



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS
OPCIÓN TEORÍAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN

PROYECTO DE TESIS

*Prácticas educativas con personas adultas mayores.
Análisis de la UNI3 desde los aportes de la Pedagogía Social.*

MAESTRANDO: VICENTE CANCELLARA (C.I. 4.231.484-9)

DIRECTOR DE TESIS: JORGE CAMORS

MONTEVIDEO, URUGUAY
NOVIEMBRE, 2021

Índice

1. Resumen.....	2
2. Presentación y antecedentes de la temática de investigación. Fundamentación de su importancia.	2
2.1. Antecedentes.....	3
2.1.1. Antecedentes a escala internacional.....	3
2.1.2. Antecedentes a escala regional.....	4
2.1.3. Antecedentes a escala local.....	6
2.2. Fundamentación.....	7
3. Descripción del problema de investigación y contexto. Marco teórico.	9
3.1. Problema de investigación y contexto.....	9
3.2. Marco teórico.....	10
3.2.1. Las personas adultas mayores.....	10
3.2.2. La Pedagogía Social y las prácticas educativas con personas adultas mayores.....	12
3.2.3. La educación «no formal».....	15
4. Objetivos general y específicos.....	16
5. Preguntas que busca responder el proyecto.....	17
6. Estrategia y metodología de investigación.....	17
7. Cronograma de ejecución de la tesis.....	22
8. Referencias bibliográficas.....	23

1. Resumen

En el siguiente trabajo se pretende ahondar en las prácticas educativas con personas adultas mayores, en contextos no formales, analizando en profundidad las dinámicas que en éstas ocurren. Para lograrlo, se realizará un trabajo de campo en la UNI3 de Montevideo, una institución pionera en la región, con una oferta educativa que tiene como destinatarios privilegiados a las personas de la tercera edad. Tomando como referencia aportes de la Pedagogía Social, se buscará profundizar en la singularidad de las prácticas educativas con estos sujetos.

Palabras clave: personas adultas mayores- prácticas educativas- Pedagogía Social

2. Presentación y antecedentes de la temática de investigación.

Fundamentación de su importancia.

El siguiente documento expone los principales lineamientos que funcionan como «punto de partida» para la elaboración de la tesis de maestría en cuestión. La investigación que pretende llevarse a cabo presenta como tema central las prácticas educativas con personas adultas mayores. Para ahondar con especificidad en el asunto, se tomarán como referencia algunas contribuciones de la Pedagogía Social para el análisis de las prácticas de la UNI3- Universidad de Educación Permanente No Formal de Personas Mayores, una de las principales instituciones educativas de nuestro país cuyos destinatarios fundamentales son precisamente los sujetos de la tercera edad.

Es pertinente mencionar también que el tema que se abordará en la tesis supone la continuidad de un proceso académico personal, iniciado en la carrera de grado, signado por un interés investigativo relacionado al asunto de la educación de personas adultas mayores. Los hallazgos alcanzados en dicha instancia han configurado buena parte del basamento que motivó la postulación de este trabajo. Asimismo, la colectivización de lo relevado hasta el momento ha permitido el vínculo con otros colegas con intereses temáticos similares, lo que conllevó en el presente año a la creación de una línea de investigación específica sobre el tema, en el marco de la Cátedra de la Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), dentro de la facultad en la que se desarrolla esta maestría.

2.1. Antecedentes

En el presente apartado se busca dar cuenta de los antecedentes vinculados a la investigación que se proyecta realizar¹. Éstos han sido seleccionados de acuerdo a su especificidad con el tema de investigación y se presentan distinguiendo entre aquellos de carácter internacional, regional y local.

2.1.1. Antecedentes a escala internacional

A escala internacional, se destacan varios trabajos de origen español en donde la temática se encuentra más desarrollada por la academia, en un vínculo particular con la Educación Social.

Podemos subrayar la publicación por la Universidad de Granada de Bedmar y Martínez (Eds.) (2017) en la que se busca articular teoría e intervención para el caso de la Educación Social y las personas adultas mayores. En uno de los capítulos de este trabajo, Bedmar y Montero (2017) hacen mención al surgimiento reciente de algunos términos que refieren al estudio específico de la educación en la vejez como gerontología educativa o gerontagogía. En relación a esto último, se destaca también el trabajo de Bermejo (2004) que se titula específicamente *Gerontología educativa*, en el que se aborda el diseño de proyectos educativos que atiendan los intereses y necesidades de las personas adultas mayores.

Se relevaron también otros varios trabajos en formato de artículo en la *Revista de Educación Social (RES)*, publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) de España, la cual tiene un número dedicado íntegramente a la labor con personas adultas mayores. Algunos de los más importantes a subrayar en esta edición, en vínculo con el tema de esta tesis, son el de Agudo Prado (2008), en el que se presentan diferentes propuestas de intervención con personas mayores desde la Educación Social, y el de Figuerola y Sans (2008), en el que se expone

¹ Lo expuesto se desprende principalmente de la búsqueda en diferentes repositorios digitales, entre los que se destacan especialmente Google Académico, Timbó y Colibrí.

una «nueva» visión del Educador Social en el marco de los residenciales para personas adultas mayores. En esta línea, se puede resaltar también el trabajo de Escarbajal, Martínez y Salmerón (2016) en el que se reflexiona sobre las posibilidades y límites del Educador Social en los centros para personas mayores.

En concordancia con la impronta que busca imprimir esta tesis, se destaca también el estudio Serdio (2008), en el que se problematiza acerca de las propuestas pensadas para las personas adultas mayores, abogando a que éstas puedan ir más allá de la asistencia o el entretenimiento. En este sentido dice la autora sobre la educación de estos sujetos: “...se trata, en definitiva, de proporcionar a la persona mayor la oportunidad de desarrollar su nivel de competencia mediante la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades intelectuales y sociales” (p. 470).

Asimismo, es pertinente mencionar en este apartado algunas de las últimas declaraciones en conferencias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y en el marco de ésta, las de la UNESCO y las Conferencias Internacionales de Educación para Adultos (CONFINTEA). En éstas, especialmente en las últimas décadas, se ha hecho una mención particular a la noción de «aprendizaje a lo largo de toda la vida» y el acceso a la educación por parte de las personas adultas mayores. Documentos tales como *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (ONU, 2015)² y *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (UNESCO, 2015)³ coinciden en señalar a las personas adultas mayores como un grupo en situación de vulnerabilidad, insistiendo en la necesidad de promulgar políticas sociales que apunten a su participación e inclusión en propuestas educativas. Por su parte, el *Informe sobre la conferencia* de CONFINTEA (2017) llevada a cabo en Suwon, Corea del Sur, también hace mención explícita al alcance de la educación para personas adultas mayores.

2.1.2. Antecedentes a escala regional

A escala regional, acotando geográficamente a Latinoamérica, emergieron en la búsqueda varios trabajos de origen argentino, chileno y cubano, en los que se encuentra una mayor especificidad con el tema de esta tesis. El interés investigativo sobre la temática en estos países podría responder a que, junto con Uruguay, son de los más envejecidos de la región latinoamericana.

² Véase para más detalle en el documento: Declaración/ La nueva agenda/ punto 23.

³ Véase para más detalle en el documento: Ámbitos de acción/ Participación, inclusión y equidad/ puntos 22 y 23.

Algunos de los trabajos a destacar son el de García Araneda (2007) por la Universidad del Bío-Bío, en el que se aborda la educación con personas mayores asociada a los prejuicios, estereotipos y representaciones negativas que prevalecen en la sociedad al respecto de esta población. Otro trabajo a resaltar, con menor especificidad en los mayores pero con un énfasis marcado en el campo de la Pedagogía Social, es el de De Armas y Solórzano (2019) por la Universidad de La Habana. En éste se realiza un análisis profundo acerca de cómo esta disciplina aplicada a la educación de adultos puede contribuir significativamente al desarrollo social.

También se pueden mencionar varios trabajos de origen argentino, como el de Urbano y Yuni (2005) en el que se aborda con singularidad la educación de adultos mayores. En éste, entre otros asuntos, se profundiza sobre la noción de educación permanente y se problematiza acerca de las distinciones entre la educación de adultos y la de los mayores propiamente dicha, así como la «ruptura» de las concepciones más tradicionales en este ámbito, asociadas a la «transmisión de saberes» de una generación mayor a otra menor:

Al abrir la posibilidad a los miembros de las generaciones más jóvenes o que los mismos pares generacionales se transformen en educadores de las personas mayores se subvierte la jerarquización generacional asociada generalmente a los roles de docente-alumno. Si bien se trata de dos generaciones de adultos, el modelo supone una inversión de la asociación de sentido común escolarizado de que los mayores son depositarios de los saberes y, por ello, encargados de transmitirlos (Urbano y Yuni, 2005, p. 21).

Siguiendo en esta línea, también en sintonía con el abordaje de esta tesis, se destaca otro trabajo de Urbano y Yuni (2008) en el que se trata la percepción de las personas adultas mayores acerca de las condiciones y capacidades que deben tener los profesionales que se desempeñan en el rol de educadores y/o animadores en prácticas educativas no formales.

Se encuentra también un trabajo reciente de Iuliano (2019) por la Universidad de La Plata, en el que se estudia la vejez y el envejecimiento, tomando aportes de diversos campos de las ciencias sociales, la psicología y la educación, para pensar la investigación y proyectos de intervención con esta población.

2.1.3. Antecedentes a escala local

A escala local, se encuentran algunos estudios sobre envejecimiento y vejez pero que no abordan con especificidad y profundidad «lo educativo». Se destacan especialmente los trabajos de parte del Núcleo Interdisciplinario de Estudios de Vejez y Envejecimiento (NIEVE) de la Facultad de Psicología, UDELAR y del Área de Vejez y Envejecimiento en Trabajo Social (AVYTS) de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR. Ambas instituciones universitarias participan del Centro Interdisciplinario de Envejecimiento (CIEn), una unidad académica de la UDELAR conformada por docentes investigadores de diversas disciplinas que estudian sobre este asunto. Una de las publicaciones más relevantes en este contexto es la realizada por Berriel, Pérez y Rodríguez (2011), en la que se presenta un «diagnóstico» del estado de situación de las personas adultas mayores en Uruguay, abordando puntos de suma contribución para el marco de lo que se pretende investigar en este trabajo. También se puede destacar el estudio de Carbajal, Paredes y Ríos (s.f.) en el que se realiza una propuesta de indicadores desde el CIEn para dar cuenta del envejecimiento y la vejez. En la misma línea se encuentra el de Brunet, Ciarniello y Paredes (2010) en el que se analizan indicadores sociodemográficos relacionados al envejecimiento y la vejez en Uruguay, en términos comparativos con otros países latinoamericanos. También se puede mencionar la publicación de Berriel, Carbajal, Lladó y Paredes (2012), en el que se presentan diferentes dimensiones de la sociedad uruguaya frente al envejecimiento; en éstas se incluye actividad laboral, arreglos de convivencia, tecnologías de la información, políticas de vejez e incluso un breve apartado sobre educación formal.

En concomitancia con lo planteado, se detecta un interés significativo por la temática en trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, UDELAR) y la Licenciatura en Sociología y Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR). Se destaca por su cercanía con este trabajo la tesis de grado en Sociología de Martínez (2014) en el que se aborda puntualmente el asunto de la vejez y el aprendizaje, tomando como referencia un trabajo de campo realizado precisamente en la UNI3 de Montevideo. También podemos resaltar la tesis de grado en Psicología de Russo (2015) en la que se indaga sobre propuestas educativas no formales para personas adultas mayores, en las que una vez más se vuelve a privilegiar a la UNI3 como institución de interés. Por su circunscripción académica, ninguno de estos trabajos profundiza con especificidad en perspectivas pedagógicas para la discusión del tema.

En el marco de la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL), se encuentra el estudio realizado por Rodríguez y Rossel (2009), en el que se lleva a cabo un análisis sociodemográfico sobre la situación de las personas adultas mayores en nuestro país, realizando un recorrido histórico en profundidad sobre la temática y de manera comparativa con otros países del mundo.

Otro estudio relevante reciente es el de Palma, Perrota y Rovira (2015) en el marco del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) que, en estrecha relación con la «esencia» de esta tesis, subraya la necesidad de diseñar políticas públicas pensadas para personas adultas mayores, presentándola como un «desafío impostergable».

2.2. Fundamentación

El recorrido realizado en el apartado de antecedentes da cuenta de una cierta «vacancia» de investigaciones locales que ahonden con especificidad el tema a tratar en esta tesis, lo que posiciona este trabajo con cierto grado de novedoso en sus intereses. Asimismo, se puede reafirmar que la bibliografía académica referida a la educación de adultos es bastante limitada comparada con la que se remite a niños y adolescentes, más aún si se trata de adultos mayores.

Históricamente los estudios sobre educación han puesto el foco dentro de las cuestiones que atañen a los sujetos durante los primeros años de vida. De hecho, la pedagogía, entendida como la ciencia que estudia y reflexiona de forma sistémica acerca de la educación (Luzuriaga, 1976), proviene del griego *paidagōgeō*, en el que *paidós* significa “niño” y *ágō* “guía. La visibilidad de los adultos en las propuestas y los estudios sobre educación es un asunto relativamente reciente en el tiempo.

Avanzada la segunda mitad del siglo XX, comienza a utilizarse en textos académicos la noción de andragogía, un neologismo que surge precisamente a partir del concepto de pedagogía. Fue con el profesor estadounidense Malcom Knowles (1913-1997) que la andragogía alcanza notoriedad, siendo considerado como el «padre» de esta disciplina con su obra *La práctica moderna de educación para adultos: andragogía contra pedagogía* (1970) (Sánchez, 2015). No obstante, la especificidad de la temática para con los mayores no cuenta aún con un cúmulo significativo de estudios de relevancia, a pesar de la importancia que organismos internacionales vienen subrayando en sus declaraciones acerca del tema:

Cabe destacar que la ONU, en su asamblea general del 16 de diciembre de 1991, aprobó algunos principios a favor de las personas adultas mayores, entre los que aparece el principio de autorrealización: “poder aprovechar las oportunidades para desarrollar plenamente su potencial, tener acceso a recursos educativos, culturales, espirituales y recreativos de la sociedad” (Pilz y Scasso, 2013, p. 134).

A pesar de estas manifestaciones, “como señala Torres (2009), refiriéndose a la edad como factor de discriminación dentro del campo de la EPJA, ante la oferta de programas, la tendencia es dar prioridad a los segmentos más jóvenes de la población adulta...” (Pilz y Scasso, 2013, p. 134).

En el caso de nuestro país el asunto cobra mayor relevancia si pensamos que la población envejecida se encuentra en franca expansión tal como lo señala Paredes (2017):

El Uruguay es un país que atraviesa un proceso de envejecimiento demográfico desde hace ya varias décadas. Sin embargo, recientemente este proceso se ha acentuado, de manera que la población de edad avanzada se ha incrementado y las personas mayores de 60 años constituyen hoy el 19,1% de la población total. Este aumento porcentual es inédito en la región y, por cierto, en el país, que se sitúa cerca de los valores que presentan las regiones más desarrolladas del mundo (23,8%) (Naciones Unidas, 2017) (párr. 13).

Siguiendo con los planteos de la autora, se debe resaltar que el índice de envejecimiento en Uruguay ha crecido de forma sostenida, pasando desde mediados del siglo XX de una relación de una persona mayor cada dos menores de 15 años, a una actual prácticamente equivalente entre estos dos grupos etarios extremos en la escala.

Considerando el comportamiento demográfico de nuestro país, se pone de relevancia la necesidad de (re) pensar políticas públicas en relación a las personas adultas mayores. En este sentido, «lo educativo» debería ser tenido en cuenta, más aún considerando las normativas locales vigentes como la Ley n° 18.617 (Uruguay, 2009), en la que se explicita el hecho de contemplar la facilitación de las personas adultas mayores al sistema educativo como un medio para su inserción social.

La concreción de esta tesis no solo busca ser una contribución en relación a los estudios referidos a la educación para adultos, específicamente los mayores, sino también visibilizar la situación de una población que -en el marco de un sistema hegemónico regido por una lógica economicista de producción y consumo- se ha encontrado históricamente al margen de políticas sociales y educativas que puedan atender sus necesidades.

3. Descripción del problema de investigación y contexto. Marco teórico.

3.1. Problema de investigación y contexto

El problema de investigación de este trabajo pone su foco en la caracterización de las prácticas educativas con personas adultas mayores en el ámbito no formal, analizando en detalle los diferentes elementos que las configuran. En un primer relevamiento realizado, en el marco de la colectivización del asunto en la Cátedra UNESCO de EPJA, pudo notarse que las propuestas dirigidas a estos sujetos privilegian lo sanitario y/o recreativo, por sobre «lo educativo» propiamente dicho. Si bien tales propuestas podrían tener una faceta educativa, ésta parecería no ocupar un lugar preponderante dentro de la oferta. Precisamente la UNI3 ha sido escogida para desarrollar el trabajo de campo porque, a priori, aborda con especificidad la cuestión de «lo educativo» con estos sujetos, lo cual permitiría ahondar de forma analítica sobre la pregunta clave de esta investigación: ¿cuáles son las características distintivas de las prácticas educativas no formales con personas adultas mayores?

Se considera necesario en este apartado profundizar en la relevancia de la UNI3, en tanto será la institución clave para responder a la interrogante que nos convoca. Se trata de una organización civil sin fines de lucro, pionera en América Latina, inspirada en el movimiento iniciado por el Dr. Pierre Vellas en 1972 cuando funda la primera Universidad de adultos mayores en Toulouse, Francia (UNI3, s.f.). Dicho movimiento se expandió a lo largo de todo Europa, llegando a la ciudad de Ginebra, Suiza, desde donde Uruguay adoptaría sus ideas para que a comienzos del año 1983 se fundara en Montevideo la Universidad de la Tercera Edad, contando en aquel entonces con el auspicio del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Banco de Previsión Social (BPS), la UDELAR y la UNESCO (UNI3, s.f.).

La idea institucional trascendió las fronteras locales, alcanzando a otros países de la región (como Argentina, Brasil, Bolivia, Paraguay, México, entre otros), derivando en el surgimiento de la Red de Universidades Abiertas (RUA) de América Latina en 1995; Esto ha permitido encuentros regionales en los que se comparten experiencias y se intercambian ideas a fin de fortalecer las propuestas locales (Red Latinoamericana de Gerontología [RLG], 2004). Actualmente la UNI3 cuenta con 22 filiales en todo el país,

recibiendo cerca de 8500 participantes en más de 580 aulas-talleres que son llevadas adelante por más de 500 animadores socioculturales, en una propuesta educativa de aulas-talleres con una gran diversidad temática, que incluye: ajedrez, antropología, danza, canto, computación, filosofía, historia de la cultura, idiomas (inglés, francés, portugués), tejido, taichí, entre otras tantas (UNI3, s.f.).

3.2. Marco teórico

Una vez explicitado el problema de investigación y el contexto en el que se circunscribe, se presentan a continuación algunos conceptos claves y perspectivas teóricas desde las cuales se adoptará posición en este trabajo. Este apartado se organizará de la siguiente manera: primero, se profundizará sobre el concepto de persona adulta mayor; luego, se focalizará en su posicionamiento en tanto sujeto de la educación de las prácticas en cuestión, para identificar algunos primeros aportes desde la Pedagogía Social; y finalmente, se ahondará en la noción de educación no formal, ámbito en el que se desarrollan las prácticas.

3.2.1. Las personas adultas mayores

En primer lugar, resulta necesario en este marco teórico precisar a quiénes denominamos como personas adultas mayores y por qué se privilegiará mayoritariamente este término para referirnos a ellas. Según Ludi (2012), los "...modos de nombrar están relacionados a los modos de ver y a la vez ambos se plasman en modos de hacer, de allí la necesidad de su clarificación" (p. 24). De acuerdo a la autora, históricamente se han utilizado una importante diversidad de términos para referirse a los sujetos en los que se centra nuestro trabajo, provenientes de diferentes campos, como la medicina, la psicología, la sociología, la antropología, entre otros. Dentro de los más utilizados para referirse a estas personas (o grupo de personas) se encuentran los conceptos de tercera edad, anciano, añoso, geronte, viejo o adulto mayor. Considerando la circunscripción de este trabajo a la Cátedra UNESCO de EPJA y la terminología utilizada en la bibliografía de referencia en este ámbito, en concomitancia con la normativa que rige a nivel local sobre el asunto (especialmente la Ley nº 18.617), se privilegiará el uso del concepto «personas adultas mayores». Conviene precisar que la adopción de este posicionamiento

conceptual no se encuentra en detrimento de los demás, los cuales se asientan en otras perspectivas.

Ahora bien, se debe puntualizar quiénes son los sujetos que se «incluyen» dentro de este grupo que denominamos «personas adultas mayores». Esta cuestión está atravesada por una arbitrariedad compuesta de variables socioculturales y demográficas, por lo que nos encontraremos con diferentes respuestas según el contexto geográfico. Remitiéndonos a los trabajos académicos a escala local que versan sobre el asunto, en conformidad con la normativa vigente ya señalada, existe cierta concordancia en considerar adultos mayores a aquellas personas que alcanzaron los sesenta y cinco años de edad. No obstante, más allá de esta precisión conceptual, al igual que lo que ocurre en ocasiones con los niños o adolescentes, no podemos establecer una singularidad en el desarrollo evolutivo sino solo algunos rasgos generales que los definen.

El proceso de envejecimiento no es idéntico para cada persona que lo transita. “Cada sociedad produce su propio proceso de envejecimiento” (Salvarezza 1998). Según diferencias de la clase social, el nivel educacional, la autonomía personal, el género, las cargas de trabajo y las problemáticas vitales que han soportado a lo largo de su existencia o el estilo cultural intrínseco al contexto ecológico y social en donde cada uno se ha desarrollado (Manes, Paola y Samter, 2011, p. 36)

En este punto, es pertinente incorporar al repertorio los aportes de Monroy López (2005) quien distingue diferentes «tipos de edades» según determinadas variables que afectan directamente a la persona:

- la edad cronológica, determinada según el tiempo que ha pasado desde el nacimiento hasta la actualidad;
- la edad biológica, determinada según el estado funcional de los órganos en comparación con ciertos estándares «normales» (para ciertas edades cronológicas); y
- la edad funcional, determinada en relación a los roles personales y el grado de integración en la sociedad.

Es así que, según la autora, podemos encontrar personas jóvenes «un tanto envejecidas», o viceversa, personas muy adultas que sus actitudes reflejan un espíritu jovial.

Más allá de estas precisiones, como se señalaba antes, no se puede negar la persistencia de ciertos rasgos generales para cualquier ser humano con el paso de la edad cronológica. En este punto, la autora remarca un inevitable deterioro físico y neurológico, y un consecuente declive en el intelecto en comparación con edades juveniles. Sin embargo, y en relación al eje temático central de este trabajo, es necesario enfatizar en

que esto no quiere decir que la persona desarrolle una incapacidad intelectual. De hecho, la motivación que pueda recibir del entorno será sustancial para la ejercitación de sus capacidades:

...el problema principal radica en la sociedad; en la falta de políticas oficiales, no paternalistas, que integren a los mayores con el resto de la población y que les permitan desarrollar todas sus capacidades generativas. Que se les respete y vea como individuos sabios, con experiencia, útiles a la sociedad como conjunto (Monroy López, 2005: s.p.).

En sintonía con los planteos de esta autora encontramos los de Manes, Paola y Samter (2011), señalando que en líneas generales "...la historia de la humanidad se encuentra signada por una visión pesimista respecto a la vejez" (p. 37). En este sentido los autores subrayan una serie de mitos que se han construido en relación a las personas adultas mayores, sobre los que sería necesario trabajar para desestimar algunos preconceptos sobre esta etapa; puntualmente dos de ellos deben subrayarse como parte del posicionamiento teórico que se realiza en este trabajo. El primero, es el que refiere a cierta limitación en la capacidad intelectual. En este punto, afirman los autores: "...habilidades como el procesamiento, el aprendizaje y la rapidez de respuesta, parecen sufrir un enlentecimiento en la vejez con respecto a etapas previas de la vida, pero esto no implica la capacidad para incorporar conocimientos nuevos" (Manes, Paola y Samter, 2011, p. 39). El segundo, enraizado con el anterior, asocia al envejecimiento con un indefectible deterioro de carácter continuo y progresivo. "Sin embargo, gran parte de las funciones perdidas pueden recuperarse y en algunas instancias lograr niveles superiores a los previos" (Manes, Paola y Samter, 2011, p. 39). Se remarca una vez más la singularidad del proceso de envejecimiento que, si bien presenta algunos rasgos comunes, no pierde su particularidad en cada sujeto.

3.2.2. La Pedagogía Social y las prácticas educativas con personas adultas mayores

Lo expuesto anteriormente permite comenzar a profundizar en relación al papel de la persona adulta mayor en tanto sujeto de la educación. Resulta conveniente traer a colación algunas contribuciones de Yuni (2000) para introducir el asunto:

...la educación de adultos mayores, en su relativamente corta historia, ha sido un campo múltiple y con una generatividad teórica y práctica no registrada en otros sectores educativos. Sus dilemas y contradicciones han sido una constante tanto en el plano teórico como en el de la incardinación de las políticas educativas... (p. 191).

Si bien existen ciertas disciplinas «en construcción» en relación al estudio de la educación de los mayores como fueran oportunamente mencionadas en los antecedentes, se entiende que aún no hay un recorrido teórico significativo y profundo que aborde el asunto con especificidad. Para acercarnos a conocer y ahondar sobre las prácticas educativas con estos sujetos, se tomará como punto de referencia principal los aportes de autores del campo de la Pedagogía Social, disciplina en la que se encuentran ciertos elementos teóricos que nos permiten adentrarnos en una lectura profunda sobre el asunto.

La Pedagogía Social, como rama de la Pedagogía, nos permite (re) pensar la educación más allá de ciertas cuestiones con las que ésta ha sido «tradicionalmente» relacionada: nos invita a reflexionar sobre la educación más allá de la niñez y la adolescencia, de la institución formal escuela o de su vínculo con el mercado laboral. Se trata de una disciplina que nos permite problematizar sobre «lo educativo» en un sentido amplio, en variadas dimensiones y desde una perspectiva humanizadora, siguiendo la visión que plantea que Freire (1970) en *Pedagogía del oprimido*.

Según Núñez (1999), la Pedagogía Social se ocupa del análisis de prácticas educativas, de las políticas educativas en las que dichas prácticas se inscriben, la valoración de los efectos que éstas generan y la confección de nuevos modelos de acción social educativa. Ahora bien, esta primera aproximación podría no permitirnos distinguir la especificidad de su estudio y el aporte para el objeto de investigación de este trabajo. Para lograr esto, es pertinente mencionar a Caride (2004) quien, tomando ideas de Trilla (2000), nos ofrece una mirada más concreta sobre el «foco» de la Pedagogía Social: considerar el universo entero de la educación como objeto de estudio de esta disciplina no tendría sentido, pues perdería lógica la incorporación del adjetivo «social». De acuerdo al autor, el ámbito referencial de la Pedagogía Social estaría conformado por aquellos procesos educativos en las que se comparten al menos dos de los siguientes tres atributos: primero, están dirigidas primordialmente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos; segundo, los destinatarios privilegiados son individuos o colectivos que pueden ser considerados dentro de una situación de conflicto social; y tercero, se desarrollan en contextos o medios educativos del ámbito no formal. A priori, en un primer acercamiento

a las prácticas sobre las que profundizaremos en esta tesis, la totalidad de los atributos mencionados parecen estar claramente presentes en su desarrollo, lo cual será sustancial para la profundización del análisis de la información recogida en el trabajo de campo.

Por su parte, Caride (2004) puntualiza además que una de las áreas o ámbitos de la Pedagogía Social es precisamente la educación permanente, con un énfasis especial en lo que refiere a los adultos, incluyendo en ésta los programas educativos para los mayores. Del mismo modo, Feroso (1994) también visualiza la educación no formal para adultos y la animación sociocultural como áreas de interés investigativo de esta disciplina.

Ahondando un poco más en la especificidad de las prácticas educativas que son objeto de estudio de la Pedagogía Social, es pertinente retomar nuevamente a Núñez (1999), quien propone la presencia combinada de ciertos elementos que configuran las mismas y que pueden ser una contribución para su análisis detallado. Según Núñez (1999) estos elementos son:

- el sujeto de la acción educativa, “...dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer y circular) a la vida social...” (p. 46);
- el agente de la acción educativa, “...profesional que tiene el encargo o la responsabilidad de realizar las acciones educativas...” (p. 42) procurando el acceso, la apropiación y el usufructo del patrimonio cultural;
- los contenidos de la acción educativa, que suponen la oferta cultural que se pondrá en juego en la práctica, asociados estrechamente a la metodología (cómo) y los objetivos (para qué); y finalmente,
- los marcos institucionales de la acción educativa, que suponen los encuadres normativos, configurados por relaciones sociales, en donde se desarrollan las prácticas y que son establecidos por cada institución en particular.

Es necesario aclarar que este encuadre de referencia está propuesto de acuerdo a modelos de Educación Social en los cuales los sujetos de la educación son mayoritariamente niños, adolescentes y/o jóvenes. Por tanto, el posicionamiento desde esta perspectiva, si bien se considera provechoso a los efectos de esta tesis, implicará necesariamente reconocer en una lectura profunda ciertos alcances y limitaciones para el análisis particular de prácticas educativas con personas adultas mayores.

3.2.3. La educación «no formal»

En varias oportunidades a lo largo de diferentes pasajes de este trabajo ha sido mencionada la educación no formal, sobre la cual se entiende necesario detenerse, considerando que es el ámbito en el que se circunscriben las prácticas que serán objeto de análisis de esta investigación. Son diversas las visiones que existen al respecto de la educación no formal, las cuales generan un debate aún vigente en el mundo académico.

Según Colom (2005), tomando aportes de Trilla (1993), el término «educación no formal» se habría utilizado por primera vez en la *International Conference on World Crisis in Education* en Virginia, Estados Unidos, en el año 1967. En una primera interpretación, esta educación estaría siendo definida por negación, es decir, por oposición a la formal. Según Colom (2005) la educación formal es:

...aquella que concluye con titulaciones reconocidas y otorgadas según las leyes educativas promulgadas por los Estados, desde los diplomas de enseñanza primaria o básica hasta la titulación de doctor. Es pues la propia de los sistemas educativos reglados jurídicamente por el Estado y en consecuencia la que mayoritariamente se imparte en centros o instituciones docentes... (p. 11).

A partir de la interpelación y problematización de algunas dimensiones de esta definición, en la que se pone de relieve cuestiones más de orden jurídico que pedagógico, Colom (2005) llega a definir la educación no formal como "...la que no viene contemplada en las legislaciones estatales de educación; es decir, que su responsabilidad no recae directamente en los ordenamientos jurídicos del Estado..." (p. 11).

En nuestro país, en la Ley General de Educación n° 18.437 (Uruguay, 2008), en el artículo 33, la educación no formal también aparece definida en oposición a la formal, aunque promoviendo la complementariedad entre ambas. Resulta interesante además que en este artículo se incluyen los conceptos de inclusión y continuidad educativa, y que la figura del Estado está presente, tomando en este punto cierta distancia con el planteo inicial de Colom (2005). Dice la Ley n° 18.437:

La educación no formal comprende aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal, con el propósito de que esta última contribuya a asegurar la calidad, la inclusión y la continuidad educativa de las personas. El Ministerio de Educación y Cultura llevará un Registro de Instituciones de Educación No Formal. Compete al

Ministerio de Educación y Cultura promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal (Uruguay, 2008, art. 33).

Esta primera aproximación nos muestra las dificultades en la conceptualización de la educación no formal. Se trata de una terminología que genera «tensiones» en la academia. Incluso algunos autores como Ortega (2005) cuestionan ciertas intenciones de trasfondo por la manera de referirse a ésta: “...calificar de no formal o informal un tipo de educación no deja de ser negativo, despectivo y, posiblemente, ideológico” (p. 167).

Es conveniente dejar plasmado este acercamiento inicial a la complejidad conceptual que enviste la educación no formal, tratándose de un término presente no solo en mucha de la bibliografía del área de la Pedagogía Social, sino también en la identidad de la institución en la que se llevará a cabo el trabajo de campo. Este podría ser un punto interesante a profundizar en el marco de la «naturaleza» de las prácticas a investigar.

4. Objetivos general y específicos

Objetivo general

- Analizar las prácticas educativas con personas adultas mayores en el contexto de la UNI3.

Objetivos específicos

1. Identificar los intereses que presentan las personas adultas mayores en términos educativos.
2. Distinguir los contenidos y las metodologías empleadas en las prácticas educativas con estos sujetos.
3. Caracterizar el papel que desempeñan los agentes de la educación en estas prácticas.
4. Reconocer las oportunidades de estas prácticas para los sujetos que participan de las mismas.

5. Preguntas que busca responder el proyecto

En sintonía con los objetivos planteados anteriormente y la interrogante enunciada en el apartado sobre el problema de investigación, este trabajo busca responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los principales intereses en términos educativos que manifiestan las personas adultas mayores? ¿Cuáles son las «motivaciones» que las llevan a concurrir a una institución educativa en esta etapa de su vida?
- ¿Cuáles son los contenidos que se abordan en estas prácticas? (entendiendo éstos en un sentido amplio, incluyendo conceptos, habilidades y destrezas). ¿Cuáles son las metodologías empleadas?
- ¿Qué características presenta el agente de la educación de estas prácticas? (denominado como «animador sociocultural» para el caso de esta institución). ¿Cuáles son sus diferencias con los educadores de otros contextos? ¿Cuál es su formación para el desempeño de su función?
- ¿Cuáles son las oportunidades que se reconocen para los sujetos que participan en estas prácticas educativas? (entendiendo éstas como los aportes y/o posibilidades que se abren para los actores que son parte de las mismas).

6. Estrategia y metodología de investigación

Para cumplir con los objetivos previstos y lograr responder a las preguntas de esta investigación, se adoptará una posición con base en el paradigma interpretativo: “...el mundo conocible es el de los significados atribuidos por los individuos” (Corbetta, 2007 en Batthyány y Cabrera, 2011). En este sentido, se apunta a un abordaje del tipo cualitativo, en el que se incorporarán algunos elementos específicos de la perspectiva etnográfica en el trabajo de campo. Se privilegiarán las fuentes primarias como la entrevista en profundidad y la observación participante, y se incluirán también fuentes secundarias como el análisis documental. Siguiendo a Batthyány y Cabrera (2011), considerando los objetivos propuestos y que se abordará un tema poco estudiado con

anterioridad en el contexto local, podría decirse que este trabajo se aproxima a un diseño de investigación del tipo exploratorio.

Una vez realizada la evaluación de este proyecto de tesis por parte de los docentes, se procederá a una primera revisión de los fundamentos teóricos y metodológicos para iniciar el trabajo de campo. Éste se llevará a cabo -en principio- en las dos sedes de la UNI3 de Montevideo⁴, ubicadas en las calles Arenal Grande y Eduardo Acevedo⁵. A continuación, se detalla el recorrido y la estrategia que se estima llevar a cabo durante el trabajo de campo.

Como fuera señalado, se tomarán puntualmente algunos aportes de la perspectiva etnográfica con el fin «adentrarse» en el campo que se pretende estudiar, buscando una aproximación al «mundo» institucional en el que se encuentran inmersos los sujetos que participan de las prácticas que nos interesa analizar. Según Rockwell (2009) “...la palabra *etnografía*, se refiere a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva” (p. 18). En este caso en particular, se tomarán algunos elementos relacionados principalmente al proceder en el campo, especialmente en el inicio de este recorrido, lo que implica -entre otras cosas- “...cobrar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida localmente” (Rockwell, 2009, p. 49).

En un primer momento, se apostará por generar lo que en etnografía se denomina como rapport. Según Guber (1991), la primera parte del trabajo de campo es una de las más complejas, pues el investigador procura lograr una relación favorable, basada en la confianza y cooperación recíproca, que permitiría un flujo de información:

...si se lo concibe como una instancia de la relación entre investigador e informantes, en la cual ambos han construido un sentido compartido de la investigación y en que el investigador va realizando el pasaje de un modelo formulado en sus términos a otro modelo en términos del informante, entonces la figura del rapport adquiere la imagen del proceso de conocimiento sobre la población estudiada y su logro es logro de la investigación misma (p. 165).

En este primer momento, se pretende participar de diversas actividades de la institución, acercándose paulatinamente a los diferentes actores involucrados (adultos mayores, animadores socioculturales, directivos, entre otros). Se buscará interiorizarse con la

⁴ No se descarta la posibilidad de tomar como referencia otra sede del interior del país.

⁵ Para realizar el trabajo de campo ya se cuenta con la autorización correspondiente de la comisión directiva de la UNI3.

institución y las dinámicas que en ésta ocurren, proponiendo, como lo plantea Guber (1991), «preguntas para descubrir preguntas»:

El descubrimiento de las preguntas significativas según el universo cultural de los informantes es, ya, una parte de la investigación y puede hacerse a través de diversos procedimientos: escuchar diálogos entre los mismos pobladores, intentado comprender de qué hablan y a qué pregunta implícita están respondiendo; solicitarle a alguien que formule una pregunta interesante acerca de tal o cual temática... o bien, determinar cuál sería una pregunta posible para cierta respuesta... (Guber, 1991, p. 147).

Si bien este trabajo tiene objetivos ya explicitados, la confección de guías para entrevistas y observaciones participantes se elaborarán concretamente a partir de lo generado en este primer momento, abriendo lugar a la posibilidad, como lo plantea Willis (1991) en Rockwell (2009), de «dejarse sorprender en el campo». Esta primera parte se llevará a cabo a partir de la asistencia asidua a la institución, recorriendo distintos espacios: participando activamente de las aulas-talleres, salidas didácticas y momentos de intercambio fuera del aula, en los que se procurará un primer contacto con los actores. Se realizará un registro exhaustivo de este acercamiento inicial al campo, buscando establecer paulatinamente ciertos focos de interés, que sirvan como insumo de base para la siguiente instancia que se pretende llevar a cabo. En este registro se apuntará a cierta diferenciación entre las descripciones e interpretaciones, como se plantea en algunas propuestas comentadas por Rockwell (1999), sin dejar de reconocer la indefectible dicotomía en su distinción.

En un segundo momento, tomando como referencia los registros mencionados y los objetivos de la investigación, y realizando los ajustes pertinentes, se confeccionarán las guías para nuevas observaciones participantes y entrevistas en profundidad. En éstas se ahondará en ciertos puntos específicos, pero que igualmente poseerán un carácter dúctil. En este sentido, se señala:

...tanto en “la entrevista” como en “la observación” el investigador estará atento al contexto social que se va construyendo en la interacción intersubjetiva que se pone en escena, por lo que es importante conocer el “rol” (el real y el asignado por los sujetos) porque ese rol será decisivo en la posibilidad de permanencia y profundización del trabajo de campo (Achilli, 2005, p. 72).

En esta etapa en la que se profundizará en detalle en determinados aspectos con mayor especificidad, se pretenderá lógicamente ser más selectivo con los informantes y los

eventos singulares en los que se participará. La información producida en esta instancia podría ponerse en diálogo con el análisis de ciertos documentos, algunos ya previstos (como estatutos y normativas institucionales) y otros que seguramente irán emergiendo a lo largo del proceso de trabajo de campo.

En relación a las técnicas escogidas, resulta conveniente puntualizar algunas cuestiones. Como fuera mencionado, se privilegiará la observación participante, la cual “...consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Guber, 2001, p. 22.). Ésta es una forma de adentrarse en el grupo de personas que participan de estas prácticas educativas, para que, en sintonía con los objetivos, se pueda lograr desde la interacción con ellos, describir acciones y principalmente comprender sus motivaciones (Corbetta, 2007 en Batthyány y Cabrera, 2011). En lo que refiere a las entrevistas en profundidad, tomando aportes de Valles (2000) en Batthyány y Cabrera (2011), se consideran una herramienta fundamental en el contexto de esta investigación, a partir de la riqueza informativa, contextualizada y personalizada que en varias oportunidades no es posible observar. Las entrevistas previstas seguirán un modelo semiestructurado, en el que tomando aportes de Garfinkel y Sacks (s.f.) en Arfuch (1995) se pretende, si se entiende conveniente, “...repreguntar, volver sobre un tema o cuestión que quedó pendiente, resumir, glosar o desarrollar lo sustancial de las afirmaciones del otro, ...aprovechar elementos inesperados pero relevantes, dar un giro radical si es necesario, abrir una polémica...” (p. 49). Próximo al cierre de este segundo momento, se buscará hacer énfasis en aquellos elementos en los que se entiende que aún persisten ciertas dimensiones sobre las que se puede ahondar más⁶.

Si bien el recorrido propuesto está signado por la flexibilidad y la apertura a emergentes que puedan ir surgiendo -característica propia de la perspectiva etnográfica-, en términos muy generales, podrían igualmente asociarse determinadas técnicas principales con los objetivos específicos propuestos: para el caso del primero, se privilegiarán las entrevistas en profundidad con las personas adultas mayores participantes de la UNI3; y en el caso del resto de los objetivos se incorporarán además la observación participante de diferentes eventos y situaciones institucionales, el análisis

⁶ El cronograma de campo se detalla a continuación dentro del de ejecución de tesis. La cantidad de entrevistas y observaciones a realizar no ha sido determinada aún. Se establecerá oportunamente en diálogo con el director de tesis y en coordinación con la comisión directiva de la UNI3.

documental y las entrevistas en profundidad con los animadores socioculturales y los directivos oportunamente seleccionados.

Una vez concluido el trabajo de campo, se procederá al análisis en detalle y la sistematización de la información, a la luz de los aportes de los autores referentes de la Pedagogía Social mencionados en el marco teórico, sin descartar la eventual incorporación de otros. Se apuntará a la construcción de ciertas categorías de análisis para el desarrollo de un informe que permita dar respuesta a las preguntas propuestas para esta investigación. Asimismo, una vez finalizada la tesis, ha sido acordada una instancia para compartir el trabajo final con la institución, como una forma de abrir lugar al intercambio de miradas acerca de la temática.

Véase en la próxima página cronograma de ejecución de la tesis para una adecuada visualización.

7. Cronograma de ejecución de la tesis

		2021	2022					2023		
		Noviembre-Diciembre	Enero-Febrero	Marzo-Abril	Mayo-Junio	Julio-Agosto	Setiembre-October	Noviembre-Diciembre	Enero-Febrero	Marzo-Abril
Finalización de cursada y revisión de aspectos generales del proyecto	Entrega de trabajos finales de los últimos cursos/ Examen de curso de idioma	X	X							
	Primera revisión de fundamentos teóricos y metodológicos, luego de la devolución del proyecto de tesis.	X	X							
Trabajo de campo en la UNI3	Primer momento: acercamiento/ rapport/ «preguntas para descubrir preguntas».			X						
	Segundo momento: entrevistas y observaciones participantes «guiadas». Acopio de documentos.				X	X				
	Transcripción de entrevistas y de apuntes de observaciones.					X				
Análisis de la información*	Análisis en detalle de la información. Elaboración de categorías de análisis ⁷ .						X	X		
Escritura de la tesis	Capítulo/s de fundamentos teóricos y metodológicos							X		
	Capítulos de análisis y discusión de información							X	X	
	Capítulo de cierre								X	
	Revisión final									X
	Entrega para defensa									X

⁷ Si bien se postula un momento particular para el análisis en detalle de la información, es pertinente subrayar que éste será un procedimiento transversal a lo largo de todo el proceso.

8. Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Agudo Prado, S. (2008). La educación social y las personas mayores: reconstruyendo identidades. *Revista de Educación Social*, 8, s.p. Recuperado de: <https://eduso.net/res/revista/8/la-intervencion-en-la-educacion-social/la-educacion-social-y-las-personas-mayores-reconstruyendo-identidades>

Arfuch, L. (1995). *La entrevista una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.

Batthyány, K., y Cabrera, M. (Coord.) (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).

Bedmar, M., y Martínez, N. (Eds.) (2017). *Personas mayores y Educación Social: teoría e intervención*. Granada: Universidad de Granada.

Bedmar, M., y Montero, I. (2017). La educación en personas mayores. En Bedmar, M., y Martínez, N. (Eds.). *Personas mayores y Educación Social: teoría e intervención* (pp. 134-164). Granada: Universidad de Granada.

Bermejo, L. (2004). *Gerontología educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Madrid: Médica Panamericana.

Berriel, F., Carbajal, M., Lladó, M., y Paredes, M. (2012). *La sociedad uruguaya frente al envejecimiento de su población*. Montevideo: Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4551/1/Psico-MarinaParedes.pdf>

Berriel, F., Pérez, R., y Rodríguez, S. (2011). *Vejez y envejecimiento en Uruguay. Fundamentos diagnósticos para la acción*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

Brunet, N., Ciarniello, M., y Paredes, M. (2010). *Indicadores sociodemográficos de envejecimiento y vejez en Uruguay: una perspectiva comparada en el contexto latinoamericano*. Montevideo: Lucida. Recuperado de:
<https://www.cien.ei.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/07/11-Indicadoresociodemograficos.pdf>

Carbajal, M., Paredes, M., y Ríos, A. (s.f.). Cómo darnos cuenta de la situación de envejecimiento y vejez en Uruguay: propuesta de indicadores desde el CIEn. *Miradas interdisciplinarias sobre envejecimiento y vejez, s.d.*, 17-74.

Caride, J. (2004). *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22. Recuperado de:
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68740/00820073007041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Conferencias Internacionales de Educación para Adultos [CONFINTEA] (2017, octubre). *Informe sobre la conferencia*. Conferencia VI: Suwon. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261523>

De Armas, R., y Solórzano, M. (2019). La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social. *Estudios del Desarrollo Social*, 7 (3), s.p. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000300014

Escarbajal, A., Martínez, S., y Salmerón, J. (2016). El educador social en los centros para personas mayores. Respuestas socioeducativas para una nueva generación. *Educación*, 52 (2), 451-467. Recuperado de:
<https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/311817>

Fermoso, P (1994). *Pedagogía Social: fundamentación científica*. Barcelona: Heder.

Figuerola, A., y Sans, A. (2008). Hacia una nueva visión del educador social en las residencias de personas mayores. *Revista de Educación Social*, 8, s.p. Recuperado de <https://eduso.net/res/revista/8/la-intervencion-en-la-educacion-social/hacia-una-nueva-vision-del-educador-social-en-las-residencias-de-personas-mayores>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

García Araneda, N. (2007). Educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes educacionales*, 12 (2), 51-62.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Campo, método y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Iuliano, R. (Comp.). (2019). *Vejez y envejecimiento. Aportes para la investigación y la intervención con adultos mayores desde las ciencias sociales, la psicología y la educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/152>

Ludi, M. (2012). *Envejecimiento y espacios grupales*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Luzuriaga, L. (1976). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Manes, R., Paola, J., y Samter, N. (2011). *Trabajo social en el campo gerontológico: aportes a los ejes de un debate*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Martínez, R. (2014). *Vejez y aprendizaje en Uruguay: el caso de la UNI 3 de Montevideo* (Tesis de grado en Sociología, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de:

[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10024/1/TS_Mart%
%adnezRicardo.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10024/1/TS_Mart%c3%adnezRicardo.pdf)

Monroy López, A. (2005). Aspectos psicológicos y psiquiátricos del adulto mayor, *AMAPSI: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología*, s.p. Recuperado de: <http://amapsi.org/web/articulos/aspectos-psicologicos-y-psiquitricos-del-adulto-mayor>

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015, setiembre). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas: Nueva York.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015, noviembre). *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Conferencia General de la UNESCO, Reunión 38º: París.

Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de toda la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 38, 67-175.

Palma, A., Perrota, V., y Rovira, A. (2015). *Las personas mayores en Uruguay: un desafío impostergable para la producción de conocimiento y las políticas públicas. Sistema de información sobre vejez y envejecimiento*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de: https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/149_file1.pdf

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>

Pilz, D., y Scasso, L. (2013). Adultos mayores. En Machado, M., Pilz, D., Rivero, J., Valdés, R., y Walder, G. (Coord.). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad* (pp. 133-135). Organización de Estados Iberoamericanos e Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

Russo, A. (2015). *Aprendizaje en organizaciones de educación no formal para personas adultas mayores de Uruguay* (Tesis de grado en Psicología, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7884>

Red Latinoamericana de Gerontología [RLG] (2004). *Universidad de la Tercera Edad: una experiencia en Uruguay*. Recuperado de:
<https://www.gerontologia.org/portal/information/showInformation.php?idinfo=55>

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

Rodríguez, F., y Rossel, C. (Coord.) (2009). *Panorama de la vejez en Uruguay*. Montevideo: UCUDAL, IPES, UNFPA, ONU URUGUAY.

Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación para adultos* (Tesis doctoral, Universidad Cardenal Herrera, Elche). Recuperado de:
<https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragog%C3%ADa%20de%20Malcom%20Knowles%20teor%C3%ADa%20y%20tecnolog%C3%ADa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20adultos%20Tesis%20Iluminada%20S%C3%A1nchez%20Domenech.pdf>

Serdio, C. (2008). La educación en la vejez: fundamentos y retos del futuro. *Revista de Educación*, 346, 467-486. Recuperado de:
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72057/00820083000190.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Urbano, C., y Yuni, J. (2005). *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervención*. Córdoba: Brujas.

Urbano, C., y Yuni, J. (2008). Condiciones y capacidades de los adultos mayores: la visión de los participantes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (10), 184-198. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/269/26961013.pdf>

UNI3 (s.f.). *Universidad Abierta de Educación Permanente No Formal de Personas Mayores*. Recuperado de: <http://uni3.com.uy/web/index.php/sample-page/>

Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n° 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2009, octubre 23). Ley n° 18.617: Ley sobre Creación del Instituto Nacional del Adulto Mayor (INAM) en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18617-2009/2>

Yuni, J. (2000). El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores. En Duschatzky, S. (Comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 187-249). Buenos Aires: Paidós.
