocio. Nuevas redes de espacios y tiempos* (pp. 85-98). Recuperado el 25 de abril de 2019 de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio19.pdf>
- CONAPO (2013). *Diagnóstico sobre la Situación de las Mujeres*. México: IFE.
- CONEVAL (2018). *Criterios generales para la determinación de las Zonas de Atención Prioritaria, 2019*. Recuperado el 18 de julio de 2018 de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Criterios-ZAP.aspx>
- Covarrubias, K. Y. (2013). Hacer etnografía: una estrategia metodológica y práctica para construir sentido a la realidad social observada. En Chávez, M. G., Covarrubias, K. Y. y Uribe, A. B. (Coords.), *Metodología de investigación en ciencias sociales. Aplicaciones prácticas* (pp.169-212).
- CPEUM (2018). *Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías*. En Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (texto vigente). México: Ediciones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Recuperado el 30 de octubre de 2018 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- Crovi, D. y López, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 56(212), 69-80. Recuperado el 12 de noviembre de la base de datos de Scielo.

- Dasuki, S. I., Abbott, P. y Azerikatoa, D. (2014). ICT and empowerment to participate: a capability approach. *Information Development*, 30(4), 321–331. DOI: 10.1177/0266666913485259
- De Beauvoir, S. (1991). *El segundo sexo I. Los hechos y los mitos*. México: Alianza Editorial.
- Del Prete, A., Gisbert, M. y Camacho, M. M. (2013). Las TIC como herramienta de empoderamiento para el colectivo de mujeres mayores. El caso de la Comarca del Montsià (Cataluña). *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (43), 37-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.03>
- Del Río, O. (2009). TIC, derechos humanos y desarrollo: nuevos escenarios de la comunicación social. *Anàlisi*, 38, 55-69. Recuperado el 5 de septiembre de 2019 de <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/viewFile/142472/194027>
- Dubois, A. (2002). Un concepto de desarrollo para el siglo XXI. *Revista Asuntos Económicos y Administrativos*, (8), 1-11. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de <https://www.institutodeestudiosglobales.org/resources/Un%20concepto%20de%20desarrollo%20para%20el%20siglo%2021..pdf>
- Dubois, A. y Cortés, J. J. (2005). Nuevas Tecnologías de la Comunicación para el Desarrollo Humano. *Revista HEGOA, Cuadernos de trabajo*, 1(37). Recuperado el 25 de julio de 2014 de http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/15190/original/Cuaderno_de_trabajo_37.pdf
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *An. Sist. Sanit. Navar.*, 30(3), 7-22. Recuperado el 4 de junio de 2018 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/download/2004/1431>
- Finquelievich, S. y Lago, S. (2004). Mujeres en América Latina y el Caribe: ¿Son las tecnologías de información y comunicación un arma efectiva para luchar contra la pobreza? *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 9(22), 129-144. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5855476>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, F. (2014). Vulnerabilidad y representación social de género en mujeres de una comunidad migrante. *Península*, 9(2), 41-58. DOI: 10.1016/S1870-5766(14)71799-4.

- Freire, P. (1996). La importancia del acto de leer. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 15, 81-88. Recuperado el 10 de junio de 2017 de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf
- Garzón, R. (2012). Alfabetización digital del profesor universitario mexicano. Apuntes iniciales. *Revista de Pedagogía*, 33(92), 273-288. Recuperado el 14 de mayo de 2017 de la base de datos de Redalyc.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Colección Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración* (3ª reimpresión). Argentina: Amorrortu.
- Gobierno de la República (2013). *Estrategia Digital Nacional*. Recuperado el 17 de noviembre de 2017 de <http://cdn.mexicodigital.gob.mx/EstrategiaDigital.pdf>
- Gobierno de la República (2016). *Tecnología. Puntos México Conectado*. Recuperado el 17 de enero de 2018 de <https://www.pmc.gob.mx/novedades/tecnología>
- Gobierno de México (2019). Las TIC en beneficio de la salud. Recuperado el 2 de septiembre de 2019 de <https://www.gob.mx/mexicodigital/>
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (2017). *Instituto para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento del Estado de Aguascalientes*. Recuperado el 23 de enero de 2018 de <http://www.aguascalientes.gob.mx/idscea/>
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (2018). *Segundo Informe de Gobierno 2018*. Recuperado el 25 de abril de 2019 de <http://eservicios.aguascalientes.gob.mx/servicios/sicaf2/Uploads/271688RendiciondeCuentasInformesdeGobiernoAdministracionEstatal20162022SegundoInforme.pdf>
- González, J. I. y Fletes, R. (Coords.) (2016). *Tocar nuestra raíz. Reflexiones, argumentos y debates sobre el desarrollo social*. México: UdeG.
- González, T. (2010). Desigualdad, mujeres y religión. Sesgos de género en las representaciones culturales religiosas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 5, 467-505. Recuperado el 2 de marzo de 2019 de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/3797/2673>
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro*. Argentina: Siglo XXI.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma (pp. 11-54).
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas* (2ª ed.). España: Gedisa.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. DOI: 10.3916/C38-2012-02-03
- Gutiérrez, O., Pérez, T. y Rojas, A. C. (2006). Alfabetización digital de los docentes universitarios en Venezuela. *Omnia*, 12(2), 107-123. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de la base de datos de Redalyc.
- Guzmán, J. E., Arteaga, J., Álvarez, F. J. y Velázquez, C. E. (2014). La brecha digital en el estado de Aguascalientes. *Investigación y Ciencia*, 22(61), pp. 54-61. Recuperado el 29 de enero de 2018 de la base de datos de Redalyc.
- H. Ayuntamiento de Aguascalientes (2011). *Plan de Desarrollo Municipal 2011-2013*. Recuperado el 13 de febrero de 2019 de https://issuu.com/ccapama/docs/pdm_2011-2013
- H. Ayuntamiento de Aguascalientes 2017-2019 (2018). *Ayuntamiento llama a las mujeres a descargar aplicación del Botón Naranja*. Boletín no. 797. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de <https://www.ags.gob.mx/cont.aspx?p=5797>
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Instituto de Estudios Peruanos / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Heeks, R. (2009). The ICT4D 2.0 Manifesto: Where next for ICTs and international development? *Development Informatics, Working Paper Series*, (42), 1-33. Recuperado el 18 de agosto de 2016 de <https://www.oecd.org/ict/4d/43602651.pdf>
- Heeks, R. (2010). Do information and Communication Technologies (ICTS) contribute to development? *Journal of International Development*, 22, 625-640. DOI: 10.1002/jid.1716
- Henderson, K. A. (2002). Ocio y género: ¿un concepto global? En Setién, M. L. y López, A. (Eds.), *Mujeres y ocio. Nuevas redes de espacios y tiempos* (pp. 21-38). Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado el 25 de abril de 2019 de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio19.pdf>

- Hermosillo, H. (noviembre, 2018). Botón Naranja para proteger a las mujeres de Aguascalientes, clasista e ineficaz, La Jornada, *Sociedad y justicia*. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de <https://www.lja.mx/2018/11/boton-naranja-para-proteger-a-las-mujeres-de-aguascalientes-clasista-e-ineficaz/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª. ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana.
- Hidrocalído Digital (2016, diciembre 29). Las Huertas, la colonia más insegura de la ciudad. Hidrocalído Digital, *Nuestro Estado*. Recuperado el 26 de abril de 2018 de <http://www.hidrocalidodigital.com/local/articulo.php?idnota=117674>
- Hilbert, M. (2011). Las TIC pueden ser la herramienta más tangible que tenemos ahora para luchar contra la discriminación de género. *Newsletter ELAC2015, TIC y Género*. Chile: Alianza para la Sociedad de la Información / CEPAL. Recuperado el 15 de agosto de 2017 de <https://www.cepal.org/socinfo/noticias/paginas/3/44733/newsletter16.pdf>
- Huelves, F. (2009). Buenas prácticas TIC. La alfabetización digital en mayores. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 48-65. Recuperado el 17 de abril de 2017 de la base de datos de Redalyc.
- IMPLAN (2018). *Consulta de información censal. Estadísticas sociodemográficas*. Plataforma de Información Municipal de Aguascalientes. Recuperado el 31 de julio de 2018 de <http://www.pimags.gob.mx/index.php?p=censal>
- INEGI (2015). *México en cifras*. Recuperado el 7 de noviembre de 2016 de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=>
- INEGI (2016). Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica 2014, ENADID. Marco de referencia. México: INEGI. Recuperado el 2 de agosto de 2018 de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825080327.pdf
- INEGI (2017). *Cuestionario de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares, ENDUTIH 2017*. México: INEGI. Recuperado el 2 de julio de 2018 de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/regulares/dutih/2017/doc/endutih_2017_cuestionario.pdf

- INEGI (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH 2018*. Recuperado el 13 de marzo de 2019 de <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/default.html#Tabulados>
- INFOTEC (2014). *¿Qué es INFOTEC?* Recuperado el 24 de febrero de 2017 de https://www.infotec.mx/es_mx/infotec/que_es_infotec
- INMUJERES (2015). *Relación entre el género y el medio ambiente*. Recuperado el 13 de abril de 2019 de <https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/relacion-entre-el-genero-y-el-medio-ambiente?state=draft>
- INMUJERES (2017). *Sistema de Indicadores de Género. Panorámica territorial. Tarjetas estatales y municipales*. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 de <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/fichas.php?pag=2>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. España: Paidós.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-27. Recuperado el 19 de febrero de 2019 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482882.pdf#page=11>
- Kleine, D. (2010). ICT4WHAT? Using the choice framework to operationalise the capability approach to development. *Journal of International Development*, 22(5), 674-692. DOI: 10.1002/jid.1719
- Kleine, D. (2013). *Technologies of choice? ICTs, development and the capabilities approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kleine, D. y Unwin, T. (2009). Technological revolution, evolution and new dependencies: What's new about ICT4D? *Third World Quarterly*, 30(5), 1045–1067. DOI: 10.1080/01436590902959339
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221. DOI: 10.1177/0163443710393382
- Kulesz, O. (2016). Retos de la era digital. En UNESCO (Coord.), *Repensar las políticas culturales. 10 años de promoción de la diversidad de las expresiones culturales para el desarrollo* (pp. 75-88). México: UNESCO. Recuperado el 28 de abril de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245767S.pdf>

- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Cuadernos inacabados*, 25. España: HORAS.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Lamas, M. (2006). *Feminismo, Transmisiones y retransmisiones*. México: Santillana.
- Lamas, M. (2016). Género. En Moreno, H. y Alcántara, E. (Coords.), *Conceptos clave en los estudios de género, volumen 1* (pp. 155-186). México: UNAM.
- Landau, M. (2008). Los docentes en los discursos sobre la alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 13(63). Recuperado el 17 de mayo de 2017 de la base de datos de Redalyc.
- Loh, Y. (2013). Approaches to ICT for development (ICT4D): Vulnerabilities vs. Capabilities. *Information Development*, 31(3), 229–238. DOI: 10.1177/0266666913513198
- Madon, S. (2004). Evaluating the developmental impact of e-governance initiatives: An exploratory framework. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 20(5), 1-13. Recuperado el 2 de febrero de 2016 de <http://www.ejisdc.org/ojs2/index.php/ejisdc/article/view/123>
- Magaña, C. y Sánchez, N. A. (2016). Sobre las reificaciones de las “mujeres pobres” en iniciativas de desarrollo social. En González, J. I. y Fletes, R. (Coords.), *Tocar nuestra raíz. Reflexiones, argumentos y debates sobre el desarrollo social* (pp. 15-40). México: UdeG.
- Martín-Barbero, J. (2004). Los desafíos estratégicos de la sociedad de la información. *Signo y Pensamiento*, 23(44), 9-18. Recuperado el 2 de noviembre de 2017 de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3653>
- Martínez Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de Investigación Psicológica*, 9(1), 123-146. Recuperado 20 de marzo de 2017 de la base de datos de Scielo.
- Martínez Rodríguez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles libertadores*, (4), 73-80. Recuperado el 20 de mayo de 2018 de https://www.academia.edu/34873298/La_Observaci%C3%B3n_y_el_Diario_de_Campo_en_la_Definici%C3%B3n_de_un_Tema_de_Investigaci%C3%B3n

- Martínez, M. C. y Mújica, A. (2010). México: violencia contra las mujeres y las tecnologías de información y comunicación. México: Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC). Recuperado el 1 de septiembre de 2019 de https://www.genderit.org/sites/default/files/mexico_ctryrpt_es_tics_violencia_0.pdf
- Marúm, E. y Reynoso, E. E. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Universia*, 5(12), 137-155. Recuperado el 18 de abril de 2017 de la base de datos de Scielo.
- Medina, A. (2010). *La participación política de las mujeres. De las cuotas de género a la paridad*. México: Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género-CEAMEG. Recuperado el 22 de abril de 2019 de http://www.diputados.gob.mx/documentos/Comite_CEAMEG/Libro_Part_Pol.pdf
- Medina, N. I. y Padilla, M. R. (2016). Formación en competencias digitales para asesores y apoyos técnicos de las plazas comunitarias e-México. El caso Aguascalientes. *Investigación y Ciencia*, (67), 54-61. Recuperado el 25 de abril de 2018 de la base de datos de Dialnet.
- Muñoz, L. F. (2015, febrero 26). Las colonias del oriente de Aguascalientes (I/II), La Jornada Aguascalientes, *Opinión*. Recuperado el 15 de marzo de 2019 de <http://www.lja.mx/2015/02/las-colonias-del-oriente-de-aguascalientes-iii-forma-es-fondo>
- Natansohn, G. (Coord.) (2013). *Internet en código femenino. Teorías y prácticas*. Argentina: La Crujía.
- Nussbaum, M. (2002a). Women's capabilities and social justice. En Molyneux, M. y Razavi, S. (Eds.), *Gender, justice, development and rights* (pp. 45-77). UK: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2002b). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- OEA (2000). *Informe anual 1999 de la relatoría especial para la libertad de expresión de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. EU: OEA – CIDH.
- OIT (2016). *Las mujeres en el trabajo. Tendencias de 2016*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Recuperado el 27 de marzo de 2019 de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf

- OMIS (2019). Temas de salud. Salud reproductiva. Recuperado el 29 de abril de 2019 de https://www.who.int/topics/reproductive_health/es/
- ONU (2005). *Women 2000 and beyond. Gender equality and empowerment of women through ICT*. Nueva York: United Nations, Division for the Advancement of Women Department of Economic and Social Affairs. Recuperado el 28 de agosto de 2016 de <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2005/9/women2000-and-beyond-gender-equality-and-the-empowerment-of-women-through-ict>
- ONU (2016). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 15 de abril de 2016 de <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>
- ONU (2018). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 29 de octubre de 2018 de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 2 de febrero de 2019 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU Mujeres (2015). *Hechos y cifras: Empoderamiento económico. Los beneficios del empoderamiento económico*. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/economic-empowerment/facts-and-figures>
- ONU Mujeres (2016). *Informe Anual 2015-2016*. EU: ONU Mujeres. Recuperado el 19 de agosto de 2016 de <http://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2016/6/annual-report-2015-2016>
- ONU Mujeres (2018). *La mujer y el medio ambiente*. Recuperado el 13 de abril de 2019 de <http://beijing20.unwomen.org/es/in-focus/environment>
- ONU-Habitat (2018). *Vivienda y ODS en México*. México: Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos, ONU-Habitat. Recuperado el 9 de abril de 2019 de http://70.35.196.242/onuhabitatmexico/VIVIENDA_Y_ODS.pdf
- ONU-Habitat (2019). *Elementos de una vivienda adecuada*. Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos. Recuperado el 9 de abril de 2019 de <http://www.onuhabitat.org.mx/index.php/elementos-de-una-vivienda-adecuada>
- Ortega, I. y Ferrás, E. (Coords.) (2009). La alfabetización tecnológica y el desarrollo regional. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/MONOGRAFICO_ALF_ABETIZACION_TECNOLOGICA_N10_02.pdf

- Pade-Khene, C., Palmer, R. y Kavhai, M. (2010). A baseline study of a Dwesa rural community for the Siyakhula Information and Communication Technology for Development project: understanding the reality on the ground. *Information Development*, 26(4), 265–288. DOI: 10.1177/0266666910385374.
- Padilla, R. y Cervantes, M. (2015). *Organizaciones, TIC y desarrollo juvenil. Revisión de tendencias a nivel internacional*. [Banco de Datos no publicado].
- Padilla, R. y Cervantes, M. (2017). *Narrativas periodísticas y ciudadanía juvenil*. [Manuscrito no publicado].
- Peña, P. (2013). *Mujeres rurales jóvenes en América Latina: Tan lejos y tan cerca de las TIC políticas públicas y programas sobre manejo de nuevas tecnologías, inserción y brecha tecnológica. Documentos de Trabajo del programa Nuevas Trenzas, no. 12*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado el 23 de febrero de 2017 de http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/28/1/pena_mujeresruralesjovenes.pdf
- Phillippi, A. y Peña, P. (2012). Impacto del acceso público en dos telecentros: Apropiación social de las TIC por parte de mujeres chilenas. En Proenza, J. (Ed.), *Tecnología y cambio social. El impacto del acceso público a las computadoras e Internet en Argentina, Chile y Perú* (pp. 70-105). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- PIANUH (2009). *Plan Integral de Atención a Unidades Habitacionales del Municipio de Puebla*. Recuperado el 17 de abril de 2018 de http://www.pueblacapital.gob.mx/joomla/images/contraloria/pdf/ley/reglas_programanosobra.pdf
- PNUD (2014). *Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México: Nueva metodología*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. recuperado el 4 de noviembre de 2017 de <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/DHyG%20baja%20res.pdf>
- PNUD (2018). *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México. Recuperado el 31 de enero de 2018 de <http://www.mx.undp.org/>

- Regalado, J. A. (2013). Las competencias digitales en la formación docente. *Ra Ximhai*, 9(4), pp. 21-29. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de la base de datos de Redalyc.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Enviñon Editores. Recuperado el 20 de octubre de 2018 de <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>
- Richmond, M., Robinson, C. y Sachs-Israel, M. (2008). *El desafío mundial de la alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*. Francia: UNESCO. Recuperado el 2 de mayo de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- Rincón, W. (2014). *Religión y TIC, una relación naciente*. Bogotá: Corporación Colombia Digital. Recuperado el 2 de septiembre de 2019 de <https://colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/6613-religion-y-tic-una-relacion-naciente>
- Robertson, A. (2017). Narrative analysis. En Boréus, K. y Bergström, G. (Eds.), *Analyzing text and discourse*. Londres: SAGE.
- Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Revista Nueva Sociedad*, (256), 30-44. Recuperado el 14 de mayo de 2019 de https://nuso.org/media/articles/downloads/4102_1.pdf
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Revista Bordón*, 56(3-4), 431-441. Recuperado el 28 de julio de 2017 de <http://portafoli.ub.edu/portfolios/jlrodriguez/4571/last/media/rodriguez.pdf>
- Rodríguez, C. E. y Padilla, R. (2007). La alfabetización digital en los docentes de la Universidad de Guadalajara. *Apertura*, 7(6), 50-62. Recuperado el 14 de mayo de 2017 de la base de datos de Redalyc.
- Salinas, B., Huerta, M. G., Porras, I. H., Amador, S. E., Ramos, J. M. (2006). Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural: Resultados de la aplicación piloto de un modelo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 31-60. Recuperado el 9 de enero de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2124123>

- Sautu, R. (Comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (2a. ed.). Argentina: Lumiere.
- SEIEG (2015). *Zonas de Atención Prioritarias y Polígonos Hábitat 2014 y 2015. Aguascalientes*. Recuperado el 1 de agosto de 2018 de <http://www.aguascalientes.gob.mx/CEPLAP/SEIEG/cuadros/SEIEG-1652.pdf>
- Sen, A. (2000a). *Desarrollo y libertad*. México: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2000b). Social exclusion: Concept, application and scrutiny. *Social Development Papers No. 1*. Manila, Filipinas: Asian Development Bank. Recuperado el 23 de mayo de 2018 de <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf>
- Sen, A. (2012). *La idea de la justicia*. España: Penguin Random House.
- Setién, M. L. y López, A. (Eds.) (2002). *Mujeres y ocio. Nuevas redes de espacios y tiempos*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado el 25 de abril de 2019 de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio19.pdf>
- Sfez, L. (2005). *Técnica e ideología. Un juego de poder*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Silva, J. E. y Gimeno, M. A. (2015). Alfabetización digital para padres y apoderados de estudiantes vulnerables. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 8-18
- Silvera, C. (2005). La alfabetización digital: una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América latina y el Caribe. *Acimed*, 13(1), 1-8. Recuperado el 4 de diciembre de 2016 de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_1_05/aci04105.htm
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Revista Psicoperspectivas*, VII, 114-136. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Snyder, I. (Comp.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- Sobowale, I., Sowunmi, A., Ekanem, T. y Sowunmi, O. (2016). *Girls and ICTs orientation*. 10th International Technology, Education and Development Conference. DOI: 10.21125/inted.2016.0885

- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. Recuperado el 31 de mayo de 2018 de la base de datos de Redalyc.
- Tarrés, M. (2004). *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México / FLACSO.
- Taurai, N. y Mtezo, J. (2013). Impact of using Information and Communication Technology (ICT) in Open Distance Learning (ODL) as an empowerment tool for women in Zimbabwe. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 17(4), 86-93. Recuperado de la base de datos de SAGE Journals.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tortajada, I. y Pulido, M. A. (2008). Alfabetización digital dialógica. *Global Media Journal*, 5(10). Recuperado el 17 de mayo de 2017 de la base de datos de Redalyc.
- Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Travieso, J. L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, (6), 1-9. Recuperado el 4 de diciembre de 2016 de http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf
- Trein, T. y Bravo, A. (2010). *Mujeres 2.0. Por una alfabetización digital y mediática con género*. Recuperado el 15 de enero de 2017 de http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/mujeres_20_por_una_alfabetizacion_digital_y_mediatica_con_genero.pdf
- Tufte, T. (2004). Eduentretenimiento en la comunicación para el VIH/SIDA más allá del mercadeo, hacia el empoderamiento. *Investigación & Desarrollo*, 12(1), 24-43. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de la base de datos de Redalyc.
- UNESCO (1970). *Alfabetización funcional. Cómo y por qué*. París: UNESCO. Recuperado el 5 de diciembre de 2016 de

https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_70058487-7142-45f7-b615-629ac60eb0c0?_=132679spao.pdf

UNESCO (2016). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. Francia: UNESCO-IDS-CICS.

Recuperado el 4 de noviembre de 2016 de <https://es.unesco.org/wssr2016>

UNESCO (2018). *Alfabetización*. Recuperado el 12 de abril de 2019 de <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

UNESCO (2019). *Las TIC en la educación*. Protección de los Derechos Humanos: Procedimiento 104. Recuperado el 2 de julio de 2019 de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

Uribe, A. (2013). La entrevista cualitativa: Una perspectiva práctica desde la investigación social. En Chávez, M. G., Covarrubias, K. y Uribe, A. (Coords.), *Metodología de investigación en ciencias sociales. Aplicaciones prácticas* (pp. 213-242). México: Universidad de Colima.

Urquijo, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, (46), 63-80. Recuperado el 10 de noviembre de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857>

Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos Metodológicos, No. 32, Madrid.

Vancea, M. y Boso, A. (2015). Migrant women and labour integration in Catalonia: the impact of new Information and Communication Technologies. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 138-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.11>

Vanegas, B. C., Pabón, M. y Plata, R. C. (2018). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la educación en sexualidad. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 29(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.36512/rcics.v29i3.1270.g767>

Vásquez, S. L., Galicia, E. P. y Monzón, A. S. (2013). *Entre la realidad y el desafío: mujeres y participación política en Guatemala*. Guatemala: ONU Mujeres. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de <http://www.unwomen.org/es>

Vega, A. (2016). Medios de comunicación y nuevas tecnologías. En Moreno, H. y Alcántara, E. (Coords.), *Conceptos clave en los estudios de género, volumen 1*. México: UNAM.

- Vega, A. M. (2011). Propuesta integral de alfabetización digital para el siglo XXI. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología*, 5(10), 1-14. Recuperado el 4 de diciembre de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990095>
- Venezky, R. L. (2006). ¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura. *Lectura y vida*, 62-64. Recuperado el 12 de abril de 2019 de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Asociacion.pdf
- Villa y Moncada (2011). Efectos de la implementación de un programa gubernamental orientado a la alfabetización digital en una comunidad rural. *Investigación y desarrollo*, 19(1), 26-41. Recuperado el 14 de abril de 2017 de la base de datos de Scielo.
- Winocur, R. (2014). *Tecnologías de Información y Comunicación: Estrategias institucionales y tácticas de apropiación*. Presentación editorial, Versión Académica No. 27. Recuperado el 19 de agosto de 2016 de <https://cutt.ly/LeTTfse>
- Winocur, R. y Sánchez, R. (2016). *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital*. Montevideo, Uruguay: Planeta.
- World Food Programme (2018). *¿Qué es la seguridad alimentaria?* Recuperado el 15 de noviembre de 2018 de <https://es1.wfp.org/>
- Yarmuth, M., Patterson, J., Burton, T., Douglas, C., Taylor, T. y Boyle, M. (2012). Using research to understand youth in high-risk urban communities. *Social Marketing Quarterly*, 18(3), 187-202. DOI: 10.1177/1524500412460668
- Zermeño, A. (Coord.) (2017). *Inclusión digital para la inclusión social. Contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión*. México: Colofón / Universidad de Colima.

ANEXOS

ANEXO A. Cuestionario para el diagnóstico del contexto comunitario

DATOS GENERALES DE LA COLONIA				
Identificación de la colonia				
Nombre:				
Delegación / Municipio:				
Tamaño de la población				
a. Total:		b. Mujeres:		c. Hombres:
Niñez (0-9)*	d. Niñas:		e. Niños:	
Adolescentes (10-19)	f. Mujeres:		g. Hombres:	
Juventud (20-29)	h. Mujeres:		i. Hombres:	
Adultez (30-59)	j. Mujeres:		k. Hombres:	
Adultez en plenitud (60 o más)	l. Mujeres:		m. Hombres:	
Edad no especificada				
Asistencia escolar				
Descripción	Sí asiste, (Hab.)	%	No asiste (Hab.)	%
0 a 5 años				
6 a 11 años				
12 a 14 años				
15 a 17 años				
18 a 24 años				
Alfabetismo				
Descripción	Total (Hab.)		%	
Población mayor de quince años analfabeta				
Población mayor de quince años alfabeta				
Nivel de escolaridad				
Descripción	Con escolaridad (Hab.)	%	Sin escolaridad (Hab.)	%
Mayor de 15 años (primaria)				

Mayor de 15 años (secundaria)				
Mayor de 18 años (pos-básica)				
Características económicas				
Descripción	Total (Hab.)		%	
Económicamente activa				
Económicamente inactiva				
Población ocupada				
Población desocupada				
OBSERVACIONES				

INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS PÚBLICOS				
Escuelas	__a. Jardín de niños	__c. Secundarias	__e. Universidades	
	__b. Primarias	__d. Bachilleratos	__f. Computación	
Centros de salud	__a. Sí		__b. No	
Canchas deportivas	__a. Sí		__b. No	
Centros o plazas comunitarias	__a. DIF	__b. INEPJA	__c. CEDECO	__d. Biblioteca
	__e. Casa de la cultura	__f. Otras ¿cuáles? Centro de Atención Múltiple Ludoteca Centro de Integración Juvenil		
Servicios públicos	__a. Agua	__b. Luz	__c. Alumbrado	__d. Drenaje
	__e. Calles pavimentadas	__f. Calles empedradas	__g. Calles sin recubrimiento	
Empresas grandes		__a. Sí. Número estimado:		__b. No
Lugares donde venden/arreglan computadoras		__a. Sí. Número estimado:		__b. No
OBSERVACIONES				

EQUIPAMIENTO Y ACCESO DE LA COMUNIDAD A LAS TIC				
Lugar	Cantidad (cuántos lugares)	Computadoras (no. estimado)	Conectadas a Internet (SÍ / NO)	La comunidad usa esas TIC (SÍ / NO)
Jardín de niños				
Primaria				
Secundaria				
Bachillerato				
Universidad				
Computación				
Centros o plazas comunitarias				
Centros de salud				
DIF				
INEPJA				
CEDECO				
Biblioteca				
Casa de la cultura				
Otros (¿Cuáles?):				
Empresas (¿Cuáles?):				
Cibercafés			No aplica	
OBSERVACIONES				
TOTAL DE VIVIENDAS				
Descripción	Número de Viviendas		%	
Viviendas habitadas				
Viviendas deshabitadas				
BIENES Y SERVICIOS				
Descripción	Viviendas Habitadas		%	
Electricidad				

Agua entubada		
Drenaje		
Radio		
Televisión		
Refrigerador		
Lavadora		
Automóvil		
Computadora		
Línea telefónica		
Celular		
Internet		

ORGANIZACIONES SOCIALES				
Asociaciones	__a. Políticas	__b. Culturales	__c. Deportivas	__d. Civiles
	__e. Religiosas	__f. Otras ¿Cuáles?		
OBSERVACIONES				

RETROALIMENTACIÓN AL PROCESO DE INMERSIÓN A LA COMUNIDAD
Describir el proceso que se siguió para contactar a las autoridades municipales, escolares, institucionales, etc., así como los acuerdos de colaboración que se establecieron.
Describir la respuesta de la comunidad para el proyecto (nivel de aceptación y rechazo, inquietudes, acuerdos formales, entre otros) y la interacción con los miembros de la comunidad (entusiasmo, timidez, miedo, asombro, entre otras).

* Los intervalos se establecieron con base en grupos de edad quinquenales, de acuerdo con las estadísticas del Instituto Municipal de Planeación de Aguascalientes.

ANEXO B. Cuestionario para estimar el Nivel Socioeconómico de los Hogares

Nombre de la participante: _____

1. Pensando en el jefe o jefa de hogar, ¿cuál fue el último año de estudios que aprobó en la escuela?

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| Sin instrucción | Preparatoria incompleta |
| Preescolar | Preparatoria completa |
| Primaria incompleta | Licenciatura incompleta |
| Primaria completa | Licenciatura completa |
| Secundaria incompleta | Posgrado |
| Secundaria completa | |

2. ¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay en esta vivienda?

- 0
- 1
- 2 ó más

3. ¿Cuántos automóviles o camionetas tienen en su hogar, incluyendo camionetas cerradas, o con cabina o caja?

- 0
- 1
- 2 ó más

4. Sin tomar en cuenta la conexión móvil que pudiera tener desde algún celular ¿este hogar cuenta con internet?

- No tiene
- Sí tiene

5. De todas las personas de 14 años o más que viven en el hogar, ¿cuántas trabajaron en el último mes?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4 ó más

6. En esta vivienda, ¿cuántos cuartos se usan para dormir, sin contar pasillos ni baños?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4 ó más

ANEXO C. Acuerdo de participación en proyecto de investigación

Por medio del presente, expreso mi acuerdo para participar voluntariamente en el proyecto de investigación “TIC y alfabetización digital para el desarrollo de las mujeres en Aguascalientes, México”, cuyo objetivo es recopilar perspectivas de mujeres sobre el papel que las tecnologías de la información y la comunicación tienen en sus vidas.

Expreso mi conocimiento de que el trabajo de investigación consistirá en conversaciones y entrevistas que se realizarán como parte de mis rutinas cotidianas, ya sea en mi domicilio o en algún otro lugar en el que me desenvuelva cotidianamente.

La información que brinde como parte del estudio será tratada confidencialmente, respetando el anonimato de las participantes, y se utilizará estrictamente para fines académicos. Asimismo, los resultados y el análisis que se deriven de la misma, estarán a disposición en cualquier momento que sean requeridos para ser confirmados y validados por las partes involucradas.

Aguascalientes, Ags., _____ de _____ de 2018.

Nombre y firma de la

Nombre y firma de la
estudiante-investigadora

En caso de requerir cualquier información referente a la investigación, puedes ponerte en contacto con la Mtra. Mónica del Rocío Cervantes Velázquez, mediante las siguientes vías:

Teléfono móvil: 449 193 38 97

Correo electrónico: mcervantes110388@gmail.com

ANEXO D. Repertorio mediático y digital de las mujeres

Nombre de la participante:

a) Disponibilidad de bienes

Equipo	Tiene	No tiene	Observaciones (Indagar en caso de que no cuente con alguno de estos bienes)
Radio / estéreo			
Televisor analógico			
Pantalla plana (televisor digital, LCD o LED)			
Decodificador de TV digital abierta			
Teléfono fijo			
Teléfono celular móvil (propio / de otros miembros de la familia)			
Consola de videojuegos			
Computadora de escritorio (convencional / all-in-one)			
Computadora portátil (laptop)			
Tablet / iPad			
Otros (especificar):			

b) Servicios y conectividad

Servicios	Tiene	No tiene	Observaciones (Indagar en caso de que no cuente con alguno de estos servicios)
TV de paga (cable / vía satélite (Sky, Dish, etc.))			
Plan de telefonía móvil / servicio prepago			
Conexión a internet en el hogar (fija / móvil / ambas) *Incluir medio de conexión fija: línea telefónica dedicada o por marcación, internet por cable, conexión satelital, señal abierta de WiFi externa al hogar, otro)			
Equipos con que se conectan a internet móvil: Smartphone, computadora de escritorio, laptop, tablet, otro)			
Otros (especificar):			

Fuente: Elaboración propia con base en el Cuestionario de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares, ENDUTIH 2017 (INEGI, 2017).

ANEXO E. Ejemplo de análisis de una narrativa

Identificación de la narrativa	
Narrativa no. 2	Título. “Guillermo”
Participante: Lilia	Edad: 73 años
Perfil: Viuda	Colonia: Insurgentes

Elementos de las narrativas	Historia
Resumen	“Yo tenía doce años cuando falleció mi abuela...”
Escenario Tiempo Lugar Participantes Situación	Infancia de Lilia, a los 12 años El patio de la casa de su tía Lilia, su tía, pareja(s) de su tía, Guillermo (el papá de sus hijos). Momento en el que conoce al papá de sus hijos.
Complicación de la acción	Cuando falleció la abuela de Lilia, su tía la terminó de criar. “...pero como era de que le gustaba tomar, pues ella me sacaba a dormir afuera, allí donde la conoce este Guillermo, era el papá de mis hijos; entonces me vio con mi tía, entonces yo no sabía de cosas de hombres en ese tiempo [¿qué edad tenía usted?] chica, chica, como de unos diez años empecé a ver eso, que yo miraba que se encerraba con un hombre, a mí me sacaba al patio, pues a veces creo que se quedaba dormida por esto [hace seña de beber] y yo me quedaba a dormir en el patio”.
Resolución	“Entonces empezó a ver el papá de mis hijos, había otro soldado que llevaba mujer, entonces él le dijo “¿tú pa' qué quieres la muchacha, la chamaca?”, tú tienes mujer, y él me recogió ahí en el patio y con él me iba a buscar un lugar donde no me durmiera en el patio; ya de ahí estuve ocho días con él, yo no sabía qué iba a pasar. A los ocho o quince días ya me empezó a conquistar él, ya [¿él era más grande que usted?] sí, sí era más grande, él estaba grande ya, era hombre ya”.
Coda	Yo me acuerdo que tenía cara larga, llena de barro y espinilla, y yo como era chiquilla me fui con él de trece años.

Fuente: Elaboración propia.