

La participación de las personas mayores en la educación no formal: la influencia de la trayectoria académica y del «sistema sexo-género»

The participation of elderly people in non-formal education: the influence of the academic path and the «sex-gender system»

Vicente Cancellara

*Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) Universidad de la República, Uruguay.
vicente.cancellara@gmail.com*

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-418>

Recibido: 25 de marzo de 2024

Aceptado: 23 de abril de 2024

RESUMEN:

El siguiente artículo analiza la influencia de la trayectoria académica y el «sistema sexo-género» en la participación de personas mayores en la educación no formal. Este trabajo emerge de una investigación reciente realizada en UNI3 Montevideo, una de las principales instituciones educativas del Uruguay dirigida a esta población y pionera en América Latina. Desde un abordaje principalmente cualitativo y con aportes teóricos de la Pedagogía Social, se profundiza acerca de los rasgos característicos de los participantes, reflexionando sobre posibles escenarios desde una mirada inclusiva.

PALABRAS CLAVE: educación, personas mayores, sistema sexo-género, trayectoria académica, Pedagogía Social.

ABSTRACT:

The following article analyzes the influence of academic path and the «sex-gender system» on the participation of elderly adults in non-formal education. This work emerges from a recent research carried out at UNI3 Montevideo, one of the main educational institutions in Uruguay aimed at this population and a pioneer in Latin America. From a mainly qualitative approach and with theoretical contributions from Social Pedagogy, the characteristic features of the participants are deeply analyzed, reflecting on possible situations from an inclusive perspective.

KEYWORDS: education, elderly adults, sex-gender system, academic path, Social Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye un apartado de una investigación de posgrado más amplia llevada adelante en 2022 en UNI3 Montevideo, una institución educativa no formal dirigida a personas mayores, pionera en América Latina, que habilita a la participación sin ningún tipo de exigencia académica previa. Desde un abordaje cualitativo, se estableció como objetivo general caracterizar y dimensionar la educación con personas mayores en este contexto, tratándose de un asunto escasamente indagado por la academia local.

Se tomaron como fuentes primarias observaciones realizadas en diferentes aulas talleres de la institución y entrevistas semiestructuradas a participantes, animadores socioculturales y miembros de la comisión directiva¹. También se incorporaron fuentes secundarias para el análisis, subrayándose dos publicaciones claves que dan cuenta del recorrido de UNI3, que son de autoría de su fundadora, la maestra y licenciada en Filosofía Alondra Bayley (1921-2017): *Utopía y educación* (1994) y *Andragogía viva* (2009). Resulta importante remarcar que en el enfoque teórico escogido para el análisis de la información considera especialmente los aportes de autores del campo de la Pedagogía Social.

En el siguiente artículo se aborda puntualmente la participación de las personas mayores en el contexto antes mencionado, considerando la influencia de la trayectoria académica previa de los participantes y del «sistema sexo-género». Ambos factores, relacionados entre sí, poseen un impacto notorio en el grado de involucramiento de esta población en actividades educativas. La indagación en profundidad invita a la reflexión para pensar posibles escenarios en términos de inclusión de una población poco considerada en la agenda de las políticas públicas.

Por un lado, se observa un vínculo entre la trayectoria académica previa en el ámbito formal y la participación en actividades educativas durante esta etapa de la vida. De esta manera, aquellas personas mayores con estudios superiores son las que tienden a involucrarse en buena medida en contextos educativos no formales. Por otro lado, pero enraizado al anterior, la notoria presencia de mujeres -y por consiguiente, la ausencia de varones- es otro de los elementos destacables de la institución. Si bien es sabido que las mujeres poseen una mayor esperanza de vida, la diferencia proporcional es especialmente significativa, y la presencia de varones varía sustancialmente dependiendo la temática de base de la actividad educativa. De esta forma, entraría en juego el «sistema sexo-género», repercutiendo no solo en lo que hace a la prevalencia de mujeres, sino también en el tipo de actividad por la que optan involucrarse los pocos varones presentes.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS «VEJECES»

Las características de la institución educativa, motiva algunas primeras aproximaciones conceptuales acerca de los sujetos destinatarios: las personas mayores. En este punto, se entiende necesario problematizar acerca de la vejez, en tanto etapa vital que transitan, así como las connotaciones sociales asociadas.

El término vejez proviene de la voz latina *vetus*, derivada de la raíz griega *etos* que significa «años» o «añejo», lo que suele ser asociado a un tiempo transcurrido o acumulado (Hernández, Maldonado, Meza, Ortega y Ramos, 2009). Por su parte, Muchnik (2006) sostiene que el siglo XVIII es el del «nacimiento del viejo» en Occidente, siendo el momento en que se configura el rol de «abuelo», con ciertas atribuciones específicas al interior de las estructuras familiares. No obstante, retomando a Hernández, et al. (2009), la vejez fue excluida de los papeles importantes en la esfera de lo político y social, generando una situación de dependencia con los más jóvenes y siendo considerada como una amenaza al orden racional de la Modernidad:

Cuando los conocimientos acumulados comenzaron a perder su valor, cuando se especializaron los métodos de trabajo y de vida, la experiencia de la vejez perdió importancia,... [el] papel de los viejos queda relegado al confinamiento en el hogar o la familia, con pocas posibilidades de reconocimiento. En Occidente, principalmente, los viejos quedan relegados al hospicio o depender de alguno de los hijos, en gran parte del siglo XX, con muy pocas oportunidades de desarrollo personal (Hernández, et al., 2009, p. 49).

En sintonía con los planteos anteriores, se encuentran los de Manes, Paola y Samter (2011), quienes señalan que en líneas generales “la historia de la humanidad se encuentra signada por una visión pesimista respecto a la vejez” (p. 37). De hecho, el término viejo -para referirse precisamente a quienes atraviesan la vejez- tiende a encontrarse atravesado por una perspectiva denigrante e insultante, en un sentido opuesto al término joven o niño. En este punto, Blengio y Brunetto (2022) señalan que existe una invisibilización social de la vejez:

muchas veces se dice “yo no soy viejo”, o expresiones tales como “la edad es una cuestión de actitud”, “la edad está en la mente de cada persona”, “no somos viejos, somos menos jóvenes”. Estas expresiones tan comunes dejan entrever la construcción social negativa que tenemos respecto de la vejez, pareciera que ser viejo es algo malo, y que de alguna manera somos viejos si nos sentimos viejos, como si pudiéramos voluntariamente obviar esta etapa de la vida (Blengio y Brunetto, 2022, p. 7).

Paredes (2020), por su parte, afirma que el proceso de envejecimiento está relacionado con la trayectoria biográfica de las personas y, por lo tanto, enraizado también por condicionantes socioestructurales: eventos migratorios, arreglos familiares, recorridos educativos y laborales, entre otros. Por este motivo, la autora afirma que el envejecimiento puede ser definido como un proceso complejo, que evoluciona en distintos niveles y se manifiesta de forma diversa.

El proceso de envejecimiento no es idéntico para cada persona que lo transita. “Cada sociedad produce su propio proceso de envejecimiento” (Salvarezza 1998). Surgen diferencias según 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 et al., 2011, p. 36).

Lo dicho anteriormente permite afirmar que “no hay una única forma de envejecer, como no hay una sola manera de vivir” (Paredes, 2020, p. 64). Y si bien se trata de un proceso que responde en parte a ciertos patrones biológicos propios de la maduración del ser humano, debe revisarse la idea engañosa de un «envejecimiento normal» (Muchinick, 2006). En tal sentido, considerando la heterogeneidad de recorridos vitales, atravesados por una multiplicidad de variables sociales y culturales, se podría afirmar que “no existe la vejez, sino vejezes” (Shanan, s.f. citado por Muchinick, 2006, p. 69).

Envejecer desde un plano biológico supone una transformación física irreversible del organismo. Desde una perspectiva sociológica y cultural, envejecer supone situarse en una etapa concreta asociada al desempeño de una serie de funciones y roles dentro de la dinámica social, determinados en su mayoría por las costumbres y creencias de la sociedad...

Las personas mayores no envejecen por igual, el proceso de envejecimiento es individual, existiendo diferentes formas de vivirlo y de afrontarlo en función del contexto social en el que se habite, así como de la situación personal y subjetiva (Palma, Perrota y Rovira, 2015, p. 23).

Esta heterogeneidad propia de las vejezes invita a una primera reflexión sobre la relevancia de políticas y prácticas sociales que consideren las distintas trayectorias de vida de las personas mayores, reconociendo y valorando la riqueza de la pluralidad de recorridos y experiencias. En

este sentido, la educación podría jugar un papel de relevancia, vislumbrándose en ella una herramienta que permita (re) pensar el lugar de las personas mayores en la sociedad actual.

UNI3 EN URUGUAY: DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS A «LA COCINA DE ALONDA»

La UNI3-*Universidad Abierta para la Educación No Formal de Adultos* es una de las principales instituciones educativas de Uruguay cuyos destinatarios privilegiados son precisamente las personas mayores. Se presenta jurídicamente como una asociación civil, fundada en el año 1983, siendo una de las pocas propuestas de carácter educativo dirigida con especificidad a esta población. De acuerdo con la información actualizada brindada por la comisión directiva y lo expuesto en la presentación de la web institucional, UNI3 cuenta con 22 unidades en todo el país y cerca de 8500 participantes en más de 580 aulas talleres. Éstas son llevadas adelante por más de 500 animadores socioculturales, quienes trabajan de manera honoraria, en una propuesta con una gran diversidad temática en diferentes campos del saber. En sus comienzos contó con el auspicio de UNESCO, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Banco de Previsión Social (BPS)², y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar).

En la entrevista al animador N° 6, quien también es miembro de la comisión directiva y participó activamente en los comienzos de UNI3, se recuerda de manera fehaciente los avatares de los inicios de este proyecto. Relata el entrevistado que a principios de la década del ochenta, una vez jubilada, Bayley viajó a Europa con su esposo -quien también había estado vinculado al mundo de la educación- con el propósito de conocer las experiencias educativas con personas mayores que allí se estaban llevando a cabo. Previo al viaje, Bayley ya tenía en mente poder llevar adelante un proyecto destinado a personas en edades post-jubilatorias con un tinte educativo, lo cual terminó de confirmar en esta travesía. En su recorrida tuvo la posibilidad de compartir algunos cursos que se ofrecían en la Universidad de Toulouse, para posteriormente recalar en Ginebra, Suiza, en una propuesta que seguía las ideas de Pierre Vellas y que llevaba precisamente el nombre de UNI3. En su regreso a Uruguay, continúa comentando el entrevistado, el esposo de Bayley falleció, y como una forma de homenajearlo decidió reunir un reducido grupo de personas (entre las que se incluía el propio animador entrevistado) para comenzar a proyectar lo que sería UNI3 en Uruguay. En este punto es menester subrayar un espacio físico icónico, que se ha mencionado en reiteradas oportunidades durante el trabajo de campo, el cual posee un enorme valor simbólico por ser en el que se gestó este proyecto: «la cocina de Alondra». Fue allí donde un puñado de personas comenzaron a dar forma a una propuesta pionera para la época, como si estuvieran persiguiendo una quimera:

Y ahí fue como se inició UNI3, siempre decimos que fue una labor de cocina, porque en la cocina de Alondra, ese grupito reunido dio a luz el proyecto de UNI3 que empezó a funcionar en abril del 83 (animador N° 6).

Una vez instalada en Uruguay, la idea institucional trascendió las fronteras, permitiendo la concreción de experiencias similares en otros países de la región. Desde allí se generó un vínculo de intercambios recíprocos que en 1995 dio lugar al surgimiento Red de Universidades Abiertas de UNI3 de América Latina (RUA), en la que actualmente los países miembros son Argentina, Bolivia, México, Perú, Uruguay y Venezuela³ (UNI3, s.f.). En un esfuerzo mancomunado, cada dos años las delegaciones de los diferentes países realizan encuentros en los que se colectivizan sus experiencias.

La institución se presenta a nivel local como laica, gratuita y universal, en sintonía con los principios de la educación pública uruguaya (UNI3, s.f.). No obstante, en este punto es pertinente realizar dos aclaraciones importantes que fueron precisadas en diálogo con la comisión directiva. La primera, con relación al principio de gratuidad, es que actualmente se solicita a los participantes el pago de una cuota mínima para cubrir gastos del funcionamiento institucional, la cual puede incluso ser subsidiada por el BPS. En el caso de UNI3 Montevideo, el pago de la cuota habilita a la persona a la inscripción en un máximo de cuatro aulas talleres anuales -siempre que no se supere el cupo previsto- y la posibilidad de participación en todas las actividades institucionales, incluyéndose reuniones, paseos, visitas culturales, entre otras. La segunda, en relación con el principio de universalidad, es que no se requiere de ningún tipo de certificación previa para acceder, quedando abierta la inscripción a cualquier persona autoválida con 18 años o más, si bien la mayoría de sus participantes tienen más de 60 años y cuentan con estudios terciarios.

En términos de métodos y evaluación, de acuerdo a la presentación web institucional, se aclara que en UNI3 no se miden saberes, no se establecen niveles, no se otorgan calificaciones, ni tampoco se expide ningún tipo de certificación. Se hace hincapié en que cada participante puede convertirse en maestro de sí mismo, abogando por mecanismos de autoevaluación. En este sentido, apoyados en ideas promulgadas desde la Andragogía, puntualmente del educador venezolano Félix Adam, se ponen de manifiesto dos principios fundamentales que son presentados como «leyes» y funcionan como basamento de sus prácticas. Éstas son la ley de horizontalidad y la ley de reconocimiento, las cuales han sido mencionadas en varias oportunidades por los animadores en las observaciones realizadas. La primera, refiere a la relación de estricta igualdad por la que se aboga entre el animador y el participante, reconociendo roles perfectamente intercambiables, siendo que ambos pueden jugar el papel de educadores y educandos de manera alternativa. La segunda, enraizada con la anterior, supone la valoración de la experiencia de la persona adulta como fuente de conocimiento, subrayando en este punto la relevancia de la escucha atenta, dándole voz al participante -en el sentido freiriano- no solo como medio para expresar sus ideas, sino también como vía de liberación (UNI3, s.f.).

En diálogo con la secretaría institucional, se detalló que las diferentes unidades de UNI3 en Uruguay gozan de una cierta autonomía organizativa, que les permite ofrecer propuestas variadas, siempre y cuando se respeten los principios e ideas fundacionales previamente expuestas. En el caso de UNI3 Montevideo, las aulas talleres ofrecidas se dividen en nueve áreas temáticas que refieren a diferentes campos del saber. Salvo algunas excepciones puntuales, la mayoría posee una frecuencia de una hora semanal a lo largo del año, ofreciéndose algunas de manera presencial y otras virtual.

En lo que refiere a la organización de UNI3 Montevideo, aparte de la comisión directiva que tiene un rol medular en la toma de decisiones, la secretaría institucional remarca la actividad de otras comisiones de trabajo, que realizan reuniones asiduas y procuran ordenar la labor institucional. Entre las comisiones activas, se encuentran la fiscal, docente, biblioteca, paseos, actividades académicas, publicaciones y electoral⁴. Asimismo, es menester subrayar el reciente surgimiento de la comisión de investigación, la cual se encuentra trabajando actualmente en el Fondo Documentario Institucional y prevé la recopilación y sistematización de datos acerca de los participantes que concurren a UNI3, siendo que se carece de registros exhaustivos en tal sentido⁵.

LAS PERSONAS MAYORES COMO SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Para remitirse a las personas mayores en tanto sujetos de la educación, resulta interesante tomar ideas de algunos autores de relevancia del campo de la Pedagogía Social. En este sentido, Núñez (1999) reconoce el sujeto de la acción educativa como aquel que está dispuesto a adquirir aquellos contenidos culturales que se exigen desde lo social, abogando por su humanización e integración -en términos de acceso, permanencia y circulación- en la vida social de un contexto determinado. En este sentido, García Molina (2003) comenta que el hecho que un individuo se encuentre en un ámbito educativo no lo posiciona efectivamente en el lugar de sujeto de la educación, sino que es necesario que éste consienta ocuparlo. De esta forma, recapitulando nuevamente a Núñez (1999), el sujeto de la educación en ejercicio de su voluntad, se dispone a ocupar un espacio para poder conocer más sobre el vasto y complejo mundo en el que vive.

Si bien el planteo de Núñez (1999) mencionado refiere con especificidad a las primeras etapas de la vida, tal como lo comenta Camors (2020), sus palabras mantienen vigencia cuando se piensa en las personas jóvenes y adultas. Además, agrega que, en estos casos, el trabajo educativo se tensiona más en la medida que, por sus recorridos de vidas, estas personas ya conocen algo o bastante de dicha vastedad y complejidad del mundo a la que se hacía referencia.

En consonancia con los planteos anteriores, Bayley (1994; 2009) reivindica las posibilidades de educación de las personas mayores. Puntualmente, refiere al concepto de educabilidad como “condición inherente al ser humano a través de toda su existencia” (Bayley, 2009, p. 22) y no estrictamente en las primeras etapas de la vida. En este punto, la autora presenta, por un lado, avances publicados por el Instituto de Neuropsicología y Funcionamiento Cognitivo por la Universidad de Nueva York que remiten a la neuroplasticidad cerebral de los seres humanos. Estos estudios afirman que una vida mental en movimiento, como la que puede promover la actividad educativa, juega un rol fundamental en el bienestar cognitivo, especialmente en edades avanzadas. Asimismo, enfatiza en el porcentaje mínimo de personas mayores que padecen algún tipo de deterioro significativo por el que pueda verse afectada su capacidad de pensar, sentir o crear⁶. Por otro lado, la autora refiere en ambas publicaciones a la *I Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento* (1982), siendo que en la recomendación N° 35 se reafirma la educación como derecho básico, subrayándose que aquella dirigida a las personas adultas debe encontrar estímulo y reconocimiento.

En consonancia Sáez Carreras (2003), a partir de una investigación realizada por Dowd (1994), sostiene que la edad no se relaciona estrictamente con una pérdida gradual de los intereses o las habilidades sociales. En ésta se subraya que el modelo del déficit asociado a los procesos de envejecimiento solo reafirma los mitos y estereotipos a los que se hacía referencia antes, concluyendo que una vida autónoma puede aplicarse a cualquier edad a través de la actividad mental en movimiento, como la que producen y favorecen las propuestas educativas.

El contexto institucional y la etapa vital que transitan los sujetos de la educación que hacen a esta investigación demuestra una clara disposición a la actividad educativa. A diferencia de lo que puede ocurrir con niños y adolescentes en el contexto de la educación formal, las personas mayores que se acercan a UNI3 lo hacen por decisión propia, alejados de cualquier tipo de imposición. De varias de las entrevistas a los participantes se desprende la idea de «libertad de elección» y la posibilidad de «navegabilidad» en las diferentes aulas talleres, destacándose como una de las fortalezas de la propuesta.

De acuerdo con datos proporcionados por la secretaría institucional, en 2022 se encontraban inscriptos en UNI3 Montevideo un total de 1592 participantes⁷. A partir del trabajo de campo realizado, se visualiza que las personas que concurren son en buena medida mujeres, jubiladas y con estudios terciarios concluidos, habiéndose desarrollado en lo laboral en ámbitos

profesionales relacionados a su formación. La mayoría reside en hogares con sus respectivas parejas, y poseen hijos y nietos.

De la información anteriormente expuesta se desprenden dos elementos, relacionados entre sí, que son los que convocan el análisis y reflexión de este trabajo. El primero tiene que ver con el recorrido educativo amplio de los participantes en el ámbito formal. Y el segundo, con la participación según sexo, destacándose la prevalencia de mujeres, y la consiguiente ausencia de varones, la cual se acentúa especialmente en ciertas aulas talleres, y se vincula con lo que se ha denominado como el «sistema sexo-género».

LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

A lo largo del trabajo de campo pudo detectarse con claridad que la mayoría de los participantes de UNI3 Montevideo cuenta con estudios terciarios. De hecho, para la realización de las entrevistas de esta investigación, en la apuesta por la mayor heterogeneidad posible, resultó una tarea difícil contactar personas que no hubieran alcanzado en lo formal un nivel de educación superior.

Si bien la institución se presenta como una universidad abierta que no exige requisitos académicos previos, la tendencia indicaría que las personas que asisten poseen un recorrido significativo en el sistema educativo formal. En este punto vale acotar que, según Palma, et al. (2015), en Uruguay seis de cada diez personas mayores no alcanzan los seis años de instrucción en términos de educación formal, por lo que puede inferirse que el número de personas con estudios superiores completos es relativamente bajo.

Ahora bien, las eventuales diferencias que podrían darse en las trayectorias educativas de los participantes de este contexto parecería -a priori- no ser una barrera en términos de aprendizaje. En este punto, resuenan las palabras de la integrante de la comisión directiva que menciona que todos los participantes de UNI3 ya poseen un «perfil universitario en el ámbito de lo existencial» por la adquisición de saberes que les ha dado el propio recorrido de vida. En esta misma línea, se destaca lo dicho por una de las entrevistadas con formación universitaria:

tenés que tener una cabeza abierta, siempre vas a aprender de todo el mundo. Yo también aprendí a escuchar a gente que capaz tenga primaria o secundaria no más, porque todos tienen saberes... Hay que ser humilde, me costó (se ríe)... con los años es bueno aceptar que todos te pueden enseñar algo (participante N° 6).

Reafirmando tales ideas, en la entrevista a un participante que solo posee primaria completa se vislumbra que dicha situación no ha constituido un obstáculo en su participación en varias de las aulas talleres que se ofrecen. Son elocuentes son palabras en este sentido:

Se aprende porque se va llevando del contexto de todos digamos, en cuanto a la masividad del aprendizaje, en cuanto a que uno se complementa con otro... Eso es fundamental y hace que el sentido de pertenencia sea más fuerte aún (participante N° 11).

Ahora bien, más allá de lo expuesto anteriormente, en términos de inclusión, es meritoria la reflexión acerca de un posible escenario con un mayor número de personas con recorridos más acotados dentro de la educación formal. En este punto sería interesante observar si las dinámicas de las aulas talleres -en términos de contenidos, discusión, reflexión y debate- sufrirían modificaciones significativas con una mayor presencia de participantes sin formación terciaria. Si bien se habla de una universidad abierta y se remarca el valor de lo experiencial, lo construido no

deja de estar enraizado con personas que poseen un recorrido amplio en la educación formal, dentro de ciertos ámbitos académicos y profesionales.

Asimismo, sería también interesante indagar los motivos por los que personas mayores sin formación terciaria no se acercan a una institución educativa abierta. A modo de esbozar algunas respuestas, uno de los motivos podría tener que ver por el desconocimiento de su existencia, siendo que la mayoría de los participantes entrevistados supieron de la propuesta a través de contactos cercanos, familiares o laborales, restringiéndose solo a determinados círculos. El escaso reconocimiento social a la educación en esta etapa y la ausencia de fondos, podría incidir en la poca difusión y motivación a la participación.

Otro motivo podría relacionarse con la denominación «universidad», la cual puede confundirse con su utilización más habitual asociada al ámbito formal, lo que puede llevar a pensar en determinado nivel previo, ciertas exigencias o requisitos para su ingreso. Y aun conociendo la apertura institucional el escaso vínculo previo con lo educativo podría estar incidiendo en la falta de interés en el involucramiento con actividades de esta índole. En este punto, Martín García (1995) señala varios estudios realizados que dan cuenta que las personas mayores que se acercan a actividades socioeducativas tienden a presentar niveles educativos (en lo formal) medios o altos. En consonancia, en buena parte de las entrevistas, los participantes reconocen especialmente el valor de la educación en términos de desarrollo personal y social, afirmando que la asistencia a UNI3 les ha permitido mayores niveles de autonomía, mejora en los vínculos interpersonales, un mayor entendimiento de la realidad social actual y una ampliación en la circulación de los entornos sociales.

EL «SISTEMA SEXO-GÉNERO»

Además del recorrido educativo de los participantes en lo formal, otro de los elementos interesantes que emergió del trabajo de campo tiene que ver con las diferencias en términos de participación según sexo. En UNI3 Montevideo, el predominio de mujeres es notorio, constituyendo nueve de cada diez asistentes, según datos proporcionados por la secretaría institucional. En este punto, es menester recordar que si bien hay más mujeres mayores a nivel país (seis de cada diez según Palma et al., 2015), la participación en UNI3 se encuentra bastante lejos de dicha relación proporcional.

Para ahondar en ello, es necesario recuperar las ideas que De la Mata (2017) asocia al denominado «sistema sexo-género», en el que las diferencias de carácter biológico se identifican con ciertos patrones sociales: «lo femenino» y «lo masculino». En este sentido, Palma et al. (2015) destacan que las desigualdades de género dan cuenta que tradicionalmente las mujeres han tenido un menor acceso al espacio público y la toma de decisiones, así como al mercado laboral, al tiempo que han sido sobrecargadas con tareas en la esfera doméstica, especialmente en lo que refiere a los cuidados. De manera concomitante, afirman que los varones han tenido históricamente un rol asociado a los ámbitos productivos y como principales proveedores económicos. Ahora bien, Aguirre y Scavino (2018) subrayan que durante la vejez esta situación cambia y se presenta una inversión de la tradicional división sexual del trabajo: mientras que las mujeres tienden a un mayor vínculo con el entorno inmediato así como un incremento de la participación en organizaciones sociales, los varones se relacionan menos con el mundo de lo público, siendo propensos a un lugar de mayor aislamiento y desamparo.

Son varios los entrevistados que hacen referencia a las construcciones sociales vinculadas al género, las cuales son concebidas con un mayor arraigo en la actual generación de personas mayores. Éstas permitirían explicar el notorio predominio de mujeres en las actividades educativas y por consiguiente, la escasez de varones. Los comentarios recogidos a continuación

son elocuentes en este sentido, mientras las mujeres se inclinan a una mayor participación en propuestas de esta índole, los varones parecerían sufrir cierta retracción en la esfera de lo social una vez culminada su actividad laboral.

el hombre llegó a jubilarse y punto, la vida para él se terminó, o sigue trabajando o se dedica a otras cosas. La mujer es más activa, tanto joven, mediana edad, como adulta (participante N° 11).

Tenemos una sociedad que está muy marcada por el género, la mujer hace esto y el hombre hace lo otro. Y el hombre entra en la rosca de eso y no lo sacás de lo que lo puede considerar que eso “no es para hombres” (participante N° 12).

el hombre no se siente cómodo yendo a determinados lugares en donde hay un ambiente cultural, porque piensa que puede ser demasiado intelectual y no estar a su altura. Tú lo ves también en los teatros, cuando uno va al teatro, la mayoría son mujeres... Entonces hay una forma de envejecer diferente de la mujer que la del hombre. La de la mujer es más activa (animadora N° 1).

todos sabemos lo que ocupa el trabajo en nuestra vida, cuando se pierde, a veces es un trauma muy difícil de superar, ni que te digo para los hombres, más que para las mujeres obviamente, porque la pérdida del rol del trabajo es como la pérdida de la identidad masculina, cosa que yo calculo que, haciendo un paréntesis, está mucho en la base de la poca asistencia de hombres a la institución... para el hombre, terminar de trabajar es que se acabó su vida, lo cual es muy peligroso y creo que es un elemento que no se ha visualizado correctamente a nivel social (animador N° 6).

Si bien la escasa presencia de varones se visualiza con claridad en toda la institución, resulta particularmente interesante cómo se distribuyen en las diferentes aulas talleres que se ofrecen. De acuerdo con los datos recogidos en las observaciones, en un promedio general de asistencia de 25,3 participantes en cada aula taller, solo 2,8 son varones. Este número se reduce exactamente a la mitad (1,4) en el caso de las aulas talleres cuyas temáticas centrales se relacionan a cuestiones del orden de lo expresivo o lo creativo, llegando incluso casos en que la presencia es nula, como por ejemplo en el aula taller Biodanza. En comparación, el número proporcional de varones es mayor para el caso de las aulas talleres con temáticas científicas, como el caso de Antropología e Historia de la cultura. En este punto, podría trazarse una analogía con lo que ocurre en la elección de carreras universitarias, en la que puede visualizarse una inclinación similar de varones y mujeres en función de las áreas temáticas.

Con relación a lo planteado, Aguirre y Scavino (2018) refieren a una socialización de género que establece ámbitos de desempeño y valoraciones sociales diferentes: mientras que los varones aparecen más identificados al mundo de lo instrumental, lo fuerte o lo material, a las mujeres se las asocia con lo emotivo o lo sensible, tratándose de construcciones que se explican en términos históricos, sociales y culturales. Asimismo, en esta misma línea, cabe mencionar la existencia de un modelo de «masculinidad hegemónica» que termina normatizando aquellas cosas que debe ser y hacer quien es un «verdadero hombre», entre las que se incluyen prácticas vinculadas a la dominación, la ostentación de la fuerza física, la legitimación de la violencia como forma de resolución de conflictos y el control de las emociones (asociado a la idea de que «los hombres no lloran») (Glendenning, et al., 2017 citado por Castro, 2020). Así es que la preferencia de los varones por ciertas las aulas talleres podría encontrarse en relación con matrices que rigen los roles de género que, como mencionan los entrevistados, tendrían una mayor injerencia en la actual generación de personas adultas mayores. En las voces de muchos de ellos pueden encontrarse reflexiones interesantes acerca de esta inclinación por ciertas áreas temáticas, en las que se afirma buena parte de lo que se ha venido planteando:

fijate que no hace tanto que los hombres se permiten mostrar sentimientos, como la ternura. Los hombres no lloran y todas esas cosas, y bueno, todo eso debe influir. (animadora N° 5)

el señor no te va a ir a un taller de tejido, por más que el psicólogo le diga que es bárbaro para el estrés... hay cosas de ese tipo que pesan a nivel social mucho más allá de lo institucional. Yo creo que en el caso este, los factores sociales pesan enormemente y pueden más que los objetivos institucionales. (animador N° 6)

[a] los hombres de esta generación se les enseñó a no mostrarse. Es una respuesta de la sociedad. Es un problema social... El asunto es que no los podés cambiar su matrizado, no digo el matrizado de aprendizaje sino matrizado social. (animadora N° 7)

por supuesto que prima aún, la división de tareas por género con que nos criamos, mi generación,... No vas a encontrar ni bajo un tapete a un hombre que vaya a aprender tejido o que vaya a aprender bordado (integrante de la comisión directiva).

En este punto, resulta también destacable la experiencia de dos participantes mujeres, cuya opción educativa tiene que ver con una motivación asociada a una «asignatura pendiente» (Urbano y Yuni, 2005), atravesadas por estereotipos relacionados al «sistema sexo-género» que prevalecieron en sus primeras etapas de vida. Ambas refieren a la oportunidad que significó UNI3 en relación con sus intereses, pues en varias situaciones de su infancia y adolescencia éstos se vieron truncados porque no seguían los modelos hegemónicos establecidos.

cuando pedí que quería estudiar guitarra, porque era el momento donde todo el mundo andaba con la guitarra a cuesta, me dijeron “las niñas estudian piano”. Cuando pedí para ir al club, para hacer natación... me dijeron “las nenas estudian un idioma, vas a ir a francés”... [cuando] dije “yo tengo que ser abogada para poder ayudar a la gente”, me dijeron que no, que tenía que hacer una carrera como para las mujeres, que las mujeres tenían que estudiar Magisterio, porque era una carrera que no eran tantas horas de empleo, y que era más fácil cuando se tenía familia, con los niños (participante N° 2).

[era un tema pendiente] aprender el ajedrez. Ahí hay un tema de género también porque en mi época, en la prehistoria (se ríe), a las mujeres no le enseñaban ajedrez, era una cosa de hombres. Dije “voy a sacarme las ganas de aprender ajedrez” (participante N° 5).

Como puede notarse, el «sistema sexo-género» es especialmente influyente en la participación de las actividades educativas. Y si bien la presencia de mujeres es notoriamente superior, también menester resaltar que la mayoría de los entrevistados se muestran optimistas en cuanto algunos cambios que se vienen vislumbrando. De hecho, los que cuentan con más antigüedad en la institución señalan que en los últimos años se ha incrementado la inscripción de varones de manera paulatina. Además, varios remarcan la influencia de los cambios sociales de las últimas décadas que apuntan a deconstruir ciertos roles preestablecidos. Y considerando que, como ya se ha señalado, los estilos de vida repercuten en las formas de envejecer, esto habilitaría una mayor presencia de varones en actividades de esta índole. De esta forma se manifiesta en las entrevistas:

hoy estamos cambiando, intentando cambiar eso [los roles de género], pero cuesta y más en lo que ya están grandes (se ríe). Los jóvenes parece que se integran más (participante N° 15)

Posiblemente el hombre del futuro esté mucho mejor preparado para asumir, después que termine su ciclo laboral, otras cosas, otras alternativas, porque las está teniendo ya en el desarrollo de su vida, entonces posiblemente eso varíe para bien (animador N° 6).

Considerando lo analizado, se entiende que en este asunto se presenta un desafío en el horizonte futuro. Por un lado, un incremento en el número de varones permitiría romper con la tendencia

al aislamiento, favoreciendo así la sociabilidad, más aun considerando que la construcción de vínculos sociales fuertes tiene una repercusión directa en la longevidad (Legato, 2014 citado por Aguirre y Scavino, 2018). Por el otro, la actividad educativa como tal podría verse enriquecida al ampliar la diversidad de experiencias, las miradas e intercambios, al tiempo que se constituye un entorno mucho más representativo de la sociedad.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este recorrido ha intentado mostrarse la influencia que tiene la trayectoria educativa en el ámbito formal y el «sistema sexo-género» en la participación de personas mayores en actividades educativas, tomando como referencia la propuesta de UNI3 Montevideo. Por un lado, aquellas personas mayores con estudios superiores son las que poseen una marcada inclinación a vincularse a este tipo de iniciativas, reconociendo su valor en lo que refiere al desarrollo personal y social. Por el otro, persiste un notorio predominio de mujeres, siendo mínima la participación de varones y quedando reducida a ciertas aulas talleres con temáticas específicas.

Si bien estos dos elementos han sido analizados por separado, tal como fuera mencionado, no puede negarse la relación existente entre ambos. Es sabido que en nuestra sociedad actual las mujeres alcanzan, en términos generales, mayores niveles educativos en el ámbito formal. Asimismo, ambos elementos se encuentran enraizados con otros, cuyo análisis en profundidad desde una perspectiva interseccional, permitiría construir un entramado mucho más complejo. Esto nos aproximaría a conocer un perfil más riguroso sobre los participantes que eligen formar parte de actividades educativas dirigidas a personas mayores en el ámbito no formal.

Esta información, por un lado, ampliaría el conocimiento sobre los sujetos de la educación en cuestión y, por lo tanto, de sus intereses y necesidades. De esta forma, se podría proponer un plan educativo más ajustado al contexto de los participantes. Por otro lado, concomitantemente, habilitaría el reconocimiento de otras personas que, por diferentes motivos, quedan excluidas de propuestas de este índole. Y así, podrían proyectarse líneas de acción de carácter inclusivo, con énfasis en esa población, que permitan una mayor difusión de las propuestas educativas y el valor que poseen en esta etapa de la vida.

La cuestión antedicha conlleva indefectiblemente a otro asunto mencionado en el recorrido de este trabajo, que tiene que ver con el escaso valor social de la educación de personas mayores. Los fondos públicos destinados a las actividades de este tipo son exiguos, siendo escasamente reconocidas en la agenda política local. Por este motivo, se entiende de especial relevancia continuar ahondando en la indagación y difusión de las características de las propuestas educativas dirigidas a las personas mayores, destacando sus contribuciones en lo que refiere al desarrollo de los sujetos. Al colocar el tema en discusión y debate en el ámbito académico, se contribuye a su visualización y, paralelamente, a deconstruir las concepciones sociales negativas que envisten a esta población.

NOTAS

1 A lo largo de todo el proceso, tanto en las observaciones como en las entrevistas, puntualmente al inicio de éstas, se explicitó a todos los actores participantes las características de la investigación. Procurando preservar la confidencialidad de los involucrados, en este trabajo se hace referencia a los entrevistados con una numeración, solo puntualizando el rol dentro de la institución según la guía de entrevista aplicada en cada caso, sin entrar en otros detalles de la persona.

- 2 El BPS es una institución estatal encargada de la gestión de fondos vinculados a la seguridad social (incluye jubilaciones, pensiones, asignaciones familiares, entre otras tantas)
- 3 Originalmente fueron parte de la RUA delegaciones de Brasil y Paraguay.
- 4 La comisión electoral entra en actividad cada dos años, en las instancias en las que se votan los miembros de la comisión directa. Éstos son elegidos por los socios que poseen al menos un año de antigüedad en la institución.
- 5 En sintonía con la apertura institucional, desde la comisión directiva se subraya que Bayley se mostraba reacia a recabar datos de los participantes, evitando que tal indagación pudiera incomodar a la personas que se acercaban a UNI3.
- 6 Según Bayley (2009), de acuerdo al informe de la *I Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento* (1982), solo un 9,5% de las personas mayores en el mundo padece un deterioro significativo, lo que hace que más de 90% puede producir algún tipo de actividad constructiva tanto para sí mismas como para la comunidad a través de diferentes maneras de participación social. Es menester subrayar que no se desarrolla en profundidad las características de tal deterioro.
- 7 La institución no cuenta con muchos datos específicos actualizados sobre los participantes, por lo que, como fuera mencionado, la comisión de investigación proyecta trabajar en recaudar y procesar más información sobre ellos, a fin de conocer sus características y necesidades, así como continuar pensando algunas de sus líneas directivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, R. y Scavino, S. (2018). *Vejez de las mujeres*. Montevideo, Uruguay: Doble clic.
- Bayley, A. (1994). *El derecho a ser. Utopía y educación: UNI3- Universidad Abierta*. Montevideo, Uruguay: Talleres Gráficos.
- Bayley, A. (2009). *Andragogía viva*. Montevideo, Uruguay: Orbe.
- Blengio, M. y Brunetto, G. (2022). *Envejecimiento, conceptos, evolución histórica, representaciones sociales*. Montevideo, Uruguay: Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. Recuperado de <https://filadd.com/doc/modulo-1-pdf-articulacion-de-saberes-i-condiciones>
- Camors, J. (2020). La educación de personas jóvenes y adultas en clave de revisión y proyección. En Camors, J. (Coord.), *Educación de personas jóvenes y adultas: un campo específico de debate* (pp. 15-23). Montevideo, Uruguay: Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Castro, G. (2020). Roles de género y consumo problemático de sustancias en la vejez. En Centro Interdisciplinario de Envejecimiento [CIEN], *Miradas interdisciplinarias sobre envejecimiento y vejez* (pp. 141-159). Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- De la Mata, C. (2017). Repensar la vejez desde otras claves. En Bedmar, M., y Martínez, N. (Eds.), *Personas mayores y Educación Social: teoría e intervención* (pp. 25-49). Granada, España: Universidad de Granada.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Hernández, M., Maldonado, I., Meza, A., Ortega, M. y Ramos, J. (2009). Aportes para una conceptualización de la vejez. *Educación y Desarrollo*, 11, 47-56. Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Ramos.pdf
- Manes, R., Paola, J. y Samter, N. (2011). *Trabajo social en el campo gerontológico: aportes a los ejes de un debate*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Martín García, A. (1995). Objeto y ámbitos de investigación en Gerontología Educativa. *Pedagogía Social*, 12, 7-21. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/39760>
- Muchnik, E. (2006). *Envejecer en el Siglo XXI. Historia y perspectiva de la vejez*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- 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, Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/149_file1.pdf

- Paredes, M. (2020). Envejecer en Uruguay: una actualización de los datos disponibles. En Centro Interdisciplinario de Envejecimiento [CIEn], *Miradas interdisciplinarias sobre envejecimiento y vejez* (pp. 63-84). Montevideo, Uruguay: Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- Sáez Carreras, J. (2003). Investigación e intervención educativa con personas mayores. En Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 33-52). Madrid, España: Dykinson.
- UNI3 (s.f.). *Universidad Abierta para la Educación No Formal de Adultos*. Recuperado de <http://uni3.com.uy/web/index.php/sample-page/>
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005). *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervención*. Córdoba, Argentina: Brujas.