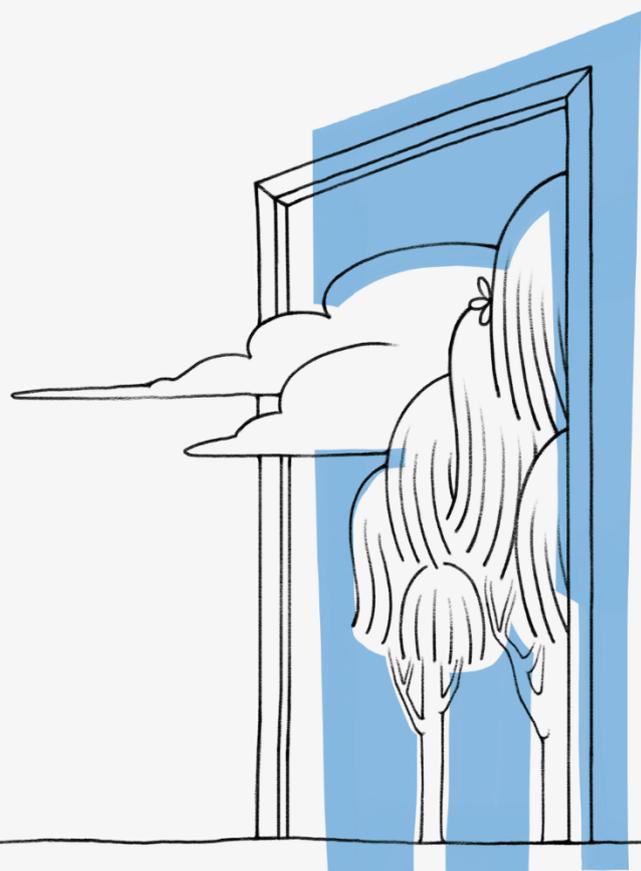


EDUCABILIDAD DE LAS PERSONAS ADULTAS MAYORES

Análisis a partir de una experiencia de UNI 3 Montevideo



DIEGO QUERCINI



**Educabilidad de las personas adultas mayores. Análisis
a partir de una experiencia de UNI 3¹ Montevideo.**

*Tesina de grado
Licenciatura en Educación*

DIEGO QUERCINI

TUTOR: JORGE CAMORS

Montevideo, 2021.

¹ Universidad abierta de educación no formal para la tercera edad.

Asunto de los ancianos es proceder de un modo más libre, más lúdico, experimentado y comprensivo [...]. Envejecer no es simplemente un desmontar y marchitarse; como cualquier estadio de la vida tiene sus propios valores, su propio encanto, su propia sabiduría, su propia tristeza y en tiempos de una cultura un tanto floreciente se ha demostrado con razón una cierta veneración a la ancianidad, veneración que hoy reclama la juventud. No queremos sentirnos ofendidos por las exigencias de la juventud; pero tampoco queremos dejarnos engañar con que la ancianidad no tiene valor alguno.

Herman Hesse (1952), *Elogio de la vejez*.

Índice

Índice	4
Resumen	7
Palabras clave	7
Introducción	9
0.1 «Gracias por hacernos sentir que estamos vivos».....	9
0.2 Integración de la dimensión educativa en la vejez	10
0.3 Interpretaciones de interpretaciones	14
0.3.1 <i>Observación participante</i>	16
0.3.2 <i>Encuesta</i>	17
0.3.3 <i>Entrevista</i>	18
0.3.4 <i>Escritura</i>	20
Capítulo I - Personas adultas mayores y educación	22
Introducción	22
1.1 Educabilidad y personas adultas mayores	22
1.2 Construcción sociohistórica de la vejez y su afectación en la educabilidad.....	26
1.3 Antecedentes de la educación con personas adultas mayores	31
1.4 Pedagogía social en diálogo con la gerontología educativa	34
1.5 Antecedentes directos de investigación	36
1.6 Dimensiones teóricas a abordar	38
1.7 Primer diálogo con la experiencia	41
Capítulo II - Presentación de UNI 3	43
Introducción	43
2.1 Orígenes y marco ideológico de la institución: el sueño de Alondra	44

2.2 Construcción y sostenimiento: del sueño a la realidad	46
2.3 UNI 3 en la práctica	49
2.3.1 <i>La animación sociocultural y la educación no formal</i>	50
2.3.2 <i>La animación sociocultural con personas adultas mayores</i>	53
2.4 ¿Sujeto de la educación en UNI 3?	56
Síntesis del capítulo	60
Capítulo III - El taller: Filosofía para la vida aportes de oriente y occidente	61
Introducción	61
3.1 Acercamiento a las participantes	61
3.2 Rosabel la autodidacta y la filosofía para la vida	66
3.3 Contenidos y evaluación	68
Síntesis del capítulo	71
Capítulo IV - Prejuicios sociales y culturales sobre la vejez y su afección en la educabilidad.....	72
Introducción	72
4.1 ¿Cómo se viven o manejan los prejuicios en UNI 3?	73
4.2 ¿Cómo transitan los prejuicios las participantes del taller?	76
4.2.1 <i>Aspectos negativos</i>	77
4.2.2 <i>Aspectos positivos</i>	79
Síntesis del capítulo	81
Capítulo V - Fortalezas para potenciar el trabajo educativo con personas adultas mayores	82
Introducción	82
5.1 Datos del campo.....	83
5.2 Motivación y deseo	85
5.3 Experiencia y tiempo de ocio.....	87

5.4 Socialización.....	90
5.5 Gerontología educativa como promotora privilegiada de la educabilidad	92
Síntesis	95
Reflexiones finales	96
Referencias bibliográficas.....	102
Anexos.....	110
Cronograma de actividades.....	110
Costos y recursos necesarios para la investigación	110
Modelo de Encuesta.....	112
Notas sobre la encuesta.....	117
Notas de campo.....	119
Notas sobre entrevistas	121

Resumen

Esta tesina aborda como temática central aspectos vinculados a la relación entre educación y vejez. La propuesta consiste en conocer, describir y analizar las condiciones y habilidades que dan cuenta de la educabilidad de las personas adultas mayores. Con este objetivo, se ha focalizado la investigación en un espacio de taller específico, considerando que esta elección permitiría compartir de forma más cercana con las participantes adultas mayores² y habilitaría visualizar transformaciones en los vínculos y ciertos procesos de aprendizaje. Este taller lleva el nombre *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente* y tiene sede institucional en UNI 3 Montevideo.

La educabilidad es entendida, en este caso, como una construcción que se establece a través de componentes individuales de cada sujeto de aprendizaje en relación a un contexto social de aprendizaje, que condiciona su experiencia educativa y la posibilidad o no de incorporar nuevos conocimientos, dinámicas de estudio, comunicación y aprendizaje, así como también de potenciar y construir lazos sociales y afectivos.

A partir del análisis de esta experiencia concreta, se arriba a conclusiones más generales y se espera realizar un aporte a la educación de las personas adultas mayores. Esta temática cuenta con muy pocos antecedentes de estudio en nuestro país, lo que puede considerarse como uno de los grandes desafíos de este trabajo.

Palabras clave

educabilidad - gerontología educativa - personas adultas mayores

² Se utiliza el género femenino dado que las participantes del taller son todas mujeres.

Abstract

The central theme of this thesis is the relationship between education and old age. The proposal consists of knowing, describing and analysing the conditions and skills that account for the educability of senior citizens. With this objective, the research has been focused on a specific workshop, considering that this choice would allow a closer sharing with the female participants and would make it possible to visualise transformations in the relationships and certain learning processes. This workshop is called *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente* and is institutionally based at UNI 3 Montevideo.

In this case, educability is understood as a construction that is established through the individual components of each learning subject in relation to a social context of learning, which conditions their educational experience and the possibility or not of incorporating new knowledge, study, communication and learning dynamics, as well as strengthening and building affective and social ties.

From the analysis of this specific experience, more general conclusions are drawn and it is expected to make a contribution to the education of senior citizens. This subject has very few precedents of study in our country, which can be considered as one of the greatest challenges of this work.

Key words

educability - educational gerontology - senior citizens

Introducción

0.1 «Gracias por hacernos sentir que estamos vivos»

Hace seis años comencé a vincularme con personas adultas mayores institucionalizadas, utilizando como herramienta de trabajo y vehículo de intercambio la música. Tengo el recuerdo grabado en la mente de aquel primer contacto que operó como un mojón en mi vida, un antes y un después. Trabajaba en aquel momento como docente de secundaria y, dado que no me había recibido, era muy complejo llegar a tomar las horas necesarias para solventarme económicamente. Fue así que decidí abrir el espectro de trabajo y empezar a considerar otras opciones para poner en práctica las herramientas en docencia que, poco a poco, estaba adquiriendo.

Por ese tiempo, encontré una publicación en una red social de un establecimiento para personas mayores que estaba en búsqueda de un tallerista de música. Después de pensarlo durante algunos minutos, decidí escribir para preguntar de qué se trataba. Seguidamente, la dueña del establecimiento me llamó y me convenció para que hiciera una primera prueba.

El residencial para el cual me convocaron queda en el barrio La Unión, a poquitos pasos de la Avenida 8 de octubre. Es una casa vieja que ha sido restaurada y acondicionada para poder acoger aproximadamente a veinticinco personas mayores que conviven y comparten su vida en este espacio común. Nunca había entrado a un lugar con estas características, así que el primer contacto fue algo impactante. No tenía muy claro cómo encarar la situación, no sabía qué era lo que estas personas necesitaban y tampoco tenía muy claro cómo comunicarme. Seguramente esto se debió a mis prejuicios construidos acerca de la vejez: ideas preconcebidas —viéndolo en perspectiva— relacionadas a la pasividad, a la cercanía con la muerte y a mi propia lejanía con gente comprendida dentro de este grupo etario. Hasta el momento, no había tenido mucho contacto con personas mayores debido a que, entre otras cosas, no tuve la oportunidad de compartir mi niñez y adolescencia con mis abuelos.

Recuerdo que sobre las dos y media de la tarde toqué el timbre de esa casa vieja con puerta doble de madera antigua. Entré, recorrí algunos metros hasta el espacio común que está al final de la casa, saludé con mucha timidez y, acto seguido, desfundé la guitarra y me puse a cantar *Luna Tucumana* de Atahualpa Yupanqui. En los primeros versos de la canción ya algunas personas se estaban animando a cantar conmigo, cosa que me pareció muy bella y a la

vez desconcertante. No tenía mucha experiencia en estilos musicales como folclore, tango y bolero. Tampoco en el manejo del tiempo al trabajar con personas adultas mayores, así que estuve cantando las mismas cinco o seis canciones durante dos horas. En algún punto, de forma inconsciente, no quería irme de allí, sentía cierta sensación de comodidad y placer que, amablemente, me retenía a ese lugar.

Cuando logré darle final a la actividad —y considerando que, por suerte, fue bastante antes de la pandemia provocada por el covid-19— decidí saludar con un beso y un abrazo a cada una de las personas con las que había compartido la actividad. Estaba un poco confundido, me sentía alegre por haber compartido ese momento, pero no estaba seguro de que las personas participantes hubieran sentido lo mismo. Una de las primeras señoras que saludé cambió por completo esa sensación de desconcierto. Me agarró con sus dos manos de la cara, me miró fijamente a los ojos y me dijo contundentemente: «**gracias por hacernos sentir que estamos vivos**». Entendí, entonces, que tenía algo para dar, algo para aportar e intercambiar, que esas personas necesitaban algo que yo tenía y que yo necesitaba algo que ellas podían compartirme y enseñarme. Cruzaron muchísimas cosas por mi cabeza en ese momento que, hasta el día de hoy, son un motor para seguir pensando, reflexionando y produciendo.

En este sentido, la elección del tema de estudio no es una decisión al azar, sino que está compuesta por una parte esencial de mi vida y contiene una carga afectiva muy fuerte. Como resultado, aspiro a que estas primeras palabras evidencien la acentuada implicancia que existe entre mi persona, la educación y el trabajo con personas adultas mayores. Esta producción es, para mí, un enorme proceso de aprendizaje y una oportunidad para meterme de lleno en el universo de las personas adultas mayores, profundizando, en este caso, en los aspectos que refieren a lo educativo. Una suerte de hito que da cierre y que da inicio a dos momentos de mi carrera que confluyen y se funden bajo un mismo interés y compromiso.

0.2 Integración de la dimensión educativa en la vejez

Se parte para este estudio de dos afirmaciones enlazadas que justifican la necesidad e importancia social de realizar esta investigación: 1) que la población uruguaya tiene una estructura poblacional envejecida y que, 2) a causa de ello, la vejez y el envejecimiento se tornan un problema social que coloca a las personas adultas mayores en un lugar de vulnerabilidad social. Los datos del censo nacional del año 2011 muestran que el catorce por

ciento de la población uruguaya superaba los sesenta y cuatro años de edad en ese momento. Estos datos permiten sostener que Uruguay tiene una estructura poblacional envejecida (Brunet y Márquez, 2016).

Además, las proyecciones para el año 2050 suponen un aumento considerable de la expectativa de vida de las personas uruguayas. Según plantea Camacho (2004), se espera que la esperanza de vida de las mujeres sea para entonces de 82.48 años, en contraposición a los 76.89 alcanzados en el 2004. Mientras que, para los hombres, la expectativa subiría de los 70.36 alcanzados en 2004 a 75.98 años en el 2050. Por lo tanto, el número de personas incluidas en la franja etaria comprendida a partir de los sesenta y cinco años en adelante —personas adultas mayores— se verá considerablemente en aumento. De este modo, se estima que la estructura poblacional uruguaya será cada vez más longeva y envejecida

Esta realidad propone al país grandes desafíos en materia de políticas sociales y desarrollo económico. Con el envejecimiento de la población se exige «una inversión importante en capital humano y la implementación de políticas de desarrollo que permitan asegurar la calidad de vida de esta población en aumento sin afectar sus derechos básicos derivados de su integración a la vida social» (Paredes, 2017, párr. 25).

En este sentido, los asuntos más destacados en la agenda política están vinculados a los cuidados de salud de las personas adultas mayores y a la sostenibilidad económica del país, considerando la alta tasa de personas jubiladas que existe y se proyecta. Si bien son aspectos sustantivos, o más bien fundamentales, se considera que no son exclusivamente los únicos a tener en cuenta. Es imperativo contemplar el pleno ejercicio de los derechos de las personas adultas mayores, la participación política y en diversas esferas de la sociedad, el acceso a actividades sociales y culturales que les permita continuar interactuando dentro del conjunto social, así como garantizar la oferta a actividades educativas y recreativas pensadas y diseñadas expresamente para este grupo etario.

En el año 2005 se crea el Ministerio de Desarrollo Social (Mides), a partir de un cambio en la sensibilidad política del gobierno en Uruguay. Su implantación ha contemplado la preocupación de la vejez y el envejecimiento —entre otras problemáticas sociales— creando nuevas políticas sociales, organismos y lineamientos de acción direccionados a esta población en particular. Un ejemplo de ello es la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados

(SNIC) en base a la Ley N° 19.353 del 27 de noviembre de 2015 y la Ley N° 19.670 del 15 de octubre de 2018 artículo 225.

El sistema promueve la implementación de políticas públicas destinadas a atender necesidades de personas mayores de sesenta y cinco años en situación de dependencia, personas con discapacidad severa y niños y niñas de cero a tres años. Está integrado por los ministerios de Salud Pública, Economía y Finanzas, Educación y Cultura, Desarrollo Social y Trabajo y Seguridad Social. También participan en su propuesta de acción la Administración Nacional de Educación Pública, el Banco de Previsión Social, la Oficina de Planeamiento y Presupuesto y el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

En lo que refiere, más específicamente, a los Establecimientos de Larga Estadía para Personas Mayores (ELEPEM)³, se cuenta con el decreto 356/016 que regula a estas instituciones y exige la existencia de un proyecto social que, entre otras cosas, promueva actividades recreativas con las personas mayores institucionalizadas. Se hace especial énfasis en desarrollar actividades que reconozcan la individualidad de las personas mayores, fomenten su autonomía y participación en ámbitos sociales y familiares. Además, a nivel departamental, la Intendencia de Montevideo en su División Políticas Sociales contiene una subdependencia denominada Secretaría de las Personas Mayores, que tiene como objetivo promover la participación social de las personas mayores de sesenta años.

También desde la Universidad de la República se ha considerado el envejecimiento y la vejez como una problemática donde desarrollar sus actividades de investigación, enseñanza y extensión. La Facultad de Medicina cuenta con el Departamento y la Cátedra de Geriatría y Gerontología que forma médicos especialistas en Geriatría y concentra actividades de investigación y extensión en esta línea. Por su parte, en el marco del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología funciona el Núcleo Interdisciplinario de Estudios en Envejecimiento y Vejez (NIEVE) que desarrolla actividades de investigación, cursos y tareas de extensión vinculadas a aspectos psicológicos y sociales del envejecimiento y la vejez en Uruguay. La Facultad de Ciencias Sociales, más precisamente desde el Departamento de Trabajo Social, también centraliza estudios y actividades en torno a las personas adultas mayores, desde el Área de Vejez y Envejecimiento en Trabajo Social (AVYTS). Existen,

³ Más conocidos como residenciales, son los establecimientos destinados al hospedaje —permanente y/o transitorio— de las personas adultas mayores.

además, dos proyectos interdisciplinarios desde la Universidad de la República: el Centro Interdisciplinario de Envejecimiento (CIEn) y el Equipo de trabajo con personas mayores del Programa APEX-Cerro⁴. El primero tiene como propósito profundizar en el abordaje de la temática de la vejez y el envejecimiento en el país, a través de actividades de enseñanza, investigación y extensión que aporten contenido científico y técnico para la práctica profesional y académica, nucleando perspectivas desde la Psicología, las Ciencias Sociales, la Medicina, el Derecho, la Arquitectura, el Diseño Industrial y las Ciencias de la Comunicación. El segundo, también desde la articulación de las funciones de la Universidad —enseñanza, extensión e investigación—, propone actividades con personas adultas mayores desde un enfoque clínico asistencial.

Si analizamos la información anteriormente presentada, se observa que la educación aún sigue siendo más o menos ajena a esta población en ciertos aspectos. Si bien existen actividades de enseñanza en los proyectos y departamentos de las distintas facultades mencionadas, estas están más bien orientadas a la formación de profesionales médicos, psicólogos y trabajadores sociales, entre otras disciplinas, con el fin de que, en su práctica profesional, asistan ciertas necesidades de las personas adultas mayores. Sin embargo, no visualizamos estudios o actividades que refieran, específicamente, a procesos educativos de las personas adultas mayores, colocándolas como *sujetos de la educación*⁵.

En consecuencia, se considera el apremio de comenzar a investigar y accionar en torno a la educación de las personas adultas mayores, entendiéndola como un derecho fundamental a lo largo de toda la vida, tal y como está esbozado en el artículo N°1 de la Ley General de Educación de Uruguay N° 18.437. La Universidad, en general, debe tomar en consideración este aspecto y el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, particularmente. Integrar la dimensión educativa en proyectos interdisciplinarios como los que se mencionan anteriormente, poniendo a las personas adultas mayores como foco y como centro de actividades e investigaciones en educación, puede abrir puertas para comprender mejor aún los intereses y necesidades de este grupo etario que, en oportunidades, es olvidado en la comunidad. De allí se pueden tomar insumos contundentes que permitan

⁴ Centro Comunal Zonal N°17.

⁵ Categoría tomada desde la Pedagogía Social que se desarrolla en el Capítulo II, apartado 2.4.

pensar y proyectar actividades focalizadas en lo educativo como recurso para el aprendizaje, la socialización, la comunicación, el autodescubrimiento y la calidad de vida de estas personas.

En el plano de la práctica, existe, desde la educación no formal, la experiencia de la UNI 3 —contexto elegido como foco de estudio— que acerca propuestas educativas a personas adultas mayores desde el año 1983. También existen algunos talleres puntuales en centros comunales, clubes de jubilados, casas de la cultura o incluso en Establecimientos de Larga Estadía para Personas Mayores. Sin embargo, la investigación en educación ha dejado hasta el momento un gran vacío teórico en relación a las personas adultas mayores. Tampoco existe formación específica para trabajadores de la educación que opten por realizar su labor con personas comprendidas en esta franja etaria. Hasta donde se pudo indagar, solo existe la experiencia de un seminario que se ha enfocado en los procesos educativos de las personas adultas mayores, a cargo del profesor y licenciado en Ciencias de la Educación Vicente Cacellara, en el marco de la formación de educadores sociales del Instituto de Formación en Educación Social (IFES).

En tal sentido, se considera de suma importancia comenzar a estudiar y generar conocimiento en cuestiones vinculadas a las posibilidades y condiciones de educabilidad de las personas adultas mayores, a fin de conocer y comprender sus deseos con respecto a lo educativo para, a partir de ello, generar insumos que permitan pensar y diseñar propuestas educativas en esa línea.

0.3 Interpretaciones de interpretaciones

Desde el punto vista metodológico, esta tesina propone un estudio exploratorio de corte cualitativo que ha permitido aproximarse a algunas reflexiones en relación al tema de estudio, tomando como guía y como base la pregunta medular del trabajo, sobre la cual se apoya y construye la investigación. Se toman insumos de la producción etnográfica como recurso y herramienta metodológica de investigación, sosteniendo desde el inicio que: «la subjetividad es parte de la conciencia del investigador y desempeña un papel activo en el conocimiento» (Guber, 2005, p. 12) y que «nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas [...] piensan y sienten» (Geertz, 1996, p. 23), sumado a un análisis interpretativo de las interacciones que se producen en el campo.

En este sentido, se plantea a la objetividad como un imposible. Esto se debe a dos asuntos que se consideran enfáticamente importantes en este trabajo. En primer lugar, la elección metodológica y el recorte teórico escogidos están permeados de significaciones propias del autor; que dan cuenta de un tiempo —pasado y presente— y de un espacio —contexto social y cultural—. En segundo lugar, la producción de conocimiento se ensambla en una relación e intercambio cercano con las personas con las que se comparte en el transcurso de la investigación y estas también colocan su propia subjetividad en ese diálogo. Lo que supone —particularmente para esta investigación— una doble lógica para encarar el trabajo de campo, de acuerdo a la implicancia de quien realiza la investigación. Por un lado, abrirse a la posibilidad de observar desde otros puntos de vista algo que resulta familiar, generando, en palabras de Lins Ribeiro recogidas por Stevenazzi (2020), *extrañamiento* ante un tipo de situación y códigos culturales conocidos. Por otro lado, resulta necesario realizar un esfuerzo que permita integrarse a las lógicas particulares y a las subjetividades que se dan en el universo de investigación delimitado (Guber, 2005). O sea, zambullirse en el mundo simbólico que construyen las participantes del taller y la animadora sociocultural, a partir de los intercambios que se dan entre sí, con los contenidos trabajados y la propia UNI 3 como marco institucional. Por consiguiente, para comprender la dimensión de educabilidad que se desprende a través de estos intercambios, se plantea indagar acerca del diálogo con los códigos culturales compartidos y no compartidos de quienes participan en el campo y quien se acerca con la intención de observar participando y también con las experiencias previas del investigador en ámbitos similares (Stevenazzi, 2020).

Tomando en cuenta estas consideraciones, se seleccionaron y emplearon tres técnicas de producción de datos con la intención de obtener una mirada lo más amplia posible, poniendo a dialogar en el análisis la mayor cantidad de voces posibles. Observación participante, un pequeño cuestionario/encuesta a las participantes del taller y entrevistas a la animadora sociocultural y al presidente de UNI 3 son las técnicas de producción de datos escogidas. Por otra parte, se da lugar a la lectura y análisis de datos secundarios como, por ejemplo, el estatuto de UNI 3 y otros informes y documentos.

0.3.1 Observación participante

Mediante la observación participante se realizó un registro detallado de la relación de las personas que asisten al taller entre sí y con respecto a las pautas de trabajo y los contenidos y de sus interacciones con la animadora sociocultural, la institución y el investigador. Se eligió esta modalidad de trabajo «con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 50). La idea principal fue producir información a través de la participación en actividades propuestas en el taller y conversaciones informales en el transcurso del trabajo de campo. La observación transcurrió a lo largo de todo el primer semestre del año 2021, con el propósito de dar tiempo suficiente a cada etapa del proceso. Las primeras aproximaciones tuvieron el objetivo de conocer el terreno y aproximarse al contexto «áulico»⁶ de una manera cálida y cordial. Se consideró —con la debida consulta a la animadora sociocultural— habilitar espacios para responder preguntas acerca de la investigación y sus objetivos. Esta primera etapa del trabajo permitió reconocer algunas de las rutinas y modos de interactuar y proceder de las participantes a fin de acomodarse y adaptarse a las dinámicas para «compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 55). Fue importante ser aceptado rápidamente y comenzar a interactuar y participar inmediatamente en las dinámicas del taller.

La participación, en el sentido de «aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más» (Guber, 2005), ha brindado muchísimas enseñanzas que no solo están relacionadas con el proyecto de tesina. Sin detenerse demasiado por el momento —ya que en las próximas secciones del texto se repara en ello a la hora de comentar y analizar las dinámicas que presenta el taller—, se dirá que varios son los aprendizajes que se desprenden en relación a la temática del curso gracias a las exposiciones de la animadora sociocultural y los aportes de las participantes. Además, participar en estos términos ha permitido construir vínculos satisfactorios con el grupo propiciando y posibilitando nuevos espacios de diálogo. Es oportuno recordar que la acción estuvo mediada por la virtualidad a causa de los protocolos establecidos por la emergencia sanitaria. Por ello, abrir otras instancias de intercambio ha sido muy beneficioso para la investigación. Operando en base a esta herramienta de investigación, se ha podido enfocar la mirada en observar e interpretar las habilidades para la educabilidad que

⁶ Las comillas refieren a que el contexto áulico en esta investigación tuvo la particularidad de ser virtual, a través de la plataforma *Zoom*.

despliegan las participantes en el trabajo y las interacciones que se presentan en el taller. En este sentido, conectarse unos minutos antes del comienzo de la clase para intercambiar informalmente, ser admitido en el grupo de *WhatsApp* que comparten participantes y animadora sociocultural o mantener algunas videollamadas con las participantes ha sido clave para complementar la propia participación en el taller.

Concretamente, se ha participado en doce encuentros en total, que se han materializado entre el martes 22 de marzo de 2021 y el martes 22 de junio de 2021. Se ha asistido con una frecuencia semanal sostenida, menos en una oportunidad, que no se pudo concurrir por asuntos laborales. La salida del campo se ha realizado en el último encuentro previo a las vacaciones de julio, considerando contar con sustento para realizar el análisis propuesto y, además, especulando con que este sería el mejor momento para efectuar la despedida, ya que por un mes no se retomarían los talleres.

0.3.2 Encuesta

En el trabajo *Metodología de la investigación social cualitativa*, Pedro López-Roldán y Sandra Facelli, proponen que la encuesta es una conversación con características específicas, que produce información a través de «manifestaciones verbales de los sujetos que resultan de la formulación de preguntas previamente establecidas» (López-Roldán y Facelli, 2015, p. 9). De esta forma, en esta investigación, la encuesta fue entendida como instrumento de producción de información dialógica con las participantes del taller y tuvo como finalidad conocer aspectos de sus condiciones de educabilidad. Entre ellas: su realidad socioeconómica, los apoyos que reciben de su contexto y de parte de UNI 3 para cursar el taller, así como sus intereses, motivaciones y expectativas propias.

En cuanto a la construcción del cuestionario, algunas preguntas presentan opciones preestablecidas de respuesta, mientras que otras han dejado abierta la posibilidad de responder mediante expresión escrita, para no limitar ni condicionar la respuesta⁷. La idea primigenia de la encuesta era ser presentada en formato papel en el aula para ser completada a mano, a fin de que todas las participantes tuvieran la posibilidad de responder sin incurrir en dificultades tecnológicas. Sin embargo, el hecho de que el aula mutara hacia la virtualidad anuló esta posibilidad. Se decidió sostener esta técnica de producción de información confiando en su

⁷ Se puede encontrar un ejemplo de la encuesta en la sección Anexos.

importancia para esta investigación y asumiendo las nuevas complejidades. Ello permitió acceder a intercambios no planificados con las participantes del taller. Se realizaron algunas videollamadas por *WhatsApp* para brindar apoyo en la realización de la encuesta, ya que algunas personas no tenían del todo claro cómo completarla. Estos intercambios virtuales personalizados brindaron aportes interesantes a la investigación y generaron situaciones donde las encuestadas ejercitaron el manejo de su computadora, tableta o teléfono, *mail* y procesadores de texto.

Se recibieron once encuestas completas, de un total de quince mujeres que sostuvieron la participación en el taller hasta finales de junio. Si bien hubiera sido ideal que todas accedieran a completar la encuesta, el proceso fue un poco engorroso y llevó más tiempo del que se pensó en un principio. Es por esto que no se siguió insistiendo. Por un lado, no se quiso molestar a las personas que no se comunicaron por el tema encuesta y, por el otro, se entendió que once de quince era un número bastante bueno.

Estas encuestas se recibieron por diferentes medios, algunas fueron completadas a mano y enviadas en una foto por *WhatsApp*, otras completadas en un procesador de texto y enviadas por *mail* y otras —cuatro, más concretamente— tomaron más carácter de entrevista ya que se realizaron en conjunto con el investigador a través de videollamadas. En este último caso, se procuró mantener la estructura de la encuesta, para recopilar la información que se había planificado, pero, a su vez, se permitió ser flexible en la charla para obtener nuevas informaciones que enriquecieran la investigación.

0.3.3 Entrevista

Rosana Guber (2005) manifiesta que la entrevista es una herramienta de recaudación de datos y una instancia de producción de información, la cual parte de una interacción social. Por lo tanto, la calidad y los frutos de la entrevista dependen de la calidad de esa interacción. Además, la autora propone dos instancias en la producción de la entrevista:

la dinámica general de la investigación, en la que la entrevista se va reformulando conforme a los objetivos parciales de cada etapa y la dinámica particular de cada encuentro, en la que la entrevista tiene sus momentos ascendentes y descendentes, donde se expresan, primero, las vicisitudes propias del trabajo de campo y, segundo, las características personales de los sujetos implicados (Guber, 2005, p. 143).

En esa primera instancia —que es la que se toma con mayor importancia para la construcción de las entrevistas de esta tesina— se identifican dos momentos: uno de apertura y otro de focalización. Según plantea Guber (2005), la entrevista es parte inseparable de las actividades correspondidas en el trabajo de campo. Por lo tanto, en la primera etapa de **apertura**, la construcción de una entrevista puede coincidir con algún pequeño cruce y charla informal, un saludo al pasar, etc. El objetivo aquí es descubrir las preguntas que sean significativas dependiendo del universo cultural que se propone estudiar, sin encasillarse en la búsqueda de respuestas inmediatas que deriven de la teoría. La clave se halla en observar e identificar los modos de organización sociocultural que están vinculados más o menos al interés específico del investigador, para saber qué preguntar y a quién preguntar. Debido a esta apertura en la primera etapa, es que se decidió entrevistar al director de la institución sin que estuviera planificado desde el comienzo. A medida que se fue avanzando en el trabajo de campo y en la lectura de materiales secundarios, surgió la necesidad de profundizar en algunos aspectos vinculados a la organización y gestión de UNI 3, a la elección y selección de los talleres y sus respectivos animadores socioculturales y a las condiciones para la educabilidad que brinda el centro educativo a las personas participantes. El director es socio fundador de UNI 3 y participa como animador sociocultural desde los inicios, por lo que se entendió imprescindible contar con su testimonio.

Intercambios personales con la animadora sociocultural, con la administración de UNI 3 y con algunas de las estudiantes, sumado a las interacciones que se han generado en el propio taller y en el grupo de *WhatsApp*, fueron insumos potentes para diseñar las entrevistas que se mantuvieron con la animadora sociocultural y el director de UNI 3. Allí se dio paso a la segunda etapa de **focalización** y **profundización** de la entrevista, de acuerdo al material obtenido en la primera etapa. Los temas a tratar en estas entrevistas se relacionaron al modo de organización de UNI 3, a los requisitos de ingreso —tanto para animadores socioculturales como para estudiantes— y a los sentidos y significados que estas personas construyen y ubican en relación a la educación y educabilidad de las personas adultas mayores. Se mantuvo apertura a que otras interrogantes o temas de diálogo surgieran en el momento de la entrevista, brindando, en términos de Guber (2005), una perspectiva más amplia y sincera del universo de los informantes.

La entrevista con el director de UNI 3 fue extensa y en un solo encuentro, mientras que la entrevista con la animadora sociocultural se realizó en dos días diferentes, ambas a través de la plataforma *Zoom*. Se intentó profundizar lo más posible en la temática cuidando el tiempo de ambas personas. Andrés Pereira⁸, director de UNI 3, no tuvo inconveniente en intercambiar a lo largo de casi dos horas. Fue una charla fluida que aportó material invaluable acerca de la historia de UNI 3 Montevideo, de los intereses y motivaciones de la institución y de su perspectiva personal acerca de la educación en relación a las personas adultas mayores. Por cuestiones de tiempo y compromisos con otras actividades, la entrevista con Rosabel Etcheverry⁹ tuvo lugar en dos instancias diferentes, ambas medianamente extensas y ricas en el intercambio. La primera tuvo foco en cuestiones generales sobre su perspectiva de la educación en relación a las personas mayores y su rol como animadora sociocultural en UNI 3, mientras que, en la segunda, se hizo foco específicamente en aspectos relevantes al taller: objetivos, características de las participantes, contenidos, evaluación, etc.

0.3.4 Escritura

La disposición que se ha elegido para exponer la información —tanto teórica como empírica—, así como la incorporación del análisis a lo largo de la producción, es una decisión metodológica que responde a una escritura polifónica, intentando integrar todas las voces a lo largo de todo el texto. El género textual etnográfico da privilegio a la narración y a las descripciones analíticas ordenadas y articuladas de manera que se apoye el argumento de fondo (Rockwell, 2009), en este caso, el estudio de la educabilidad de las personas adultas mayores.

En este sentido, los capítulos de la tesina no están compartimentados en marco teórico, presentación de información y análisis, sino que los tres elementos se van conjugando a lo largo de toda la producción.

En el primer capítulo se define el objeto de estudio y se presentan las categorías de análisis para el estudio de la educabilidad de las personas adultas mayores que participan del

⁸ Se cuenta con el aval del director para ser nombrado con nombre y apellido en este trabajo. El pedido que se le realizó para poder nombrarlo va de la mano de querer visibilizar su trabajo como director, animador sociocultural y socio fundador de UNI 3 Montevideo.

⁹ Rosabel Etcheverry es la animadora sociocultural a cargo del taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente a occidente*. Se cuenta con el aval de la persona para poder nombrarla con nombre y apellido. De ahora en más Rosabel.

taller. En el segundo capítulo se comienza a exponer información obtenida de las entrevistas al presentarse y definirse la institución en la cual se elabora el trabajo de campo. Allí se establece el primer análisis dirigido a las condiciones para la educabilidad brindadas por el marco institucional. El capítulo tercero integra las voces de la animadora sociocultural y de las participantes. Se discuten las condiciones para la educabilidad brindadas por la animadora sociocultural y el contexto de las participantes. También se describen dos actividades puntuales que se desarrollan en el taller a modo de hacer visibles las habilidades para la educabilidad de las participantes. En el capítulo cuarto se analizan algunos aspectos acerca de la vejez que podrían operar negativamente en la educabilidad de las personas adultas mayores a partir de información obtenida en las encuestas. Por último, en el capítulo quinto se realiza un análisis y un pasaje desde lo particular a lo general, donde se esbozan algunos componentes como potenciadores para la educabilidad de las personas adultas mayores. También estos componentes surgen a partir de información obtenida en las encuestas y notas de campo construidas a partir de la observación participante.

El propósito de esta modalidad es enriquecer cada capítulo con información proveniente del trabajo de campo. A partir de esa información se van integrando nuevos componentes teóricos para analizarlos a la luz del concepto de educabilidad planteado.

Capítulo I - Personas adultas mayores y educación

Introducción

Este capítulo se presenta a modo de enmarcar la situación de las personas adultas mayores con respecto a lo educativo. Para ello, se dará lugar al debate en torno a la educabilidad, concepto central que transversaliza toda la producción de la tesina. Posteriormente, y en consonancia con los aspectos que se desprenden del análisis conceptual, se abordarán cuestiones referidas a la vejez y el envejecimiento, el envejecimiento activo, la educación a lo largo de la vida y la gerontología educativa. Estas consideraciones conceptuales se relacionan con el propósito de desentrañar los criterios y consideraciones acerca de la educación en relación a las personas adultas mayores, ya que los mismos juegan un papel relevante en la construcción de la noción de educabilidad de las personas comprendidas en este grupo etario y de acuerdo a las diferentes circunstancias de vida en que se encuentran.

1.1 Educabilidad y personas adultas mayores

El debate teórico central de la tesina se enmarca en la dimensión de educabilidad de las personas adultas mayores. Al menos hasta donde se ha podido indagar, no se ha conseguido localizar teoría educativa que aborde este concepto para aludir a los procesos educativos de las personas mayores de sesenta y cuatro años (personas adultas mayores). Dicha ausencia motiva también a la investigación y permite colocar un objetivo paralelo. Este nuevo propósito se encuadra en la idea de incorporar al debate teórico de la educación insumos para pensar lo educativo en relación a las personas adultas mayores desde el enfoque conceptual de la educabilidad. Es por esta razón que se acudirá a trabajos referidos a la noción de educabilidad de niños, niñas y adolescentes para tomar insumos que permitan construir el marco conceptual para el trabajo de investigación.

Esta extrapolación de conceptos implica ciertas complejidades, por cuestiones evidentes, referidas a lo que genera la propia acción de aplicar un concepto que no se ha trabajado en este campo, tomando recursos de indagaciones provenientes del estudio con otros grupos etarios. Sin embargo, y a pesar de ello, se toma esta dificultad como una oportunidad de estudio y exploración, reparando en la importancia que tiene para el trabajo educativo con personas adultas mayores, sistematizar información que dé cuenta de las posibilidades y condiciones que

se ofrecen y que presentan las personas adultas mayores para lo educativo y, en el mejor de los casos, la implicancia que podría significar este vínculo con la calidad de vida de estas personas. En este sentido, se propone identificar algunas líneas de análisis que permitan dar cuenta de la educabilidad de las personas adultas mayores.

Ana Toscano (2006) en su trabajo *La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia*, ofrece un recorrido histórico de la noción de educabilidad. Si bien su investigación está dirigida a niños en edad escolar, la historicidad que propone sirve como sustento de base para este trabajo. Es interesante cómo la autora aborda y va tejiendo el concepto, insistiendo en que las lecturas que cada contexto educativo realiza acerca del aprendizaje direccionan las maneras de visualizar y afrontar las potencialidades y problemáticas que permiten construir una «definición específica sobre la educabilidad de los sujetos» (Toscano, 2006, p. 156). Esta afirmación tiene cierta vinculación con la necesidad —que fue surgiendo en el proceso del trabajo de campo realizado— de indagar en profundidad los ideales y la posición política de UNI 3 con respecto a la participación de las personas adultas mayores en esa institución educativa y con respecto al aprendizaje; considerando que identificar las especificidades que hacen a la impronta del marco institucional es un factor imprescindible a la hora de analizar la educabilidad de las personas adultas mayores que asisten a UNI 3. Sin detenerse demasiado en estas consideraciones por el momento, se da paso a profundizar en el planteo de Toscano (2006). A partir de ello, se logrará desembocar en algunas particularidades del concepto en cuestión y seguir avanzando en el análisis acerca de la noción de educabilidad que se va hilando a partir de la trama de significados que hacen y construyen la cultura UNI 3 (Geertz, 1996).

A partir del diálogo con los aportes de Ricardo Barquero (2001) en *La educabilidad bajo sospecha*, Toscano (2006) plantea tres maneras de tratar la problemática de la educabilidad. En primera instancia se hace referencia a una concepción clásica, la cual se ancla en las capacidades individuales de los sujetos para ser educados. En este sentido, la educabilidad sería un atributo personal que portaría cada persona, privilegiando enfáticamente los aspectos del desarrollo intelectual. Además, estos dotes individuales estarían dados en los sujetos como una condición previa y natural proyectando una expresión medible y comparable a través, por ejemplo, del coeficiente intelectual (CI) o edades mentales (Toscano, 2006). Según la autora, esta visión clásica se apoya en la idea de déficit para dar explicación a las dificultades de

aprendizaje y se relaciona directamente con una concepción unilineal del desarrollo y del proceso evolutivo de los individuos elaborado por la psicología evolutiva.

Resulta necesario, en este aspecto, detenerse en la idea de déficit. Durante mucho tiempo, a partir de planteos como los de Herbart, se privilegió la educación hacia las edades tempranas. Como si el ser humano solo tuviera la capacidad de aprender y potenciar sus habilidades cognitivas y sociales hasta cierto momento de la vida y luego esa capacidad desapareciera. Ya hace mucho tiempo, y a partir de estudios desde el enfoque de la Andragogía, por ejemplo, que estas ideas se han visto modificadas. Al día de hoy se tiene otra visión de la educación, enfocándose en la concepción de la educación permanente o la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, aún queda camino por recorrer, y, sobre todo, en lo que hace a las últimas etapas de la vida. Paz Guerra García propone la siguiente idea:

la ciencia se ha ocupado ampliamente del estudio de las etapas de la vida desde el nacimiento hasta la vejez, pero a diferencia de las anteriores, en esta no se consideran estadios o etapas diferenciadas, sin embargo también en la vejez existen modificaciones cognitivas, físicas, psicológicas, afectivas, etc. que deben ser estudiadas y tenidas en cuenta para elaborar un sistema multidisciplinar que contemple el desarrollo de sus capacidades, aptitudes y actitudes y sirva para mejorar la propia calidad de vida (Guerra García, 2008/2009 p. 320).

Considerar lo planteado por Guerra García (2008/2009) promueve la aceptación de que la vejez no es una etapa que transcurre de igual manera para todos los seres humanos y que profundizar en el estudio de sus particularidades, similitudes y diferencias puede brindar pistas acerca de las posibilidades de aprendizaje —educabilidad— de las personas en esta etapa de la vida.

Continuando ahora con el estudio de Toscano (2006), en una segunda instancia, la autora hace referencia a una pequeña ampliación del concepto integrando elementos contextuales. La idea de educabilidad se comprende como un resultado esperado de un proceso de socialización. Se trata aquí también de un atributo personal adquirido de las condiciones de socialización logradas a partir de la experiencia y participación en diferentes espacios sociales. Si bien es claro que es necesario un mínimo de bienestar social para que el proceso educativo pueda desarrollarse de manera favorable para la persona que lo transita, considerando un mínimo de recursos materiales, actitudinales y culturales, visto de este modo, recae nuevamente la posibilidad o no de aprendizaje en la persona que transita el proceso, ya que el déficit en ciertas condiciones sociales se expresa en competencias individuales y preexistentes.

En una tercera instancia, Ana Toscano (2006), presenta a la educabilidad como consecuencia de una relación existente entre las personas y un contexto educativo. Por lo tanto,

la educabilidad se presenta como efecto de la interacción de los sujetos —dadas sus diferentes identidades sociales y culturales— con las condiciones concretas de la actividad educativa en un contexto determinado, en este caso, una institución educativa. Violeta Núñez, desde el enfoque de la pedagogía social (1999), define al marco institucional educativo, más concretamente de la educación social, como un encuadre normativo en el cual se plantean determinadas maneras de comprender y hacer las cosas. Por lo tanto, supone un pacto social. Por su parte, García Molina (2003) entiende al marco institucional en una dicotomía entre lugar y espacio. Este último hace referencia a una distancia entre dos puntos, por lo tanto, no alcanza la posibilidad histórica y de significación. Por el contrario, el lugar posibilita las relaciones y las significaciones. En este sentido, el espacio, a partir de las experiencias que puedan generarse, en este caso en el marco de una situación educativa, puede convertirse en lugar.

Según Toscano (2006), las posiciones anteriormente definidas no integran al contexto educativo como un elemento inherente para comprender la educabilidad, sino que se lo toma como un elemento neutral que puede acompañar o no las condiciones preexistentes de cada individuo. Esta tercera visión «se apoya en una perspectiva sociohistórica de cuño vigotskiano para pensar los procesos de desarrollo y aprendizaje» (Toscano, 2006, p. 160). En este sentido, el aprendizaje no queda restringido a una posesión individual, sino que está dado a partir de una relación entre personas, donde la información necesaria para la participación de todos los integrantes se hace accesible (McDermott, 2001). Este aspecto se vincula con el concepto vigotskiano de *zona de desarrollo próximo*, donde el aprendizaje surge a partir de una situación que permite el encuentro entre personas, cada una con sus características singulares. De allí, pueden surgir cambios y efectos comprobables de la situación que, naturalmente, generen también transformaciones en los sujetos involucrados. Sobre esta perspectiva, plantea Barquero (2001), en palabras de Toscano: «la educabilidad se piensa como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas» (Toscano, 2006, p. 160). Así, la educabilidad no es atributo particular de las personas sino de las situaciones que comparten.

De manera similar, Marcela Dillón *et al.* (2018) trabajan sobre el concepto de educabilidad en un estudio que busca desarrollar herramientas de medición de la educabilidad en el ámbito universitario. Los autores plantean que la educabilidad es una construcción social que genera ciertos estándares relacionados a cómo encarar el aprendizaje. En este marco, se

cuenta con cierta noción de educabilidad con respecto a la edad escolar como «aquella construcción social que marca el desarrollo cognitivo y la socialización mínima necesaria para encarar el aprendizaje escolar» (Dillón *et al.*, 2018, p. 13) de un niño o una niña. Por otra parte, los autores proponen cierta noción acerca de la educabilidad universitaria «como una construcción social que apunta a identificar el conjunto de competencias que hacen posible que una persona pueda cursar exitosamente una carrera universitaria» (ídem). Sin embargo, plantean que la educabilidad no alude solamente a las cualidades del individuo, sino que, apoyándose en los planteos de López y Tedesco (2002), argumentan que la educabilidad es un concepto relacional que contempla dos variables. Por una parte, las capacidades, intereses y aptitudes del individuo, o sea lo que trae a través de su experiencia y, por otra parte, lo que se espera de él o lo que se le exige socialmente y cognitivamente en un contexto determinado. En este sentido, surgen algunas interrogantes secundarias para intentar dar respuesta a la pregunta medular del trabajo: ¿qué noción de educabilidad de persona adulta mayor hemos construido socialmente, si es que hemos construido alguna?, ¿cuál es el perfil de participante marcado por la UNI3 de Montevideo?, ¿qué expectativas sostiene la animadora sociocultural acerca de las personas adultas mayores como sujetos participantes de una instancia educativa?, ¿qué expectativas tienen las propias personas adultas mayores con respecto al curso y sobre sí mismas en relación al curso y su proceso de aprendizaje? y ¿qué aptitudes y capacidades muestran las estudiantes del taller a nivel social y cognitivo?

Para comprender la dimensión de educabilidad de persona adulta mayor que se desprende a partir de la propuesta educativa elegida, se enfoca la mirada en dos aspectos que se consideran fundamentales. El primero de ellos está relacionado a la construcción sociohistórica de la vejez, a la edificación conceptual del término con toda la implicancia de significaciones que ello implica. El segundo, gira en torno al debate teórico en relación a la educación y su vínculo con las personas adultas mayores. Si existe educabilidad, es necesario determinar un marco teórico y disciplinar sobre el cual pararse para su estudio.

1.2 Construcción sociohistórica de la vejez y su afectación en la educabilidad

Es pertinente hacer énfasis en problematizar los sentidos que se le asignan a la vejez desde una perspectiva histórica para comprender qué se espera de las personas adultas mayores en nuestra sociedad y, en consecuencia, en una institución educativa direccionada específicamente a este

grupo etario. Valorar los sentidos construidos a través del tiempo es tender una línea con el pasado que nos permita tomar recursos para comprender, en términos generales, qué lugar ocupan hoy las personas adultas mayores en nuestras sociedades. Además, esta lectura resulta sumamente necesaria en términos de entender la implicancia que esos sentidos pueden tener sobre las propias personas que están transitando su vejez. Y, en este caso particular, intentar observar y analizar cómo transitan su vejez las personas que participan del taller que se toma como foco de estudio para esta investigación y qué relación puede llegar a tener ese modo de atravesar la vejez con sus procesos educativos dentro de UNI 3.

Para enmarcar y pensar estas categorías y relaciones resulta apropiado profundizar en estudios vinculados a procesos sociológicos a lo largo de la historia, con el fin de entender los sentidos y construcciones que existen acerca de la población que se toma, en este caso, como foco de estudio en un sentido amplio. Vale aclarar que se está mirando una visión occidental del envejecimiento. Si bien se reconoce que han existido y existen diferentes formas de vincularse con la vejez, se cree pertinente ceñirse a una visión lo más cercana posible al contexto en que se lleva a cabo el estudio. Para ello se toma como base teórica los trabajos de Eva Muchinik (2006), *Envejecer en el siglo XXI. Historias y perspectivas de la vejez*, María del Carmen Ludi (2005), en su trabajo *Envejecer en un contexto de (des) protección social* y Teresa Dornell *et al.* (2015), *Debates regionales en torno a la vejez: una aproximación desde la academia y la práctica pre-profesional*.

María del Carmen Ludi (2005) propone que la vejez es una «construcción sociocultural, sobredeterminada por dimensiones contextuales socio-económico-político-culturales que atraviesan la vida cotidiana» (p. 32), es decir, que no existe una única forma de atravesar la vejez. Aparecen factores vinculados a lo biológico, lo psicológico y también a las distintas herramientas y recursos acumulados por las personas en el transcurso de la vida (Dornell *et al.*, 2015). Si bien, a este respecto, las vejezes son distintas entre sí, existe un punto en común entre ellas, según menciona Ludi (2005), y es que «están cargadas de prejuicios sociales negativos que discriminan y segregan» (p. 17). Esto se debe, según la autora, a la asociación que se hace de ella con la dependencia, la enfermedad y, finalmente, con la muerte.

Por su parte, y en concordancia con lo planteado anteriormente, Muchinik (2006) aporta un recorrido histórico con una mirada sociológica acerca del lugar de vulnerabilidad que, en general, han ocupado las personas adultas mayores a lo largo de la historia y la connotación

negativa y los miedos que genera esa etapa de la vida. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en mitos griegos y leyendas medievales vinculados al anhelo de elixires que detengan el envejecimiento y prolonguen la juventud (eterna juventud). Eva Muchinik (2006), en este sentido, propone que ha habido a lo largo de la historia interés en el envejecimiento, pero no en las personas envejecidas en sí.

Jean Pierre Gutton (1988), citado por Muchinik (2006), plantea que esto comienza a verse modificado a partir del siglo XVIII, el cual, según el autor, ha sido el siglo del *nacimiento del viejo*. En el contexto de cambios sociales, políticos y culturales que se desencadenan a partir de la revolución francesa, la imagen de las personas adultas mayores comienza a verse modificada, «se proclama el derecho de los viejos como ciudadanos a la vez que se les ofrece, a partir de la declaración de la solidaridad entre las generaciones, un espacio social» (Muchinik, 2006, p. 43). Luego, con la expansión del capitalismo hacia el siglo XIX, «la vejez pasa a ocupar un lugar de molestia social» (ídem, p. 44). La vejez se torna un problema social vinculado a la no productividad y a la dependencia. También en el siglo XIX la medicina comienza a generar ciertos estudios vinculados al deterioro físico en la vejez (Charcot) y al estado cerebral de las personas mayores vinculado a sus «trastornos», definidos como demencia senil. Con esto, propone Muchinik (2006), deviene una asociación entre envejecimiento - enfermedad y el comienzo de un fuerte proceso de medicalización a «los problemas de la vejez». De esta forma, las personas adultas mayores quedan ligadas fuertemente al espacio médico. Hasta avanzado el siglo XIX existe, en palabras de Muchinik (2006), una «voluntad terapéutica» que se materializa en un considerable aumento de publicaciones médicas interesadas en el asunto y en la necesidad de cuidar y atender a las personas adultas mayores. Si bien es una forma de colocar una preocupación y considerar a la persona adulta mayor como sujeto, no deja de entablar un grave prejuicio, relacionado a la dependencia y a la pasividad.

Continuando con el planteo de Muchinik (2006), se dirá que el siglo XX trae consigo un aumento considerable en la esperanza de vida de los seres humanos y, por lo tanto, un incremento significativo de la longevidad que hace a las personas adultas mayores más visibles. En este caso, la problemática y el desafío se ancla en que las poblaciones cada vez se ven más envejecidas y, sin embargo, aún no existe un espacio social expresamente definido para las personas adultas mayores. Según la autora, este hecho puede configurar un nuevo sistema de segregación y desafiliación del espacio social para la vejez, caracterizado por Robert Butler

(1975) como *ageism*, o sea, *viejismo*. El autor define *viejismo* como un proceso sistemático de estereotipación y discriminación a las personas por el hecho de su edad avanzada; proceso similar que opera en la discriminación racista o sexista que se deriva del color de piel o del género. En esta dirección, se establecen categorías generalizadas y discriminativas hacia las personas adultas mayores como seniles, rígidas de acción y pensamiento, anticuadas en sus valores morales o incapacidad de disfrute y aprendizaje.

El *viejismo* está caracterizado por un profundo miedo de las personas jóvenes y en edad madura a su propio envejecimiento, generado por un gran rechazo a envejecer, perder capacidades, perder poder, enfermar y morir. Es en este sentido que el temor a la muerte es uno de los principales factores del *viejismo*; también lo son la sobrevaloración de la belleza y la juventud y el énfasis de la productividad estrechamente relacionado al modelo económico (Butler, 1975).

Surgen, a partir de estos planteos, nuevas interrogantes para acompañar la pregunta medular del trabajo: ¿qué influencia puede tener esta visión negativa de la vejez en la educabilidad de las personas adultas mayores o incluso en la posibilidad de que elijan acercarse a una institución educativa?, ¿existen otras perspectivas que permitan pensar en la vejez como una etapa de disfrute de la vida?, ¿qué influencia podría tener una supuesta visión positiva de la vejez en relación a la educabilidad de personas adultas mayores?, ¿qué importancia puede tomar la educación en nuestra manera de envejecer y en la aceptación de nuestro proceso de envejecimiento? y ¿cuáles son los desafíos que depara el siglo XXI en este sentido?

Existen algunos acuerdos internacionales que intentan dar respuesta a estas nuevas complejidades. Dos hechos particularmente importantes son: la Resolución 75/131 por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas que declara el Decenio del Envejecimiento Saludable para la década 2021-2030 y la Convención Interamericana Sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores¹⁰.

El primero expresa suma preocupación por el hecho de que, a pesar del ritmo acelerado del envejecimiento de la población, el mundo aún no se encuentra en condiciones de dar respuesta a los derechos y necesidades de las personas adultas mayores. Por lo tanto, hay un llamado a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a que lidere la ejecución del Decenio, en colaboración con otras organizaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

¹⁰ De ahora en más convención.

Se incentiva también a los gobiernos, organizaciones internacionales y regionales, el mundo académico, la sociedad civil, el sector privado y los medios de comunicación a que apoyen de forma activa los objetivos del Decenio. Las iniciativas en este escenario buscarán generar impacto en la forma en la que pensamos y actuamos frente a la vejez y el envejecimiento. Uno de los grandes propósitos es promover la participación activa de las personas mayores dentro de sus comunidades, como también, solventar y prestar servicios de salud primaria que respondan a las necesidades de las personas y proporcionar cuidados a largo plazo para las personas mayores que lo necesiten.

Por su parte, la Convención —aprobada el 15 de junio de 2015 por los Estados Miembros de la Organización (OEA) en el marco de su Asamblea General— es el primer instrumento a nivel internacional, y único a nivel interamericano, que se direcciona a la protección de los derechos de las personas adultas mayores. En este sentido, se establece en el artículo 1 de la Convención:

el objeto de la Convención es promover, proteger y asegurar el reconocimiento y el pleno goce y ejercicio, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de la persona mayor, a fin de contribuir a su plena inclusión, integración y participación en la sociedad. (Convención Interamericana Sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, 2015, art. 1).

Dentro de este marco, se integra como pieza fundamental el derecho a la educación. El artículo 20 está destinado a ello, haciendo especial énfasis en la igualdad de condiciones para su acceso, en la posibilidad de compartir sus experiencias con todas las generaciones, en la promoción de desarrollo de programas y formatos educativos adecuados y accesibles para las personas adultas mayores. Asimismo, se hace referencia a la importancia de disminuir las brechas digitales entre las generaciones a través de la educación, como también «fomentar y facilitar la participación activa de la persona mayor en actividades educativas, tanto formales como no formales» (Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, 2015, art. 20, inc. f).

Del mismo modo, se integra la dimensión educativa en el artículo 21 destinado al derecho a la cultura y en el artículo 22, destinado al derecho a la recreación, al esparcimiento y al deporte. Incluir estos componentes permiten colocar una visión activa y de posibilidad de gozo y aprendizaje en la vejez. Así como, también, el respeto a los conocimientos y experiencias de

estas personas, para enriquecer a la sociedad, mientras potencia su propia autorrealización, autonomía, independencia e integración en la comunidad.

Es importante recordar que, en diciembre del 2016, Uruguay fue el primer país en ratificar la Convención, asumiendo el Estado uruguayo la responsabilidad de garantizar la implementación de lo establecido en este documento, facilitando la formulación y el cumplimiento de leyes y derechos vinculados a las personas adultas mayores. En este sentido, se brinda desde la gestión pública un marco de referencia y un piso importante para desplegar acciones, no solo de cuidado, sino, también, de participación para y con las personas adultas mayores.

Como puede verse, la visión occidental construida acerca de la vejez ha sido modificada a través del tiempo. La situación particular, en estos días, es el desafío que implica el aumento significativo de la esperanza de vida y la baja natalidad. Las poblaciones envejecen a un ritmo acelerado y es necesario tomar los recaudos correspondientes. Existe hoy un esfuerzo considerable por combatir la negatividad y pasividad asignada, durante muchísimos años, a esta etapa de la vida y la educación —en el sentido más amplio— no debe ser ajena a estos cambios. En esta línea, en el próximo apartado se trabajará en la búsqueda de un campo disciplinar que permita estudiar los procesos de aprendizaje de las personas adultas mayores y colabore en la detección de las particularidades de sus deseos con respecto a lo educativo.

1.3 Antecedentes de la educación con personas adultas mayores

Históricamente, la educación ha estado destinada a las generaciones más jóvenes de las comunidades por parte de sus antecesores. Las primeras herramientas de enseñanza pueden encontrarse en el ser humano primitivo, relacionadas a la supervivencia, la caza y la pesca, la recolección de otro tipo de alimentos y la construcción de sus hogares. Las generaciones adultas preparaban a las más jóvenes para la vida, como lo hace cualquier otro animal. Un poco más adelante en el tiempo, en la antigua Grecia, por ejemplo, la educación cumplió un rol fundamental en la preparación de algunos jóvenes privilegiados para cumplir funciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad. También efectuó un papel protagónico en la transmisión de los valores religiosos hacia las generaciones más jóvenes en varios momentos de la historia de la humanidad.

La idea de que la educación se encuentra solamente dirigida a los más jóvenes se ha sostenido en el tiempo e incluso está plasmada en los primeros desarrollos teóricos de la didáctica —*Didáctica Magna*, de Comenio, en el año 1657— y la pedagogía. Herbart —considerado el padre de la pedagogía— planteó en gran parte de su obra que la educación tiene una sola dirección y es hacia los niños, así como Durkheim (1911) también planteó que las generaciones adultas son las que educan a las generaciones jóvenes. En épocas mucho más cercanas a nuestros días, Hannah Arendt (1993), en *La Crisis de la Educación*, menciona que los adultos, a través de la educación, son los encargados de brindar herramientas a los más jóvenes para que se incorporen de la mejor manera al mundo. Dados los cambios sociodemográficos que se hacen cada vez más visibles en nuestras sociedades, cabe preguntarse: ¿cómo se integran las personas adultas mayores, de acuerdo a esa tradición histórica que aún se hace presente, al nuevo mundo que las generaciones más jóvenes van resignificando y construyendo con gran vertiginosidad?, ¿qué sucede con las personas de avanzada edad que son jubiladas a la fuerza y desafiliadas de su vida laboral? y ¿cómo opera el conjunto social para apoyarse y brindarse herramientas en el proceso de envejecimiento?

De suma importancia y necesidad han sido los aportes de los grandes teóricos de la educación con respecto a la educación de los niños, sin embargo, el mundo ha cambiado y es necesario continuar abriendo el espectro de posibilidades y destinatarios, no solo en el plano práctico, sino también en el plano teórico. Esto va dirigido, sobre todo, a la concepción sumamente escolarizada de la educación que se sostiene en la formación en educación en el país. La herencia positivista denota la existencia de una edad privilegiada para el estudio, otra para la acción laboral y otra para la jubilación (Machado y Reyes, 2017). Esta visión de la educación es limitada y supone que —entre otros grupos etarios— las personas adultas mayores queden por fuera del campo educativo en varios aspectos. En esta línea, si la pedagogía —que tiene por objeto de estudio la educación— se limita a la educación escolar de niños, entonces reduce su campo de estudio y no acumula para analizar lo educativo más allá de la escuela y los niños.

Por otra parte, existe un cambio fundamental a partir de la celebración de la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) en Elsinore, Dinamarca en 1949. Según Moacir Gadotti (2013), en esta instancia se plantea a la educación de adultos vinculada a la educación moral. Ya que la escuela no había podido evitar los destrozos de la

guerra, era necesaria una educación paralela por fuera de la escuela, «*cujo objetivo seria contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola*» (Moacir Gadotti, 2013, p. 15). En la II CONFINTEA, celebrada en Montreal, se alcanza el concepto de educación permanente —posición teórica que se adopta en este trabajo— que entiende que el ser humano puede estar vinculado a situaciones de aprendizaje toda su vida, «pues el término educación permanente incluye: primero, que la persona es educable independientemente de su edad y, segundo, el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en los diversos espacios de la sociedad» (Machado y Reyes, 2017, p. 293). En suma, Macarena Esteban (2018), en su trabajo *La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales*, propone que el marco de intervención de la educación permanente no se reduce al campo de la educación formal. «Se propone así ayudar al hombre en su realización personal en todas las etapas de su vida y en todas las esferas de su concentración biográfica» (Ibáñez, 2018, p. 2). El concepto de educación permanente a lo largo de la vida, también es trabajado por Faure en el año 1972, en un informe auspiciado por la UNESCO, denominado *Aprender a ser*, en el cual «se pide la abolición de un límite de edad para el aprendizaje» (Beltrán 2015).

En el año 1982 se llevó a cabo en la ciudad de Viena la I Asamblea Mundial del Envejecimiento. Fue la primera vez que se reconoció la dimensión educativa en la vejez y la importancia del desarrollo en la educación para obtener una mejor calidad de vida (Bermejo, 2010). Se plantearon allí tres elementos fundamentales para la acción educativa con personas adultas mayores: generar medidas preventivas para la preparación anterior a la jubilación, mejorar la situación de las personas jubiladas a través de la acción cultural y social y educar a la sociedad en relación a la situación de las personas mayores. Es, a partir de esto, que líneas teóricas como la Andragogía¹¹, Geragogía, Gerogogía y Gerontología educativa¹² han salido a

¹¹ Sánchez (2015) plantea que la primera vez que aparece el término *Andragogía* es en un tratado de filosofía del maestro alemán Alexandre Kapp, en el año 1833. Según comenta Sánchez (2015), Kapp describe la necesidad de aprender durante toda la vida, haciendo énfasis en que la autorreflexión y la educación del carácter son el principal valor de la vida humana. Kapp no realiza ninguna teoría andragógica, aunque sí la justifica como una necesidad práctica de la educación de adultos. A estas ideas se opuso Herbart, quien proponía que el proceso de educación y el aprendizaje guiado solo podía ser aplicado a la persona joven.

¹² Bermejo (2010) reseña brevemente la aparición en el tiempo de diferentes denominaciones para referirse a la educación de las personas adultas mayores. *Andragogía de la tercera edad*, por De Crow (1974), *Gerontología educativa* o educacional, por Peterson (1976) —este término ha ganado auge en los años setenta, bajo la

la luz con mayor intensidad, aportando algunas perspectivas y líneas de acción con respecto a la educación de las personas adultas mayores.

1.4 Pedagogía social en diálogo con la gerontología educativa

Se planteó anteriormente —a partir del trabajo de Muchnik (2006)— que la vejez, luego de la Revolución Francesa, comenzó a entenderse como un problema social. Paul Natorp, reconocido como el fundador de la pedagogía social en su Curso de pedagogía social¹³, citado por Francisco Larroyo (1987), ya hablaba a finales del siglo XIX acerca de «la libre educación de los adultos en asociaciones libres de cultura (extensión universitaria, bibliotecas populares, etc.)» (Larroyo, 1987, p. 102), haciendo referencia a la «infinitud de la misión educativa» (ídem). Esta misión educativa —que no está marcada por una etapa específica de la vida, sino que transcurre durante toda la existencia de la persona— refiere a un fin, en parte, individual, porque ayuda a conectar al ser humano con su parte más propia, con sus sentimientos, anhelos e intereses y, a la vez, tiene un último fin más grande, direccionado a la conjugación con la comunidad; y, por lo tanto, es social. En este sentido, se considera a la pedagogía social como disciplina que puede ayudar a pensar lo educativo con personas adultas mayores.

Lorenzo Luzuriaga (1968), propone que la pedagogía social tiene por objeto de estudio a la educación en diálogo con la sociedad, o sea, que se establece en una relación dialógica entre la acción de los grupos sociales en la formación de las personas y la influencia de la educación en la sociedad. La educación no es un componente pasivo que se establece a través de la influencia de la sociedad, sino que también es un factor que dinamiza y actúa sobre ella transformándola. Por su parte, Violeta Núñez (1999) define a la pedagogía social como la disciplina que toma como objeto a la educación social y es esta última, según la autora, una práctica que opera sobre lo que lo social define como problema. En este sentido, Núñez (1999) define a la práctica educativa como una práctica esencialmente social.

En sincronía con esto, Martí March y Carmen Orte (2007) en la búsqueda de definir la gerontología educativa —término devenido de la medicina y enfocado en el mejoramiento de

denominación de *educational gerontology*, en Estados Unidos—, *Gerontagogía*, por Lessa (1978) y Grendenning (1985), *Geragogía*, por Hartford (1978) y *Gerontopedagogía*, empleado por Paradis (1983).

¹³ *Allgemeine pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*, editado por primera vez en 1905. Este curso es un resumen de su obra *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, publicada en el año 1898.

la calidad de vida de las personas mayores— proponen que «lo gerontológico-educativo sólo tiene su razón de ser si hacemos de la praxis educativa praxis social, por lo que la educación gerontológica es por sí misma educación social (como debiera ser toda educación)» (p. 262). Para que la praxis educativa sea una praxis social, comenta Guerra García (2008/2009), debe atender a las necesidades reales de este grupo etario en particular. En esta misma línea, Urbano y Yuni (2011) consideran que la articulación entre lo gerontológico y lo educativo «aporta elementos para comprender las particularidades de la vejez dentro del conjunto del Ciclo Vital» (p. 18-19). Desde este punto de vista, se considera a esta etapa de la vida como un estadio evolutivo «con sus propias tareas, oportunidades y características bio-psico-sociales y éticas» (ídem, p. 19), dando lugar a la conformación de un campo teóricopráctico que atienda tales particularidades, posibilitando dispositivos y marcos educativos con fines y valores diferenciados de los que se utilizan para la educación de otras franjas etarias. Es por esto que Urbano y Yuni (2011) plantean que la delimitación del marco epistémico de la educación con personas adultas mayores «requiere sostener la necesidad de la articulación entre la educación y la gerontología como condición ineludible» (p. 19). Es en esta línea que se eligió realizar el acercamiento al trabajo de campo desde el enfoque teórico de la educación gerontológica o pedagogía gerontológica—, esperando que permita observar ciertas prácticas para comprender, de la manera más amplia posible, los intereses y necesidades de las personas adultas mayores participantes del taller elegido como foco de estudio, su relación con la animadora sociocultural y las actividades presentadas.

En suma, con lo anterior, se planteó la observación participante, desde el paradigma del *envejecimiento activo* tal y como lo define Bermejo (2010). La autora propone la idea de paradigma en los términos en que la trabaja Thomas Kuhn (2004) en *La estructura de las revoluciones científicas*. La importancia del paradigma, según plantea, es que influye sobre la manera en la que interpretamos la realidad. El envejecimiento activo «es un patrón que sirve de ejemplo en el que mirarse para saber el valor de nuestra forma de actuar con las personas mayores» (Bermejo, 2010, p. 5).

Esta línea de pensamiento tiene sus inicios con Havighurst y Albrecht (1953) y su *Teoría de la Actividad*. Allí, los autores proponen que mantener patrones de actividad en la edad madura constituye un medio por el cual envejecer de forma óptima. A partir de esta afirmación se ha dado inicio a un extenso camino por el cual definir el concepto *activo* dentro de la

concepción del envejecimiento activo, sobre la cual, según Bermejo, se deben distinguir aspectos como: «las condiciones de salud (envejecimiento saludable), de los resultados e intencionalidad del mismo (envejecimiento productivo) o de los beneficios individuales y más íntimos de cada persona (envejecimiento satisfactorio)» (Bermejo 2010, p. 5). Este nuevo paradigma del envejecimiento activo plantea una guía, un modelo sobre el cual derribar ciertas nociones de la vejez relacionadas a la pasividad e improductividad.

Según el documento elaborado por la OMS en el año 2001, con el fin de ser discutido en la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, el envejecimiento activo es un proceso por el cual optimizar las habilidades físicas, sociales y mentales con el objetivo de promover la productividad y, de esta manera, ampliar la esperanza de vida y la calidad de vida en la vejez. Se trata de que las personas adultas mayores participen activamente en la sociedad de acuerdo a sus propias necesidades, aspiraciones y capacidades, a la vez que se les proporciona seguridad y cuidados cuando necesitan asistencia (Bermejo, 2010). En relación con lo anterior, Bermejo (2010) plantea ocho ítems acerca del significado puesto en el término **activo**, dentro de los cuales, aparece el desafío a la perspectiva tradicional del aprendizaje, relacionado únicamente a las generaciones más pequeñas, promoviendo el desarrollo de las personas a lo largo de todo el ciclo vital. La promoción del envejecimiento activo para las personas adultas mayores es clave para pensar la dimensión de la educabilidad.

1.5 Antecedentes directos de investigación

A nivel de investigación pocos son los antecedentes en Uruguay sobre esta temática, sin embargo, se cuenta con dos estudios que son considerados como un aporte directo para este estudio. El primero es el trabajo de Ricardo Martínez (2014), *Vejez y aprendizaje en Uruguay: el caso de la UNI 3 de Montevideo*, y el segundo es el trabajo de Mariana Moreira (2018), *«Entre tablas y bambalinas»: vejez, envejecimiento activo y expresiones artístico-culturales. Análisis de un caso: grupo de teatro de adultos mayores, de Libertad, Departamento de San José*.

Ambos son estudios de tesis de grado, provenientes de la Facultad de Ciencias Sociales; el primero en el marco de la Licenciatura en Sociología y el segundo en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social. Martínez (2014), mediante un abordaje exploratorio, se propone «identificar la historicidad de los procesos ideológicos, psicosociales y culturales que

podrían estar influenciando en las motivaciones de los participantes AAMM¹⁴ para concurrir a UNI 3» (p. 30). Por su parte, Moreira (2018), trabaja la construcción identitaria y emocional de un grupo de personas adultas mayores que se vinculan a través del teatro. Este segundo estudio aporta insumos acerca del envejecimiento activo, el cual, como se nombró anteriormente, se considera imprescindible para la educabilidad de las personas adultas mayores.

Por otra parte, se toman en cuenta como antecedentes los conocimientos adquiridos en el marco de la participación en un grupo de estudio formado por estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Educación. En el marco de la asignatura Taller de Práctica Docente que ofrece el Departamento de Estudios en Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar, dictado por las profesoras Dra. María Inés Copello y Lic. Begoña Ojeda, se realizaron prácticas de docencia en un ELEPEM por medio de la plataforma virtual *Zoom*, a partir del objetivo de acercar a los residentes de este establecimiento propuestas lúdicoeducativas que significaran un insumo para paliar las dificultades provocadas por el aislamiento generado por la pandemia producto del covid-19. De este proyecto se desprendió un informe narrativo que contiene información relevante acerca de la educabilidad de estas personas adultas mayores. Cabe destacar que se compartió la experiencia en dos seminarios internacionales¹⁵.

Por último, a nivel regional, se cuenta con el trabajo de Rita de Cássia y Paola Andressa (2015) de la Universidad de Ponta Grossa de Brasil (UEPG), titulado *Universidad abierta a las personas adultas mayores: espacio de pedagogía social, educación y empoderamiento*. Las autoras proponen una investigación documental acerca de la inserción de las personas adultas mayores en espacios educativos, más concretamente, en universidades abiertas con características similares a las de UNI 3. Los resultados de la investigación muestran «que la educación para la persona mayor debe posibilitar inserción social, reconocimiento de papeles sociales, actualización de conocimientos, valorización y elevación de la autoestima, calidad de

¹⁴ El autor utiliza la abreviatura para referirse a las personas adultas mayores.

¹⁵ Participación en calidad de ponente en el Seminario de Educación y Filosofía «Tempos de pandemia e seus impactos. Diálogos e conversações» bajo el nombre «Ejercicios docentes en la virtualidad: encuentros con personas adultas mayores» y el «Ciclo Tejiendo cultura(s) de Paz en América Latina: Experiencias innovadoras en educación formal y no formal», organizado por la Universidad de Tolima, Universidad Nacional de Quilmes e Internacional Peace Bureau, bajo el nombre «Tejiendo redes con personas adultas mayores: por una educación para la tercera edad».

vida, dignidad y ciudadanía» (de Cassia y Andressa, 2015, p. 1). Estas ideas se acercan considerablemente a las nociones de envejecimiento activo y gerontología educativa; además, el campo en el cual el estudio es realizado es muy cercano al campo en el cual esta investigación se ha llevado a cabo, por lo tanto, este antecedente es clave.

1.6 Dimensiones teóricas a abordar

Se definió a la educabilidad como un proceso relacional que involucra dos variables. Por un lado, comprende lo que se espera de un individuo en un contexto socioeducativo determinado y, por el otro, lo que el individuo trae desde su propia experiencia, tiene, quiere y potencia —o no— en el acto educativo, dependiendo de las condiciones y posibilidades de educabilidad (Dillon *et al.*, 2018, García Toscano, 2006 y López y Tedesco, 2002). Siguiendo esta línea, y considerando la particularidad de la educación con personas adultas mayores desde el enfoque gerontológico educativo y el envejecimiento activo, el trabajo aborda el estudio de dos categorías de análisis: una, poniendo el foco de observación sobre las condiciones de educabilidad, con el objetivo de comprender cuestiones referidas a las características y recursos de las personas usuarias del taller y a lo que se espera de ellas como participantes de procesos educativos; la otra, poniendo el foco, específicamente, en las habilidades de educabilidad que presentan las personas adultas mayores en el taller, divididas para su análisis en habilidades sociales y habilidades cognitivas.

López y Tedesco (2002) definen las condiciones de educabilidad como:

el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos (López y Tedesco, 2002, p. 7).

Tomando esta referencia, se define condiciones de educabilidad, para este estudio, como el conjunto de recursos a los que accede una persona adulta mayor que le permiten formar parte exitosamente de una práctica educativa. Por un lado, están los recursos a los que accede la persona por su experiencia de vida y, por el otro, los recursos que se le brinda desde UNI 3 y, más precisamente, desde el taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente*. Se entiende por habilidades sociales a las «conductas aprendidas mediante las cuáles expresamos ideas, sentimientos, opiniones, afecto, mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás y resolvemos y reforzamos una situación social» (León, 2009, p. 67). Por habilidades

cognitivas o intelectuales se entienden aquellos procesos y capacidades necesarias en el ser humano para llevar a cabo una tarea. Además, estas habilidades son facilitadoras del conocimiento, ya que se encargan de adquirirlo y retomarlo para ser utilizado posteriormente (Ramos *et al.*, 2010).

Las categorías escogidas para el análisis se presentan fraccionadas en subcategorías o indicadores, que permitieron ordenar la observación y producción de datos para intentar dar respuesta a la pregunta medular del trabajo.

La sección izquierda del primer cuadro contiene variables que aportaron información descriptiva acerca de las características de las personas participantes del curso. Se busca, a través de esta información, conocer una porción del universo de estas personas, considerando que estas referencias permitirán observar, analizar e interpretar con mayor número de herramientas la interacción en el taller. Por otro lado, la sección derecha del primer cuadro contiene variables referidas a lo que ya se ha mencionado como la primera parte relacional del concepto de educabilidad que se toma para esta investigación; o sea, lo que se espera de las estudiantes adultas mayores en el contexto socioeducativo que se toma como foco de estudio. En este sentido, a través de los indicadores construidos se producen datos acerca del perfil de estudiante planteado por la animadora sociocultural. Se intentará descifrar, a partir de ello, qué lugar y qué condiciones para la educabilidad se les está brindando a las personas adultas mayores en este contexto.

A continuación, se presenta el primer cuadro con categorías de análisis:

Cuadro 1

Condiciones de educabilidad	
<i>Perfil de los participantes</i>	<i>Perfil de estudiante planteado</i>
Edad	Objetivo del curso
Género	Contenidos
Nivel de educación formal	Evaluación (qué y cómo)
Actividad laboral	Expectativas del docente con respecto a los estudiantes
Condición socioeconómica	Razones por las que elige dictar el curso
Razones por las que elige el curso	

El segundo cuadro refiere a la segunda parte relacional del concepto de educabilidad que se maneja para este trabajo. En tal sentido, los datos construidos a partir de la observación en relación al segundo cuadro permitieron visualizar, analizar y entender cuáles son las habilidades sociales y cognitivas que muestran las participantes del taller en relación a los desafíos que el curso y el grupo les presenta.

A continuación, se presenta el segundo cuadro con categorías de análisis:

Cuadro 2

Habilidades de educabilidad	
<i>Habilidades intelectuales/cognitivas</i>	<i>Habilidades sociales/interpersonales</i>
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	Capacidad crítica y autocrítica
Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Capacidad de trabajo en equipo
Capacidad de aplicar conocimientos de forma práctica	Habilidades interpersonales/vinculares
Capacidad creativa	Compromiso ético-social

1.7 Primer diálogo con la experiencia

Rica y variada es la información que ha surgido de todos los intercambios en los que se ha intervenido, tanto en la propia participación en el taller, como en las entrevistas y conversaciones informales sostenidas con varias personas que hacen al universo de UNI 3 Montevideo. La postura de apertura que se ha tomado a lo largo del trabajo, en contraposición a una búsqueda rígida de respuestas a las primeras categorías de análisis propuestas, ha permitido la incorporación de nuevos puntos de análisis, posibilitando la integración de otras perspectivas que hacen a la educabilidad de las estudiantes del taller que se ha tomado como foco de estudio. Un ejemplo concreto se visualiza en el apartado que sigue a continuación, en el cual se describe, interpreta y analiza el aporte institucional de UNI 3 como pilar ineludible en la construcción de las condiciones de educabilidad de las personas participantes, en general, y de las participantes del taller, en particular.

Con la intención de hacer visible el proceso de cambio a lo largo de la investigación, se ha decidido mantener los cuadros que contienen los indicadores construidos antes de entrar al campo —en el apartado denominado Dimensiones teóricas a abordar— y se agregan, en este apartado, los cuadros construidos luego del trabajo de campo. Además, vale aclarar que el análisis de las categorías elaboradas no se presentará de forma compartimentada tal y como aparece en los cuadros, sino que estos funcionan como instrumento guía. Con este fin, se intentará incluir estas categorías a medida que transcurra el propio relato que describe la

experiencia, procurando incluir las voces de las participantes del taller, de las personas entrevistadas, de la teoría y del propio autor.

A continuación, se presentan las nuevas categorías de análisis:

Cuadro 3

Condiciones de educabilidad		
<i>Perfil de los participantes</i>	<i>Perfil de estudiante planteado por la ASC</i>	<i>Perfil de estudiante planteado por UNI 3</i>
Edad	Objetivo del curso	Objetivo político-social de la institución
Género	Contenidos	Objetivo educativo de la institución
Nivel de educación formal	Evaluación (qué y cómo)	Gestión de la institución
Actividad laboral	Expectativas del docente con respecto a los estudiantes	Modalidad de trabajo
Condición socioeconómica	Razones por las que elige dictar el curso	Requisitos para ASC
Razones por las que elige el curso		Requisitos y posibilidades de ingreso para estudiantes
		Cantidad y tipos de talleres

Cuadro 4

Habilidades de educabilidad	
<i>Habilidades intelectuales/cognitivas</i>	<i>Habilidades sociales/interpersonales</i>
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	Capacidad crítica y autocrítica
Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Capacidad de trabajo en equipo
Capacidad de aplicar conocimientos de forma práctica	Habilidades interpersonales/vinculares
Capacidad creativa	Compromiso ético-social
Capacidad para hacer dialogar los contenidos del curso con su propia experiencia	

Capítulo II - Presentación de UNI 3

Tenés que buscar una propuesta que sea reconstructiva o constructiva para ese adulto mayor. En el sentido de que es poner a disposición de tu participante una serie de elementos que le permitan reconstruir las redes que se van deteriorando en su vida personal.

Andrés.

Introducción

La existencia de este capítulo dentro de la tesina fue cobrando mayor relevancia a medida que se fue avanzando en el trabajo de campo, tomando en consideración la necesidad de integrar el *marco institucional* en la investigación (García Molina, 2003, Violeta Núñez, 1999). Además, optar metodológicamente por la perspectiva etnográfica requiere un esfuerzo particular por identificar y describir de manera *densa* las dinámicas y códigos culturales del universo de investigación (Geertz, 1996, Stevenazzi, 2020), así como integrar la dimensión histórica del contexto estudiado (Rockwell, 2009).

Conocer con mayor profundidad los propósitos institucionales, en relación a las posibilidades que brinda UNI 3 a las personas que allí asisten, cobró un rol protagónico. Se focaliza, en este caso, en dar respuesta a uno de los objetivos específicos de la investigación, relacionado a la descripción e interpretación de las condiciones para la educabilidad de las personas adultas mayores que participan en el taller. En un principio —al abordar las acciones desarrolladas en un solo taller— se entendió ingenuamente que no sería necesario integrar la dimensión institucional, que bastaría con indagar en las condiciones brindadas por Rosabel, la animadora sociocultural, sumado a los detalles obtenidos sobre el contexto social y cultural de las participantes. Sin embargo, adentrándonos en el universo de estudio y también profundizando y afinando la concepción de educabilidad, esta idea se fue modificando (Dillon *et al.*, 2018, Toscano, 2006 y López y Tedesco, 2002).

A partir de esa necesidad y posterior exploración, se fue tomando mayor dimensión de la labor de la institución con respecto a la educación de las personas adultas mayores y del rol social que cumple y, sobre todo, de la relevancia implicada en la existencia de una institución pionera en romper con estereotipos de vejeces pasivas, solitarias, enfermas y alejadas de espacios sociales, culturales y educativos (Dornell *et al.*, 2015, Ludi, 2005, Muchinik, 2006). Surgió una nueva demanda del propio proceso de investigación vinculada a materializar y

sistematizar información que permita profundizar y expandir el trabajo de tesis de grado mencionado anteriormente (Martínez, 2014). De este modo, se plantea continuar una línea de estudio, acumulando información que sirva, no solo para la indagación que aquí se expone, sino también como fuente bibliográfica para futuras investigaciones.

En este sentido, se da paso en este segundo capítulo, a un primer análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, focalizando concretamente en la entrevista con Andrés Pereira, el trabajo de Martínez y la lectura del estatuto de UNI 3.

2.1 Orígenes y marco ideológico de la institución: el sueño de Alondra

UNI 3 se define como una universidad abierta de educación no formal para personas adultas mayores. Tiene sus orígenes en la ciudad de Montevideo en la década de los ochenta. Desde sus inicios, estuvo centrada en los principios que rigen a toda la educación pública del Uruguay y se la consideró, por lo tanto, laica, gratuita y universal. La maestra y licenciada Alondra Bayley tomó la iniciativa de crear esta institución adoptando como referencia el concepto de universidad abierta para la tercera edad que se venía gestando en Europa desde los años setenta.

En el año 1973 se aplicó, en Francia, por primera vez, la idea de universidad abierta, con la *Université des Sciences Sociales* de Toulouse, impulsada por el profesor Pierre Vellas (Vázquez y Fernández, 1999). La debacle provocada en Europa a causa de la segunda guerra mundial provocó la desafiliación del sistema educativo de millares de personas. Luego del proceso de reconstrucción, al retomar la educación sus actividades, estas personas quedaron inhabilitadas para reinsertarse al sistema educativo por no disponer de los requerimientos necesarios para matricularse. Bajo estas circunstancias, y en el marco de la extensión universitaria, Pierre Vellas motivó la apertura de la universidad desde una concepción diferente a la conocida hasta el momento.

Se promovieron programas de conferencias, charlas, cursos y otras actividades, tomando en consideración los intereses, necesidades, condiciones y aspiraciones de estas personas en particular. La idea se puso en funcionamiento con una alta tasa de aprobación y concurrencia. Rápidamente, proyectos análogos comenzaron a esparcirse por varios puntos de Europa, destacando, por ejemplo, la experiencia de UNI 3 Ginebra, en Suiza.

La universidad ginebrina abría los días viernes y destinaba un salón llamado *Jean Piaget* para ofrecer conferencias o charlas sobre temáticas consideradas de interés para las

personas adultas mayores de la comunidad. Se construyó dentro de la institución un espacio de peluquería gratuito para quienes asistían a las charlas, sobre todo para las mujeres, quienes conformaban la mayoría de la concurrencia. Se consideraba que para las mujeres de la tercera edad era importante estar arregladas y que materializarlo era significativo para su bienestar.

Esta última idea fue uno de los pilares fundamentales de las universidades abiertas de Europa. Prestando atención a que esta etapa de la vida —por cuestiones que tienen que ver con el proceso vital y también con la construcción sociohistórica de la vejez— se ve caracterizada por transitar procesos de duelo y reducciones de vínculos sociales relacionados a pérdidas afectivas, de roles sociales y laborales, entre otras, que pueden afectar la confianza de las personas (Ludi, 2005, Muchnik, 2006), el proyecto de UNI 3 Ginebra contempló el arreglo estético como uno de los componentes relevantes para el bienestar de las personas. Paralelamente, destinó un espacio para construir un pequeño consultorio médico, donde las personas que participaban de las actividades podían pasar a tomarse la presión o hacer alguna consulta básica. Este tipo de acciones permiten observar el alto componente social que acompañó la creación de estas instituciones.

Según Andrés Pereira, actual director de UNI 3 Montevideo, las directrices de la institución que gestiona se entroncan en esta misma línea. Alondra y su marido, ambos provenientes de instituciones de educación formal, se encontraban en proceso jubilatorio y en la necesidad de continuar en actividad docente luego de su retiro. Alondra había tenido algunas experiencias de enseñanza con personas adultas en los programas de alfabetización formales y también a través de una experiencia personal con un grupo que conformó en el Hospital Evangélico. En relación con esto, Andrés comenta: «ella tenía unas amigas que estaban allí ingresadas en el hogar de ancianos del Evangélico y ella las iba a visitar, tocaba muy bien la guitarra, contaba cuentos, era una mujer muy entretenida» (entrevista, 1/6/2021). Poco a poco, otras personas, aparte de sus amigas, se fueron sumando a la propuesta, generando en la futura fundadora de UNI 3 Montevideo cierta inclinación y sensibilidad para trabajar con personas comprendidas en este rango etario.

En el año 1980, Alondra y su marido viajan a Europa con el objetivo de conocer algunas de las experiencias de universidades para la tercera edad y emularlas posteriormente en Montevideo. Así fue que, deslumbrados por la dinámica de trabajo en la UNI 3 de Ginebra, importan ese modelo para replicarlo pocos años después. Con un número pequeño de

participantes —menos de diez en ese entonces— y algunos pocos docentes afines a la causa, se funda el 22 de abril de 1983 UNI 3 Montevideo.

2.2 Construcción y sostenimiento: del sueño a la realidad

La propuesta de UNI 3 se ha expandido por gran parte del territorio nacional, superando al día de hoy las veinte sedes. Incluso en algunos departamentos como Maldonado, Río Negro, San José y Tacuarembó hay más de una sede en funcionamiento. El proyecto también ha sido emulado en otros países de América Latina, como Argentina, Bolivia, Brasil, México, Paraguay, Perú y Venezuela. En 1995, menciona Martínez Sosa (2014), surge la Red de Universidades Abiertas (RUA), organismo internacional que tiene el objetivo de agrupar y comunicar a todas las UNI 3 de la región, con instancias de asamblea cada dos años, donde se elige un presidente que va rotando por país participante.

Resulta propicio realizar una pequeña salvedad: las diferentes sedes no tienen, entre sí, una relación de dependencia, ni se gestionan todas de la misma manera. Tampoco existe un sistema centralizado que esté direccionado por alguna de las sedes. Cada institución cuenta con su propia personería jurídica y, si bien funcionan mediante un estatuto general y una filosofía y métodos de trabajo comunes, así como mantienen contacto, se apoyan en temas de formación y gestión e intercambian ideas, cada organismo se sustenta por sí mismo. A propósito de la comunicación permanente que sostienen, Andrés comenta:

había tema de correspondencia con las UNI 3 que fueron naciendo en el interior a partir del tercer año. Artigas empieza en el ochenta y seis y, a partir de ahí, se iban sumando y el relacionamiento con ellos [era] a través de cartas (entrevista, 1/6/2021).

Ya desde los inicios, a través de la comunicación por correo, se establecía un relacionamiento directo de fraternidad entre las distintas sedes que, poco a poco, iban surgiendo en el país. Esto permitió que el proyecto se propagara con éxito, tanto así que, hoy en día, las más de veinte sedes que funcionan en el Uruguay albergan un número superior a seis mil personas adultas mayores, que asisten a diferentes talleres y actividades. Cada una se sustenta y gestiona su intervención social de manera independiente, pero, a su vez, compartiendo sus logros y dificultades con el resto para potenciarse.

Particularmente, UNI 3 Montevideo, a nivel de gestión, se rige a través de un estatuto que tiene fecha de creación del primero de diciembre de 1986, tres años después del comienzo de las actividades. Según comenta Martínez (2014), este:

establece la existencia de una Asamblea General, que es el *órgano soberano* de la institución; una Comisión Directiva, encargada de la dirección y administración, compuesta de once titulares, renovados cada dos años y que cuenta con un presidente; una Comisión Fiscal, órgano de contralor y que puede convocar a la Asamblea General; y una Comisión Electoral, encargada de todo lo relacionado al acto eleccionario (Martínez, 2014, p. 33).

Además, las personas que participan de los talleres, en tanto socios activos de la institución, tienen la posibilidad de formar parte de los órganos de conducción a través de los procesos estatutarios. UNI 3, como personería jurídica, establece una relación de sociedad con quienes se anotan a las actividades que ofrece. Al día de hoy, las personas participantes abonan una cuota de seiscientos pesos uruguayos, mediante la cual, además de acceder a la participación política dentro de la institución, tienen la posibilidad de incorporarse hasta en cuatro talleres de los que se proporcionan. Esa cuota se paga durante los doce meses del año, de la misma manera en la que funcionan clubes deportivos, por ejemplo. La recaudación de ese dinero

va para el pago de los gastos y del mantenimiento de los locales y para el pago de los sueldos del personal que trabaja en la institución, porque los animadores, como tú sabes, somos todos honorarios (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

A lo que se agrega:

porque aparte, a esta altura del partido, tenemos siete personas rentadas que son el cuerpo de administración y de limpieza. O sea que, tradicionalmente, todas esas funciones las realizaban voluntariamente participantes, hasta que se llegó a un momento de envergadura que no se pudo hacer más (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

Esta fue una de las cuestiones que se fueron modificando con el tiempo. En sus inicios y durante mucho tiempo, UNI 3 no cobró ningún tipo de aporte a quienes se acercaron a la institución. Al respecto de esto, Andrés comenta: «bueno, la primera etapa, típica de maestra: Comisión Fomento. Es decir, un aporte voluntario de quien iba» (entrevista, 1/6/2021). A lo que él mismo agrega: «esto como nació de manos de una maestra, las maestras siempre son maestras, nació con el criterio vareliano, donde el tema de la gratuidad está allí» (entrevista, 1/6/2021).

Alondra Bayley, maestra comprometida con la educación pública del Uruguay, intentó mantener su concepción e ideales de la gratuidad y universalización de la educación. Estos

aspectos hacen a una noción de educación en igualdad de oportunidades y posibilidades de aprendizaje, en este caso, para las personas comprendidas en una franja etaria que, al menos en este país, no era considerada dentro del sistema educativo como sujeto privilegiado de aprendizaje. Cabe preguntarse si, en lo que respecta al sistema educativo formal, las personas adultas mayores no siguen siendo seres marginales. Incluso si, en Uruguay, las políticas referidas a las personas adultas mayores integran la dimensión educativa como un aspecto relevante. O bien, si las políticas educativas que establecen el derecho a la educación a lo largo de la vida, contemplan en los hechos la promoción de actividades educativas para quienes transitan esta etapa de la vida.

Con respecto a esto, el actual director de UNI 3 comenta:

la primera institución que reconoció a UNI 3 y la apoyó fue UNESCO, fue la Dirección Regional de UNESCO acá en Uruguay. Pasa lo de siempre: nadie es profeta en su tierra; así como nadie quería saber, ni la educación pública formal quería saber nada de esta historia. Los únicos que nos apoyaron fueron la UNESCO. Incluso los primeros cursillos de formador de animadores, todos los hicimos en la sede de la UNESCO, nos daba la Secretaría, nos pagaba todas las publicaciones, nos daba todo. Y la UNESCO nos contactó con algunos otros movimientos de tercera edad y nosotros a través de ellos llegamos a informar algunas experiencias de trabajo con adultos mayores (entrevista, 1/6/2021).

A las complejidades ya mencionadas con las que se encontró Alondra y el grupo de personas que llevaron esta idea adelante, se le suma un aspecto vital: el espacio físico. Los primeros nueve años, UNI 3 fue, en palabras de Andrés Pereira, «nómada». Sin embargo, a través de contactos de amigos, amigos de amigos y también gracias a la creatividad de los animadores socioculturales, se fueron encontrando recursos para seguir funcionando, a lo largo de esos nueve años, en locales prestados.

Los primeros cursos se dictaron en un instituto de formación docente. Un conocido periodista de Uruguay y amigo de Alondra dirigía un instituto magisterial privado en la zona de las calles Constituyente y Rodó. Allí, él dispuso de un salón para que UNI 3 pudiera comenzar con las primeras actividades. A los pocos años, el local fue considerado ruinoso por parte de los bomberos y debieron ponerse en la búsqueda de otro espacio.

Luego de esto, UNI 3 desplegó sus actividades en una escuela metodista de Montevideo y, posteriormente, en el local de una aseguradora de automóviles. En este último sitio, después de poco tiempo, decidieron pedirle a Alondra y su equipo que consiguiera otro local para sus actividades ya que los tacos de las señoras estropeaban el parque del salón. Seguidamente, la

Biblioteca Nacional, destinó un salón para UNI 3, donde se encontraron también con algunas complejidades. Con respecto a esto, Andrés relata:

yo llegué a dar mi taller en el Bar La Papeña, en frente de la Biblioteca Nacional. Porque un año la Biblioteca Nacional se le rompió el cuadro central de luces y durante un año no tuvo luz (entrevista, 1/6/2021).

Luego de varias idas y venidas, en el año 1992, UNI 3 accedió a su primer local en la calle Eduardo Acevedo, espacio físico que hasta el día de hoy conserva y del cual hace usufructo para la realización de varias de sus actividades. Ese local fue la casa del escultor Severino Pose, quien había decidido donar su hogar y gran parte de su obra al Estado. Alondra, a través de un contacto en el Ministerio de Educación y Cultura, consiguió esta casa que fue cedida en comodato. En ese momento, UNI 3 se ve en la necesidad de realizar los trámites para acceder a la personería jurídica, ya que esta era la manera de poder acceder al comodato.

Con el paso del tiempo, la población de UNI 3 fue creciendo tanto en participantes como en animadores socioculturales, por lo que fue necesario comenzar la búsqueda de un nuevo local. Este segundo espacio, ubicado en la calle Arenal Grande, lo consiguió Andrés, en ese entonces, a través del representante de las empresas de la Cámara de Comercio.

Más allá de las dificultades que implicó llevar a cabo este proyecto, debido a la falta de recursos, de reconocimiento y apoyo desde los organismos de la educación pública uruguaya en los inicios, la persistencia de Alondra y el primer grupo de personas comprometidas con la causa permitió generar un antecedente invaluable en lo que respecta a la educación de las personas adultas mayores en nuestro país. Es por ello que se insiste en servirse del testimonio de uno de sus fundadores para contextualizar la experiencia, en reconocer la labor de la institución y en incorporar este antecedente a la Universidad; no como objeto de estudio distante, sino con miras de entablar un relacionamiento horizontal que permita generar aprendizajes en conjunto, potenciar la experiencia y, por añadidura, los conocimientos en relación a las particularidades de la educabilidad de las personas adultas mayores.

2.3 UNI 3 en la práctica

UNI 3 Montevideo se sirve de la metodología de la animación sociocultural como herramienta de trabajo. Quienes toman el lugar de facilitadores de los talleres son denominados, por parte

del marco institucional, con el término **animadores socioculturales**. Es en este sentido que se propone un análisis teórico acerca de esta dimensión conceptual.

2.3.1 La animación sociocultural y la educación no formal

En 1950 fue registrada por primera vez la expresión *animación* en una reunión de la UNESCO en Mondsee, Austria. No obstante, Muñoz (2016) argumenta que uno de los puntos de inflexión y desarrollo de la animación sociocultural se encuentra en el transitar de los años sesenta y setenta. André Malraux, ministro de cultura en Francia en los años sesenta, desarrolla un proyecto en el cual se implantaron casas de la cultura por varios puntos del país, con el objetivo de la *democratización de la cultura*. Sin embargo, a partir de los sucesos de Mayo del 68, la idea de democratización de la cultura comienza a ser cuestionada, considerando necesario integrar la cultura popular, la participación y capacidad expresiva de los ciudadanos. En este sentido, surge la idea de *democracia cultural*, no como oposición a la democratización, sino como algo complementario y la animación sociocultural opera como herramienta de trabajo para promover la participación.

En la conferencia de ministros europeos de cultura, en Oslo en el año 1976, se acepta y consolida el concepto de democracia cultural y se recomienda a los gobiernos europeos la animación sociocultural como herramienta privilegiada para llevar a cabo este emprendimiento. En este contexto, según Muñoz, «animar no solo es dinamizar a los ciudadanos en relación con el conocimiento de su patrimonio cultural; animar es, además, promover la capacidad de interacción de personas y comunidades con objeto de potenciar su capacidad expresiva» (2016, párr. 20).

En esta misma línea, Bernard (1980) expone que la animación sociocultural debe relacionarse a la vida cotidiana de los individuos mediante actividades cívicas y políticas, relacionadas al vecindario y su cultura. Este último concepto, según el autor, guarda relación con el conjunto de las actividades de la vida cotidiana, así como con la profesión y el tiempo libre.

Varias son las discusiones en torno al marco de aplicación de la animación sociocultural, de sus objetivos y de sus propósitos. En este sentido, José Quintana comenta:

la animación es una actividad compleja y polifacética que se aplica a campos muy diversos, habiéndose llamado a todo ello con el nombre genérico de animación sociocultural [...]. Es preciso

diferenciar varios tipos de animación y, por supuesto, a cada uno llamarlo por su nombre (Quintana, 1995, p. 151).

En este sentido, el autor menciona que la animación sociocultural como tal, es un instrumento privilegiado para motivar y ejercer la participación. De este modo, entiende a la animación como intervención social, relacionada a prácticas direccionadas al fomento de la identidad cultural, la participación, el pensamiento crítico, la transformación social y el trabajo colectivo. Serrate *et al.* (2013) mencionan que los objetivos de la animación sociocultural pueden variar dependiendo del ámbito y de la población con la cual se utilice la herramienta. Estos pueden estar dirigidos a fomentar la autonomía de las personas que participan de las actividades, así como también a aumentar el involucramiento de los habitantes de cierto espacio social en los procesos sociales y comunitarios.

Existe también discusión en torno al carácter educativo de la animación sociocultural. Trilla y Bernet (1988), en su trabajo *Animación sociocultural, educación y educación no formal*, proponen que la animación sociocultural siempre conforma una práctica educativa o, al menos, es una práctica que siempre incorpora componentes educativos; siempre y cuando, un proyecto de animación sociocultural configure dentro de sus objetivos (explícitos o implícitos) la pretensión de generar efectos en cambios de actitudes, aprendizajes, incorporación de hábitos, asimilación de valores, etc. Sobre ello exponen: «lo que ocurre es que difícilmente hallaríamos algún programa sociocultural serio que no incluya algún propósito de este tipo» (Trilla y Bernet, 1988, p. 36). En este sentido, según indican los autores, aunque en muchos casos en la formulación de programas de animación sociocultural, los fines y objetivos no sean propiamente educativos, promover la participación de las personas, por ejemplo, implica, entre otras cosas, generar cambios en las actitudes de los participantes y es, por lo tanto, educativo.

Si tomamos la concepción de los autores acerca de la animación sociocultural como una práctica ejercida en el marco de la educación es necesario, entonces, considerar enmarcarla dentro de alguna de las áreas de la educación. Sobre lo que los autores expresan:

partiendo de la partición del universo educativo en tres áreas (formal, no formal e informal), algunos autores han ubicado a la ASC¹⁶ básicamente en el sector no formal. En tanto que actividades que cuentan con objetivos explícitamente formulados, muchos de ellos, como decíamos antes, de claro carácter educativo, y se intentan desarrollar metódicamente pero casi siempre fuera del marco de la

¹⁶ Los autores se refieren a la animación sociocultural.

currícula propio de la enseñanza reglada, la ASC puede considerarse dentro del ámbito no formal de la educación. Además, las peculiaridades procedimentales e institucionales de la ASC se avienen muy bien con las características que suelen tener los programas educativos no formales: atención a necesidades e intereses concretos de las poblaciones receptoras, uso de metodologías activas y participativas, escasos o nulos requerimientos académicos y administrativos para el enrolamiento en las actividades, contenidos generalmente muy contextualizados, escasa uniformidad en cuanto a espacios y tiempos, etc. (Trilla y Bernet, 1988, p. 39 y 40).

Trilla (1996) define a la educación no formal como «el conjunto de procesos, medios o instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado» (p. 30). Según se menciona en un documento del 2011 creado por el Área de educación no formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que toma como sustento teórico la línea de pensamiento de Trilla (1987 y 1996), cabe distinguir variedad de instituciones y procesos educativos que se encuentran por fuera del sistema educativo formal y que surgen como «respuestas a necesidades emergentes de la sociedad, defendiendo el valor intrínseco de lo que se enseña en estas formas educativas» (MEC, 2011, p. 4).

De acuerdo a lo planteado por Gohn (2006), la educación no formal se caracteriza por la promoción del desarrollo de diferentes potencialidades y dimensiones del aprendizaje a partir de experiencias compartidas en espacios y acciones colectivas. A ello se le suma el encuentro entre distintas generaciones, la no obligatoriedad y la particularidad de ofrecer acciones y experiencias en espacios y tiempos más flexibles que en el marco de la educación formal (de Cássia y Andressa, 2015). A diferencia de lo que sucede en ámbitos educativos formales, no existe preocupación en desarrollar un currículo predefinido y poco flexible. Por el contrario, este se compone principalmente en base a los «deseos, necesidades e intereses de las personas que constituyen los grupos involucrados en acciones y prácticas de ese campo educacional» (Silva, 2006, citado por de Cássia y Andressa, 2015, p. 12). La acción educativa dentro de la educación no formal es una de las características a considerar en relación, por un lado, a las condiciones para la educabilidad que brinda UNI 3 y, por otro, a la concepción que maneja de las personas adultas mayores —en los términos que se establecen para este estudio— como *sujetos de la educación*.

A partir de un estudio en capas, es decir, que va de lo general a lo más particular, se irán desarrollando en mayor profundidad los aspectos presentados en las últimas líneas, que

son considerados neurálgicos para este estudio. Se comienza indagando en las condiciones generales para la educabilidad que brinda UNI 3 desde su marco institucional, para luego introducirse en las condiciones particulares que brinda el ámbito del taller y la animadora sociocultural. Como paso último, se aborda, específicamente, la afección que estas condiciones pueden tener sobre los procesos de aprendizaje de las personas participantes.

2.3.2 La animación sociocultural con personas adultas mayores

Haciendo énfasis, especialmente, en actividades con personas adultas mayores, Rafael Mendía (2002) menciona que los objetivos de la animación sociocultural están enmarcados en que las personas logren redescubrir nuevos sentidos para vivir la vejez; siempre y cuando, se la considere «como un proceso y no solo como un cúmulo de actividades para llenar el tiempo» (Mendía, 2002, p. 57). El autor propone a la animación sociocultural como una dinámica comunitaria, donde las personas pertenecientes a un grupo toman conciencia de sus propias problemáticas y se embarcan en un proceso de búsqueda colectiva de soluciones. En suma, la animación sociocultural se encuadra en un principio fundamental que es el ejercicio de la ciudadanía, tal como menciona Gómez García (2008):

la ciudadanía no es una condición natural del ser humano ni se adquiere, solo, por la existencia de un sistema político legal que la reconozca como tal. Requiere que las personas seamos partícipes de un proceso socioeducativo que integre todos los espacios y tiempos de nuestra vida cotidiana: aprendemos a ser ciudadanos al tiempo que ejercemos como tales. Son condiciones interdependientes (Gómez García, 2008, p.6).

En esa marcha, en ese proceso constante de construcción y ejercicio de la ciudadanía, cobran un lugar relevante quienes acompañan a los grupos. Los animadores socioculturales son acompañantes y facilitadores de la construcción colectiva. No ocupan un lugar de protagonismo ni de ejecución de ideas, es el propio grupo que lo hace: «el animador ayuda, facilita, propone [...] pero quien hace es el grupo» (Gómez García, 2008, p. 6).

Existen ciertas similitudes entre el planteamiento teórico acerca de la animación sociocultural en su vínculo con la educación no formal, desarrollado anteriormente, y lo planteado por el director acerca de la animación sociocultural en UNI 3.

Al respecto Andrés comenta:

el animador facilita la circulación del conocimiento y la conformación del conocimiento grupal con el aporte de todos, que es exactamente válido el de todos porque todos tenemos conocimiento para aportar de forma activa. Tú necesitas una persona empática, una persona que sepa estimular a quien

está allí, que le sepa hacer partícipe, de que todos estamos en el mismo barco, de que nadie vale más que nadie, de que todos tienen derecho a la palabra, de que todos tienen que ser respetados (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

A lo que agrega:

porque tú, si manejas un taller en un esquema real no formal, tú vas con un esquema de trabajo, pero de repente el esquema de trabajo te queda guardado en el bolsillo y no lo tocaste y el taller salió para cualquier lado menos para el que tú tenías planificada la tarea de ese día. ¿Por qué? Porque pasó algo y tú tenés que estar ante el emergente ese (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

Desde los primeros años de funcionamiento, UNI 3 ha realizado cursos de formación interna para sus animadores socioculturales. Muchos de los facilitadores de talleres que han pasado por allí son personas provenientes de la educación formal, que en su proceso jubilatorio y, con la vocación de la docencia a flor de piel, se han acercado a la institución a modo de continuar vinculados a la enseñanza. Como, por ejemplo, los propios fundadores.

Al respecto Andrés comenta:

¿cómo siente un adulto mayor? ¿Cómo aprende un adulto mayor? Todas esas cosas estaban todas por escribir. O sea, que nosotros nos reuníamos, traíamos gente de afuera, psicólogos, gerontólogos, gente de la educación, para entre todos pilotear estos temas. No teníamos idea de cómo se hacía. No es que hoy tengamos mucha más idea, porque el adulto va cambiando también, el adulto de hoy no es el mismo que el de hace cuarenta años. Lo que pide, lo que exige, lo que pretende, no es lo mismo que antes. Tampoco toda la gente que va pretende lo mismo o le gusta lo mismo (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

Otros animadores socioculturales, por ejemplo, son participantes de talleres que, con el tiempo, se han animado a comentar acerca de algún saber específico y han pedido ser evaluados para hacerse cargo de un nuevo taller. Según menciona Andrés, estos cursos, especialmente para aquellos que provienen de la enseñanza formal, están direccionados a romper con las estructuras formativas que brinda el sistema educativo formal, sobre lo cual señala:

para los que provienen del área de educación formal, hay que desarmar las estructuras pedagógicas que están en la base del proceso educativo formal y les tenés que dar las otras, las que están en la base del proceso educativo no formal. Y, junto con eso, también tenés que darle idea de cómo es el adulto mayor: ¿cómo piensa el cerebro del adulto mayor? No es lo mismo trabajar con niños y con adolescentes que trabajar con adultos mayores (entrevista, 1/6/2021).

La comisión docente es la que se ocupa de organizar las jornadas de formación y, en función de las temáticas que se vayan a trabajar, escoge a las personas pertinentes para dar una charla u organizar un pequeño seminario o taller. Los tópicos sobre los cuales se focaliza en esas

jornadas provienen de «algún ruido interno de que hay algo que hay que ajustar» (entrevista a Andrés, 1/6/2021). En otras ocasiones, cuando se da que en un mismo año ingresan muchos animadores nuevos, también se realizan estas actividades para dar un pantallazo general de qué es lo que se espera de ellos en la institución. También, en general, se extiende la invitación a que las demás UNI 3 del país puedan participar de estas actividades de formación.

Con respecto al tipo de talleres que se ofrecen y al modo de selección de los animadores, Andrés comenta:

los talleres tradicionalmente fueron surgiendo por pedido de los propios participantes, de repente, tenían una charla interesante de algo y decían «a mí me encantaría que, en vez de tener una charla, tuviéramos una actividad permanente». Entonces así fueron surgiendo los talleres; por lo tanto, ante esa demanda, nosotros fuimos buscando gente que pudiese colaborar con nosotros (entrevista, 1/6/2021).

Al día de hoy, señala Andrés, no tienen, en general, la necesidad de ir en búsqueda de personas para desempeñarse como animadores, ya que reciben muchas propuestas para llevar a cabo en la institución. La comisión docente es la que se encarga de evaluar esos proyectos y elegir, de acuerdo a los intereses y necesidades de las personas participantes, cuáles se tomarán en cuenta. De acuerdo con esto, existe un cúmulo importante de talleres que son estables y otros que, año a año, pueden ir cambiando.

Se ofrecen, en promedio, casi cien talleres diferentes por año, divididos entre aproximadamente ochenta y cinco animadores socioculturales. UNI 3 Montevideo brinda talleres de música, historia, danza, teatro, filosofía, plástica, literatura, costura, leyes, entre otras actividades y disciplinas, lo que genera una propuesta sumamente variada, dando cuenta del compromiso de integrar los distintos intereses educativos y culturales de sus participantes.

UNI 3 ofrece a sus animadores, como contraprestación a los servicios voluntarios, un viático mensual de mil seiscientos pesos uruguayos, que es percibido solamente durante los meses en que se realizan las actividades, o sea, dos cuatrimestres. En caso de tener a cargo más de un taller, los animadores reciben ochocientos pesos más por cada uno. Este viático tiene como objetivo cubrir algunos gastos que puedan estar relacionados con locomoción, fotocopias, bibliografía o cualquier material que se necesite para la realización de las actividades. Se trata de un viático con rendición de cuentas: cada gasto orientado a solventarse con ese dinero debe estar documentado.

Como puede observarse a partir de la información presentada, existen ciertas flexibilidades y facilidades para que los animadores socioculturales puedan llevar adelante sus talleres de la mejor manera posible. UNI 3 Montevideo adopta e intenta reproducir una metodología de trabajo que direcciona toda su labor educativa. La institución ha construido una clara identidad en el marco de la educación permanente, la educación no formal y la animación sociocultural como estrategia de intervención y promotora de participación.

2.4 ¿Sujeto de la educación en UNI 3?

Paulo Freire (1993), en el marco del Congreso Internacional *Nuevas perspectivas críticas en educación* organizado por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, comentó que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social y es, por lo tanto, exclusivamente humana. Los objetivos que dirigen las prácticas educativas no son neutrales, sino que están condicionados por posiciones y posturas políticas. Quienes llevan adelante las prácticas educativas deben asumir en forma ética su sueño político. Debe existir concordancia entre los valores, ideales y los objetivos que encaminan la práctica educativa.

La indagación llevada adelante en el marco de este estudio ha encontrado coherencia entre los principios que rigen el marco institucional de UNI 3 Montevideo y la manera de llevar adelante su intervención educativa. UNI 3 ha intentado desarrollar su sueño político instaurando, desde sus inicios, un marco de referencia claro a partir de su estatuto, el cual establece:

(Objeto social) - Esta Institución tendrá los siguientes fines: en el marco conceptual de la Educación Permanente, ofrecer programas de actividades teórico-prácticas que contemplen el deseo de las personas de actualizar sus conocimientos y cultivar su vocación. Asegurar el nivel universitario de las clases confiándolas a docentes de prestigio y experiencia. Promover vida sana a través de la consulta permanente con el médico. Hacer propicia la creatividad en la esfera del Arte, por la intensa labor de los talleres de Literatura, Filosofía, Plástica, Tapiz Experimental y Teatro. Cultivar la Expresión Corporal, el canto y la recreación en actividad de grupos a los que además se brinde ayuda psicológica. Organizar paseos y visitas culturales a los centros de investigación, bibliotecas, laboratorios, museos, salas de concierto, etc. Organizar, promover y divulgar todo evento cultural y científico en su más amplia concepción, tanto a nivel nacional como internacional. Organizar y participar en los eventos, tanto nacionales como internacionales, que tengan como centro de interés la Tercera Edad y la Educación Permanente (Estatuto de UNI 3, 1986, Art. 2°).

En el marco de la educación permanente, UNI 3 decide accionar conforme al encuadre de la educación no formal, estableciendo uno de los criterios a detallar en cuanto a las condiciones para la educabilidad que brinda la institución y a la concepción que sostienen acerca de las personas adultas mayores como participantes de instancias educativas, considerando el derecho de acceso a la cultura, el ejercicio de la ciudadanía y la socialización como factores clave en el proceso educativo.

Contemplando que se ha tomado como referencia teórica a la pedagogía social en diálogo con la gerontología educativa y la noción del envejecimiento activo, sobre todo, por la conexión en cuanto a una concepción social de la praxis educativa (Núñez, 1999, Cerdá y Orte, 2007), se entiende pertinente integrar la dimensión conceptual de *sujeto de la educación* al análisis. Ello permite contemplar una visión activa de los sujetos adultos mayores en relación a un contexto social de aprendizaje y el deseo de habitar ese contexto, en el cual el sujeto puede generar cierto sentido de pertenencia. De esta manera, permite introducir algunas interrogantes para analizar el vínculo de las personas participantes de UNI 3 con la institución.

Se plantea la idea de sujeto de la educación en el sentido en que Violeta Núñez y García Molina lo trabajan desde la pedagogía social. Este último plantea que, para que un «sujeto humano se constituya como sujeto de la educación, es necesario que exista una oferta de contenidos educativos, alguien que la sostenga y alguien dispuesto al trabajo de apropiárselos» (García Molina, 2003, p. 116). Menciona, además, que el hecho de que una persona esté en un espacio educativo no lo hace ocupar el lugar de sujeto de la educación, sino que este debe consentir ocupar ese lugar. Violeta Núñez agrega: «el sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación en la vida social» (1999, p. 46).

Si bien cabe suponer que cuando Violeta Núñez se refiere a la humanización se está dirigiendo a la incorporación de ciertos patrones de comportamiento y herramientas para la vida social de los nuevos integrantes de la sociedad, o sea, las personas más jóvenes, en este trabajo se entiende y se intenta ampliar esa concepción a otras etapas. Ese proceso de humanización no tiene finalización en un momento específico de la vida, por el contrario, se va resignificando y transformando con la experiencia en el devenir de los años.

Desde esta perspectiva, cabe retomar las interrogantes formuladas algunas líneas arriba a partir del planteo de Hannah Arendt (1993): ¿cómo se integran las personas adultas mayores

al nuevo mundo que las generaciones más jóvenes van resignificando y construyendo con gran vertiginosidad?, ¿qué sucede con las personas de avanzada edad que son jubiladas a la fuerza y desafiadas de su vida laboral? Integrando ahora el planteo de Violeta Núñez: ¿qué espacios se brindan para la humanización y la incorporación en la vida social de las personas adultas mayores? Direccionando ahora la pregunta hacia el universo de investigación: ¿de qué manera se logra incluir la dimensión de humanización en UNI 3, o sea, la incorporación en la vida social de las personas que allí asisten? y ¿consienten las personas participantes de UNI 3 ocupar ese lugar que les es brindado para el aprendizaje y la socialización?

En primera instancia, se aborda la visión institucional acerca de esta cuestión en sintonía con la modalidad de avance en capas que se ha elegido para este proceso de estudio. En este sentido, se integra al análisis la palabra del director de UNI 3:

el primer elemento que es el interés que tiene el alumno por la materia está dado por una elección libre, voy a ese taller porque ahí hacen lo que a mí me gusta y lo que yo quiero saber [...] (entrevista, 1/6/2021).

Existe una gran diferencia entre el consentimiento de un niño en un contexto de aprendizaje a lo que sucede en UNI 3. La persona adulta mayor que se acerca a esta institución, como bien menciona Andrés, lo hace por una decisión propia y no por una imposición. El elemento de la motivación y el deseo aparecen como factores decisivos a la hora de pensar en la constitución del sujeto de la educación en este ámbito y, en ese sentido, la posibilidad aprendizaje. Con respecto a esto, Cuenca menciona:

la dimensión motivacional en las personas mayores es un elemento fundamental para su aprendizaje, en tanto que les impulsa a la acción, a la vez que les orienta y les compromete. Este constructo complejo que incide en la conducta mantiene una estrecha relación con otros conceptos como son los intereses, las necesidades, los valores y las aspiraciones (Cuenca, 2012, p. 241).

Nos referimos al aprendizaje como un proceso relativamente permanente de cambios en los comportamientos de una persona, generado a través de experiencias compartidas (Feldman, 2005). Un aprendizaje que está dirigido a una evolución personal de mejora, a una educación social y humana que intenta dar cabida a las expectativas de las personas adultas mayores (Cuenca, 2012). Desde este punto de vista, la implicación de las personas en sus procesos de aprendizaje, en otras palabras, la motivación con respecto a lo que quieren aprender, es un factor decisivo. Esa motivación es un componente que activa a las personas adultas mayores y

despierta el deseo de aprender, a la vez que genera la sensación de sentirse útiles (Cuenca, 2012).

En el caso de UNI 3 esa motivación parece sostenerse en el tiempo, ya que el número de personas que abandonan por año es más bien bajo. Según comenta Andrés, en el 2021 se inscribieron alrededor de mil cuatrocientas personas mayores, de las cuales, a la fecha del primero de junio del mismo año, mil doscientas seguían participando de las actividades en las que se anotaron. Considerando las particularidades del año, establecidas por la emergencia sanitaria, lo que llevó a que algunos talleres debieran darse de baja y los que funcionaron debieron hacerlo a través de plataformas virtuales, se podría decir que un número de abandono menor al quince por ciento es bastante bajo. Esto permite sostener que, en 2021, en general, UNI 3 ha dado lugar a los intereses y necesidades de las personas adultas mayores con respecto a lo educativo, brindando condiciones favorables para la educabilidad de los sujetos.

Además, la institución hace un énfasis muy fuerte en lo que respecta a la socialización. Ya se ha sostenido que la vejez es una etapa de muchas transiciones y problemáticas que tienen que ver con el duelo y donde algunas redes de contención pueden ir desapareciendo (Dornell *et al.*, 2015; Ludi, 2005; Muchinik, 2006). Por lo tanto, es importante para UNI 3, según comenta Andrés, funcionar como una «red de contención para situaciones en las cuales esas redes no existen o están muy deterioradas» (entrevista, 1/6/2021).

Sobre esta base, UNI 3 no propone una cartelera de talleres inamovibles y una estructura cerrada, sino, por el contrario, el conjunto de talleres disponibles ha surgido en base a los intereses de sus participantes y también se va actualizando en función de los nuevos intereses y necesidades que van surgiendo. Para la institución, según señala su director, lo más importante no es la disciplina que se va a aprender, sino el interés común que une al grupo: a partir de ese gusto o deseo colectivo de aprender sobre la especificidad de una materia se entablan relaciones, amistades y vínculos afectivos que permitirán expandir el mundo social de sus participantes.

Otra característica que detenta la institución en relación a las personas adultas mayores como participantes de actividades educativas vinculada a su marco no formal, está determinada por la modalidad de inscripción. UNI 3 está abierto a todas las personas sin discriminación de ningún tipo. Incluso, un aspecto importante, es que no es necesario certificado de estudio para inscribirse. Una de las políticas institucionales es que no se pregunta el nivel educativo

alcanzado. Se parte de la base de que «todos los seres humanos tienen conocimientos y que esos conocimientos son igual de valiosos, provengan de donde provengan» (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

Otro rasgo central es la no exigencia de instancias evaluativas. Sobre esto Andrés expresa:

porque tampoco nos interesa saber si la gente se va sabiendo o no sabe. Lo que importa es que esa persona que vino esté feliz; esa que vino y se empastillaba todos los días hoy termina sin empastillarse; esa que vino y no tenía una amiga hoy se va de UNI 3 y se va a tomar un café y el fin de semana se va al cine y está feliz y contenta; eso es lo que importa, no lo otro. Ahora, si salís sabiendo algo más, genial. Tu actúas sobre el adulto mayor a través de un mecanismo que es educativo pero tu finalidad no es incrementar el nivel ese, si lo logran bárbaro porque la gente se va contenta, obvio, porque se va sabiendo cosas que no sabía y te lo dice (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

En este marco, la adquisición de conocimiento como tal, no es la finalidad de UNI 3, sino que los aprendizajes se dan como consecuencia de un proceso grupal, que tiene como intención primera, la socialización de las personas adultas mayores.

Síntesis del capítulo

UNI 3 suma casi cuarenta años de experiencia en lo que refiere a la educación de las personas adultas mayores. Acercarse a la institución a través del relato de uno de sus fundadores resulta sumamente valioso. Conocer de primera mano la historia de su surgimiento, identificar los valores planteados desde el inicio, enterarse de la construcción y el proceso de crecimiento y la focalización en los métodos de trabajo a partir de la animación sociocultural, así como ubicar los objetivos políticos, sociales y educativos y los modos de organización y selección de los talleres, compone parte esencial de este trabajo y, con seguridad, de trabajos que se desarrollarán en el futuro.

A partir del relato de Andrés y de la búsqueda teórica que se ha realizado en este capítulo, cabe preguntarse si la animación sociocultural puede operar como facilitador de la educabilidad de las personas adultas mayores. Al adentrarnos en la descripción de las actividades enmarcadas en el taller se podrá verificar si, al menos en este caso, las categorías de análisis construidas se dejan ver en el campo y de qué manera. También, se retomará la categoría de sujeto de la educación para ponerla en análisis a la luz de la información empírica.

Capítulo III - El taller: Filosofía para la vida aportes de oriente y occidente

*Espacio para aprender y desaprender [...],
para volver a construir un modo de ser, de pensar, de sentir y de actuar.*

Rosabel.

Introducción

En este tercer capítulo se ahondará en la exposición y análisis de las acciones sucedidas dentro del taller elegido como espacio de estudio y en el marco del cual se mantuvo contacto directo con participantes de UNI 3. Se integran aquí las voces de la animadora sociocultural y las mujeres adultas mayores que conforman el grupo del taller, intentando dar respuesta a dos de los objetivos específicos en los cuales se establece: describir, interpretar y analizar, por un lado, las condiciones para la educabilidad brindadas por el contexto del taller que facilita Rosabel y, paralelamente, algunas de las habilidades *sociales* (Ramos *et al.*, 2010) y *cognitivas* (León, 2009) desarrolladas por las participantes en su proceso de aprendizaje, acompañadas de las condiciones relevadas acerca de sus contextos.

Se entiende que lo trabajado en el capítulo anterior, acerca de las condiciones para la educabilidad brindadas por el marco institucional, permea y puede condicionar las acciones desarrolladas en el marco del taller, considerando los lineamientos de trabajo desde la óptica de la educación no formal y la animación sociocultural que plantea UNI 3.

Se toman como insumos destacados para la elaboración de esta porción del texto la entrevista realizada a Rosabel, las encuestas aplicadas a las participantes, así como, también, notas de campo que se componen desde la participación en el taller y algunas charlas informales.

3.1 Acercamiento a las participantes

El taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente* es de carácter anual —de marzo a noviembre— y concentra sus actividades en una hora semanal, los martes a la mañana. Es el segundo año que se dicta en la institución, aumentando considerablemente el número de inscripciones de un año al otro, como, también, la cantidad de personas que mantuvieron la asistencia a lo largo del desarrollo de las actividades. Mientras que en 2020 el taller contó con

diecisiete inscripciones y un total de cinco participantes que culminaron la cursada, en 2021 el número de inscriptos aumentó a treinta personas. A finales de junio, cerrando el primer semestre, fueron aproximadamente quince personas las que mantuvieron su participación con regularidad. Algunas participan de todos o casi todos los encuentros, mientras que las demás van fluctuando. El número de participantes por encuentro varió generalmente entre trece y catorce personas. De las veinte mujeres inscriptas que abandonaron en 2021, algunas nunca llegaron a comenzar la cursada. Otras, concurren a un primer encuentro presencial en marzo, pero no continuaron cuando las clases se tornaron virtuales.

Varias de las bajas que ha sufrido el taller, tanto en 2020 como en 2021, podrían estar vinculadas a la virtualización. Si bien no se cuenta con datos certeros para verificar esta hipótesis, se toma esto como una posibilidad. Según ha comentado la animadora sociocultural, el descenso del número de participantes se dio al cambiar las actividades desde la presencialidad a la virtualidad en ambos años. Sería interesante analizar los porqués de este hecho: si se relaciona con el acceso a bienes tecnológicos, al acceso a internet, al no manejo de dispositivos tecnológicos para la comunicación, a la no aceptación de la virtualidad como medio para participar de una instancia educativa, etc. Sin embargo, este trabajo hace foco en analizar la dimensión de educabilidad de las personas que sí participan del taller. Se considera importante tomar en cuenta y analizar las causas de abandono para comprender ese fenómeno, no obstante, este podría ser tema para otra investigación.

Concretamente, haciendo referencia a información verificable, se puede detallar que de las cuarenta y siete personas inscriptas en el correr de los dos años todas han sido mujeres. Al parecer, esto es característico en la institución: Andrés aseguró que más del noventa por ciento de las personas que asisten a UNI 3 son mujeres, sobre lo que plantea la siguiente hipótesis:

al hombre le cuesta mucho ese tipo de ductilidad en la recomposición de sus vínculos. Por eso, si tú vas a UNI 3 te encuentras que el noventa y pico por ciento largo de participantes son mujeres, no hombres. Porque, aparte, los hombres son muy temerosos y vergonzosos, por lo cual, les cuesta mucho (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

Cuando se toca esta temática en la entrevista con Rosabel y se le pregunta acerca de la población que asiste al taller que facilita responde:

en realidad, no me llama tanto la atención que sean mujeres porque yo hace mucho que vengo dictando talleres que tienen la línea del autoconocimiento y la mayoría siempre son mujeres. (entrevista a Rosabel, 16/6/2021).

Detalle del autoconocimiento que las participantes del taller también traen cuando se les pregunta acerca de la elección del curso en las encuestas:

espero adquirir herramientas para el autoconocimiento y desarrollo personal (encuesta, p9¹⁷);

para tratar de remover mis matrices de aprendizaje, profundizando en mi mundo interno no siempre dispuesto a ser redescubierto (encuesta, p3);

este curso me ayuda a encarar las etapas de la vida y creo que, ya como el nombre lo dice, ayuda a encontrarse uno mismo (encuesta, p6);

Filosofía para la vida es un encuentro que me interpela mi esencia (encuesta, p5).

Es un asunto a destacar y que invita a cuestionarse. Camacho (2004), acerca de la demografía uruguaya, sostiene que la esperanza de vida en las mujeres es bastante superior a la de los hombres. ¿Podría tener algún vínculo este dato con el hecho fáctico de que sean en su amplia mayoría mujeres quienes asisten a UNI 3? Según la experiencia de Rosabel en su vínculo con las palabras de las participantes: ¿por qué serían las mujeres quienes están más interesadas en búsquedas de autoconocimiento? ¿Qué lugar tiene la hipótesis de Andrés en relación a la dificultad de los hombres para entablar nuevas relaciones y vínculos afectivos en relación a que participen de actividades en UNI 3? ¿Se podría proponer desde la institución otro tipo de actividades que inviten la participación de hombres adultos mayores? ¿Qué hacen los hombres adultos mayores? ¿Qué intereses y necesidades tienen? ¿Quieren y pueden aprender?

Otro de los datos que particularmente llamó la atención al ir recibiendo las encuestas, se relaciona al nivel educativo alcanzado por las participantes. Diez de ellas presentan estudios terciarios, mientras que una tiene secundaria completa y variedad de cursos relacionados a su vida laboral. Algunas cuentan con formación en docencia, otras en ciencias sociales, varias en *marketing* y administración, una de ellas es auxiliar contable y otra veterinaria. Además, cinco participantes manifiestan tener estudios en idiomas.

Hasta aquí, en los términos en los que se ha definido para este estudio, se puede decir que las condiciones para la educabilidad que presentan las participantes desde su formación personal y desde su contexto son muy favorables. Por un lado, porque son personas acostumbradas a transitar instancias de aprendizaje relacionadas a un contexto de clase que les

¹⁷ Se ha ordenado las encuestas recibidas en orden de llegada. Se ha adjudicado el número en el cual se ha recibido su documento para identificar en este material. De ahora en más aparecerán como en el ejemplo en el cuerpo del texto: p1, p2, p3, etc.

facilita, primero, acercarse a la institución por ser un espacio, en algunos aspectos, conocido y, segundo, sostener la dinámica y el intercambio generado en el salón con mayor facilidad. Si bien muchas experiencias de la vida pueden generar instancias de aprendizaje, los códigos que se manejan en un centro educativo —ya sea formal o no formal— son diferentes a los que se construyen y aplican en un trabajo, en un club social, en la plaza, en la rambla o en el hogar.

UNI 3 no tiene requerimientos especiales para que las personas se anoten a sus talleres, por lo que no se pregunta a quienes se inscriben si cuentan con formaciones anteriores o no. Filosofía de la institución que se trasluce en las palabras de su director:

primero, no lo sabemos y no lo sabemos a propósito. Una de las pautas de inscripción es que ese elemento no interesa, no nos interesa saber el nivel educativo con el cual vienen los participantes. O sea que jamás se les pregunta (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

La política institucional de la universalidad y libre acceso permite que todo aquel que lo desee pueda matricularse. Sin embargo, a la vista de la información relevada, surge cuestionarse si también en los demás talleres sucede de la misma forma, si es una generalidad que la población que asiste a UNI 3 son personas que ya han transitado por procesos de aprendizaje vinculados a instituciones educativas.

Aunque la institución permita el acceso a todas las personas más allá de su experiencia o tránsito educativo, tal vez, podría sí preguntar acerca de la formación o recorridos laborales de sus participantes, no por hacer una valoración de sus saberes, o porque ello pueda condicionar su participación, sino, para sistematizar información que permita considerar qué población accede a sus talleres y qué población no y, si fuera necesario, realizar algunos cambios en la captación de público o instaurar procesos de adaptación para personas que no estén acostumbradas a transitar por instituciones educativas. Se entiende que esta posición no va en contra de la universalidad que UNI 3 propone, sino que podría operar como insumo para potencializarla.

Por otro lado, todas las personas encuestadas expresan recibir mucho apoyo de la familia para continuar vinculándose con instituciones educativas. El factor de acompañamiento de la familia resulta clave y, muchas veces, condicionante en cualquier proceso y en cualquier etapa de la vida. Es por esto que se puede continuar sosteniendo que las participantes del taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente* presentan condiciones muy favorables para desarrollar sus potencialidades de aprendizaje, sociales y afectivas, en el marco del taller que participan.

A partir de las once encuestas que se han recibido, se sabe que el promedio de edad de las participantes ronda los 69.5 años y, que la persona con mayor edad que ha respondido a la encuesta, tiene ochenta y cuatro años. También se ha podido verificar que muchas de estas mujeres viven en barrios relativamente cercanos a las instalaciones de UNI 3: Palermo, Centro, Cordón y Pocitos; mientras que otras un poco más lejos: La Blanqueada y en la zona del Antel Arena. En condiciones en las cuales los talleres son presenciales, la mayoría se traslada caminando o en transporte público. Asimismo, en una nota de campo que proviene de una charla informal del veinticinco de julio —aprovechando los quince minutos de intercambio previo al comienzo del taller— se detalló que dos de las participantes que no completaron la encuesta, manifestaron vivir en el interior: La Floresta y Maldonado. Ambas personas reconocen que tienen posibilidades más cercanas con la UNI 3 de Ciudad de la Costa y las de Maldonado respectivamente, pero a causa de la merma de opciones por la virtualidad, decidieron anotarse en Montevideo.

Se ha constatado, a partir de la participación en el taller, que el grupo es muy activo, que con el pasar de los encuentros fue tomando confianza en la participación e intercambio y que se han tejido redes de comunicación que han sobrepasado los límites de la hora semanal destinada al taller. Un ejemplo concreto se manifiesta en la creación de un grupo de *WhatsApp* donde se han observado conversaciones sobre pareceres en relación a lo trabajado en clase, intercambios de información sobre conceptos mencionados e incluso, divulgación de eventos culturales y académicos.

En relación a esto, se ha visualizado que una de las participantes (p2) ha grabado el audio de todos los encuentros para luego compartirlo por *Drive*. De este modo, quienes, por alguna razón, no pudieron ingresar al *Zoom* en el horario pautado han tenido la oportunidad de escuchar la clase grabada.

A partir del seguimiento en el grupo de *WhatsApp*, se ha verificado que las participantes utilizan este medio y que además se sienten muy agradecidas por el esfuerzo de p2. Al respecto mencionan:

muchas gracias por tu aporte y tu buena voluntad para pasar la clase. Yo no he podido aún participar por *Zoom* y me resulta invaluable (comunicación por *WhatsApp*, p3);

gracias por tu aporte, la verdad que es una muy buena herramienta. Que equipo amoroso que tenemos (comunicación por *WhatsApp*, p10);

que hermoso encontrar la grabación de este encuentro (comunicación por *WhatsApp*, p8);

¡muy bueno que puedas compartir las clases del día! ¡¡Muchas gracias!! (comunicación por *WhatsApp*, p11);

más que gracias por tu envío, hoy no pude estar con ustedes. Lo disfrutaré en un ratito (comunicación por *WhatsApp*, p7).

Este hecho pone de manifiesto algunas de las categorías construidas para el estudio de la educabilidad de las participantes del taller, sobre todo, aquellas que tienen relación con las habilidades para la educabilidad y, más precisamente, con las habilidades sociales. Se manifiesta el componente ético, en relación al curso y a sus compañeras, por parte de la participante que se toma el trabajo de grabar cada uno de los encuentros, así como su capacidad de trabajar de forma autónoma con la tecnología que necesita para ese emprendimiento.

A partir de esto, también se han observado intercambios acerca de cómo utilizar la herramienta *Drive* para acceder a las clases grabadas, lo que ha permitido evidenciar la capacidad y habilidad para vincularse mediante un trabajo grupal ordenado dando explicación sobre la utilización de la herramienta y dependiendo de los dispositivos tecnológicos de cada una de las participantes. En instancias del taller se ha comprobado que la herramienta ha sido utilizada en varias oportunidades, lo que permite sostener que se ha generado un aprendizaje en relación al uso del instrumento tecnológico. Esto detenta habilidad por parte de esas participantes de trabajar de forma autónoma y su capacidad para aplicar sus nuevos conocimientos en forma práctica.

Sin entrar aún en los contenidos concretos del taller, se visualiza cómo desde la comunicación y solidaridad de una de las participantes, en un escenario complejo mediado por la virtualidad, surgen varios componentes que expresan procesos de aprendizaje que se ven reflejados en la práctica a través del manejo de un dispositivo concreto.

3.2 Rosabel la autodidacta y la filosofía para la vida

Rosabel es profesora de filosofía jubilada y se autodenomina *autodidacta*. Tiene conocimientos de yoga y filosofía oriental que ha potenciado con estudios en el exterior, por ejemplo, en India. Es en este sentido que decide implementar un taller involucrando gran parte de sus experiencias y saberes en los diversos ámbitos en los que ha transitado y se ha desempeñado. Participó durante mucho tiempo como animadora sociocultural en UNI 3 Artigas y hace dos años se

desenvuelve en ese mismo rol en UNI 3 Montevideo. Su interés en la creación del taller está orientado en:

apuntar a la formación filosófica de adultos, mostrar un paradigma que ayude a una mayor expansión de conciencia, generar espacios de diálogo; la filosofía es dialógica y problematizadora (entrevista a Rosabel, 31/5/2021).

Los objetivos sobre los cuales conduce el taller se enmarcan en «promover el desarrollo integral de las personas, el autoconocimiento y también la actualización de temas de relevancia para el mejoramiento de la calidad de vida» (entrevista a Rosabel, 31/5/2021).

A lo largo del desarrollo de los talleres se ha observado cómo la animadora sociocultural intenta promover la participación a partir de diferentes disparadores: canciones, imágenes, poemas y fragmentos de textos; y en sincronía con los emergentes que se desprenden del análisis de las participantes integra conceptos y referencias teóricas. Al respecto comenta:

hay un tema central y luego salen subtemas a través de los emergentes y yo voy trayendo a los autores, los nombro, pero no me centro en eso, si no, no sería filosofía para la vida, después quien quiera profundizar bienvenido sea (entrevista a Rosabel, 31/5/2021).

Rosabel no presenta formación certificada en educación con personas adultas mayores, sin embargo, ha participado de algunos de los cursos de formación de UNI 3 y tiene varios años de experiencia como animadora sociocultural en la institución. Con respecto a su concepción acerca de la educación de personas adultas mayores, comenta:

es necesario que se sigan sintiendo útiles, que tienen algo para dar, que tienen que seguir aprendiendo, que eso les eleva la autoestima. Ese derecho de la socialización que nosotros necesitamos al otro para realizarnos como persona, es fundamental (entrevista a Rosabel, 31/5/2021).

En esta misma línea, la animadora sociocultural comenta acerca de su labor con personas adultas mayores que «en esa etapa es fundamental el enfoque integral y para que sea integral hay que cultivar también la dimensión espiritual, el sentido de trascendencia, encontrarle sentido a la vida» (entrevista a Rosabel, 31/5/2021).

Se puede interpretar que la idea de *encontrarle sentido a la vida* va dirigida a esa resignificación que las personas adultas mayores pueden transitar al dejar de ocupar ciertos lugares y posiciones sociales, sobre todo, establecida a partir de la desafiliación de la vida laboral. También las nociones de sensación de utilidad y de tener algo para ofrecer se pueden interpretar en ese sentido.

Surge aquí un punto interesante donde detenerse y cuestionarse respecto a las posibilidades que tienen las personas adultas mayores que así lo deseen para poder volcar su experiencia y conocimientos en algunos sectores de la sociedad: para que la edad y el pasaje a la jubilación, para quienes trabajaron durante toda su vida, no sea un quiebre entre la actividad y la no actividad, entre el aporte y el no aporte, entre poder y no poder, entre el tener objetivos y motivaciones y no tenerlas.

3.3 Contenidos y evaluación

Cuando se indagó en la entrevista acerca de los contenidos trabajados en el taller, la animadora sociocultural comentó que no le gusta lo estructurado y que, en este sentido, no propone un programa a seguir en el cual se detallen contenidos específicos de aprendizaje a los que ajustarse, cuestión relacionada a la educación no formal y la animación sociocultural. Incluso, no existe un programa de estudios o una planificación a la cual se haya podido acceder.

Si bien el título del taller da un marco y en función de eso se elaboran objetivos, la idea de la animadora sociocultural está en trabajar a partir de los emergentes e intereses de las participantes centrándose en sus características y procesos de aprendizaje. Con este fin, la dinámica de Rosabel es ir planificando taller a taller y compartir unos días antes de los encuentros, mediante el grupo de *WhatsApp*, los materiales sobre los cuales se va a trabajar.

Los recursos disparadores para el intercambio en el taller son variables, más allá de la limitación de la virtualidad; limitación que Rosabel intenta subsanar por todos los medios posibles, aun cuando su nivel de manejo de la tecnología no es experto. Señala que la dificultad para trabajar en grupos y la imposibilidad de utilizar un pizarrón son las mayores limitantes de la virtualidad, ya que son herramientas privilegiadas de intercambio y potenciadoras del aprendizaje.

La estructura de los talleres tiene algunas cuestiones definidas, sobre todo al inicio. Una administrativa de UNI 3 es la encargada de dar comienzo a las reuniones de *Zoom*, unos quince minutos antes de que comience la clase, o sea a las 9:15. Las participantes van ingresando poco a poco (en general son siempre las mismas), se saludan amistosamente y se da inicio a charlas informales a la espera del comienzo del taller. Las temáticas no son siempre las mismas, a veces, se habla de alguna noticia trascendente, otras veces, de temas tratados —o que se van a tratar— en el marco del taller. Incluso en algunas oportunidades se tocan temas personales y

sensibles, se comparte alguna novedad de la familia, ya sea buena o no tan buena. Esto es recibido, en la mayoría de las veces, con respuestas positivas, de apoyo y acompañamiento por parte del grupo. Al no contar con el espacio físico para ese intercambio en las inmediaciones de UNI 3, este espacio virtual unos minutos antes de dar comienzo a las actividades formales, resulta crucial como lugar para la socialización y complicidad entre las participantes. Este es uno de los puntales fundamentales que aporta la institución para que la praxis educativa tome carácter de práctica social (Núñez, 1999; Cerdá y Orte, 2007), tema considerado indispensable para la educabilidad de las personas adultas mayores en el marco de este trabajo.

La animadora sociocultural se incorpora a la reunión virtual generalmente un par de minutos antes de dar inicio al taller. Allí se saludan, intercambian algunas palabras y rápidamente se da comienzo a la primera actividad. Una de las particularidades se halla en esta primera acción: los primeros diez o doce minutos están destinados a una meditación guiada, dirigida por la animadora sociocultural. Este espacio de apertura al taller conforma un ejemplo concreto de la incorporación de los intereses de las participantes, ya que proviene de su propia iniciativa en afán de encontrarse en un espacio que les permita «mirar hacia adentro», «liberar tensiones del día a día»¹⁸ y conectarse de forma plena con las actividades que tendrán lugar luego de la meditación. Al respecto, Rosabel comenta:

pidieron una instancia de aquietar un poco la mente y generar mayor poder de concentración y se generó en algo habitual. Además, conocen la técnica para utilizar en otros momentos que necesiten. [Esto] promueve la reflexión y un ambiente propicio para el diálogo (entrevista a Rosabel, 16/6/2021).

Según palabras de la animadora sociocultural, este es un taller para que las participantes se tomen un momento para sí mismas, sin preocuparse por los quehaceres de la casa o el cuidado de los nietos. Aparece aquí uno de los factores clave que hace a las condiciones de educabilidad brindadas en este taller: la preocupación de Rosabel, por un lado, por tomar los intereses y necesidades de las participantes y, por el otro, por habilitar un espacio —a través de esos intereses y necesidades— que genere un clima propicio para el desarrollo de la práctica educativa.

De esta forma, se brinda un ambiente de comodidad que permite a estas personas acceder desde el deseo de participación, componente importante al pensar lo educativo con personas

¹⁸ Las frases entrecomilladas son dichas con frecuencia por las estudiantes en el espacio de taller.

adultas mayores y que la misma animadora sociocultural menciona: «es el adulto el que elige el taller y entonces ya hay una motivación intrínseca» (entrevista, 16/6/2021). Lourdes Bermejo rescata este componente del deseo en su desarrollo teórico sobre la gerontología educativa y plantea que «los programas socioeducativos deberán combinar armoniosamente deseos y preferencias de sus protagonistas» (Bermejo, 2012, p. 30). Pensar desde el **interés de** y no solo desde la falta o la necesidad, cuestión que suele aparecer al pensar intervenciones sociales con personas adultas mayores, coloca la posibilidad de una conducta activa frente al desarrollo de la práctica educativa por parte de las participantes y de un potencial aprendizaje en el marco de las actividades que se desarrollan en el taller.

Es en este sentido que la dinámica de la meditación guiada se vuelve un objetivo del curso enraizado en una propuesta activa de las participantes, lo cual demuestra habilidades interpersonales y vinculares para manifestar sus intereses y necesidades entre sí y con la animadora mientras se constituyen como sujetos de la educación (García Molina, 2003 y Núñez, 1999).

Además, las disciplinas meditativas necesitan ser aprendidas para practicarlas. En este caso, se ha visualizado como la instancia de meditación guiada se ha ido modificando positivamente en el correr de las semanas y ha ido generando cambios en las conductas de las participantes. Se han podido observar aprendizajes con respecto a la forma de respiración —utilización de la respiración costo diafragmática—, en el mejoramiento de la postura, en la utilización de lenguaje específico de la disciplina y en el nivel de concentración alcanzado, manifestado a través del sostenimiento de los ojos cerrados y de la profundidad de la respiración.

Con respecto a la evaluación del taller, evidentemente, por las características de la institución, no se realizan pruebas, escritos u orales, con el objetivo de acreditar conocimientos. Por lo que, para Rosabel, lo evaluativo en este contexto pasa por la participación y el nivel de reflexión que se genera a partir de esa participación.

Esto cuenta como característica de la información relevada para este estudio. En la búsqueda de pistas que permitan identificar la dimensión de educabilidad de las personas adultas mayores que participan del taller, no se contemplan actividades evaluativas que sean pedidas expresamente u obligatoriamente por Rosabel. Toda participación e intercambio en el taller es voluntario.

Síntesis del capítulo

Se ha podido identificar algunos puntos de encuentro entre el trabajo de Rosabel y el marco de la animación sociocultural expuesto en el capítulo anterior. Sobre todo, en uno de los componentes esenciales, en el que se establece a la animación sociocultural como una herramienta de trabajo para promover la participación a partir de elementos significativos para las personas participantes (Bernard, 1980; Muñoz 2016; Serrate *et al.*, 2013; Trilla, 1996 y Trilla y Bernet, 1988).

Hasta aquí, queda de manifiesto que la animación sociocultural, en los términos en que ha sido definida y haciendo hincapié en el análisis de este ejemplo concreto, puede operar como herramienta de trabajo para promover la participación de las personas adultas mayores, generando instancias de aprendizaje. Lo que demuestra que, también hasta el momento, dadas las condiciones brindadas por UNI 3, la animadora sociocultural y el contexto de las participantes —o sea, una situación definida— en relación a las habilidades sociales y cognitivas demostradas por ellas —o sea, sujetos particulares en una situación compartida—, la viabilidad del proceso educativo con personas adultas mayores se hace manifiesta y, por lo tanto, la educación es factible. Hay educabilidad.

En los siguientes apartados, se profundizará, primeramente, en aspectos que pueden considerarse limitantes de la educabilidad, para luego, resaltar algunos componentes que podrían promover o potenciar la educabilidad de las personas adultas mayores. Este análisis se realizará poniendo en diálogo otros componentes brindados por las encuestas y la teoría enfocada en la educación, en relación con las personas adultas mayores.

Capítulo IV - Prejuicios sociales y culturales sobre la vejez y su afición en la educabilidad

*Adulto mayor activo y en continua formación,
mientras hay vida hay aprendizaje (p3).*

Introducción

Una de las dimensiones que ha acompañado todo el proceso de la tesina se relaciona con los desarrollos teóricos de Butler (1975), Dornell *et al.* (2015), Ludi (2005) y Muchnik (2006) acerca de la construcción socialmente instaurada de la vejez como una etapa de la vida cargada de prejuicios relacionados a la pasividad, a su vínculo con el espacio médico y a la imposibilidad de disfrute, socialización, participación y aprendizaje.

Si bien la sociedad uruguaya se encuentra en un proceso de sensibilización al respecto, acompañado de algunas políticas sociales, grupos de trabajo en diferentes facultades, organizaciones sociales y el apoyo de acuerdos internacionales, aún esos prejuicios permean a la población y pueden operar negativamente en muchos aspectos, dentro de ellos, los relacionados con procesos educativos.

Cabe preguntarse ¿cómo operan los prejuicios sociales acerca de la vejez a la hora de pensar lo educativo en relación a las personas adultas mayores? ¿Existe aceptación social acerca del vínculo entre educación y vejez? ¿Cómo se sienten las personas adultas mayores respecto a este tema? ¿Y sus familiares? ¿Cómo opera UNI 3 en este sentido?

Si la educabilidad, como se ha planteado a lo largo del trabajo, hace referencia a la posibilidad de transitar procesos educativos y a la potencialidad de incorporar aprendizajes, modos de intercambio social, comunicativos y afectivos en un contexto determinado, entonces, los significados socioculturales construidos acerca de la vejez (Ludi, 2005), tanto en la propia persona adulta mayor, como en su entorno, son cruciales a la hora de analizar esa posibilidad. Es en esta línea que se ha integrado esta dimensión a las instancias de intercambio a lo largo del trabajo de campo para entender cómo opera este asunto dentro de UNI 3 y particularmente cómo lo vivencian las participantes del taller.

4.1 ¿Cómo se viven o manejan los prejuicios en UNI 3?

Del mismo modo que se ha hecho a lo largo del trabajo, se comenzará analizando las perspectivas de la institución, representada en este caso a partir de la palabra de su director y la de una de sus animadoras socioculturales, para luego integrar las de las personas participantes. Esta disposición en el análisis no tiene como propósito establecer algún tipo de jerarquía en la procedencia de la palabra, sino que parte del entendido de que, naturalmente, la institución establece ciertas dinámicas a partir de sus políticas y estas están permeadas por los significados de las personas que participan más activamente en la construcción de esa filosofía. Y esto recae y afecta —en todos los sentidos— a quienes participan de los talleres.

Andrés y Rosabel han manifestado identificar variedad de prejuicios y problemáticas contextuales que alejan —en general— a las personas adultas mayores de instituciones educativas, tanto formales como no formales. En este sentido, Rosabel expresa:

nosotros [nos] tenemos que poner también en un contexto de una sociedad [en la] que hay como un culto a la juventud. Es una sociedad diríamos que dirigida más o volcada más hacia la juventud. Y bueno, remando contra la corriente por esos valores que priman de que hay que mantenerse joven y que la persona mayor es un estorbo (entrevista a Rosabel, 16/6/2021).

Se visualiza cierto vínculo entre este primer planteo de Rosabel, direccionado al «culto a la juventud» y la formulación de Muchnik (2006) acerca de que el envejecimiento es algo que siempre se ha tenido en cuenta, pero no a las personas adultas mayores en sí. El envejecimiento se ha visto como un problema y la vejez como una etapa a la cual no se quiere llegar o reconocer. Es importante rescatar este tipo de testimonio por parte de la animadora sociocultural, ya que ella no solamente ha pasado largo tiempo «remando contra la corriente» para acercarse y compartir experiencias con personas adultas mayores, sino que, además, está muy próxima a ser una persona adulta mayor y podría vivir aún más de cerca esos prejuicios.

Sobre esto agrega:

esos prejuicios como que, bueno, es el viejo, es el inútil, no sirve para nada, que no puede aportar más, entonces es un cero a la izquierda; que más es un estorbo porque no puede ser más eficiente y no puede producir lo que la sociedad reclama. Entonces sería el no ver toda la riqueza de una experiencia y de una sabiduría de vida que podría ofrecer mucho a los jóvenes (entrevista a Rosabel, 16/6/2021).

La potencialidad de las personas adultas mayores acumulada a través de los años corre peligro de ser tirada por la borda, desde esta perspectiva. Los prejuicios negativos hacia la vejez,

además de segregar a las personas adultas mayores de ciertos ámbitos sociales, estigmatizan y generalizan, «ponen dentro de la misma bolsa» a un grupo etario que, en realidad, es sumamente diverso y heterogéneo (Ludi, 2005).

Andrés, por su parte, considera que, en oportunidades, estos prejuicios «hacen que un adulto mayor se quede en su casa y no salga, no intente ni siquiera luchar contra ello» (entrevista a Andrés, 1/6/2021). Muchas veces, además, estas preconcepciones se encuentran enraizadas en la propia familia que toma a la persona mayor como un área de servicio. En este sentido, Andrés comenta que en, algunos casos:

la familia piensa que ese adulto mayor no tiene necesidad de hacer otra cosa, que ya hizo lo que tenía que hacer, ya trabajó, ya tuvo familia y ahora quedate acá, cuidá a los nenes, hacé la comida el domingo, tenés televisión, no hay ningún problema, no necesitas otra cosa (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

En una de las secciones de la encuesta se preguntó a las participantes del taller acerca del nivel de apoyo recibido por la familia y amigos para asistir a UNI 3, a lo que todas indicaron la opción más alta en ambas preguntas. No es un dato menor el hecho de que las personas que participan del taller se sientan altamente apoyadas por su contexto social más cercano, siendo este un aspecto positivo para su educabilidad. Generalmente, para llevar adelante cualquier tipo de emprendimiento en cualquier etapa de la vida, el apoyo del núcleo cercano —familia, amigos, vecinos, etc.—, es determinante.

Entonces, si el cien por ciento de las personas encuestadas —más allá de que sea un número muy poco representativo en la totalidad de participantes de UNI 3 y evidentemente del total de personas adultas mayores que viven en Uruguay— manifiestan recibir apoyo en los términos que se ha indagado, es inevitable cuestionarse qué sucede con las familias de las personas adultas mayores que no participan de actividades educativas, recreativas o culturales.

Rosabel entiende que es conveniente:

cuestionar los valores imperantes en la sociedad porque es así como puede venir un cambio y una verdadera transformación social. Ese es el sentido de la educación, que la educación se vuelva praxis liberadora. Ese concepto, tan de Paulo Freire, que implica acción y reflexión sobre la realidad buscando transformarla (entrevista a Rosabel, 16/6/2021).

Las palabras de la animadora sociocultural invitan a pensar que la reflexión, acción y transformación no deben estar dirigidas solamente a un cambio en la sensibilidad con respecto a las personas adultas mayores de hoy, sino a concientizar sobre la idea de que el

envejecimiento es un proceso que se vive día a día; que, inevitablemente —en el mejor de los casos—, todas las personas serán algún día adultas mayores. Se adhiere a la idea de que la educación —en su expresión más amplia y considerando todos sus campos de acción— puede ser un motor de transformación social, como menciona Rosabel, citando a Paulo Freire. Por un lado, para acompañar, incentivar y motivar a las personas adultas mayores a tener nuevos desafíos, metas y objetivos, para mantenerse activas e incorporar nuevos hábitos salutogénicos¹⁹ que promuevan un envejecimiento saludable. Por otro lado, porque la educación permea todo el recorrido de la vida del ser humano en diferentes contextos y experiencias. En esta línea, es también responsabilidad de la educación sensibilizar y preparar a las personas para el tránsito de cada etapa de la vida de acuerdo a su contexto, entre ellas, la edad adulta mayor.

Con respecto a la situación de las personas que asisten a UNI 3, Andrés menciona:

la ventaja que nosotros tenemos es que el adulto mayor que ya decidió venir a UNI 3, en parte, dejó atrás una gran cantidad de los prejuicios que te bloquean y te obstaculizan tener una vejez saludable y plena. Es decir, porque ya perdió el miedo o el estigma de decir «no, ya sos un viejo, no podés aprender» (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

A lo que agrega:

entonces claro, el adulto que viene a UNI 3 ya superó muchas de esas cosas. Normalmente su familia lo acompaña y valora el hecho de que el adulto venga a la institución porque se dan cuenta de que se *aggiorna*; de que está más alegre, que está mejor, que no está deprimido, que se siente bien (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

Surgen varios componentes interesantes del relato de Andrés. Primeramente, aparece nuevamente el tema del apoyo familiar que, «normalmente», como dice el director, acompaña los procesos de esas personas que, además, ya superaron varios de los preconceptos que podrían obstaculizar o desmotivarles a acercarse a una institución educativa. Es inevitable considerar que ambos componentes podrían estar vinculados entre sí. Que esa persona adulta mayor que asiste a UNI 3, dejando atrás los prejuicios socioculturales, participó de ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje con esa familia que hoy la apoya para continuar vinculada a

¹⁹ La teoría salutogénica promueve la idea de que las personas pueden incorporar conocimientos y herramientas de transformación de hábitos que le permitan utilizar sus propios recursos para promover o mejorar su propia salud y calidad de vida. Rivera, E. (2019) «Camino salutogénico: estilos de vida saludable». *Revista Digital de Postgrado*, vol. 8, núm. 1. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/101/101599007/html/>

situaciones a instancias educativas. Es particularmente importante hacer foco en esta relación y en el papel educador que esa persona adulta mayor puede haber tenido y tiene —en los términos supuestos que se plantean— en su propia familia. Se planteó algunos párrafos antes que la educación —en su sentido más amplio— podría ser un motor de transformación social para continuar transformando la visión que socialmente se ha construido hacia la vejez y, en este caso, la familia, es un agente educador sustancial para el cambio de perspectiva.

4.2 ¿Cómo transitan los prejuicios las participantes del taller?

Tomando la conceptualización de educabilidad que se ha definido en este trabajo, considerándola en su aspecto relacional, donde las directrices sociales y exigencias contextuales juegan un papel relevante para su posibilidad, es que se ha considerado en este apartado hacer foco en analizar lo que las personas participantes del taller opinan y sienten en relación a los prejuicios en torno a la vejez. Resulta significativo enterarse qué piensan estas personas en cuanto a la aceptación social existente en lo que respecta a la educación de las personas adultas mayores y considerar analizar qué impacto podría tener esto en su educabilidad.

En esta línea, se ha planteado dentro de la encuesta la siguiente interrogante: ¿qué grado de aceptación considera que existe socialmente sobre la educación de las personas adultas mayores? Se ha pedido que indiquen su respuesta en una escala que va del uno al cinco, siendo uno la menor aceptación y cinco la mayor aceptación. Luego, se dejaron algunas líneas en blanco para que puedan justificar esa respuesta, brindar una opinión u ofrecer un comentario al respecto.

De las once personas encuestadas, seis manifestaron que hay mucha aceptación con respecto a la educación de las personas adultas mayores, o sea que indicaron la opción cinco, dos manifestaron que hay bastante aceptación, marcaron la opción cuatro, dos consideraron que hay poca aceptación, marcaron la opción tres, y una persona indicó que hay muy poca aceptación, marcó la opción dos.

A continuación, se detalla esta información:

Cuadro 5

<i>Opciones</i>	<i>Cantidad de personas</i>	<i>Porcentaje</i>
5- Mucha aceptación	6	54,5
4- Bastante aceptación	2	18,1
3- Poca aceptación	2	18,1
2- Muy poca aceptación	1	9
1- Ninguna aceptación	0	0

El número que surge del promedio de todas las respuestas es de 4.1, lo que permite sostener que las participantes del taller consideran —en términos generales— que existe bastante aceptación a que las personas adultas mayores puedan transitar por procesos de aprendizaje. En adelante, se dará paso a desglosar algunas respuestas para poder interpretar con mayor profundidad ese dato numérico.

4.2.1 Aspectos negativos

En los comentarios que amplían la respuesta surgen diversas visiones que permiten enriquecer el análisis e incluso encontrar algunas particularidades que, de haberse fijado solo el número como respuesta, las reflexiones podrían haber sido completamente diferentes. Por ejemplo, p1 marca la opción cinco, sin embargo, en su respuesta argumenta que «hay gran aceptación si se la conoce y se la entiende» (encuesta, p1). A lo que ella misma agrega: «creo que en muchos lados hay cosas para divertir, pero el objetivo de UNI 3 es la educación» (encuesta, p1). Respecto al primer comentario, cabe destacar que su respuesta numérica lleva detrás una gran condicionante. Hay aceptación de que las personas adultas mayores concurren a instancias educativas, pero, siempre y cuando, se haya tenido algún acercamiento y se haya comprendido su importancia. Este comentario va de la mano de los procesos de sensibilización que se

mencionaron anteriormente y de la relevancia de la propia educación en tomar por las riendas esta temática. Incluso, p1, persona que concurre hace más de diez años a UNI 3, argumenta que hay muchas actividades direccionadas al entretenimiento pero que no toman con relevancia el tema educativo, salvo en UNI 3. Con respecto a esto, p4 comenta: «les parece bien que concurramos a algunos talleres para que hagamos algo, así estamos entretenidas. Mi percepción es que no se lo ve como algo serio» (encuesta, p4).

El enfoque del entretenimiento es algo sumamente delicado. Sin dudas, la recreación y el esparcimiento son piezas fundamentales de la vida humana, es más, visualizándolo desde la perspectiva educativa, se dirá que se puede aprender mucho a través de instancias recreativas. Sin embargo, en lo que respecta a las personas adultas mayores, existe cierta tendencia a ofrecer espacios de divertimento, para *pasar el rato* o, como menciona p4, para «estar entretenidas», pero sin focalizar en aspectos que privilegien lo educativo. Esta perspectiva está teñida de esos prejuicios que se han venido desarrollando, que conciben que la persona adulta mayor no necesita proponerse nuevos objetivos, aprender, seguir cultivándose, continuar desarrollándose como persona, seguir aprendiendo a relacionarse con otras personas y ponerse al tanto de las nuevas formas de comunicación, incluso, parecería que de ellas ya no hay nada que aprender; que no podrían enseñar.

Cabe preguntarse: ¿qué ofrece el Estado en este sentido? Cómo se ha mencionado anteriormente, Uruguay ha manifestado cierto grado de sensibilización con la temática de las personas adultas mayores, a la vez que se ha adherido a ciertos acuerdos internacionales que suponen promover la educación a lo largo de toda la vida y que incluso reconocen la dimensión educativa en las personas adultas mayores como algo relevante. Sin embargo, en la práctica, ¿qué medidas se han tomado y se toman hoy en día? Se ha implementado desde el año 2015, en lo que se puede considerar una experiencia con cierto tinte educativo para personas adultas mayores por parte del Estado, el Plan Ibirapitá. Surge la interrogante: ¿no será necesario que se sigan promoviendo políticas de este estilo y que no solamente recaiga toda la responsabilidad y el *bien hacer* del Estado en una sola política? El Estado tiene la capacidad y las herramientas para promover cambios mucho más potentes en relación a esta temática, por lo que habría que analizar cuál es la relevancia que tienen estas cuestiones en las políticas de gobernanza.

En relación con esto, p5 menciona que «en gran medida depende de las oportunidades existentes. Mi padre, por ejemplo, tiene 85 años y finalizó el bachillerato en la Universidad

Tecnológica del Uruguay» (encuesta, p5). Este tipo de programas, Rumbo de UTU o el Programa Uruguay Estudia (PUE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), si bien no están direccionados expresamente a las personas adultas mayores, como bien menciona p5, han sabido acoger a personas adultas mayores que se han acercado a terminar estudios de ciclo básico o bachillerato. Son programas sumamente ricos, entre otras cosas, por la particularidad de la heterogeneidad etaria que puede darse en los grupos, sobre todo, en ciclo básico, por el formato en el que se desarrolla el programa. Sin embargo, entran en diálogo otras problemáticas acerca de cómo se manejan las especificidades de este tipo de aulas, donde, por ejemplo, un aspecto sustancial se encuentra en la incompatibilidad de la formación de los profesionales o trabajadores de la educación formal, direccionada a trabajar en espacios completamente diferentes a los que se construyen en el marco de la educación con personas adultas. Lo que invita a reflexionar acerca del lugar que ocupa en la agenda política y en la vida social la educación de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores que han sido expulsadas del sistema educativo formal y más tradicional —o no han sido expulsadas y quieren seguir aprendiendo— y, por añadidura, en la formación de maestros, profesores, educadores sociales, licenciados en educación y todas aquellas personas que decidan formarse en educación.

4.2.2 Aspectos positivos

Volviendo ahora al tema que dirige la reflexión en este apartado, se tomarán algunas perspectivas diferentes planteadas por las participantes del taller. Se hará énfasis en aspectos señalados como positivos en relación a la aceptación social existente entre la educación y su vínculo con las personas adultas mayores. En algún punto, estas consideraciones podrían orientarse en la línea del cambio de sensibilidad que, poco a poco, se está gestando en nuestro país.

Sobre esto, algunas participantes expresan que existe una nueva perspectiva que involucra a las personas adultas mayores en una dinámica de vida más activa y también con mayores posibilidades de acceso a actividades con ese fin. En este sentido, expresan:

creo que actualmente es aceptado que la gente mayor se mantenga activa y socialice. Y la familia y amistades lo apoyan. Y las amigas comparten actividades (encuesta, p8).

En los últimos años siento que hubo un cambio y la gente está incentivada a seguir aprendiendo o hacer cosas que no pudo realizar antes de la jubilación. Se dejó atrás la visión del jubilado en su casa y pasivo (encuesta, p9).

Se han ido incrementando las posibilidades para el adulto mayor y con muchas oportunidades gratuitas. Adulto mayor activo y en continua formación: mientras hay vida hay aprendizaje (encuesta, p3).

Es necesario contemplar todas las opiniones en relación a la temática, considerando, además, que estas palabras provienen de personas adultas mayores que, al día de hoy, han elegido transitar procesos de aprendizaje en vinculación con una institución de carácter educativo; que, en alguna medida, han logrado sobreponerse a las dificultades que podría proporcionar una visión negativa de la vejez que ha acompañado a las sociedades occidentales y, particularmente, a la sociedad uruguaya a lo largo de los años.

Es importante reconocer que las perspectivas son diversas y que esa diversidad en las opiniones y sensaciones podría indicar el tránsito de una etapa bisagra en relación a esta temática. Lo que queda a futuro es continuar potenciando estos cambios que, poco a poco, van logrando colocar una nueva visión de la persona adulta mayor, comprometida activamente con su propia vida, pudiendo continuar desarrollándose a partir de proyectos que provengan de sus propios intereses, sin tener que sentirse relegada de la esfera social a causa de su edad o su desvinculación de la vida laboral.

Dentro de las respuestas de algunas de las participantes, permean también las propias valoraciones y puntos de vista en relación a lo que ellas mismas piensan sobre el impacto de la educación en las personas adultas mayores. Con respecto a esto, dos participantes comentan:

yo creo que es una forma de que el adulto mayor se mantenga activo y pueda acceder a una mejor calidad de vida (encuesta, p6);

es bueno porque, en ese camino, el adulto obtiene nuevos conocimientos y socializa. Muchas veces descubre otros intereses (encuesta, p2).

Es interesante la apertura de p2 en relación a la posibilidad de continuar aprendiendo y de mantener despierta la curiosidad para construir nuevas inquietudes y deseos. En relación con ello, p6 integra la posibilidad de acceder a una mejor calidad de vida a partir de lo educativo. Es un ejemplo claro y concreto de dos personas adultas mayores que invita seguir reflexionando acerca de la importancia que podría significar promover la motivación de las personas adultas mayores para acercarse a instancias de carácter educativo y a la necesidad, a tal efecto, de construir y habilitar más y mejores espacios de intervención en este sentido.

Síntesis del capítulo

A juzgar por la información obtenida a través de las encuestas, resulta bastante claro que las participantes del taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente*, en muchos aspectos, no cargan con el peso de ser personas que sientan que no tienen más que aportar a la sociedad, o que crean que no pueden seguir aprendiendo. Por lo que se podría decir que, particularmente, para estas personas no son un pesar estas cuestiones y, por lo tanto, no generan directamente una limitación, al menos al día de hoy, a su educabilidad. Sin embargo, varias de ellas entienden que existen varias limitantes que afectan a que no se desarrollen más proyectos como el de UNI 3, en donde sí se privilegia, según sus palabras, el aspecto educativo y eso podría afectar a otras personas comprendidas en su mismo rango etario.

Es importante, como se ha mencionado anteriormente, rescatar las voces de las participantes para poder comprender, aunque sea mínimamente, cómo se sienten las propias personas adultas mayores respecto a estas temáticas y reflexionar acerca de qué necesidades e intereses podrían considerarse —en términos muy generales— satisfechos y cuáles no. También para cuestionarse qué tipo de población accede a instituciones como UNI 3 y qué población no; y reflexionar en torno a cuáles podrían ser las causas de quienes no tienen esa posibilidad y el peso que podría llegar a tener una visión negativa de la vejez en esas posibles razones o motivos.

Capítulo V - Fortalezas para potenciar el trabajo educativo con personas adultas mayores

Buscaba otro tipo de taller que no fuera simplemente adquirir conocimientos y datos; qué apuntara más a la reflexión, a la espiritualidad (p11).

Introducción

La pregunta central que ha acompañado el proceso de investigación y reflexión refiere a la dimensión de educabilidad que se desprende de la participación de un grupo de mujeres adultas mayores en un taller de UNI 3 Montevideo. Ya desde el tercer capítulo ha quedado de manifiesto que estas mujeres no han perdido su capacidad para aprender y que no solo han incorporado aprendizajes que se vinculan con aspectos y contenidos concretos del taller, como la meditación guiada, sino que, además, se han visualizado aprendizajes provenientes de un funcionamiento autónomo de grupo para compartirse material como, por ejemplo, las clases grabadas. Este segundo aspecto conlleva la utilización de dispositivos tecnológicos y aplicaciones que anteriormente estaban fuera del alcance de algunas personas, lo que implica, por un lado, que algunas de las participantes han aprendido y ejercitado su uso para seguir la dinámica del taller a pesar de no poder acceder a las clases sincrónicas en algunas oportunidades y, por otro lado, que otras tantas han demostrado un manejo fluido de estos componentes, desarrollando métodos de enseñanza para generar una nivelación del uso de esas tecnologías en el grupo.

A partir de estos aspectos —y otros que se han evidenciado a lo largo del trabajo de campo—, en diálogo con elementos devenidos de la Gerontología educativa, se dará paso a dar respuesta a un tercer objetivo específico que se direcciona a identificar aquellas particularidades que podrían considerarse como facilitadoras y potenciadoras del aprendizaje y la educabilidad de las personas adultas mayores. En este último capítulo se pretende realizar un pasaje que va desde lo particular a lo general. Si bien se contempla que existen diferentes maneras de transitar la vejez y también que este grupo etario es sumamente heterogéneo —por lo que resulta sumamente complejo establecer generalidades con respecto al cómo aprenden las personas adultas mayores—, se cree pertinente establecer algunas particularidades que puedan ser consideradas para la educabilidad de las personas adultas mayores en términos

generales, ya que estas «presentan peculiaridades por el momento evolutivo en el que se encuentran» (Cuenca, 2011, p. 241).

Se deben considerar, por ejemplo, algunos aspectos que podrían operar como condicionantes del aprendizaje: «posible deterioro físico, biológico y/o funcional, efectos psicosociales o diferencias funcionales a nivel cognitivo» (Cuenca, 2011, p. 241). Estos elementos no tienen por qué determinar que las personas adultas mayores aprendan o no, aunque sí pueden condicionar qué y cómo aprenden. Por lo tanto, los contenidos y los procesos educativos deben ser adaptados a esas características y también a sus expectativas, necesidades, valores e intereses.

Un aspecto a destacar es que, en este caso, todas las mujeres que participan del taller son personas autoválidas. No presentan deterioros físicos ni cognitivos considerables que puedan estar operando negativamente en sus procesos de aprendizaje. Es un dato importante ya que desde esta experiencia es que se construye este capítulo.

5.1 Datos del campo

La sección G de la encuesta²⁰ se direccionó a indagar en las razones y motivaciones de las participantes del taller para continuar vinculadas a situaciones de aprendizaje. Se presentó un total de seis opciones preestablecidas, dentro de las cuales las encuestadas podían marcar todas las opciones que se ajustaran a su situación. También se habilitó una séptima casilla denominada *otras razones*, la cual ninguna participante utilizó como opción de respuesta.

De las once personas encuestadas, nueve indicaron que les interesa aprender cosas nuevas, ocho manifestaron que continúan vinculadas a situaciones de aprendizaje para mantenerse activas, seis señalaron tener interés en conocer personas nuevas, seis comunicaron la inquietud particular por profundizar en conocimientos sobre la temática del curso, tres expusieron que les gusta tener tarea para la semana y solo una persona indicó que elige asistir a UNI 3 ya que no tuvo la oportunidad de estudiar sobre algunas temáticas en la juventud. Esa persona justamente es la única que no presenta estudios terciarios.

En el siguiente cuadro se detalle esta información:

²⁰ Se recuerda que en la sección Anexos se puede acceder a un ejemplo en blanco de la encuesta realizada.

Cuadro 6

<i>Motivaciones</i>	<i>Personas que indicaron la opción</i>	<i>Porcentaje</i>
Aprender cosas nuevas	9	81,8
Profundizar conocimientos sobre la temática del curso	6	54,5
Conocer personas nuevas	6	54,5
Tener tarea para la semana	3	27,2
Mantenerse activo/a	8	72,7
No tuvo la oportunidad en la juventud	1	9
Otras razones	0	0

Estos datos permiten reconocer algunos aspectos que podrían considerarse destacados para la promoción de la educabilidad de las personas adultas mayores y, por lo tanto, como fortalezas para potenciar el trabajo educativo. Se visualiza que varias de las participantes han indicado estar interesadas en integrar conocimientos nuevos. Se entiende, a partir de esta información, que el deseo y la motivación por aprender están latentes en estas personas. Estos aspectos van de la mano de la respuesta que establece que varias de las participantes están interesadas en mantenerse en actividad y la que establece que otras tantas están motivadas a profundizar en temáticas del curso. En menor medida, un número pequeño de participantes manifiesta como una de sus motivaciones el hecho de tener tarea para la semana, lo que podría considerarse en una línea similar a la de mantenerse en actividad. Se retomará y profundizará este aspecto en un siguiente apartado.

Más de la mitad de las encuestadas indicó que conocer personas nuevas es una de las motivaciones para acercarse a UNI 3. Si bien estas personas han manifestado contar con redes de contención que le apoyan a continuar estudiando, aun así, varias de ellas tienen como meta de concurrencia al espacio educativo seguir ampliando su círculo social. O sea que la socialización pareciera ser un aspecto importante para la educabilidad de estas personas; por lo que rescatar este aspecto resulta sumamente importante.

En sumatoria a estos elementos, se ha decidido agregar al análisis dos componentes que, si bien no han surgido directamente de las encuestas, se consideran como potenciales promotores

de la educabilidad de las personas adultas mayores. Por un lado, los distintos saberes acumulados a través de la experiencia y, por el otro, la posibilidad de transformar el tiempo libre que surge luego de la jubilación en tiempo de calidad y productivo para esas personas. Para este último aspecto se profundizará en aspectos del ocio como potenciador del aprendizaje en las personas adultas mayores.

5.2 Motivación y deseo

En el segundo capítulo se integró al análisis la categoría *sujeto de la educación* como una dimensión teórica que permite pensar a las personas adultas mayores desde un rol activo en relación a un contexto social de aprendizaje, donde el deseo y la motivación aparecen como factores decisivos de ese proceso. García Molina (2003) plantea que el componente del deseo es imprescindible para que haya *magia*, es decir, para que se produzcan procesos de aprendizaje. El deseo o la motivación para el aprendizaje pueden existir en el sujeto por circunstancias que pueden ser variables o, en el caso contrario, el educador debería provocarla.

Se entiende a la motivación relacionada a tres aspectos: a) no es un acontecimiento en sí observable, sino una deducción conceptual que se realiza mediante una serie de expresiones de la conducta humana; b) esa edificación hace alusión a procesos psicológicos implicados en la manera en que se activa, direcciona y sostiene una determinada conducta; y c) está condicionada por características del sujeto en relación con un contexto (Rodríguez, 1993 en Cuenca, 2011).

Resulta bastante evidente que la educación como tal, se ajusta y adquiere diferentes formas y objetivos de acuerdo al contexto en el cual se desarrolla y también a la edad de las personas a las cuales está dirigida. En este sentido, hay varios componentes relacionados con la educación formal que, en el caso concreto de la educación con personas adultas mayores, carecen de sentido, como, por ejemplo, la obligatoriedad, la exigencia de acreditar saberes, la formación técnica o profesional direccionada al campo laboral, la imposición de contenidos, etc. Por lo tanto, los estímulos para aprender en las personas adultas mayores podrían correr —en varios sentidos— por carriles muy diferentes a los que se podrían considerar en otros momentos y etapas de la vida.

En el caso concreto del taller en el que se ha participado, se ha visualizado y se ha verificado a partir de la encuesta que el deseo de aprender se manifiesta como una necesidad y

como un medio para generar cambios personales relacionados con el autoconocimiento y el mejoramiento de las relaciones sociales. Esto indica claramente que existe un deseo intrínseco de continuar desarrollándose como persona en un sentido integral: que el aprendizaje, para estas personas, no se direcciona a un saber hacer específico, sino a una dimensión más global, contemplando aspectos intrapersonales e interpersonales. Además, a partir de la experiencia en el taller, han logrado potenciar esa motivación primaria, adquiriendo nuevas herramientas que acompañan su deseo. Con respecto a esto, algunas de las participantes comentan:

son aprendizajes que me permiten vincularme con el otro desde un lugar diferente (encuesta, p10);

me ayuda a pensar y reflexionar de manera diferente, me sirve para vivir mejor (encuesta, p1);

el curso me ha dado herramientas para vivir mejor internamente y con mis relaciones (encuesta, p2);

este curso me ayuda a encarar las etapas de la vida y creo que, ya como el nombre lo dice, ayuda a encontrarse a uno mismo (encuesta, p6).

Se ha realizado el trabajo de campo en un contexto que podría considerarse óptimo para la educabilidad de las personas que asisten, por varios motivos que ya han sido mencionados en varias oportunidades. La motivación y el deseo de aprender por parte de las participantes representan un papel muy importante, así como, también, la capacidad de la animadora sociocultural para recogerlo, reforzarlo e incrementarlo.

Esta situación invita a reflexionar, en términos más generales, acerca del papel que juega la dimensión motivacional en el aprendizaje de las personas adultas mayores y de cómo podrían favorecerse más espacios educativos que logren recoger esas u otras motivaciones y deseos en otros contextos, aparte de UNI 3. Resulta necesario que la educación genere un proceso de expansión e incentive a las personas adultas mayores a encontrar sus propias motivaciones para participar en ella.

Cuenca (2011) plantea que la motivación es una característica esencial para el aprendizaje en las personas adultas mayores, así como Guerra García (2009) propone que las actividades educativas direccionadas a las personas adultas mayores deben contemplar las necesidades e intereses (motivaciones) reales y particulares de este grupo etario.

En esta línea, Cuenca (2011) plantea que la motivación en las personas adultas mayores es, fundamentalmente, intrínseca e interpersonal. El primer componente se relaciona a la satisfacción personal que implica participar de forma voluntaria en un proceso de aprendizaje,

del mismo modo que la resolución de problemas concretos y cotidianos que pueden desprenderse de ese proceso. El segundo componente se establece a partir de la inferencia de que la motivación se crea a partir de relaciones internalizadas de experiencias anteriores y por influencias interpersonales de un momento particular. En este sentido, las personas adultas mayores estarán motivadas para aprender en función del significado que adquieran para ellas las actividades que la práctica educativa les demande, así como por el contexto en el que se da lugar al proceso de aprendizaje y los objetivos que se establezcan para ello.

Desde este punto de vista, continuando el desarrollo teórico de Cuenca (2011) y en relación a los hallazgos de esta investigación, se establecen algunos criterios que podrían considerarse como rasgos que configuran y definen el aprendizaje de las personas adultas mayores: 1) debe responder a las necesidades personales, sociales y educativas de las personas adultas mayores; 2) los intereses y expectativas de las personas adultas mayores deben constituir el punto de partida en el programa educativo; 3) las personas adultas mayores deben ser las protagonistas, marcando los estilos y marcos espaciotemporales del proceso educativo; 4) se deben considerar objetivos comunes del grupo en el que se desarrolla el proceso, ya que el aprendizaje es cooperativo y colaborativo; 5) es necesario integrar los conocimientos previos de las personas adultas mayores, su bagaje vital cobra especial importancia; y 6) el aprendizaje no es estático, este debe promover la apertura de sí mismos a continuar aprendiendo, o sea, aprender para aprender y no aprender por aprender.

De esta forma, el aprendizaje forma parte de un proceso optimista, cuyos objetivos se direccionan a fomentar mayor autonomía de las personas adultas mayores y la capacidad de decidir por sí mismas; a desarrollar la sociabilidad, a potenciar el sentimiento de utilidad y a estar preparadas para un nuevo futuro. La transición a la vejez es un proceso que requiere atención, al igual que otros procesos de crecimiento y desarrollo, en el cual se pueden establecer nuevas metas y proyecciones hacia el futuro. «Se trata de un aprendizaje posibilitador, facilitador y motivador; que ofrezca al mayor oportunidades de inclusión, evolución, crecimiento personal y desarrollo social y cultural» (Cuenca, 2011, p. 242).

5.3 Experiencia y tiempo de ocio

Resulta necesario aclarar que no se entiende al ocio como un concepto análogo al de entretenimiento o al de tiempo libre. Particularmente, en la Cátedra de Ocio y Minusvalía de la

Universidad de Deusto²¹, se ha conceptualizado y definido el ocio como «una experiencia humana (personal y social) integral, motivada por la vivencia intencional del ocio autotélico, entendido como derecho humano y ámbito de desarrollo, al que se accede mediante la formación» (Cuenca, 2014, p. 66). Por su parte, Lázaro y Madariaga (2019), en su trabajo *Ocio, elemento constituyente en el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas mayores*, delimitan al ocio como un ámbito de desarrollo humano a través de actividades que proporcionan satisfacción.

Desde este punto de vista, se visualiza el ocio como oportunidad y medio para acceder a un mejor aprovechamiento y transformación del engrosamiento del tiempo libre luego de la jubilación y como un posible promotor para la educabilidad de las personas adultas mayores. De las definiciones anteriormente planteadas surgen dos elementos a tener en cuenta y que se han visualizado en las participantes a lo largo de las actividades en el taller de UNI 3: la vivencia intencional de la experiencia y la satisfacción al llevar adelante la actividad. Además, particularmente algunas de las participantes hacen mención al acompañamiento que el proceso educativo en UNI 3 ha significado en relación a su pasaje a la jubilación, en el cual han podido reencontrarse con temáticas que habían quedado por el camino en el trajín de la vida laboral y donde han abierto nuevas posibilidades para aprender, conocerse y reconocerse en la nueva etapa. Con respecto a esto, algunas participantes comentan:

la Filosofía siempre fue mi materia con final abierto como para retomar en algún momento. Luego de cuarenta años de trabajo ese momento había llegado. En una etapa de cierre de jubileo (previa pandemia) pensé que era —y es— una herramienta que contribuye a transitar los cambios en clave de entrar a nuestros mundos internos para lograr autoconocernos. Reparar, caminar, amar (encuesta, p5).

Me anoté para ver, para probar. Para mí fue un año de mucho cambio porque me acabo de jubilar y después de cuarenta y cinco años trabajando, como [que] me siento medio perdida. Esa fue la razón para anotarme en UNI 3, para mantenerme activa y no quedarme (encuesta, p6).

Elegí el curso porque en el liceo disfruté mucho el contacto con la filosofía y este curso se me presentó como una oportunidad para retomar la disciplina. Espero adquirir herramientas para el autoconocimiento y desarrollo personal (encuesta, p9).

El momento de jubilarse supone una fractura en la vida cotidiana de las personas. De manera repentina, la rutina desaparece y la persona se encuentra escasa de actividades donde destinar

²¹ Universidad privada de Bilbao, España.

y canalizar toda su energía y experiencia. Este tipo de situaciones puede generar sentimientos de inutilidad, depresión, pérdida de rumbo y de sentido de la vida, estancando a la persona. Buscar alternativas en las numerosas posibilidades que se presentan en la nueva etapa para superar esta condición es un factor indispensable para promover la mejor calidad de vida posible de las personas adultas mayores (Cuenca, 2011).

En el *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* (Causapié *et al.*, 2011), se expone que en las iniciativas de ocio lo central no es la actividad que se realiza, sino lo que las personas reflexionan y sienten mientras la llevan a cabo. En este sentido, la actividad no sería un fin en sí misma, sino un medio sobre el cual la persona puede desarrollarse satisfaciendo sus deseos y necesidades. En ese mismo libro, los autores describen cuatro grupos de actividades de ocio que podrían estar ligados a las personas adultas mayores: 1) ocio social, asistir o formar parte de centros sociales, pasear, bailar, etc.; 2) ocio inactivo, consumo de medios de comunicación; 3) ocio doméstico, actividades del hogar como tener una huerta, hacer manualidades, practicar algún tipo de arte, etc.; y 4) ocio participativo, asistencia a clase, ejercicio físico, voluntariado, asistencia a espectáculos, etc.

Desde el enfoque de la educación a lo largo de la vida, el ocio, mayormente en las iniciativas que requieren actividades con otros, es un elemento que puede operar como motivador de dinámicas de participación e identificación social en las personas adultas mayores. A través de la educación, desde este punto de vista, las personas adultas mayores tienen la posibilidad de mantener el conocimiento real de sus limitaciones y posibilidades. Así, el aprendizaje, según se menciona en el *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*, opera como recurso importante para el desarrollo, la convivencia social y el empoderamiento de las personas adultas mayores, entendiendo el empoderamiento como un proceso por el cual las personas toman control, decisión, gestión y poder sobre sus vidas (Lázaro y Madariaga, 2019).

En el caso de las personas adultas mayores, las actividades de ocio no solo pueden cumplir con los objetivos de promover la participación social y el enriquecimiento intelectual y cultural, sino que, de forma paralela, pueden combatir el riesgo de aislamiento social, fomentando una buena calidad de vida (Lázaro y Madariaga, 2019). Es por esto que resulta importante propiciar actividades que promuevan el ocio activo y participativo de las personas adultas mayores. Desde este enfoque se pueden facilitar actividades educativas que ayuden a potenciar el autodesarrollo, la autovaloración y el autoconocimiento, favoreciendo aspectos

cognitivos, sociales y afectivos. Se promueve, así, la participación y la educabilidad de las personas adultas mayores.

También, desde este punto de vista, cobra especial importancia el bagaje vital de las personas: la experiencia de vida constituye un campo de conocimiento al que es necesario dar lugar. De este modo, el aprendizaje se facilita y encuentra significado en la vida de las personas.

5.4 Socialización

Tomar el aspecto de la socialización como elemento potencial para la educabilidad de las personas adultas mayores resulta necesario por varios aspectos. El primero y más general hace referencia a que la educación cumple una importante función socializadora y permite establecer vínculos de pertenencia e intercambio en cualquier etapa de la vida y, por lo tanto, esto no es diferente para las personas adultas mayores (Lázaro y Madariaga, 2019). En este sentido, la educación, más que un derecho para este grupo etario, puede ser concebida como un aspecto importante para el ejercicio de la ciudadanía a través de una participación activa en la sociedad. Además, como se ha desarrollado en el primer capítulo, la educabilidad no es entendida como un atributo particular de los sujetos, sino como una consecuencia de las situaciones que comparten: para que haya educabilidad es necesario que exista socialización (Dillon *et al.*, 2018; García Toscano, 2006; y López y Tedesco, 2002).

En sincronía con estos aspectos más generales, se encuentran otros más particulares que tienen que ver con la institución UNI 3 y con las propias participantes del taller en el que se ha participado. En el segundo capítulo se desarrollaron algunas particularidades de la institución, en el cual, a través de las palabras de su director, se describió que UNI 3 hace un énfasis muy grande en lo que respecta a la socialización, tomándola como el aspecto central de sus actividades. Por su parte, varias de las participantes, como ha quedado de manifiesto en líneas anteriores de este capítulo, deciden acercarse a UNI 3, entre otros motivos, para conocer personas nuevas, lo que permite entender que el aspecto de la socialización es relevante para estas personas. Además, desde la observación participante, se ha podido visualizar que varias de las participantes se conectan a *Zoom* entre diez y quince minutos antes del taller para mantener conversaciones informales y para intercambiar sobre aspectos concretos del taller. De alguna manera, esta es una posibilidad para simular las charlas de los pasillos antes de entrar a la actividad, donde también se promueve el aprendizaje grupal. Esto refuerza la idea de la

necesidad de socialización como herramienta para la educabilidad y de la importancia de la existencia de espacios y propuestas educativas como insumo para que las personas adultas mayores tengan esta posibilidad de interacción.

Al pasar de una vida laboral activa a la jubilación, las personas corren riesgo de ir reduciendo paulatinamente su vida social en número e intensidad con respecto al período de vida anterior, ya que no solo ocurre una sustitución de unos roles por otros, sino que, también, se suele abandonar o perder otros (Carmona, 2015). Esto puede ocasionar una disminución en lo que refiere a la convivencia con otras personas, debido a la limitación de los escenarios posibles para vincularse, como también en la participación en la sociedad, lo que puede provocar serios problemas que afecten a la persona y a su bienestar personal.

Por todos estos motivos, se cree que la educación es un insumo relevante para que las personas adultas mayores continúen desarrollando vínculos sociales, a la vez que esa misma socialización resulta necesaria para potenciar su propia educabilidad. En esta línea, de Cássia y Andressa (2015) proponen que a través de la acción educativa se promueve la inserción social de las personas adultas mayores y el tejido de redes que impulsen un compromiso sociopolítico con respecto a sus derechos y les permita exigir respeto y dignidad.

Con respecto a esta situación el director de UNI 3 comenta:

todos sabemos que los adultos mayores somos como un área de servicio para la familia. Tenemos que correr a buscar a los nenes cuando no pueden los papás o encargarnos permanentemente de ellos, es decir, siempre estamos para responder las llamadas de auxilio de un universo exigente que existe a nuestro alrededor. Los adultos mayores, de alguna manera, permitimos esto, no defendemos nuestro propio derecho a construir y llevar adelante nuestra vida en determinados casos (entrevista a Andrés, 1/6/2021).

Este tipo de relaciones familiares pueden limitar la posibilidad de las personas adultas mayores a generar nuevos vínculos y a construir nuevos proyectos de vida. En la vejez, al igual que en cualquier otra etapa de la vida, las personas tienen necesidades psicológicas, sociales, culturales, artísticas y políticas para mantenerse en actividad con y para la sociedad. Una vida social activa es primordial en las personas adultas mayores para continuar vinculadas a la dimensión social de la vida, para sentirse parte, para aprender y para continuar desarrollándose activamente como personas.

La Organización Mundial de la Salud, en un informe que se desprende del comité de expertos celebrado en Ginebra en 1987, sostuvo que la vida social en las personas adultas mayores es fundamental ya que permite la construcción del sentido de pertenencia e integración

a un grupo, generada por la autoconciencia de ser socialmente aceptados a partir de la vivencia de ser incluidos en ciertas actividades. En sumatoria con esto, Carmona (2015) plantea que una vida social activa da sentido y significado al valor de la propia vida. Esto tiene impactos benéficos en aspectos físicos y psicológicos, así como también en la promoción de condiciones saludables, lo cual eleva el bienestar físico y personal de las personas adultas mayores.

Carmona (2015) plantea que el ocio activo y las actividades productivas pueden proporcionar ventajas para incrementar la salud. La autora menciona varios estudios en los cuales se han revelado ciertas asociaciones entre las personas que mantienen vínculos sociales activos y una morbilidad menor, así como, también, una percepción de mejor salud e incremento de la longevidad. Por ejemplo, Lennartson y Silverstein (2001) han demostrado que las personas que participan en actividades de formación y esparcimiento en las cuales construyen vínculos afectivos y sociales reducen el riesgo de mortalidad. Por su parte, Lynch y Veal, citados por la Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación (2005), plantean que una vida social activa promueve la salud mental y física y permite prevenir enfermedades, ya que ayuda a disminuir el estrés y a evitar ciertos factores de riesgo como el sedentarismo, la depresión y el aislamiento.

Variadas son las actividades que pueden promover la vida social de las personas adultas mayores: participar en clubes deportivos, centros sociales, clubes de jubilados, actividades recreativas de todo tipo, academias de danza, viajes y paseos y muchos etcéteras. Dentro de ellas, se posicionan las actividades educativas como un insumo potente para activar y promover nuevas redes vinculares que permitan a las personas adultas mayores sostener una vida activa, saludable y motivadora donde se puedan encontrar nuevos desafíos y objetivos. Esas redes vinculares permiten, además, potenciar aprendizajes y enriquecer la vida con nuevos puntos de vista y posibilidades.

5.5 Gerontología educativa como promotora privilegiada de la educabilidad

A lo largo de todo el trabajo se han desarrollado diferentes componentes y elementos —teóricos y empíricos— que han demostrado que las personas adultas mayores no pierden su capacidad para aprender a causa de su edad cronológica. Por el contrario, la habilidad para incorporar nuevos conocimientos, expandir la vida social y construir nuevos vínculos sociales y afectivos es una necesidad que, de ser satisfecha, puede afectar positivamente la vida de las personas.

En este sentido, resulta sumamente necesario establecer algunos criterios que permitan potenciar y promover la educabilidad de las personas adultas mayores, así como también, concientizar a la población de la pertinencia de la educación en ese momento de la vida, de las particularidades que conlleva envejecer y de la especificidad de educar y educarse en la vejez. Para ello, resulta imprescindible investigar, acercarse y promover dinámicas educativas con personas adultas mayores con el fin de ser estudiadas y acumular conocimientos que permitan ir conociendo el campo para su mejor intervención.

Como se ha manifestado en los primeros capítulos, en Uruguay, si bien existen algunas experiencias prácticas, donde se destaca el trabajo de las UNI 3 con mucha experiencia acumulada, la investigación no ha tomado aún las riendas en el asunto. No se ha sistematizado y producido información que pueda operar como insumo para quien desee nutrirse en el tema. Es en esta misma línea que toda la formación en educación de nuestro país no ha focalizado en este grupo etario, lo que significa una dificultad para quienes podrían tener interés en ese emprendimiento.

Para la construcción teórico conceptual de este trabajo se ha tenido que acudir fuera de las fronteras del país, para localizar un marco que sostenga esta investigación y permita poner a colación la experiencia de UNI 3. Se ha encontrado en la **Gerontología educativa** un campo disciplinar interesante y que, hasta el momento, se considera como el más pertinente para estudiar en profundidad y obtener herramientas para, a partir de ello, construir algunas otras que permitan estudiar el caso particular de Uruguay y colocar en la agenda pública con potencia la educación en relación a las personas adultas mayores.

La Gerontología educativa surge de las primeras experiencias que instituyeron prácticas educativas con personas adultas mayores en Europa. Allí se produjo un entrecruzamiento entre la Gerontología social y la Educación que dio lugar a la delimitación de este nuevo campo disciplinar (Urbano y Yuni, 2011). Así como la pedagogía ha tomado insumos de la psicología de Piaget o Vygotsky para entender los mecanismos de pensamiento de los niños y elaborar teoría educativa, la Gerontología educativa ha tomado insumos de la Gerontología, la Gerontología social y la Psicogerontología para producir su propia teoría educativa.

Peterson acuñó este término como un subcampo de la Gerontología centrado en las relaciones entre educación y el proceso de envejecimiento. En este sentido, definió a la Gerontología educativa como el «estudio y práctica de emprendimientos educativos para y

acerca de las personas de edad y del envejecimiento» (Peterson, 1976, en Urbano y Yuni, 2011, p. 27). En este concepto se puede observar cómo el autor establece cierta vinculación dialéctica entre los campos de la práctica y la teoría referidos a las acciones educativas dirigidas a las personas adultas mayores, así como, también, a otras personas interesadas en el conocimiento de la vejez y el envejecimiento.

Urbano y Yuni (2011) sostienen que la Gerontología educativa en su dimensión práctica ha focalizado en dos áreas específicas: 1) educación en la vejez, orientada a las propias personas adultas mayores; y 2) educación para la vejez, orientada, sobre todo, a personas de otros grupos etarios, incluyendo la educación intergeneracional.

En su dimensión teórica, ha tomado como ejes de estudio:

los cambios intelectuales asociados al proceso de envejecimiento; el desarrollo de adaptaciones instruccionales de acuerdo a las características de los grupos de mayores y a los objetivos de las intervenciones educativas; el estudio de los factores motivacionales ligados a las necesidades de aprendizaje y la participación en actividades educativas (Urbano y Yuni, 2011, p. 27).

En sintonía con algunos aspectos que se han desarrollado en este trabajo, Urbano y Yuni (2011) plantean que, en su dimensión social, la Gerontología educativa constituye un espacio en el cual se favorece la socialización de las personas adultas mayores y la construcción de redes vinculares, sobre los cuales se fortalecen los lazos de pertenencia comunitaria y se hace efectiva una forma particular de apoyo social.

Además, los autores plantean que, en el campo de la educación en la vejez, la Gerontología educativa opera tanto en la organización de servicios educativos, como en la formación de capacitadores y educadores, el diseño de experiencias de aprendizaje, el diseño curricular, el desarrollo didáctico y la evaluación de acciones educativas con personas adultas mayores. La Gerontología educativa no solo focaliza en aspectos referidos a la estimulación cognitiva de las personas adultas mayores, sino también en la facilitación de roles sociales, en la ampliación de contenidos, en el acceso a la cultura y en la búsqueda de un desarrollo integral, considerando las particularidades, posibilidades y limitaciones de las personas.

En este sentido, la Gerontología educativa surge como un campo fértil sobre el cual investigar y accionar en torno a la educación de las personas adultas mayores, considerando y atendiendo a los intereses y necesidades particulares de las personas adultas mayores en un contexto determinado.

Síntesis

Este último capítulo se direccionó a recoger algunas particularidades que fueron surgiendo en relación a la educación y educabilidad de las personas adultas mayores y que invitaron y promovieron la reflexión. Lejos de querer instaurar estas reflexiones como verdades absolutas, se ha intentado introducir en la discusión teórica en educación un tema que aún es demasiado incipiente en Uruguay y que necesita seguir siendo profundizado.

De hecho, establecer varias formas de potenciar la educabilidad va de la mano de entender que la educación puede tomar diferentes carriles y que existen varias maneras de configurar situaciones de aprendizaje y de favorecer la educabilidad de las personas adultas mayores. El desafío quedará siempre en cada momento particular, en las virtudes y herramientas de educadores, animadores socioculturales, docentes, etc. para gestionar los grupos y promover la participación y el aprendizaje.

Reflexiones finales

El propósito general que orientó esta tesina fue interpretar y analizar la dimensión de educabilidad de las personas adultas mayores. Dado que el envejecimiento de la población en franco ascenso en el país supone una problemática que como sociedad es necesario atender, se ha entendido que la educación, en el sentido más amplio, puede significar una oportunidad para proporcionar a las personas adultas mayores información y conocimiento de su situación. Además, las actividades educativas con personas adultas mayores pueden provocar un estímulo para el cuidado de sí mismas, a participar de manera activa en actividades sociales y culturales, a favorecer, promover y/o mejorar su autonomía y orientarlas a asumir los deberes y derechos que le corresponden (Cuenca, 2011). Se propuso para esta tesina entonces, a través de relevamiento de datos, profundización teórica, entrevistas con personas que construyen el universo de UNI 3, cuestionarios a modo de encuestas con varias participantes, intercambios informales, cuatro meses de participación en el taller que se ha elegido como foco de estudio, intercambios a través de un grupo de *WhatsApp* y, posterior análisis interpretativo y producción escrita; analizar las condiciones y habilidades para la educabilidad de las personas participantes del taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente*.

Uno de los ejes centrales de la investigación fue, justamente, comprender los procesos de aprendizaje que podrían suceder en el ámbito del taller como una mirada focalizada que permita arribar a conclusiones acerca de la educabilidad, en relación con otros componentes que podrían favorecerla o limitarla, como, por ejemplo: el apoyo de la institución, el apoyo del círculo social más cercano, la formación previa, etc. En este sentido, la producción de esta tesina ha permitido acercarse desde la investigación educativa, haciendo foco específico en los procesos de aprendizaje, a una población que hasta el momento no ha sido tomada en cuenta en estudios de estas características en Uruguay. Además, se ha enfocado el estudio incorporando una dimensión novedosa para el campo con aportes significativos, pudiendo dar cabida a uno de los objetivos paralelos y más generales de la investigación descrito en el primer capítulo, dirigido a incorporar al debate teórico de la educación, insumos para pensar lo educativo en relación a las personas adultas mayores desde el enfoque conceptual de la educabilidad.

Para este emprendimiento se han tomado herramientas de aportes teóricos provenientes del trabajo con otros grupos etarios, considerando que la educabilidad no es un atributo predefinido en las personas, sino una consecuencia de situaciones compartidas con otros en un

contexto determinado. También se enmarcó la educación con personas adultas mayores en el ámbito de la educación permanente, considerando que si existe educabilidad en las personas adultas mayores es necesario establecer un campo de estudio para su análisis. En este, se menciona la línea de la Gerontología educativa como herramienta privilegiada para pensar y proyectar la educación en relación a las personas adultas mayores.

Esta incorporación también es un aporte novedoso para la reflexión en educación en el país. Se ha considerado que resulta necesario integrar aspectos que refieren a las particularidades sociales, emocionales, psicológicas, biológicas, afectivas, etc., de las personas adultas mayores para construir teoría educativa que amalgame esas peculiaridades y especificidades. De este modo, se daría respuesta a las necesidades e intereses reales de estas personas sin caer en infantilizaciones o actividades que no promuevan el aprendizaje. La Gerontología como campo de estudio de los rasgos particulares de las personas que transitan la vejez, puede brindar aportes sustantivos para pensar la relación entre las personas adultas mayores y su aprendizaje.

Vale considerar, además, que se ha establecido un diálogo interesante entre la Gerontología educativa y la Pedagogía social, dado que ambas disciplinas definen a la praxis educativa como praxis social y, que desde sus inicios con los aportes de Natorp, la Pedagogía social ha establecido cierto acercamiento a la educación de adultos. En este sentido, se han tomado aportes de la Pedagogía social para definir el marco institucional educativo, en este caso el de UNI 3, y para centrarnos en las participantes del taller como sujetos de la educación. Este concepto tampoco ha sido utilizado para referirse a la educación de las personas adultas mayores, sin embargo, se ha establecido como uno de los puntos neurálgicos de la producción de este trabajo. Pensar desde este concepto permite colocar a la persona adulta mayor en un proceso de humanización que aún no ha acabado y donde la educación viene a cumplir un rol fundamental para ese proceso. Además, pensar desde esta categoría teórica posibilita colocar a la persona adulta mayor como pieza fundamental y activa de su propio proceso de aprendizaje y permite, además, pensar y diseñar actividades educativas para esta población a partir de sus propios intereses y no desde la imposición.

La posición o perspectiva de UNI 3 desde la educación no formal y la animación sociocultural parece pertinente y facilitadora de la educabilidad. La flexibilidad para las inscripciones y asistencia, la gran gama de talleres ofrecidos, la no obligatoriedad de instancias

evaluativas, la ausencia de certificados y la motivación a la participación propone un clima ameno donde las personas se sienten contenidas y participando desde un lugar de comodidad y elección libre. Tal vez, incorporar a los cursos de animadores socioculturales la perspectiva de la Gerontología educativa y la Pedagogía social, podría permitir realizar algunas actualizaciones y continuar potenciando la gran labor de la institución, sobre todo motivando la reflexión y la producción teórica. Sería interesante que desde la práctica en UNI 3 se generaran algunos insumos y reflexiones teóricas para que las nuevas generaciones de animadores socioculturales —en el contexto de UNI 3— y educadores o trabajadores de la educación en general, puedan conocer de primera mano la acumulación generada a partir de la experiencia.

De acuerdo a la definición de educabilidad que se construyó a partir de los aportes teóricos trabajados, en relación con los datos construidos por vía de la participación en el campo, se ha arribado a la conclusión de que las personas participantes del taller aprenden y construyen de manera conjunta herramientas para promover y potenciar el aprendizaje grupal, en virtud de intercambios y dispositivos que surgen de sus propios intereses de aprendizaje. Esto permite dar cuenta y generar un insumo que posibilita derribar las nociones que se han desarrollado a lo largo del texto acerca de que las personas adultas mayores no tienen necesidades o habilidades para aprender. También se ha visualizado en los relatos de las personas con las cuales se ha tenido contacto que, de alguna manera, estos prejuicios y prenociones acerca de que la vejez es una etapa de la vida en la cual ya no se puede acceder al aprendizaje, podrían estar permeando a algunos sectores de la sociedad y podrían estar limitando que se ofrezcan más posibilidades educativas para personas adultas mayores.

Sobre el final de la tesina, se ha considerado establecer algunos puntos que podrían considerarse como promotores de la educabilidad de las personas adultas mayores, entendiendo que es necesario identificar algunas particularidades acerca del qué y del cómo aprenden las personas comprendidas en este rango etario para promover, de esta manera, una educación adaptada a los intereses y necesidades particulares de esta población. Se podría plantear, en esta línea, que se ha dado respuesta y cumplimiento a los objetivos establecidos para esta investigación.

Con respecto a la modalidad en la que se ha llevado a cabo el trabajo, queda la espina de haber tenido que realizar los acercamientos al campo a través de plataformas virtuales producto

de la emergencia sanitaria. Esto estableció ciertas limitantes, sobre todo, al proponer el estudio desde la perspectiva etnográfica, donde el acercamiento geográfico al universo de estudio y el acercamiento físico con las personas resulta particularmente importante. No obstante, también significa una motivación para volver a la institución en el marco de nuevas investigaciones, para continuar profundizando los conocimientos acerca del trabajo de UNI 3, logrando integrar nuevas voces y nuevas interpretaciones a partir de la presencialidad dentro de la institución.

Si bien a partir de la experiencia que se ha compartido en este taller, se puede argumentar que existe posibilidad de aprendizaje en las personas adultas mayores, que hay deseos de aprender, de compartir experiencias con otras personas y que existe cierta motivación a mantenerse en actividad, aun así, como se ha visto a lo largo del texto, quedan infinidad de dudas a las cuales no se ha podido ofrecer respuestas a partir de esta indagación, ya que sería incurrir en reflexiones que no pueden ser generalizables. Una de las grandes interrogantes que surgen y que quedará pendiente para una futura investigación de mayor alcance, refiere al significado que adquiere *lo educativo* cuando se habla de procesos de aprendizaje en las personas adultas mayores. Sería interesante rescatar testimonios de personas adultas mayores en este sentido, tanto de aquellas que acuden a instancias educativas como de aquellas que no. También sería interesante conversar acerca de estos aspectos con otros animadores socioculturales y dirigentes de otras UNI 3 del Uruguay, así como también con personas que ocupan cargos importantes en lo que respecta a la educación en el país. Sería pertinente cuestionarse y conocer qué lugar ocupa la educación con respecto a las personas adultas mayores en la reflexión de las personas que construyen y orientan las políticas educativas de Uruguay y del porqué de la casi nula incorporación de emprendimientos educativos para este colectivo por parte del Estado.

Al igual que se consideró importante para esta investigación indagar en la construcción sociohistórica de la vejez para comprender qué lugar ocupan las personas adultas mayores dentro del conjunto social, resulta relevante avanzar y profundizar acerca de qué se piensa cuando se habla de educación con personas adultas mayores. Solo a partir de la reflexión y del acercamiento a la temática es que se puede tomar verdadera dimensión de la implicancia que la educación puede tener en la calidad de vida y el desarrollo personal y educativo de las personas comprendidas en este rango etario. Además, de esta forma es que se puede construir una noción de educabilidad que tenga verdadera relación con las particularidades de la vejez y

que permita construir y diseñar programas educativos específicos para esta población y también construir y diseñar programas de formación para trabajadores de la educación que deseen obtener y construir herramientas para el trabajo en este campo.

Otra particularidad que ha quedado pendiente en esta investigación es el hecho de la intergeneracionalidad. Si bien es un aspecto que se considera clave para pensar lo educativo con personas adultas mayores, así como para pensar lo educativo relacionado a cualquier rango etario, la realidad es que no se encontró esa oportunidad en el campo de estudio ya que no se participó de ninguna instancia de esta índole. Pensar desde la intergeneracionalidad permite pensar desde la socialización entre todas las capas etarias de la sociedad, generando intercambios donde las personas adultas mayores pueden ocupar un doble rol, el de aprender, pero también el de enseñar. Este tipo de intercambios pueden ser muy favorables para aprovechar, en el mejor de los sentidos, todo el bagaje vital de las personas adultas mayores y para potenciar su propia experiencia educativa.

Como se ha mencionado en el cuerpo de la tesina, las reflexiones en torno a la educabilidad se han desarrollado a partir de la experiencia en un contexto con personas adultas mayores que no presentan deterioros significativos que puedan condicionar su posibilidad de aprendizaje. Por lo tanto, entendiendo que no existe una sola forma de transitar la vejez y que en ese tránsito pueden aparecer algunos factores que pueden complejizar esa posibilidad, queda pendiente abordar algunas particularidades referidas a personas con demencias, Alzheimer, dificultades motrices, institucionalización y varios etcéteras.

También resulta pertinente mencionar que, dentro del alcance de esta investigación, no se abordó la cuestión del género en el aprendizaje y la participación educativa de las personas adultas mayores. Si bien se establecieron algunas interrogantes al observar que más del noventa por ciento de las personas participantes de UNI 3 son mujeres, quedará pendiente para una futura investigación analizar los porqués de esta situación.

Como última reflexión se dirá que se entiende que, con las características demográficas que Uruguay detenta y proyecta, la educación toma carácter de primera necesidad para esta población que constituye un grupo social en crecimiento constante y cuya importancia reclama con urgencia atención, asesoramiento, planificación e investigación. Esta necesidad surge no solo como medio y oportunidad para incentivar y acompañar a las personas adultas mayores a construir nuevos significados, horizontes, metas y objetivos en esta etapa de la vida, sino,

también, para sensibilizar y preparar a toda la sociedad acerca de la importancia de la educación en cada etapa de la vida, de las particularidades del envejecimiento y la vejez y de la relevancia de construir un ámbito fértil y cuidado para que las personas puedan disfrutar y participar dentro del conjunto social a lo largo de toda la vida.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993) La Crisis de la Educación. Cuaderno Gris. Época II, 7, pp. 38-53.
Recuperado en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2019-07-04-La%20crisis%20de%20la%20educacion.pdf>
- Barquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 9*.
Recuperado en:
https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf
- Beltrán, J. (2015) Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Revista Electrónica Sinéctica, núm. 45*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente: Jalisco.
- Bermejo, L. (2010) *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas*. Editorial Panamericana: Madrid.
- Bermejo, L. (2012) *Envejecimiento activo, pedagogía gerontológica y buenas prácticas socioeducativas con personas adultas mayores*. Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 51, pp. 27-44. Recuperado en:
<https://docplayer.es/14865406-Envejecimiento-activo-pedagogia-gerontologica-y-buenas-practicas-socioeducativas-con-personas-adultas-mayores.html>
- Bermejo, L. (2005) Gerontología educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores. Editorial Panamericana: Madrid.
- Brunet, N. y Márquez, C. (2016) *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Fascículo N° 7. Envejecimiento y personas mayores*. Instituto Nacional de Estadística: Montevideo.
- Butler, R. (1975) *Why survive? Being old in America*. Ed Harper and Row: New York.

Camacho, L. (2004) Envejecimiento demográfico en el Uruguay. Comentarios de Seguridad Social - Nº 5, octubre. Asesoría Económica y Actuarial: Montevideo.

Carmona, S. (2015) La contribución de la vida social al bienestar en la vejez. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, núm. 8, pp. 393-401. Universidad Nacional Autónoma de México: León.

Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4576/457644946010.pdf>

Causapié, P., Balbontín, A., Porras, M. y Mateo, A. (dirs.) (2011) *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. IMSERSO: Madrid.

Cerdá, M. y Orte C. (2007) Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. *Revista española de pedagogía*, pp. 257-274: Palma de Mallorca.

Cuenca, M. (2011) Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación Núm. 6*, pp. 239-254. Recuperado en: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/69.pdf>

Cuenca, M. (2014) Ocio valioso. *Documentos de Estudios de Ocio*, núm. 52. Universidad de Deusto: Bilbao.

De Cássia, R. y Andressa, P. (2015) Universidad abierta a las personas adultas mayores: espacio de pedagogía social, educación y empoderamiento. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica: San José.

Dillón, M., López, F., Russo, C. y Ramón, H. (2018) *Medición de educabilidad en contextos universitarios*. Simposio argentino sobre tecnología y sociedad. Universidad de Salta. Recuperado en:

<http://www.clei2017-46jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/Mem/STS/STS-02.pdf>

Dornell, T., Mauros, R., Stemphelet, S., y Sande, S. (2015) *Debates regionales en torno a la vejez: Una aproximación desde la academia y la práctica pre-profesional*. Editorial Tradinco S.A.: Montevideo.

Durkheim, E. (1911) *Nuevo diccionario de pedagogía e instrucción primaria*. Hachette: París.

Esteban Martínez, M. (2018) *La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales*. Universidad Pablo de Olavide: Sevilla.

Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación [Funlibre] (2005) *Nuevo comienzo: otro motivo para vivir*.

Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/remitidos.html>

Feldman, R.S. (2005) *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. McGrawHill: México.

Freire, P. (1993) Educación y Participación comunitaria. En *Política y educación* pp.73-87. Siglo XXI: Madrid.

Gadotti, M. (2013) *Educação de Adultos como Direito Humano*. EJA EM DEBATE, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul.

Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/228875353.pdf>

García Molina, J. (2003) *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa: Madrid.

Geertz, C. (1996) *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona.

- Gohn, M. (2006) Educação não-formal na pedagogia social. *Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo*, In: Anais do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social; Autores sociais. Petrópolis: Vozes.
- Gómez García, L. (2008) Animación sociocultural y envejecimiento activo: un desafío mutuo. *Cuadernos de animación y Educación Social N° 8*, p. 1-11. Recuperado en: <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/ocho/ENVEJECIMIENTO.pdf>
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós: Buenos Aires.
- Guerra García, P. (2009) Mayores ¿Activos o pasivos? La importancia de la educación en la tercera edad. *Cuestiones Pedagógicas*, 19 pp. 319-332. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Gutton, P. (1988) *Naissance du vieillard*. Aubier: París.
- Havighurst, R. y Albrech, R. (1953) *Older people*. Longmans, Green: New York.
- Kuhn (2004) *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica: México D.F.
- Lázaro, Y. y Madariaga, A. (2019) *Ocio, elemento constituyente en el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas mayores*. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 73, 65-81.
Recuperado en: <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/360837/456343>
- Larroyo, F. (1987) *Pablo Natorp*. Porrúa: México DF.
- Lennartsonn, C. y Silverstein, M. (2001) Does engage-ment with life enhance survival of elderly people in Sweden? *The Journal of Gerontology: Series B Psychological*, 56, (6), pp. 335-342.

León, B. (2009) Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, pp. 66-83. Extremadura.

López-Roldán, P. y Facelli, S. (2015) *Metodología de la investigación social cualitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf

López, N. y Tedesco, J. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

Ludi, M.C. (2005) *Envejecer en un contexto de (des) protección social*. Editorial Espacio: Buenos Aires.

Luzuriaga, L. (1968) *Pedagogía Social y Política*. CEPE S.A.: Madrid.

Machado y Reyes (2017) Fundamentos teóricos-metodológicos sobre la educación del adulto mayor en el contexto de la educación permanente. *Humanidades Médicas*, 17 (2), 291-305. Recuperado en 24 de noviembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202017000200004&lng=es&tlng=es.

Martínez Sosa, R. (2014) *Vejez y aprendizaje en Uruguay: el caso de la UNI 3 de Montevideo*. [En línea] Tesis de grado. Udelar. FCS: Montevideo.

Mc Dermott, R. (2001) *La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje*. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu: Buenos Aires.

- MEC. (2011) *El educador en la Educación No Formal: Aportes al debate. Documento de trabajo*. Área de Educación No Formal. Dirección de Educación. Recuperado en: [file:///C:/Users/Chetco/Downloads/el_educador_en_la_enf - aportes al debate.pdf](file:///C:/Users/Chetco/Downloads/el_educador_en_la_enf_-_aportes_al_debate.pdf)
- Mendía, R. (2002) *Animación sociocultural de la vida diaria en la tercera edad*. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de trabajo y seguridad social.
- Moreira Curbelo, M. (2018) *“Entre tablas y bambalinas”: vejez, envejecimiento activo y expresiones artísticas-culturales. Análisis de un caso: grupo de teatro de adultos mayores, de Libertad, Departamento de San José*. [en línea] Tesis de grado. Udelar FCS: Montevideo.
- Muchnik, E. (2006) *Envejecer en el siglo XXI. Historia y perspectivas de la vejez*. Lugar Editorial: Buenos Aires.
- Muñoz, J. (2016) *La animación sociocultural: nacimiento y evolución*. IES San Juan Bosco: Murcia. Recuperado en: <https://elcasopablo.com/2016/08/09/la-animacion-sociocultural-nacimiento-y-evolucion/>
- Núñez, V. (1999) *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana S. A.: Buenos Aires.
- Organización Mundial de la Salud (1987) *La salud de las personas de edad. Informe de comité de expertos de la OMS*. Disponible en: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40593>
- Organización Mundial de la Salud (2001) *Salud y envejecimiento: un documento de debate, versión preliminar*. Organización Mundial de la Salud. Disponible en: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/66682>
- Paredes, M. (2017) *El proceso de envejecimiento demográfico en Uruguay y sus desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Recuperado de:

<https://www.cepal.org/es/enfoques/proceso-envejecimiento-demografico-uruguay-sus-desafios>

Quintana, J. (1995) Relaciones entre animación sociocultural y gestión cultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, N^o. 12, pp. 151-156. Recuperado en: <file:///C:/Users/Chetco/Downloads/DialnetRelacionesEntreAnimacionSocioculturalYGestionCultu-2578026.pdf>

Ramos, A., Herrera, J. y Ramírez, M. (2010) Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, N^o 34, v. XVII, *Revista Científica de Educomunicación*; ISSN: 1134-3478. pp. 201-209. Monterrey.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós: Buenos Aires.

Sánchez, I. (2015) *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos*. Trabajo de Doctorado. Universidad Cardenal Herrera.CEU: Valencia.

Sepúlveda, M. (2009) *La animación sociocultural: conceptos, fundamentos y prácticas*. Escuela de animación Juvenil: Medellín.

Serrate, M., García, J. y Pérez, G. (2013) Exigencias profesionales del animador/a: competencias clave. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, pp. 75-89. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: Sevilla.

Silva, R. (2006) Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. *Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1*. In: Anais do 1^o Congresso Internacional de Pedagogia Social, ABEP/USP: São Paulo.

Stevenazzi, F. (2020) *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República: Montevideo.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica: Barcelona.

Toscano, A. (2006) La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 16, pp. 153-185.

Trilla, J. (1987) *La educación informal*. PPU: Madrid.

Trilla, J. y Bernet, M. (1988) Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, 13 pp. 17-41. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Recuperado en: <file:///C:/Users/Chetco/Downloads/42201-Texto%20del%20art%C3%ADculo-90412-1-10-20071025.pdf>

Trilla, J. (1996) *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel S.A.: Barcelona.

Urbano, C. y Yuni, J. (2011) *La experiencia masculina de aprender en la vejez*. Ponencia del IV Congreso iberoamericano de universidades para mayores, CIUUMM 27 al 30 de junio. Alicante.

Vázquez, M, y Fernández, C. (1999) *Aprendizaje universitario y personas mayores. El aula de la experiencia de la Universidad de Sevilla*. Escuela Abierta, 3: Sevilla. Recuperado en: <file:///C:/Users/Chetco/Downloads/Dialnet-AprendizajeUniversitarioYPersonasMayores-195865.pdf>

Anexos

Cronograma de actividades

Actividades	2020		2021							
	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto - Diciembre
Contacto con la institución										
Entrevista a la animadora sociocultural										
Entrevista al director de UNI 3										
Desgrabación de entrevistas										
Encuesta a las estudiantes										
Recopilación de información de la encuesta										
Relevamiento de fuentes secundarias										
Observación participante										
Análisis y escritura de la tesina										

Costos y recursos necesarios para la investigación

Por las características, el contexto donde sucede y la envergadura de esta investigación, el costo mayor refiere a el tiempo destinado a la indagación teórica, la búsqueda de antecedentes, la construcción metodológica y, sobre todo, aquel tiempo destinado a la observación participante y registro. Esto último resulta de suma importancia para acompañar el proceso del taller y aspirar a comprender e interpretar las dinámicas que se construyen en relación al objeto de estudio.

Como ya se ha mencionado, debido a los protocolos sanitarios establecidos a causa de la emergencia sanitaria producto del covid-19, la planificación de interacción con los participantes del taller se vio modificada. Por lo tanto, se tuvo que emplear otro tipo de recursos de los que se había pensado en un principio. Si bien en términos económicos los gastos no son relevantes, se necesitó otro tipo de materiales tecnológicos. Si la observación participante hubiera sido presencial, se habría accedido a la institución sin gastos en locomoción debido a la cercanía geográfica, sin embargo, se necesitó de una computadora para acercarnos al taller a través de la plataforma *Zoom*. Misma computadora que se utiliza para apuntar los registros de campo, crear las entrevistas y las encuestas y se utilizará también para realizar y grabar las entrevistas. Si la presencialidad hubiera sido posible, las entrevistas hubiesen tenido lugar en algún rincón de UNI 3 y grabadas con un teléfono. El gasto que se estimaba realizar en la impresión de las encuestas no fue necesario ya que las mismas se enviaron por mail o *WhatsApp*.

Modelo de Encuesta

Encuesta para participantes del taller - Filosofía para la vida aportes de oriente y occidente

A) Edad:

B) Género:

C) Estado civil:

D) Indique barrio de residencia.....

E) Nivel de Educación formal alcanzado:

1 - Primaria incompleta

2 - Primaria completa

3 - Secundaria incompleta

4 - Secundaria completa

5 - Estudios terciarios incompletos

6 - Estudios terciarios completos

7 - Posgrado

Si indicó la opción 5, 6 o 7 especificar la carrera.....

Otros estudios:

F) Para llegar a UNI3 se traslada en:

1 - Caminando

2 - Taxi

3 - Transporte público

4 - Vehículo propio

5- Otro.....

G) ¿Por qué razón/es elige continuar vinculando/a a situaciones de aprendizaje?

Puede indicar todas las opciones que se ajusten a su respuesta.

1 - Aprender cosas nuevas

2 - Profundizar conocimientos sobre la temática del curso

3 - Conocer personas nuevas

4 - Tener tarea para la semana

5 - Mantenerse activo/a

6 - No tuvo la oportunidad en la juventud

7 - Otras razones.....

H) ¿Realizó otro curso en UNI 3? ¿Cuál/es? ¿qué aprendizajes, resultados y conclusiones obtuvo?

.....

.....

.....

.....

I) ¿Conoce algún otro centro o institución que brinde cursos para personas mayores?

- Si..... - No.....

J) Sí en el ítem anterior indicó que si ¿Cuáles conoce? ¿Asiste a alguna de ellas?

.....
.....
.....

K) ¿Por qué elige UNI 3 como centro de estudios?

- 1 - Cercanía geográfica
- 2 - Le recomendó un/a amigo/a
- 3 - Le recomendó su hijo/a
- 4 - Calidad de los cursos
- 5 - Se siente aceptada
- 6 - Otras razones

.....
.....

L) ¿Por qué elige este curso? ¿Qué espera aprender? Puede explayarse en su respuesta.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

M) Responda siendo 1 lo más negativo y 5 lo más positivo:

¿En qué medida le animaron a estudiar sus hijos o familiares?

1-

2-

3-

4-

5-

¿En qué grado le apoya su familia?

1-

2-

3-

4-

5-

¿En qué medida le animaron a estudiar sus amistades?

1-

2-

3-

4-

5-

¿En qué grado le apoya UNI 3?

1-

2-

3-

4-

5-

¿Qué grado de aceptación considera que existe socialmente sobre la educación de las personas mayores? Se deja abierta la posibilidad a que exponga su reflexión debajo de su respuesta.

1-

2-

3-

4-

5-

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**¿Le parece importante mantener la cámara encendida en las clases por *Zoom*?
¿Por qué?**

.....

.....

.....

.....

Notas sobre la encuesta

Técnica	Interlocutor	Lugar	Edad	Nivel educativo alcanzado	Fecha	Duración	Observaciones	Lugar
Encuesta/ entrevista	Estudiante 1	<i>WhatsApp</i> (videollamada)	75 años	Universitario completo - Cursos de posgrado	4/5/2021	31 minutos	La complejidad para completar la encuesta permitió realizar la encuesta a través de una videollamada. Además de completarla se abrió diálogo en otros aspectos.	Encuesta
Encuesta	Estudiante 2	<i>WhatsApp</i> (fotos)	70 años	Universitario completo	27/04/2021	No corresponde	Le recomendó el curso una amiga y es el primer acercamiento a UNI 3.	Encuesta
Encuesta	Estudiante 3	<i>Mail</i>	84 años	Terciario completo	3/5/2021	No corresponde	«mientras hay vida hay aprendizaje».	Encuesta
Encuesta	Estudiante 4	<i>Mail</i>	70 años	Universitario completo	5/5/2021	No corresponde	«Les parece bien que concurramos a los talleres para que hagamos algo. Así estamos entretenidas. Mi percepción es que no se lo ve como algo serio».	Encuesta
Encuesta/ entrevista	Estudiante 5	<i>WhatsApp</i> (videollamada)	61 años	Secundaria completa - Tecnicatura	29/4/2021	25 minutos	«En todos los cursos encuentro diferentes aprendizajes y me han ayudado a reencontrarme con algunas pasiones pendientes como la narración oral».	Encuesta
Encuesta	Estudiante 6	<i>Mail</i>	67 años	Universitario completo - Idiomas	29/4/2021	No corresponde	«Me anoté para ver, para probar	Encuesta

							ya que para mí fue un año de mucho cambio porque me acabo de jubilar y después de 45 años trabajando como me siento medio perdida, por eso fue las razones para anotarme en UNI 3 para mantenerme activa y no quedarme».	
Encuesta	Estudiante 7	<i>Mail</i>	72 años	Universitario completo - Idiomas	30/4/2021	No corresponde	«Las personas mayores autoválidas que vivimos solas, no precisamos tanto el estímulo de la familia para seguir haciendo cosas disfrutables. En esta situación, podría ser una limitación el uso de dispositivos electrónicos, o podría, por el contrario, ampliar el disfrute».	Encuesta
Encuesta	Estudiante 8	<i>Mail</i>	65 años	Estudios terciarios incompletos	4/5/2021	No corresponde	«Creo que actualmente es aceptado que la gente mayor se mantenga activa y socialice. Y la familia y amistades lo apoyan. Y las amigas comparten actividades».	Encuesta
Encuesta/entrevista	Estudiante 9	<i>WhatsApp</i> (Videollamada)	65 años	Secundaria completa	13/5/2021	20 minutos	«Se dejó atrás la visión del	Encuesta

							jubilado de su casa y pasivo».	
Encuesta	Estudiante 10	<i>Mail</i>	73 años	Estudios terciarios completos	14/5/2021	No corresponde	«Para conocer profundamente mi interior, reflexionar y meditar».	Encuesta
Encuesta	Estudiante 11	<i>Mail</i>	68 años	Estudios terciarios completos	13/2/2021	No corresponde	«Se acepta, pero no se le da importancia, si no se implementarían más posibilidades».	Encuesta

Notas de campo

Técnica	Interlocutor	Lugar	Fecha	Duración	Observaciones
Observación participante Encuentro 1	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	22/3/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Primera participación en el taller. Presentación del proyecto de investigación. Llama la atención la participación de las estudiantes en la vinculación de temas trabajados con otros autores o temáticas.
Observación participante Encuentro 2	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	6/4/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Se entra varios minutos antes del comienzo de la clase. Hay varias personas conectadas intercambiando. A partir de esto se toma como rutina entrar 15 minutos antes para intercambiar informalmente antes del comienzo de la clase.
Observación participante Encuentro 3	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	13/4/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Reconocimiento de la rutina de meditación guiada al inicio de la clase. Se comienza a prestar atención al vocabulario proveniente de la filosofía oriental que se pone en juego en la meditación.
Observación participante Encuentro 4	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	20/4/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Comienzan a aparecer reflexiones interesantes en cuanto al autoconocimiento y al mejorar como persona a través del aprendizaje en el curso.
Observación	Grupo de estudiantes	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	27/4/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Llama la atención que

participante Encuentro 5	del taller.				dos estudiantes prenden la cámara y participan por primera vez. Da la sensación que el tiempo del taller va quedando corto para los intercambios.
Observación participante Encuentro 6	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	4/5/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Una de las estudiantes pide recomendaciones de lectura para profundizar uno de los aspectos trabajados.
Observación participante Encuentro 7	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	11/5/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Llama la atención la manera en que las estudiantes se dirigen a la profesora y la dinámica sumamente respetuosa para hacerse notar para participar. Una posible hipótesis es como permea la experiencia de la educación formal de estas personas atravesada hace varios años atrás en relación a la autoridad docente.
Observación participante Encuentro 8	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	18/5/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Una estudiante comentó que se conecta desde el teléfono porque no sabe cómo hacerlo desde la computadora, entre todas ayudan a que lo haga. Siguen animándose a participar más estudiantes.
Observación participante Encuentro 9	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	25/7/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	En el intercambio previo a la clase algunas estudiantes comentan que participan desde otros departamentos del país.
Observación participante Encuentro 10	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	1/6/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Haber sostenido el intercambio durante varias semanas ha permitido visualizar cambios en el nivel de participación, en las redes tejidas entre las estudiantes y en aprendizajes referidos a las temáticas del curso.
Observación participante Encuentro 11	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	8/6/2021	No corresponde	No asistió.
Observación participante Encuentro 12	Grupo de estudiantes del taller.	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	15/6/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Es el Día Mundial de Toma de Conciencia del Abuso y Maltrato en la Vejez. Se lleva esto al momento previo de la clase y surgen cuestiones bien interesantes.
Observación	Grupo de estudiantes	UNI 3 (<i>Zoom</i>)	22/6/2021	1 hora (9:30 a 10:30)	Último encuentro del

participante Encuentro 13	del taller.				semestre. Se agradece la participación y se genera un lindo intercambio de palabras con respecto al trabajo que se viene haciendo.
------------------------------	-------------	--	--	--	--

Notas sobre entrevistas

Técnica	Interlocutor	Lugar	Fecha	Duración	Observaciones
Entrevista	Rosabel Etcheverry	Zoom	31/05/2021	43 minutos	Aspectos generales del vínculo con UNI 3 y focalización en la interpretación de la educación en relación a las personas adultas mayores.
Entrevista	Rosabel Etcheverry	Zoom	16/06/2021	55 minutos	Profundización en los aspectos metodológicos del taller (Objetivos, contenidos, evaluación, etc.)
Entrevista	Andrés Pereira	Zoom	1/6/2020	1 hora 40 minutos	Focalización importante en la historia de UNI 3 Montevideo que abre la posibilidad a incorporar un nuevo capítulo a la tesina.

