



MISCELÁNEOS | DIVERSOS

Fermentario V. 15, N° 1 (2021)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy
Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

La situación de las personas adultas mayores en contexto de encierro en la pandemia: Aportes desde la educación

The situation of elderly people in the context of lock-up in the pandemic: Contributions from education

Situação das pessoas idosas em contexto de isolamento durante a pandemia: Contribuições desde a educação

*Diego Quercini*¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0189-5558>

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.15.1.17>

Recibido: 18/03/2021

Aceptado: 18/05/2021

Resumen

Se toma como punto de partida para este texto, la pregunta que Judith Butler recupera en su discurso al ganar el premio Adorno a la filosofía: ¿Cómo puede uno llevar una vida buena en medio de una vida mala? A partir de ello, se pretende analizar y reflexionar acerca de la situación comprometida que

¹ Estudiante avanzado de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. Presenta estudios en Geronto Pedagogía (Centro Universitario de la Experiencia de México) y en conocimientos y habilidades en el manejo de la comunicación con personas con demencia (IMSERSO, España). Colaborador honorario de la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

las personas adultas mayores en contexto de encierro² están viviendo a partir del 13 de marzo de 2020 producto de la pandemia. Se evaluará —desde una perspectiva filosófico-educativa— el aporte del acercamiento de propuestas socioeducativas a estas personas para paliar las dificultades generadas a partir del aislamiento. Para ello, se presentan las siguientes interrogantes: ¿Puede ser la educación un insumo para que las personas adultas mayores institucionalizadas logren llevar una vida buena en medio de la vida mala que en este momento les toca transitar? ¿Participar de actividades socioeducativas puede mejorar su calidad de institucionalización y, por lo tanto, su calidad de vida? Se acude, en este sentido, a fuentes teóricas vinculadas, 1) a la «construcción sociohistórica de la vejez», a modo de comprender el lugar que ocupan las personas adultas mayores dentro del conjunto social; y, 2) a los conceptos de «gerontología educativa» y «envejecimiento activo», a fin de sostener la importancia de la educación con personas adultas mayores. Por último, se describe y toma como ejemplo prácticas socioeducativas realizadas en un establecimiento para adultos mayores durante el confinamiento sanitario para analizar los resultados de la experiencia.

Palabras clave: envejecimiento activo, gerontología educativa, institucionalización, vejez, vida buena/mala.

Abstract

The starting point for this text is the question that Judith Butler recovers in her speech when she won the Adorno Prize for philosophy: how can one lead a good life in a bad life? Based on this, it is intended to analyze and reflect on the compromised situation that older persons in the context of confinement³ are experiencing as of March 13, 2020, as a result of the pandemic. The contribution of bringing socio-educational proposals to these people in order to alleviate the difficulties generated by isolation will be evaluated from a philosophical-educational perspective. For that purpose, the following questions are presented: can education be a factor that helps institutionalized older people to lead a good life in the midst of the bad life that they are currently experiencing? Can participating in socio-educational activities improve the quality of their institutionalization, and therefore their quality of life? In this sense, we turn to theoretical sources linked 1- to the socio-historical construction of old age, aiming to understand the place that older people occupy within the social whole and 2- to the concepts of educational gerontology and active ageing, in order to sustain the importance of education within older people. Finally, socio-educational practices carried out in a establishment for older

² Confinadas en Establecimientos de Larga Estadía para Adultos Mayores (ELEPEM).

³ Confined in Long-Stay Establishments for Older Persons (ELEPEM, by its Spanish acronym).

people during sanitary confinement are described and taken as an example, to later analyze the results of the experience.

Keywords: active ageing, educational gerontology, institutionalization, old age, good/bad life

Resumo

Para este texto, toma-se como ponto de partida a pergunta que Judith Butler recupera em seu discurso ao ganhar o prêmio Adorno à filosofia: como alguém pode levar uma boa vida em uma vida ruim? A partir disso, pretende-se analisar e refletir sobre a situação comprometida que as pessoas idosas em contexto de isolamento estão vivendo desde 13 de março de 2020 como produto da pandemia. Será avaliada – partindo de uma perspectiva filosófico-educativa – a contribuição da aproximação de propostas socioeducativas a estas pessoas para paliar as dificuldades geradas pelo isolamento social. Para tal, apresentam-se as seguintes interrogantes: A educação pode ser um insumo para que as pessoas idosas institucionalizadas (aquelas que residem em um geriátrico) consigam ter uma boa vida em meio à vida ruim que se gerou a partir da situação de confinamento sanitário? Participar de atividades socioeducativas pode melhorar a qualidade de institucionalização destas pessoas e, portanto, sua qualidade de vida? Busca-se, neste sentido, fontes teóricas vinculadas (1) à construção sócio-histórica da velhice, como de compreender o lugar que ocupam as pessoas idosas dentro do conjunto social e (2) aos conceitos de gerontologia educativa e envelhecimento ativo, a fim de sustentar a importância da educação com pessoas idosas. Por último, descreve-se e toma-se como exemplo práticas socioeducativas realizadas em um estabelecimento de longa estadia para idosos durante o isolamento sanitário para analisar os resultados da experiência.

Palabras-chave: envelhecimento ativo, gerontologia educacional, institucionalização, velhice, boa/ruim vida.

Introducción: ¿A qué llamamos vida buena?

Judith Butler es premiada con el Theodor W. Adorno Award 2012 de la ciudad de Frankfurt en consecuencia y honor a sus contribuciones a la filosofía feminista y moral. Al recibir este premio en el año 2012, Butler —en su discurso de premiación— realiza un análisis filosófico-político, social-moral acerca de la pregunta esbozada por Adorno varias décadas antes ¿Cómo puede uno llevar una vida

buena en una vida mala?. La autora galardonada propone que la pregunta «¿Cómo debo llevar una vida buena?», se encuentra relacionada con una idea de moral instaurada socialmente. Surge, en este sentido, otra interrogante: ¿Cómo es que ciertas ideas de lo que es una vida buena o una vida mala pueden prevalecer ante otras, direccionando o condicionando maneras de vivir e interactuar entre las personas?. Butler propone —desde una concepción nietzscheniana y foucaultea—, que tanto la moral individual como la colectiva se encuentran influidas y a veces determinadas por las relaciones y operaciones de poder y dominación que se construyen y operan en el intercambio social. Por lo tanto, la idea de «vida buena» que construimos podría —en muchos casos— supeditarse no a lo que cada uno reflexiona acerca de lo que es una vida buena, sino a valores e ideas preconcebidas e instauradas por agentes externos que direccionan comportamientos. En este sentido, Butler (2012) menciona que al plantearnos cómo llevar una vida buena estamos «negociando» con estas formas de poder que se disponen a organizar la vida social. Por lo tanto y necesariamente, la concepción de vida buena que podremos construir se verá transversalizada por «Biopolíticas». Entendiendo por biopolítica:

aquellos poderes que organizan la vida, inclusive los poderes que disponen diferenciar las vidas a una precariedad como parte de una vasta organización de la población mediante acciones gubernamentales y no gubernamentales, y que establece las medidas para la diferenciación de la vida misma. (Butler, 2012, s/p).

En este sentido, las biopolíticas organizan, agrupan, separan y segregan. Analizando esta cuestión desde el foco de interés de este trabajo, diremos que en un mundo en el cual la vejez es considerada un tabú —que todos y todas construimos con acciones y reflexiones colectivas—, asociado a la decadencia, el deterioro, la no productividad y la muerte⁴, resulta bastante evidente que esta porción de la sociedad —en su mayoría— se encuentre aislada y desprotegida. Más aún cuando se los separa de la familia y se los institucionaliza, apartándolos de sus afectos, de sus actividades, de sus pertenencias, de su hogar.

Vejez e institucionalización, ¿sinónimo de vida mala?

María del Carmen Ludi en su trabajo *Envejecer en un contexto de (des) protección social*, propone que la vejez es una «construcción socio-cultural, sobredeterminada por dimensiones contextuales socio-económico-político-culturales que atraviesan la vida cotidiana» (Ludi, 2005, p.32), es decir que no existe una única forma de atravesar la vejez. Aparecen en este sentido factores vinculados a lo biológico, lo psicológico y también a las distintas herramientas y recursos acumulados por las personas en el transcurso de la vida (Dornell et al., 2015). Si bien en este sentido las vejezes son

⁴ Ampliaremos estas afirmaciones en el próximo apartado.

distintas entre sí, existe un punto en común entre ellas, según menciona Ludi, y es que «están cargadas de prejuicios sociales negativos, que discriminan y segregan» (Ludi, 2005, p.17). Esto se debe, según la autora, a la asociación que se hace de la misma con la dependencia, la enfermedad y finalmente con la muerte.

Por su parte, Eva Muchinik (2006), propone que la vejez —como condición del ser humano—, es algo que ha estado presente en todos los tiempos de la existencia humana y que ha cargado en cada época con una connotación negativa. Viéndose esto reflejado por ejemplo en mitos griegos y leyendas medievales vinculadas al anhelo de elíxires que detengan el envejecimiento y prolonguen la juventud (eterna juventud). Eva Muchinik, en este sentido, propone que ha habido a lo largo de la historia interés en el envejecimiento, pero no en los viejos y las viejas en sí. Esto comienza a verse modificado según Jean Pierre Gutton (1988), citado por Muchinik (2006), a partir del siglo XVIII, el cual según el autor ha sido el siglo del «nacimiento del viejo». En el contexto de cambios sociales, políticos y culturales que se desencadenan a partir de la revolución francesa, la imagen del viejo y la vieja comienza a verse modificada, «se proclama el derecho de los viejos como ciudadanos a la vez que se les ofrece, a partir de la declaración de la solidaridad entre las generaciones, un espacio social» (Muchinik, 2006, p.43).

Luego, con la expansión del capitalismo hacia el siglo XIX, «la vejez pasa a ocupar un lugar de molestia social» (Muchinik, 2006, p.44). La vejez se torna un problema social vinculado a la no productividad y a la dependencia. También en el siglo XIX la medicina comienza a generar ciertos estudios vinculados al deterioro físico en la vejez (Charcot) y al estado cerebral de los viejos vinculado a sus «trastornos», definidos como demencia senil. Con esto, propone Muchinik (2006), deviene una asociación entre envejecimiento-enfermedad y el comienzo de un fuerte proceso de medicalización a «los problemas de la vejez». De esta forma, los viejos y viejas quedan ligados fuertemente al espacio médico.

Esta construcción sociohistórica acerca de la vejez ha llevado a crear y reproducir instituciones relacionadas al cuidado de personas adultas mayores, en las cuales no se consideran primordiales los intereses sociales y culturales de sus residentes, su creatividad, educación, comunicación, ejercicio físico, vínculo con tareas domésticas, etc. En esta lógica subyacen las prenociones hacia la vejez, tales como incapacidad de disfrute e imposibilidad de aprendizaje, lo que puede configurar una vejez institucionalizada⁵ sedentaria, pasiva y solitaria (Ludi, 2005). Pensar a la persona adulta mayor como

⁵ Se entiende por vejez institucionalizada «el ingreso de las personas adultas mayores a residir en establecimientos en forma permanente sin una fecha y/o una causal de egreso previstas». (Aguirre Richero, 2018, p.1)

un cuerpo improductivo y dependiente, sumado a un vínculo estrecho con el espacio médico, según nuestra perspectiva, es un insumo potente para que se haya generado una visión del ELEPEM⁶ como un lugar de reposo, de cuidado de la salud, más relacionado a los servicios que presta un hospital que a lo que representa un hogar o un centro social. Esto aleja la posibilidad de pensarlo como un lugar donde sucedan cosas referidas a lo cultural, lo social y lo educativo.

Además, entendemos que en los centros de larga estadía subyacen características de lo que Goffman denomina como «Institución Total». El autor define este tipo de instituciones como un «lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente» (Goffman, 2001, p.13). En general, el estilo de vida que caracteriza a estas instituciones es rutinario, aislado del exterior, se maneja con permisos de salida y horarios acotados de visita. Estos son algunos de los ejemplos que materializan la tendencia totalizadora de este tipo de instituciones que propician la apatía de los sujetos y la indiferencia respecto a sus propios intereses y sentimientos, dificultando ciertos aspectos de la cotidianidad (Goffman, 2001).

Consideramos que esta visión totalizadora es la que dificulta que actividades educativas puedan tener cabida dentro de estos establecimientos, coartando el derecho a educarse —entre otros derechos vulnerados— de las personas adultas mayores, acelerando el proceso de deterioro cognitivo, afectivo y físico. En este sentido, surge la interrogante: ¿Qué pasaría si como conjunto social desarraigamos esta visión negativa, este tabú que condiciona a las personas adultas mayores a transitar los últimos momentos de su ciclo vital en invisibilidad y abstenidos de actividades que permitan el ejercicio de sus derechos y potencien felicidad?

Vejez, institucionalización y pandemia: 3 aspectos de vulnerabilidad

La organización biopolítica —en los términos que menciona Butler— es la que, en cierto sentido —o en todos los sentidos—, desplaza y segrega a los viejos y las viejas a lugares invisibles del conjunto social (Ludi, 2005). Genera una situación de suma vulnerabilidad en términos políticos «de igualdad y desigualdad, debido a que (la) vulnerabilidad puede ser proyectada y negada» (Butler, 2012, s/p). Los propios seres humanos hemos construido a lo largo de la historia una conceptualización de la vejez —como mencionamos anteriormente a partir de los planteos de Ludi y Muchnik— vinculada a la vida mala, proyectando y cargando sobre las personas adultas mayores un sin fin de miedos y aspectos

⁶Establecimientos de Larga Estadía para Personas Mayores.

negativos referidos a la última etapa de existencia, rechazando y negando las posibilidades de gozo en esta etapa de la vida.

En este sentido, tomamos el «ser viejo» —al menos en las sociedades occidentales—, como un primer aspecto de vulnerabilidad. Somos conscientes además de que esto se manifiesta con distintos grados e intensidades vinculados a la acumulación de capital social, cultural y económico a lo largo de la vida. Si bien esto no es determinante para llevar una vida buena en medio de esa vida mala — «vulnerable»—, las redes tejidas a lo largo de la vida pueden acercar o alejar alternativas, opciones y posibilidades.

Por otra parte el viejo, al pasar a la situación de institucionalización —o sea, a residir en una institución con rasgos totalizantes—, se expone a una segunda etapa de vulnerabilidad en sumatoria con la anterior. Esto refiere a que no solo es vulnerable por pertenecer al grupo etario «temido» por su cercanía con la muerte, la enfermedad y la «no» productividad, sino que además pasa a habitar un espacio físico que no le pertenece, junto a personas que no son sus seres queridos, compartiendo una rutina que se les ofrece muchas veces sin contemplar sus intereses y necesidades y sin poder tomar parte en las decisiones que hacen al funcionamiento cotidiano de ese lugar de residencia. En este punto —en términos de Butler— la vida se vuelve «precaria» en objetivos y metas a alcanzar, y también en aspectos relacionados con lo intelectual, lo social, lo cultural, lo educativo e incluso lo político.

Como si esto fuera poco, el año 2020 trajo —según entendemos—, un tercer aspecto de vulnerabilidad para las personas adultas mayores institucionalizadas. La declaración de cuarentena obligatoria producto del Covid-19 en nuestro país, —y por pertenecer a una de las franjas poblacionales consideradas como «población de riesgo»—, ha generado un distanciamiento aún mayor —o casi total— con el «afuera», con la vida social. No solo se han visto privadas las personas adultas mayores de las visitas de sus familiares y amigos, sino que también de un abrazo y el cariño de un otro. Por supuesto que todo tipo de actividades vinculadas a la dispersión, recreación, deporte, educación, etc, pasaron a un plano totalmente invisible en muchas de estas instituciones, aunque no en todas. Algunas instituciones tomaron la iniciativa de poder llevar a cabo estas actividades a través de plataformas virtuales considerando el estado de emergencia emocional que significó y aún significa este distanciamiento.

Pasaremos en las siguientes secciones del trabajo a argumentar sobre la importancia de acercar propuestas educativas en este momento a partir de una experiencia en un residencial de la ciudad de

Montevideo a lo largo del confinamiento sanitario. Tomamos postura además de que la educación — como se plantea en el artículo 1º de la Ley General de Educación N° 18.417— es un derecho que se debe poder ejercer durante toda la vida, más allá de la edad, situación económica, modo de institucionalización, o cualquier otro tipo de situación.

La educación como motor de vida buena: gerontología educativa y envejecimiento activo

La idea de vida buena que hemos construido socialmente a lo largo de los años está estrechamente vinculada a los dotes de la juventud, al consumo desmedido, a la productividad en términos económicos, y como menciona Butler en su discurso, al poder negociar con las formas de poder que organizan la vida social por medio de biopolíticas, direccionando y dándole forma a ciertos tipos de comportamiento. En nuestro país, pocas son las políticas existentes relacionadas a las personas adultas mayores que toman de manera contundente el tema de acceso a la educación de los seres humanos comprendidos en este grupo etario y a la sensibilización de las generaciones más jóvenes con respecto a esta temática.

Encontramos experiencias como la de UNI 3⁷ que acerca propuestas socioeducativas a personas mayores a lo largo y ancho de nuestro país y que cuenta con el apoyo de algunas instituciones públicas como el Ministerio de Educación y Cultura. También se cuenta con el Plan Ibirapita creado a partir del Decreto 130/15 del Poder Ejecutivo con el objetivo de combatir la brecha digital entre generaciones acercando tablets a las personas jubiladas y talleres para enseñar y ejercitar su uso. En lo que refiere específicamente a los ELEPEM, se halla el decreto 356/016 que regula a estas instituciones y exige la existencia de un proyecto social que, entre otras cosas, promueva actividades recreativas con las personas mayores institucionalizadas. A nuestro juicio, resulta necesario visibilizar estas propuestas y potenciarlas con el objetivo de romper con la visión de la vejez alejada de procesos educativos.

Existe una línea teórica que viene desde los planteos de Herbart en que la educación tiene una sola dirección y es hacia los niños, así como Durkheim también plantea que las generaciones adultas son las que educan a las generaciones jóvenes. Estas posturas sobre la educación denotan la existencia de una edad privilegiada para el estudio, otra para la acción laboral y otra para la jubilación (Machado y Reyes, 2017). Se entiende que esta visión de la educación es limitada y supone que las personas adultas mayores queden por fuera del campo educativo. Por otra parte, existe un cambio fundamental

⁷ Universidad abierta de Educación no formal que acerca propuestas socioeducativas para personas mayores desde 1983. Fue impulsada por la Licenciada Alondra Bayley, quien tomó esta idea de su visita a una institución de características similares en Ginebra, Suiza. Se puede profundizar sobre UNI 3 Uruguay en: Martínez Sosa, R. (2014). *Vejez y aprendizaje en Uruguay: El caso de la UNI 3 de Montevideo*. Tesis de grado, Udelar. FCS.

a partir de la celebración de la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) en Elsinore, Dinamarca en 1949.

Según Moacir Gadotti (2013), se plantea en esta instancia a la educación de adultos vinculada a la educación moral. Ya que la escuela no había podido evitar los destrozos de la guerra, era necesaria una educación paralela por fuera de la escuela «cuyo objetivo sería contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola» (Moacir Gadotti, 2013, p.15). En la II CONFINTEA 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).

Además, 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 en la tercera edad. 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 las personas mayores. Es a partir de esto que líneas teóricas como la Andragogía⁸, Geragogía, Gerogogía y Gerontología Educativa⁹ han salido a la luz con mayor intensidad, aportando algunas perspectivas y líneas de acción con respecto a la educación de las personas adultas mayores.

Se planteó algunas líneas arriba —a partir del trabajo de Muchinik (2006)— que la vejez luego de la Revolución Francesa, comenzó a entenderse como un problema social. Violeta Núñez (1999) define a la pedagogía social como la disciplina que toma como objeto a la educación social, y es esta última según la autora, una práctica que opera sobre lo que lo social define como problema. En este sentido,

⁸ Sanchez (2015) plantea que la primera vez que aparece el término «Andragogía» es en un tratado de filosofía del maestro alemán Alexandre Kapp en el año 1833. Según comenta Sánchez (2015), Kapp describe la necesidad de aprender durante toda la vida, haciendo énfasis en que la autorreflexión y la educación del carácter, son el principal valor de la vida humana. Kapp no realiza ninguna teoría andragógica, aunque si 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 sólo podía ser aplicado a la persona joven.

⁹ Bermejo (2010), reseña brevemente la aparición en el tiempo de diferentes denominaciones para referirse a la educación de las personas adultas mayores. «Andragogía de la tercera edad» por De Crow (1974), «Gerontología educativa o educacional» por Peterson (1976) —este término ha ganado auge en los años 70 bajo la denominación de «educational gerontology» en Estados Unidos-, «Gerontagogía» por Lessa (1978) y Grendenning (1985), «Geragogía» por Hartford (1978) y «Gerontopedagogía» empleado por Paaradis (1983).

Núñez (1999) define a la práctica educativa como una práctica esencialmente social. Paul Natorp, reconocido como el fundador de la Pedagogía Social en su Curso de Pedagogía Social¹⁰ citado por Francisco Larroyo (1987), ya hablaba a finales del siglo XIX acerca de «la libre educación de los adultos en asociaciones libres de cultura (extensión universitaria, bibliotecas populares, etc.)» (Larroyo, 1987, p.102), haciendo referencia a la «infinitud de la misión educativa». Esta misión educativa —que no está marcada por una etapa específica de la vida sino que transcurre durante toda la existencia de la persona— refiere a un fin que en parte es individual, ya que ayuda a conectar al ser humano con su parte más propia; sentimientos, anhelos e intereses, tiene en definitiva un último fin mayor direccionado a la conjugación con la comunidad, por lo tanto es social.

En sincronía con esto, Martí March Cerdá y Carmen Orte Socías (2007) en la búsqueda de definir una gerontología educativa —término devenido de la medicina enfocado en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas mayores—, proponen que «lo gerontológico-educativo sólo tiene su razón de ser si hacemos de la praxis educativa praxis social, por lo que la educación gerontológica es por sí misma educación social (como debiera ser toda educación)». (Cerdá y Socías, 2007, p.262). En este sentido, para que la praxis educativa sea una praxis social, comenta Guerra García (2008/2009), debe atender a las necesidades reales de este grupo etario en particular. En esta misma línea Yuni y Urbano, consideran que la articulación entre lo gerontológico y lo educativo “aporta elementos para comprender las particularidades de la vejez dentro del conjunto del Ciclo Vital” (Yuni y Urbano, 2005, p.18-19).

Desde este punto de vista, se considera a esta etapa de la vida como un estadio evolutivo «con sus propias tareas, oportunidades y características bio-psico-sociales y éticas» (Yuni y Urbano, 2005, p.19), dando lugar a la conformación de un campo teórico-práctico que atienda a tales particularidades, posibilitando dispositivos y marcos educativos con fines y valores diferenciados de los que se utilizan para la educación de otras franjas etarias. Es por esto que Yuni y Urbano (2005) plantean que la delimitación del marco epistémico de la educación con personas adultas mayores «requiere sostener la necesidad de la articulación entre la educación y la gerontología como condición ineludible» (Yuni y Urbano, 2005, p.19).

¹⁰ Allgemeine pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen, editado por primera vez en 1905. Este curso es un «resumen» de su obra Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad publicada en el año 1898.

En suma con lo anterior, se propone que la educación con personas adultas mayores debe pensarse desde el paradigma del Envejecimiento Activo¹¹, tal y como lo define Bermejo (2010). Esta línea de pensamiento tiene sus inicios con Havighurst y Albrecht (1953) y su «Teoría de la Actividad». Allí los autores proponen que mantener patrones de actividad en la edad madura constituye un medio por el cual envejecer de forma óptima. A partir de esta afirmación, se ha dado inicio a un extenso camino por el cual definir el concepto «activo» contemplando la importancia de diferentes aspectos; «las condiciones de salud (envejecimiento saludable), de los resultados e intencionalidad del mismo (envejecimiento productivo) o de los beneficios individuales y más íntimos de cada persona (envejecimiento satisfactorio)» (Bermejo, 2010,:p.5). Este nuevo paradigma del envejecimiento activo plantea una guía, un modelo sobre el cual derribar ciertas nociones de la vejez relacionadas a la pasividad e improductividad.

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

Según plantea Lorda (1993), las actividades de estimulación educativas-recreativas —especialmente en la vejez— pueden significar una motivación que le aporte sentido a la vida. El planteamiento de nuevas metas, objetivos e intereses crea sentimientos de satisfacción y pertenencia, significando un mejoramiento en la autoestima, produciendo esto, efectos positivos en el relacionamiento entre los residentes y en su calidad de institucionalización. En este sentido la educación puede acercar determinadas propuestas que obren en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas adultas mayores dentro de un contexto de aislamiento total. En los términos que venimos manejando, diremos que acercar propuestas educativas —al menos en forma virtual— a las personas adultas mayores

¹¹ Bermejo (2010) propone la idea de paradigma tal y como la define Thomas Kuhn (1962) en *La estructura de las revoluciones científicas*. La importancia del paradigma según plantea la autora es que influye sobre la manera en la que interpretamos la realidad. En este sentido el envejecimiento activo «es un patrón que sirve de ejemplo en el que mirarse para saber el valor de nuestra forma de actuar con las personas mayores». (Bermejo, 2010, p.5).

institucionalizadas, podría implicar un aporte significativo para motivar vestigios de vida buena en medio de la vida mala triplemente vulnerada que las circunstancias (vejez e institucionalización) y el nuevo contexto (confinamiento sanitario) deparan.

Descripción de una actividad específica

Se mencionó anteriormente a través de las palabras de Guerra García (2008/2009), que para que la praxis educativa sea una praxis social, debe atender a las necesidades reales de este grupo etario en particular. A esto surgen algunas interrogantes ¿Cómo hacer realizable esa práctica social cuando las circunstancias nos alejan físicamente? ¿Cómo considerar los intereses y las necesidades de los viejos institucionalizados en este momento tan particular? ¿Cómo aportar un granito de arena desde lo educativo para que la vida mala que están transitando en este momento contenga vestigios de vida buena?

Algunos ELEPEM, acudieron a plataformas virtuales para mantener videollamadas con el fin de generar un nexo entre los viejos y el afuera. No solo se utilizó para que pudieran mantener contacto con sus familiares y amigos, sino que también, en algunos casos, para retomar algunas actividades de recreación-educación que se vieron detenidas al declararse el estado de emergencia sanitaria en el mes de marzo. Esto resultó fundamental para que las personas adultas mayores no se hundieran en una profunda depresión y melancolía. El hecho de poder mantenerse comunicados con sus seres queridos, así como también, la posibilidad de tener actividades que estimulen su intelecto y su físico resultaron claves para mantenerse activos, con metas y objetivos a corto y mediano plazo.

En uno de estos establecimientos¹² y en el marco del Taller de Práctica Docente que ofrece el Departamento de Estudios en Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, dictado por las profesoras Dra. María Inés Copello y la Lic. Begoña Ojeda en el semestre impar del año 2020, junto con un grupo de estudiantes se propuso como práctica para promover el curso realizar seis talleres con las personas adultas mayores residentes. Los encuentros se desarrollaron de manera virtual a través de la plataforma Zoom y gracias a la buena disposición de la dirección del establecimiento. No solo por brindar el espacio para la práctica y hacer que el proyecto fuera posible, sino también, por operar como intermediarios en la comunicación entre los residentes y los facilitadores de los talleres. Tengamos en cuenta que —en general— las personas adultas mayores no hacen uso cotidiano de ciertos dispositivos tecnológicos, por lo que contar con el

¹² Residencial Las 2 Hermanas.

apoyo de la institución fue fundamental para hacer que esa «limitación» no fuera una condicionante que afectara el desarrollo de las actividades.

Los objetivos que condujeron estas actividades se centraron en la promoción de espacios lúdico-educativos con las personas adultas mayores, considerando aportar insumos para atenuar las consecuencias del aislamiento dentro de esa institución de carácter total —en términos de Goffman (2001)—, agravadas este 2020 por el contexto de emergencia sanitaria. Los encuentros fueron pensados para poner a las personas adultas mayores como centro de las actividades, recuperando a través de disparadores concretos, relatos, narraciones y memorias de estas personas que en muchos casos no encuentran espacios donde ser escuchadas y compartir historias propias, vivencias de las cuales fueron y son parte. Además, se consideró que el proyecto de práctica podría acercar recursos para «sostener y fortalecer el vínculo de los residentes con actores externos a la institución»¹³, así como también, el vínculo y la comunicación entre los residentes, teniendo en cuenta que el aislamiento y el sostenimiento en el tiempo de muchas personas en un mismo lugar puede generar tensiones que dificulten y entorpezcan la convivencia, agudizando e intensificando la vida mala triplemente vulnerada que estos adultos mayores transitaban en el 2020 y siguen transitando en el 2021.

Se intentó de este modo, considerar la problemática, y trabajar con base en ciertos intereses de los residentes que pudimos rescatar gracias a la comunicación fluida con la directora del establecimiento, nuestro informante calificado dentro de la institución y conversaciones con los residentes. Esto guarda relación con el enfoque Geronto Pedagógico de Bermejo (2010) y Guerra García (2008/2009) de trabajar la praxis educativa con personas adultas mayores a partir de sus propios intereses y motivaciones. Si bien el grupo no contó con grandes insumos gerontológicos —por una cuestión de formación—, puso esfuerzo en diseñar propuestas socioeducativas que contemplaran la edad de los participantes, los intereses y la situación particular que estaban transitando.

Los contenidos trabajados rondaron en la historia y geografía de la ciudad de Montevideo, en manifestaciones artísticas y culturales uruguayas, en el recuerdo y ejercicio de actividades lúdicas y en la expresión artística —sobre todo— a través de la pintura y el canto. En este sentido, en términos de Lorda (1993), se procuró acercar propuestas que estimularan y motivaran a estas personas a trabajar con ímpetu y en conjunto. No solamente los viernes durante la hora y media de taller, sino también preparando actividades durante la semana, rompiendo de alguna manera, con la rutina y la pesadez del

¹³ Palabras textuales del proyecto que se presentó en el Taller.

encierro. Nos comentaba una de las residentes en una charla: «La verdad que los talleres nos ponen vida, nos dan vida. Aparte de sacarnos de la rutina nos enseñan».

Resultó interesante, además, visualizar cómo enviaban tareas pendientes a través de audios y videos enviados por Whatsapp. En ese marco, se entiende que el proyecto fue positivo en términos de acceder a objetivos y metas a corto y mediano plazo que generen satisfacción y un mejoramiento en la autoestima de los residentes. En este sentido, comenta otra residente:

Para mi es una experiencia muy interesante que me ha servido para sacar de mí todo lo que puedo dar en arte, en convivencia, en aprendizaje, en relacionarme y estar con el tiempo compartido disfrutando de esos momentos. (Residente de Las 2 Hermanas).

Además, como se mencionó anteriormente, estas personas se vieron en la necesidad de acudir a nuevas formas para poder comunicarse con un otro, con alguien que no está compartiendo el espacio físico. El uso de la plataforma Zoom, de la grabación de videos y audios fue un gran descubrimiento para una generación que no acostumbra a interactuar de esa manera. Esto también fue aprendizaje y sumamente transformador para todos.

Cierre

Es difícil medir el impacto generado a partir del proyecto en términos de vida buena y vida mala. Sin embargo, se pudieron visualizar ciertas conductas e intercambios que podrían ser un insumo para seguir reflexionando, y tal vez, hacer un análisis tentativo de la situación en los términos que hemos manejado. Si se habla de vida mala en relación a la vulnerabilidad, el trabajo en sí no tuvo grandes aportes. Esta visión pesimista se relaciona a que un proyecto aislado no puede combatir años de segregación de este grupo etario, como tampoco puede lograr un impacto contundente para derribar ciertas nociones existentes sobre la vejez y su relación con la educación. Sin embargo, haber acercado propuestas socioeducativas a este contexto, haber transitado procesos de aprendizaje en conjunto — participantes y facilitadores—, así como promover espacios de intercambio que motivaron la comunicación dentro del establecimiento, han aproximado vestigios de vida buena. Esto se deja ver en las palabras de otra residente:

Los talleres a los cuales hemos asistido, son en realidad maravillosos. En estos momentos de pandemia nos han servido de contención para sobrellevarla. Saliendo de la realidad ingrata, como es no tener visitas, y aquellos que salíamos no poder hacerlo. Los talleres nos han permitido, por medio del arte, manifestarnos y ser felices. (Residente de Las 2 Hermanas)

Estas palabras invitan a reflexionar acerca de la urgencia de pensar e investigar de manera conjunta en relación a los intereses, necesidades y motivaciones de estas personas en general y con respecto a lo educativo en particular. Estando en contacto directo, podemos aprender de ellas y seguir promoviendo cambios sociales, políticos y culturales que consideren a las personas adultas mayores dentro de la comunidad como seres activos y con derechos más allá de su lugar de residencia.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Richero, M. (2018). *La institucionalización de la vejez en Uruguay: Del Hospital de Caridad a las «casas de salud». Las leyes y las fundamentaciones que la hicieron posible*. Trabajo de grado del Doctorado en Ciencias Sociales, con especialización en Trabajo Social. Montevideo: Udelar.
- Bermejo, L. (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Butler, J. (2012). Puede uno llevar una vida buena en una vida mala. *European Graduate School*. [Translate into Spanish by Manuel Vargas Ricalde and Sergio Andrés Rued]. Recuperado de <https://ficcionalarazon.org/2014/11/25/judith-butler-puede-uno-llevar-una-vida-buena-en-una-vida-mala/>
- Cerdà, M. M. y Socías C. O. (2007). Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. *Revista española de pedagogía*, 257-274. Palma de Mallorca.
- Dornell, T., Mauros, R., Stempelet, S. y Sande, S. (2015). *Debates regionales en torno a la vejez: Una aproximación desde la academia y la práctica pre-profesional*. Montevideo: Editorial Tradinco S.A.
- Gadotti, M. (2013). Educação de Adultos como Direito Humano. *EJA EM DEBATE*, 2(2). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/228875353.pdf>
- Guerra García, P. (2008/2009). Mayores ¿Activos o pasivos? La importancia de la educación en la tercera edad. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 319-332. Universidad de Sevilla.
- Goffman, E. (2001) *Internados. Ensayo sobre la situación de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu
- Havighurst, R. y Albrech, R. (1953) *Older people*. Longmans. New York: Green
- Larroyo, F. (1987) *Pablo Natorp*. México DF: Porrúa.
- Ludi, M.C. (2005). *Envejecer en un contexto de (des) protección social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Machado, E. y Reyes, F. (2017). Fundamentos teóricos- metodológicos sobre la educación del adulto mayor en el contexto de la educación permanente. *Humanidades Médicas*, 17(2), 291-305. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202017000200004&lng=es&tlng=es.
- Muchinik, E. (2006). *Envejecer en el siglo XXI. Historia y perspectivas de la vejez*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana S. A.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Salud y envejecimiento: un documento de debate, versión preliminar*.

Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/66682>

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

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