

## Educabilidad de las personas mayores. Análisis a partir de una experiencia de UNI 3 Montevideo

Educability of elderly people. Analysis based on an experience at UNI3 Montevideo

*Diego Martín Quercini Díaz*  
*Universidad de la República, Uruguay*  
diego.quercini@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-414>

Recibido: 12 de marzo de 2024

Aceptado: 23 de abril de 2024

### RESUMEN:

La investigación consistió en conocer, describir y analizar las condiciones y habilidades que dan cuenta de la educabilidad de las personas mayores participantes de un taller en UNI 3 Montevideo.

La perspectiva teórica adoptada entiende a la educabilidad como una construcción que se establece a través de componentes individuales de cada sujeto de aprendizaje en relación a un contexto social de aprendizaje, condicionando su experiencia educativa y la posibilidad de incorporar nuevos conocimientos, dinámicas de estudio, comunicación y aprendizaje, así como potenciar y construir lazos sociales y afectivos.

Se ha podido verificar que el deseo de aprender de estas personas se manifiesta como una necesidad y como un medio para generar cambios personales. Esto indica que existe un deseo intrínseco de continuar desarrollándose en un sentido integral: que el aprendizaje no se direcciona a un saber hacer específico, sino a una dimensión más global, contemplando aspectos intrapersonales e interpersonales.

**PALABRAS CLAVE:** educabilidad, personas mayores, educación a lo largo de la vida.

### ABSTRACT:

The research consists of knowing, describing, and analysing the conditions and skills that account for the educability of elderly people in a workshop at UNI 3 Montevideo.

The adopted theoretical perspective considers educability as a construction that is established through individual components of each learning subject in relation to a social learning context, which conditions their educational experience and the possibility of incorporating new knowledge, study dynamics, communication, and learning, as well as strengthening and building social and affective ties.

It has been verified that the desire to learn in these individuals is manifested as a necessity and as a means to bring about personal changes. This indicates that there is an intrinsic desire to continue developing in a comprehensive sense: that learning is not directed towards specific know-how but towards a more global dimension, contemplating intrapersonal and interpersonal aspects.

**KEYWORDS:** educability, elder people, lifelong learning.

## INTRODUCCIÓN: DIMENSIÓN EDUCATIVA EN LA VEJEZ

Históricamente la educación se ha destinado 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 más jóvenes. En épocas mucho más cercanas a nuestros días, Hannah Arendt (1993) menciona que las personas adultas, a través de la educación, son las encargadas 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 mayores, de acuerdo a esa tradición histórica que aún se hace presente, al nuevo mundo que las generaciones más jóvenes van resignificando y reconstruyendo con gran vertiginosidad?, ¿qué sucede con las personas de avanzada edad que son jubiladas a la fuerza y desafiadas de su vida social y laboral?, ¿cómo opera el conjunto social para apoyarse y brindarse herramientas en el proceso de envejecimiento?, ¿qué papel cumple —o podría cumplir— la educación para que las personas mayores continúen participando activamente en la sociedad?

De suma importancia y necesidad han sido los aportes de los grandes teóricos de la educación con respecto a la formación 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 mayores queden por fuera del campo educativo en varios aspectos.

Sin embargo, 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 y por fuera de la escuela. 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 con lo anterior, 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 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. En sintonía con esto, líneas teóricas como la Andragogía, Geragogía, Gerogogía y Gerontología educativa han salido a la luz con mayor intensidad, aportando algunas perspectivas y líneas de acción con respecto a la educación de las personas mayores.

El término *Andragogía* aparece por primera vez 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.

Por su parte, Bermejo (2010) reseña brevemente la aparición en el tiempo de diferentes denominaciones para referirse a la educación de las personas mayores. *Andragogía de la tercera edad* por De Crow 1974, *Gerontología educativa* o educativa por Peterson 1976 —este término ha ganado auge en los años setenta bajo la denominación de *educational gerontology* en Estados Unidos—, *Gerontagogía* por Lessa 1978 y Glendenning 1985, *Geragogía* por Hartford 1978 y *Gerontopedagogía* empleado por Paradis 1983.

Cabe subrayar en el contexto latinoamericano el trabajo de Claudio Urbano y José Yuni, destacándose su publicación *Educación de Adultos Mayores. Teoría, investigación e intervenciones* (2005) en conjunto con Liliana Tarditi. Tal y como su título lo manifiesta, no solo se abordan aspectos conceptuales y filosóficos de la educación con personas mayores, sino que también se ofrecen insumos metodológicos provenientes de la propia práctica.

En esta línea, la idea principal de este trabajo es colaborar en la construcción teórica de una rama de la educación que aún es joven en comparación con la visión escolar y la formación para el trabajo. Para ello, resulta valioso observar prácticas educativas en las que participan personas mayores, así como dialogar con ellas en relación a sus experiencias, necesidades y deseos para brindar una educación de calidad, cuidada y adaptada a sus anhelos de aprendizaje. También, para luchar por la visibilidad de este campo en las políticas educativas, en los programas de envejecimiento y en la sociedad en su conjunto.

## **CONTEXTO DE ESTUDIO: PRESENTACIÓN DE UNI 3 Y EL TALLER**

UNI 3 se define como una universidad abierta de educación no formal para personas mayores. Tiene sus orígenes en Montevideo en la década de los ochenta y toma como modelo el desarrollado por Pierre Velas en la Université des Sciences Sociales de Toulouse y más particularmente el de UNI3 Université des seniors de Ginebra.

Desde sus inicios estuvo centrada en los principios que rigen a toda la educación pública del Uruguay y se la consideró, 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. Con un número pequeño de participantes —menos de diez en ese entonces— y algunos pocos docentes afines a la causa, se fundó el 22 de abril de 1983 UNI 3 Montevideo.

Alondra Bayley, maestra comprometida con la educación pública del Uruguay, intentó mantener su concepción e ideales de 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 —y no es— considerada dentro del sistema educativo como sujeto privilegiado de aprendizaje.

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*.

El taller en el que se realizó el trabajo de campo, denominado *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente*, fue de carácter anual y concentró sus actividades en una hora semanal. Treinta fueron las personas inscriptas y catorce mantuvieron su participación con regularidad en el primer semestre de las actividades. Vale aclarar que el trabajo de campo estuvo mediado por la virtualidad, se realizó en la primera parte de 2021.

## **BASES TEÓRICAS: EDUCABILIDAD**

Abordar la investigación desde la educabilidad es lo particularmente novedoso de este trabajo, así como una de sus complejidades inherentes. Ya que, 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.

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, interpretando que, en la vejez, los procesos de aprendizaje pueden responder a las particularidades evolutivas al igual que en otras etapas de la vida. Entender estos procesos a través de la propia narrativa de las personas mayores, como se mencionó anteriormente, resulta crucial para intervenir de manera asertiva en una rama educativa incipiente.

A partir del diálogo con los aportes de Baquero (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 de 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.

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 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, visto de este modo, recae nuevamente la posibilidad o no de aprendizaje en la persona, ya que el déficit en ciertas condiciones sociales se expresa en competencias individuales y preexistentes.

En una tercera instancia, Toscano (2006) presenta a la educabilidad como una consecuencia del relacionamiento 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.

Según la autora las dos primeras concepciones 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. 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 vigostkiano 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 Baquero (2001) en palabras de Toscano (2006): “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” (p. 160). Así, la educabilidad no es atributo particular de las personas sino de las situaciones que comparten.

De manera similar Dillón *et al.* (2018) plantean que la educabilidad es una construcción social que genera ciertos estándares relacionados a cómo encarar el aprendizaje. Proponen 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.

## ABORDAJE METODOLÓGICO

Se planteó un estudio exploratorio de corte cualitativo que ha tomado insumos de la producción etnográfica como recurso y herramienta metodológica de investigación. Se sostiene que la subjetividad es parte activa en la construcción de conocimiento y que los datos construidos son una manera de interpretar lo que las personas perciben de sí mismas sumado a un análisis interpretativo de las interacciones que se producen en el campo (Guber, 2005 y Geertz, 1996).

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 la mayor cantidad de voces. 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.

Mediante la observación participante se realizó un registro detallado de la relación que mantuvieron las personas que asisten al taller con las pautas de trabajo y los contenidos. También, de las interacciones con la animadora sociocultural, la institución, el investigador y entre sí mismas como grupo. Se eligió esta modalidad de trabajo procurando establecer un relacionamiento cercano con el contexto.

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. Concretamente se ha participado en doce encuentros en total a través de la plataforma *Zoom*.

Por su parte, la encuesta se ha entendido como una conversación con características específicas que produce información a partir de la respuesta a formulaciones de preguntas establecidas

previamente (López y Facelli, 2015). De esta forma, la encuesta se visualiza como un instrumento de producción de información dialógica que tuvo como finalidad conocer aspectos de las condiciones de educabilidad de las participantes del taller. 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.

Por último, intercambios personales con la animadora sociocultural, con la administración de UNI 3 y con algunas de las participantes, 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 presidente de UNI 3, posteriormente. Los temas a tratar en estas entrevistas se relacionaron al modo de organización de UNI 3, los requisitos de ingreso —tanto para animadores socioculturales como para participantes— y los sentidos y significados que estas personas construyen y ubican en relación a la educación y educabilidad de las personas mayores. Se mantuvo apertura a que otros 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.

## CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Se definió a la educabilidad como un proceso relacional que involucra dos variables. Por un lado, comprende lo que se espera de un individuo y lo que se le brinda en un contexto socioeducativo determinado y, por el otro, lo que la persona trae desde su propia experiencia, tiene, quiere y potencia —o no— en el acto educativo, dependiendo de las condiciones y posibilidades de educabilidad.

Siguiendo esta línea y considerando la particularidad de la educación con personas mayores, el trabajo aborda el estudio de dos categorías de análisis. Una, poniendo el foco de observación en las condiciones de educabilidad, con el objetivo de comprender cuestiones referidas a las características y recursos de las personas integrantes del taller y a lo que se espera de ellas como participantes de un proceso educativo. La otra, focalizando específicamente en las habilidades de educabilidad que presentan las personas mayores, divididas para su análisis en habilidades sociales y habilidades cognitivas.

Considerando los aportes de López y Tedesco (2002), se define por condiciones de educabilidad al conjunto de recursos a los que accede una persona mayor para formar parte exitosamente de una práctica educativa. Por una parte, están los recursos a los que accede la persona a través de su experiencia de vida y, por la otra, los recursos que se le brinda, en este caso, desde UNI 3 y, más precisamente, desde el taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente*. Nos referimos que participar exitosamente de una práctica educativa bajo estas circunstancias, implica que la persona se sienta parte de ese espacio, quiera estar allí porque lo que sucede le conmueve y aporta a su calidad de vida.

Por su parte, las habilidades para la educabilidad contemplan las habilidades sociales y afectivas y las habilidades intelectuales o cognitivas. Por habilidades sociales se entiende 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 al objetivo medular del trabajo.

La sección izquierda del Cuadro N° 1 contiene variables que aportaron información descriptiva acerca de las características de las personas participantes del taller. Se buscó a través de esta información conocer una porción del universo de estas personas, considerando que estas referencias permiten observar, analizar e interpretar con mayor número de herramientas la interacción en el taller. Por otro lado, la sección central del cuadro contiene variables referidas a lo que ya se ha mencionado como la primera parte relacional del concepto de educabilidad que se tomó para esta investigación, o sea, lo que se espera de las participantes mayores en el contexto socioeducativo que se tomó como foco de estudio. En este sentido, a través de los indicadores construidos se producen datos acerca del perfil de participante 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 mayores en este contexto. En la sección derecha 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.

A continuación, se presenta el Cuadro N° 1 con categorías de análisis:

**Cuadro N° 1**

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

Fuente: creación propia.

El Cuadro N° 2 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 Cuadro N° 2 con categorías de análisis:

Cuadro N° 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
Capacidad para hacer dialogar los contenidos del curso con su propia experiencia	

Fuente: creación propia.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las once encuestas que se han recibido, se sabe que el promedio de edad de las participantes rondaba los 69,5 años y que la persona con mayor edad que ha respondido a la encuesta tenía 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.

Además, haciendo referencia a información verificable, se puede detallar que todas las personas inscritas al taller han sido mujeres. Al parecer esto es característico en la institución; Andrés Pereira, presidente de UNI3 Montevideo, 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 1/6/2021).

Cuando se toca esta temática en la entrevista con Rosabel Etcheverry —animadora sociocultural— 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 16/6/2021).

En relación al autoconocimiento que las participantes del taller traen cuando se les pregunta acerca de la elección del curso:

Espero adquirir herramientas para el autoconocimiento y desarrollo personal (encuesta, p9<sup>1</sup>);

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 la animadora sociocultural 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 del presidente 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 a la participación de hombres mayores? ¿qué hacen los hombres mayores? ¿qué intereses y necesidades tienen? ¿quieren 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 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 generan 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. Conocer o no de antemano estos códigos podría facilitar o limitar el acercamiento a una institución educativa en primera instancia.

Por otro lado, todas las personas encuestadas expresan recibir mucho apoyo de la familia para continuar vinculándose con instituciones educativas. El factor del acompañamiento 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.

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 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 su compañera.

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 invalorable (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 y afectivas. También 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.

Con respecto a la modalidad del taller, una administradora de la institución abre la sesión de *Zoom* quince minutos antes de comenzar el taller. Al no contar con el espacio físico para el típico “intercambio de pasillo” en las intermediaciones de UNI 3, este espacio virtual unos minutos antes de dar comienzo a las actividades formales, resulta crucial como lugar para la sociabilidad 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, tema considerado indispensable para la educabilidad de las personas mayores en el marco de este trabajo (Núñez, 1999 y Cerdá y Orte, 2007).

Además, los temas que se van tratando en el marco del taller siempre se van hilvanando con inquietudes que las participantes van manifestando, lo que intensifica la motivación. Un ejemplo concreto de ello se da al inicio del taller: las participantes han pedido a la animadora iniciar las clases con una meditación guiada, ya que esto les permite enfocarse y ponerse en situación de aprendizaje.

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 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). Bermejo (2012) 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” (p. 30).

Pensar desde el interés y la motivación y no solamente desde la falta o la necesidad, cuestión que suele aparecer al pensar intervenciones sociales con personas mayores, coloca la posibilidad de una conducta activa frente al desarrollo de la práctica educativa 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*. Este concepto proviene de la pedagogía social y sugiere que para que una persona se constituya como sujeto de la educación no alcanza con que participe de una actividad educativa, sino que es necesario que consienta estar allí participando (García Molina, 2003 y Núñez, 1999).

Por último, de las once personas encuestadas, en un ítem en el cual podían elegir varias posibilidades, 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 resumen, la educabilidad de las personas mayores en este caso se entiende en relación a un contexto general que se le manifiesta favorable por factores como: contar con apoyo familiar, disponer de herramientas construidas a partir de la participación en contextos educativos, la búsqueda de la mejora personal y el autoconocimiento y el rompimiento con estereotipos que segregan a las vejez de entornos expresamente educativos como UNI 3. Dadas las condiciones brindadas por la institución, la animadora sociocultural y el contexto de las participantes —o sea una situación definida— en relación a las habilidades sociales y cognitivas demostradas —o sea sujetos particulares en una situación compartida—, queda de manifiesto que la viabilidad del proceso educativo con personas mayores se hace manifiesta y, por lo tanto, la educación y educabilidad es factible.

## REFLEXIONES FINALES

El propósito general que orientó este trabajo fue interpretar y analizar la dimensión de educabilidad de las personas mayores participantes del taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente*.

Uno de los ejes centrales de la investigación fue 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, esta producción 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 tenida en cuenta en estudios de estas características en Uruguay. Además, se ha enfocado el estudio incorporando una dimensión novedosa para el campo, pudiendo dar cabida a uno de los objetivos paralelos y más generales de la investigación,

dirigido a incorporar al debate teórico de la educación, insumos para pensar lo educativo en relación a las personas mayores desde el enfoque conceptual de la educabilidad.

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.

En este sentido, de acuerdo a la propia narrativa de las personas mayores participantes del taller y algunos aspectos de su contexto, se pueden destacar ciertos componentes clave que facilitan y promueven la educabilidad. Aspectos tales como: el género, el desarrollo personal, mantenerse en actividad, aprender cosas novedosas, sociabilizar y conocer personas nuevas aparecen como un motor primario de aprendizaje. A lo que se le suman algunos aspectos contextuales, tales como: la educación previa, el apoyo de la familia, el apoyo de la institución y la capacidad de la animadora sociocultural por tomar los intereses y necesidades de las participantes. A su vez, la buena disposición para el trabajo en equipo y la posibilidad de sentirse parte de la construcción y participación en un contexto social de aprendizaje que aporta sentido al proyecto vital, resulta ser un aspecto clave para mantener la motivación, participar a través del deseo y construir aprendizajes.

Si bien estos datos no pueden ser generalizables ya que se ha trabajado con una muestra pequeña, significan una información importante para enriquecer el concepto de educabilidad, continuar pensando y contrastando estos aportes con otras realidades.

En este sentido, se puede entender a la educabilidad en relación a las personas mayores, como un conjunto de procesos de aprendizaje que se enraízan en componentes individuales de cada sujeto en una vinculación profunda y deseada con un contexto social de aprendizaje, que le aporta sentido a su proyecto vital a través de la incorporación de nuevos conocimientos, dinámicas de aprendizaje y comunicación y construcción de lazos sociales y afectivos. Además, estos componentes están en estrecha conexión con elementos socioculturales, contextuales y económicos que pueden potenciar o limitar esa posibilidad.

A su vez, 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.

Aunque de manera breve, también se ha hecho mención a la categoría de *sujeto de la educación*. Este concepto, proveniente de la pedagogía social tampoco ha sido utilizado para referirse a la educación de las personas mayores. Pensar desde esta perspectiva permite entender a la persona 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 comprender a la persona 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.

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 mayores, que hay deseos de aprender, de compartir experiencias con otras personas y que existe motivación a mantenerse en actividad, aun así, quedan infinitas 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 los 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 de las personas mayores. Sería interesante rescatar testimonios de personas 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 mayores en la reflexión de las personas que construyen y orientan las políticas educativas de Uruguay y el porqué de la casi nula incorporación de emprendimientos educativos para este colectivo por parte del Estado.

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, 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.

Las reflexiones en torno a la educabilidad se han desarrollado a partir de la experiencia en un contexto con personas 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, dificultades motrices, institucionalización, pobreza 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 mayores. Si bien se establecieron algunas interrogantes al observar que más del noventa por ciento de las 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 su atención, asesoramiento, planificación e investigación. Esta necesidad surge no solo como medio y oportunidad para incentivar y acompañar a las personas 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.

## NOTAS

1 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.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). La Crisis de la Educación. *Cuaderno Gris. Época II*, 7, pp. 38-53. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2019-07-04-La%20crisis%20de%20la%20educacion.pdf>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 9*. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La\\_educabilidad\\_bajo\\_sospecha.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf)
- Bermejo, L. (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Panamericana.
- 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 de <https://docplayer.es/14865406-Envejecimiento-activo-pedagogia-gerontologica-y-buenas-practicas-socioeducativas-con-personas-adultas-mayores.html>
- Camacho, L. (2004). Envejecimiento demográfico en el Uruguay. *Comentarios de Seguridad Social - N° 5*, octubre. Montevideo: Asesoría Económica y Actuarial.
- Cerdá, M. y Orte C. (2007). Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. *Revista española de pedagogía*, 65(237), pp. 257-274.
- 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 de <http://www.clei2017-46jainio.sadio.org.ar/sites/default/files/Mem/STS/STS-02.pdf>
- Durkheim, E. (1911). *Nuevo diccionario de pedagogía e instrucción primaria*. París: Hachette.
- Gadotti, M. (2013). Educação de Adultos como Direito Humano. *EJA EM DEBATE*, Ano 2, (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*. Madrid: Gedisa.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, pp. 66-83.
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- López, P. y Facelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cualitativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Machado Ramírez, E. y Reyes Obediente, F. (2017). Fundamentos teóricos-metodológicos sobre la educación del adulto mayor en el contexto de la educación permanente. *Humanidades Médicas*, 17 (2), pp. 291-305. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S172781202017000200004&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202017000200004&lng=es&tlng=es)
- 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*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana S. A.
- Ramos, A., Herrera, J. y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, XVII (34), pp. 201-209.

- Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos* (trabajo de doctorado). Valencia: Universidad Cardenal Herrera-CEU.
- 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*, (16), pp. 153-185.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Educación de Adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Brujas.