

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Vejez y aprendizaje en Uruguay:
el caso de la UNI 3 de Montevideo**

Ricardo Martínez Sosa

Tutora: Mariana Paredes

2014

Contenido

Introducción	2
1 Marco Contextual	3
1.1 Demografía en el mundo y en Uruguay.....	3
1.2 Niveles educativos de la población de Adultos Mayores uruguayos.....	5
1.3 Contexto educativo global.....	6
1.4 Agenda contemporánea de iniciativas políticas	8
2. El Uruguay de la enseñanza superior y de la cultura escrita	10
2.1 Las cohortes.....	10
2.2 Modernidad uruguaya.....	12
2.3 El Amor al Conocimiento.....	16
2.4 La Universidad como institución.....	19
3. Vejez y Aprendizaje	20
3.1 Imaginario social del anciano como alumno.....	20
3.2 Los Ciclos o Edades para aprender.....	22
3.3 Teoría del curso de la vida.....	23
3.4 Las neurociencias y las ciencias cognitivas en los estudios sobre la vejez.....	24
4. Motivaciones e impacto según los antecedentes	26
5. Objetivos y Preguntas de investigación	30
Preguntas de investigación.....	30
Objetivo General.....	30
Objetivos Específicos.....	30
6. Metodología	30
7. Hallazgos y análisis del caso UNI 3 Montevideo	32
7.1 Presentación y orígenes.....	32
7.2 Marco Ideológico.....	33
7.3 Enseñanza.....	37
7.3.1 Aprendizaje no Formal.....	39
7.3.2 Curriculum Flexible.....	39
7.3.3 Animadores socio Culturales y la dinámica de talleres.....	40
8. Participantes Adultos Mayores de UNI 3	41
8.1 Las Motivaciones.....	43
Conclusiones	48
Referencias bibliográficas	51
Anexo	56
Life-Span Theory.....	56
Guía esquemática de motivaciones (familias de códigos del software ATLAS.ti):.....	57

INTRODUCCIÓN

«La vejez es un tema no académico»

Norberto Bobbio, *De Senectute*

El presente trabajo es fruto de una investigación exploratoria, de tipo cualitativo, que se presenta como monografía final para la aprobación de cursos de pregrado de la licenciatura de sociología, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El tema de estudio son los aspectos sociales de los procesos de aprendizaje en la vejez, focalizando en el caso de la Universidad Abierta de la Tercera Edad, UNI 3, que funciona en el país hace más de 30 años. Esta institución sobresale como una de los casos más conocidos en materia de aprendizaje no formal en el país, ya que tiene sede en casi todos los departamentos y su labor se ha mantenido a lo largo de tres décadas.

Nos interesa especialmente, observar las motivaciones que movilizan a los Adultos Mayores (AAMM) para insertarse en procesos de aprendizaje. En este estudio exploratorio de caso, hacemos foco en una iniciativa no formal imbuida en la matriz ideológica y educativa de la modernidad uruguaya.

Podría decirse que nuestro problema de investigación se ha configurado en tres etapas. En un primer momento identificando un segmento de población que amplía su representación en el espectro de edades de la población en todo el mundo, como son los Adultos Mayores. En nuestro país esta realidad se ve acentuada por sus características demográficas. En un segundo momento, observando la particular matriz educativa y cultural del país, que en sus tareas de socialización ha establecido determinados valores y necesidades educativas específicas del proyecto ideológico moderno en las generaciones de las que forman parte nuestros entrevistados. Y en un tercer momento, situándonos en el contexto de la modernidad tardía contemporánea, que estipula como uno de sus pilares la economía basada en el conocimiento. Esto configura un escenario presente y futuro a tener en cuenta.

El trabajo se divide en dos partes principales.

La primera parte es teórica, podríamos decir libresco. En el apartado 1, el marco contextual, se plantean las principales cifras brindadas por la demografía, para de este modo dejar en claro la dimensión numérica del tema de la vejez y el envejecimiento y sus implicancias en los sistemas sociales, en general y en los educativos entendidos ampliamente, en particular. Luego nos introducimos en el tema específico del aprendizaje a lo largo de la vida, y sus principales desarrollos teóricos (1.3) y de agenda de elaboración de políticas (1.4). Esto nos dará un panorama de lo que a nivel de los consensos supranacionales se ha avanzado en la materia.

Luego el texto hará un viraje teórico posando la atención sobre procesos socio-históricos de largo aliento. Esta es la parte teórica más extensa del texto. El apartado llamado “El Uruguay de la enseñanza superior y de la cultura escrita” relata brevemente, en el marco de las teorías de socialización de Dubet (2006) y Norbert Elias (2009a, 2009b), el proceso de la modernidad en nuestro país. Para ello retomaremos lo que los historiadores y demás científicos sociales han destacado como “determinantes” de una matriz cultural, educativa y social.

Este desarrollo desembocará en un estudio de los impulsos y voluntades de saber y poder de los individuos, respaldadas en lecturas del psicoanálisis temprano y del último Foucault (2001, 2012), que presumimos sirve

como punto de partida¹ para una comprensión de las motivaciones para seguir estudiando en las personas de edad, o Adultos Mayores. Pretendemos explorar parte de la interioridad de un sujeto moderno impulsado por una voluntad de saber, que es en última instancia una voluntad de poder. Para ello el concepto de “inquietud de sí”, *epimeleia heautou*, es utilizado como uno de esos puntos de partida. Asimismo, recorreremos parte de la historicidad del discurso sobre la universidad como ámbito de saber, porque justamente, el “aura de saber” que detenta esta institución es la que incitaría a un sujeto deseoso por conocimientos a concurrir a sus puertas.

En el apartado “Vejez y Aprendizaje”, recorreremos el ámbito de los prejuicios hacia la vejez en general y hacia el aprendizaje en contextos de vejez y envejecimiento en particular. La crítica teórica hacia conceptos como edad y *disengagement* (*desenganche* y/o aislamiento social), también se harán presentes para de esa manera poner sobre la mesa las problematizaciones a la que son pasibles las ideas dadas, o preconcebidas, sobre la vejez. Tanto es así que ciencias naturales, como la biología, las neurociencias y (con una clasificación más compleja en el espectro de las ciencias) ciencias cognitivas han tenido que desandar y reencaminarse por nuevos rumbos dados los hallazgos en el ámbito de la experimentación neuronal y psicométrica. Subestimar o sobreestimar los procesos cognitivos de los AAMM son posiciones polares hoy superadas.

La primera parte del trabajo finaliza con una breve y seleccionada exposición de antecedentes en el estudio de aprendizaje en contextos de vejez y envejecimiento, haciendo énfasis en aquellos emprendimientos que surgieron bajo el nombre de *universidades*. Desarrollamos en esta parte los principales hallazgos en materia de uno de nuestros puntos más importantes, las motivaciones de las personas que inician o continúan procesos de aprendizaje en la vejez. Presentamos, para ello, una clasificación de motivaciones tomadas de investigaciones destacadas.

Las secciones siguientes son las que dan cuenta de las preguntas que guiaron la investigación exploratoria y los objetivos de la misma. A continuación se explica la metodología que enmarcó el desarrollo del trabajo en el campo, dentro de la institución. En seguida comienza la presentación de la institución UNI 3 y el análisis de sus principales características según los conceptos manejados a lo largo de la primera parte teórica. El análisis pretenderá encontrar en el discurso de las personas entrevistadas indicadores de la particular matriz cultural y educativa de nuestro país. Pero a su vez, pretende ver los vestigios de las mutaciones de la modernidad en las últimas décadas, como por ejemplo la teoría social y educativa de cariz crítico. Esto lo observamos en el discurso de los *expertos*, las autoridades y animadores socioculturales (ASC) de la UNI 3.

En cuanto a los participantes, señalamos sus principales características demográficas y sus posibles motivaciones rotuladas muchas veces por lugares comunes como: “no dejarse estar”, “no quedarse”, “seguir entrenándose”, “actualizarse”, “no quedarse solo”, “estudiar lo que siempre se quiso estudiar”, etc.

1 MARCO CONTEXTUAL

1.1 Demografía en el Mundo y en Uruguay

La demografía es sin dudas una de las disciplinas que más “alertas” ha emitido sobre el tema de la vejez y el envejecimiento. Muchas réplicas se han oído en las otras ciencias sociales y son, sin lugar a dudas, una fuente

¹ Esta renuncia a una explicación de “caja negra” sobre las motivaciones de los sujetos trae aparejado problemas metodológicos y epistemológicos con los que estamos dispuestos a convivir en la medida en que son un *punto de partida* de la investigación empírica mucho más amplia, cimentada en la psicometría y la experimentación social controlada, que requiere un tema como el tratado en estas páginas.

muy importante de interpretaciones y de guías para prospectivas. Presentar el envejecimiento en números ayuda a la elaboración de una perspectiva más certera del asunto y nos dará insumos para “enmarcar” la problemática que queremos resaltar.

La vejez se presenta como un tema problemático de carácter global, no solo porque en todo el mundo hay viejos, sino porque cada vez hay más con respecto a la población de otras edades. Según las Naciones Unidas en su Estudio Económico y Social Mundial de 2007, *El Desarrollo en un Mundo que envejece*, “En 2005, alrededor del 21% de la población de los países desarrollados tenía 60 y más años. Se estima que este porcentaje aumentará hasta el 32% en 2050”. En cuanto a los países en desarrollo (entre ellos, América Latina y el Caribe) nos informa que “sólo un 8% de la población superaba los 60 años de edad en 2005, aunque se calcula que este porcentaje aumentará hasta alcanzar una cota cercana al 20% en 2050, lo que significa que el número de personas de edad en estos países casi se cuadruplicará entre 2005 y 2050. Este aumento será muy superior al de los países desarrollados y al de las economías en transición, y se espera que, para 2050, en torno al 80% de las personas mayores (cerca de 1.600 millones de personas) vivirá en lo que actualmente son países en desarrollo” (Naciones Unidas, 2007: 1). Concretamente, en el 2005 el porcentaje de personas a nivel mundial con 65 y más años de edad era de 7,4 %. Para el 2025 se espera que este sea de 10,5 %, y para el 2050 16,1 % (Naciones Unidas, 2007: 11). Asimismo, la población mundial mayor de 80 años pasará del 1,3 % en 2005 al 4,3 % en 2050 (Naciones Unidas, 2007: 15). Como podemos apreciar, pasamos de una situación poblacional en donde los viejos eran unos pocos privilegiados que por méritos propios, o suerte, estaban entre nosotros como recordatorio de la transitoriedad de la vida y la juventud, a una situación de masividad. Algunos autores hablan incluso de “una vida extra”, que se adquiere en forma masiva y con notorias consecuencias sociales y existenciales (Rosnay, 2006).

Los fenómenos que subyacen tras el cambio en la distribución de la población por edades es el de la “transición demográfica”² y la “transición epidemiológica”³.

Según la información generada por los expertos a partir de información estadística oficial del país y de la región, podemos afirmar que Uruguay es el segundo país más envejecido de América Latina y el Caribe, después de Cuba (Paredes, Ciarniello y Brunet, 2010: 13). Esto viene dado por una transición demográfica temprana, desplegada a lo largo de un siglo, que comenzó a fines del siglo XIX y que finalizó a mediados del siglo XX. Esto último sitúa al Uruguay de hoy en día en una fase tardía de la transición demográfica, y por lo tanto más adelantada con respecto a los demás países de la región. Esto se corresponde con que la “tasa de fecundidad de Uruguay cayó por debajo de la del nivel de reemplazo en el primer quinquenio del siglo actual”,

² La “transición demográfica” es presentada en tres fases. En la primera se produce un descenso de la mortalidad, que se observa especialmente en los niños. El crecimiento de la población de acelera y esto da lugar a un rejuvenecimiento inicial de la estructura de edades de la población. La segunda fase es influida en parte por la primera; al disminuir la mortalidad en los primeros años de vida, el número de hijos deseado puede ser alcanzado. Por lo tanto, el crecimiento de la población se desacelera, la proporción de niños disminuye y aumenta la de adultos en edad de trabajar. La tercera fase es alcanzada luego de varios años de descenso de los niveles de mortalidad y fecundidad, y genera que tanto la población de niños como la de adultos en edad de trabajar disminuyan, aumentando sólo la de personas de edad (Naciones Unidas, 2007: 9). Este fenómeno también es llamado la “inversión de la pirámide de edades” (CELADE, 2011a: 6).

³ Alude “al cambio hacia una menor incidencia, prevalencia y letalidad de las enfermedades infecciosas y agudas, junto con el incremento de la incidencia, prevalencia y letalidad de las enfermedades crónicas degenerativas e incapacitantes” (Ham Chande, 2006, citado por: CELADE, 2011a: 6).

y que en “el mismo período se agregan los procesos de emigración. Ambos fenómenos contribuyen a la situación demográfica actual: una población de poco más de 3 millones de habitantes, con bajo crecimiento y un proceso de envejecimiento avanzado” (Paredes, Ciarniello y Brunet, 2010: 13). Es importante resaltar la evolución en las cantidades de los grupos de edad extremos. “La población de 65 o más años pasó de representar el 7,6% del total en el censo de 1963 al 14,1% en el Censo 2011. A la inversa, en el período 1963-2011 se verifica un importante descenso del porcentaje de población menor de 15 años, que pasó de representar el 28,2% de la población en 1963 a constituir el 21,8% en 2011” (INE, 2011: 8).

En los análisis de largo aliento elaborados con información censal, se ha comprobado que “el aumento de la población de adultos mayores en el país ha sido una característica constante del siglo pasado” y viene siendo el resultado de varios procesos: 1) el proceso de transición demográfica ya mencionado; 2) el mantenimiento de tasas de fecundidad por debajo de tres hijos por mujer desde mediados del siglo pasado; 3) el aumento de la esperanza de vida; 4) la emigración, factor estructural en Uruguay (Paredes, Ciarniello y Brunet, 2010: 15).

1.2 Niveles educativos de la población de Adultos Mayores uruguayos

Siendo el Uruguay un país de envejecimiento avanzado, nos resultaría interesante ver los datos que arrojan los censos y encuestas continuas con respecto a los logros educativos de la población, y en especial de la población de Adultos Mayores, para de esa forma introducirnos en el tema educativo. Contar con esta sistematización de datos, permite ver tendencias y hacer prospectivas sobre las necesidades en educación del futuro con miras al desarrollo de las sociedades, de los mercados y de los individuos.

Dados los datos que presentan Paredes, Ciarniello y Brunet (2010), es posible constatar una disminución de la frecuencia, en porcentajes, de AAMM en el nivel de educación primaria y un aumento en el nivel de secundaria de los años 1996 a 2008, o sea, desde el censo de 1996 –ronda 2000- a la encuesta continua de hogares de 2008. Concretamente, en el nivel de primaria Uruguay pasa de tener 70,3% de AAMM en el año 1996, a contar con un 60,2% en 2008. En el nivel secundario 13,4 en 1996 y 21,9 en 2008; y teniendo en cuenta el nivel terciario se presenta un 6,6 en 1996 y un 9,1 en 2008 (Paredes, Ciarniello y Brunet, 2010: 21-22).

Cuadro 1. Nivel educativo alcanzado por tramos de edad, en porcentajes para el año 2012

NIVEL EDUCATIVO MÁXIMO ALCANZADO	TRAMOS DE EDAD						
	TOTAL	25 a 29 años	30 a 39 años	40 a 49 años	50 a 59 años	60 a 69 años	70 y más años
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sin instrucción	0,8	0,2	0,3	0,3	0,6	0,9	2,3
Primaria incompleta	10,7	2,5	3,5	4,9	9,4	17,9	28,6
Primaria completa	26,2	13,5	17,9	25,2	28,2	33,9	39,0
HASTA PRIMARIA COMPLETA	37,7	16,2	21,7	30,5	38,3	52,7	70,0
Media básica incompleta	9,9	13,9	12,5	11,0	9,4	7,2	5,4
Media básica completa	10,7	12,6	13,9	12,8	11,0	7,5	4,5
Media superior incompleta	14,2	18,4	18,7	15,3	13,8	11,0	6,6
Media superior completa	8,6	9,8	9,2	9,9	10,3	7,5	4,4
Terciaria incompleta	8,0	18,6	10,4	7,8	5,8	4,9	2,8
Terciaria completa	10,9	10,5	13,6	12,6	11,5	9,3	6,3

Fuente: MEC, 2013

Si miramos esta tabla con detenimiento, podemos observar como las cohortes mayores son las que acumulan los mayores porcentajes de *primaria incompleta* y *completa* como máximo nivel educativo alcanzado.

Estos datos que se presentan pretenden enmarcar una situación en la cual los logros educativos de la población serán cada vez mayores en el mediano plazo. Asimismo, hay que advertir que la mayoría de las personas

mayores del continente tienen como máximo nivel educativo alcanzado el nivel de primaria, lo cual según señalan investigadores (Paredes, Ciarniello y Brunet, 2010), debe dar lugar a políticas más amplias en el campo educativo para este grupo etario. Esto se refuerza, a su vez, por el previsible aumento de la demanda de un aprendizaje continuado, basado en los valores modernos del aprender como forma de *cultivarse* y del conocimiento como objeto deseado, resultando parte fundamental de la constitución psicológica del agente que busca la realización de un *ideal de yo* (en clave freudiana) o de un objetivo final ficticio (en clave adleriana)⁴. Estos indicadores reflejan, en parte, los contextos espacio-temporales en su faceta de condicionamientos planteados desde los modos de producción, de los mercados laborales y de vida, que moldean los incentivos a los que responden los agentes. En el siguiente apartado veremos aún más determinantes.

1.3 Contexto educativo global

¿Qué sabemos de estos condicionamientos o contextos? Pues, que el conocimiento se ha erigido como el factor de producción que más se ha potenciado en las últimas décadas. Se sabe, que “una sociedad y una economía basadas en el uso intensivo de conocimientos producen *simultáneamente* fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación” (Tedesco, 2009: 15). Hoy por hoy, hay verdaderas “industrias educativas” ávidas de conquistar “clientes-alumnos”. En un modelo tradicional de educación-formación, el acceso a una enseñanza superior garantizaba la posesión de conocimientos que servían para la mayor parte de la vida laboral y activa de una persona. Hoy en día sabemos que esto no es así, y que en el futuro, “paradójicamente, será necesaria una movilidad muy intensa desde el punto de vista cognitivo y personal, para mantenerse en la misma posición social” (Tedesco, 2009: 62). Citar a la UNESCO (2005) nos aclara aún más las prioridades en que se centra la economía global. “Es bien sabido que algunas actividades ‘inmateriales’ relacionadas con la investigación, la educación y los servicios tienden a ocupar un lugar cada vez más importante en la economía mundial. En términos cuantitativos, la proporción de esas actividades en el PIB de los países está en constante aumento. La proporción del gasto de investigación y desarrollo en los PIB crece desde principios del decenio de 1950, y las demás inversiones inmateriales (educación, salud, etc.) también aumentan claramente con respecto a las inversiones materiales (capital y recursos físicos, etc.)” (UNESCO, 2005: 50).

En este panorama global, varios autores e instituciones supranacionales, han insistido en la necesidad de un *aprendizaje a lo largo de la vida* (UNESCO, 2009, 2005; Longworth, 2005; Rosa María Torres, 2003). Éste concepto tuvo su momento de expansión global alrededor de la década de los 70⁵, sobre todo a manos de organismos supranacionales como UNESCO, a través de varias figuras, pero sobre todo la CONFINTEA (Conferencia Internacional de Educación de Adultos), y la OCDE. Éstos, difundieron la idea de la posibilidad de un aprendizaje postbásico, postobligatorio y postjubilatorio. El *aprendizaje a lo largo de la vida* pasó de ser un concepto de opción individual que ofrecía ascenso social y reciclaje profesional, a englobar una visión más amplia e integral del desarrollo educativo de las sociedades (UNESCO, 2005: 84). Este concepto arraigó en ONG’s, en partidos políticos y en la sociedad civil en general.

⁴ Explicaremos estos dos aportes de la psicología, más adelante.

⁵ En 1949 se celebra la primera conferencia internacional de Educación de Adultos, y en 1976 la Conferencia General de la UNESCO aprobó en Nairobi, la recomendación relativa a la Educación de Adultos (UNESCO, 2009).

Pero como no pocos conceptos, ha sido objeto de una *polisemia multiplicante* (Caamaño, 2009), dando lugar a numerosas ambivalencias y hasta malos entendidos. En un esfuerzo conceptual, algunos informes de organismos internacionales, han ido virando el énfasis puesto en el concepto de *educación* hacia el de *aprendizaje*; y desde el de *educación permanente* hacia el de *aprendizaje permanente* (Torres, 2003: 23-24). Hay dos aspectos que es fundamental tener en cuenta con respecto al aprendizaje permanente o a lo largo de la vida: “(a) que el aprendizaje se realiza [justamente] a lo largo de la vida (no en un período determinado de la vida de una persona) y (b) que el aprendizaje se realiza a lo *ancho* de la vida (no únicamente en el sistema escolar)” (Torres, 2003: 24). En palabras de Norman Longworth, si “el aprendizaje «a lo largo de la vida» se refiere a la actividad de aprender durante toda la vida, el aprendizaje «a lo ancho de la vida» se refiere a la amplitud del aprendizaje que tiene lugar en toda la diversidad de nuestra vida en cualquier momento del tiempo. Incluye el aprendizaje formal, el no formal y el informal, y nos recuerda que se puede aprender de forma útil y placentera en la familia, en el tiempo de ocio, en la vida de la comunidad y en el trabajo diario” (Longworth, 2005: 76). El autor agrega una tercera idea, la del aprendizaje «a lo profundo de la vida», una expresión nueva que sirve para describir las “reflexiones y discernimientos que aumentan nuestra conciencia y nuestra comprensión de unos determinados temas del mundo más amplio que se sitúa más allá de nuestro entorno inmediato” (Longworth, 2005: 76).

Aunque con diferencias⁶, Longworth (2005) y Torres (2003) destacan el cambio conceptual que implica pensar en términos de *educación-formación*, que se sustentan en una matriz moderna de sociedad industrial, en donde se educaba para la productividad y el trabajo, a pensar en un *aprendizaje*. El término educación que fue el que comenzó a utilizarse en primer lugar por parte de la UNESCO, retrata una conceptualización que va detrás de un desarrollo e integración de personas y comunidades más humanas. El de aprendizaje, “durante la década de los noventa, especialmente en Europa, estaba relacionada con la formación y la adquisición de nuevas competencias que posibilitarían a las personas enfrentar las demandas del rápidamente cambiante mundo del trabajo” (UNESCO, 2009: 22). Es un concepto de aprendizaje que “significa otorgar la propiedad del aprendizaje al propio aprendiz y no al profesor, lo cual supone un giro de 180 grados, porque el énfasis y el poder pasa del que da al que recibe” (Longworth, 2005: 33). Se plantea por parte del autor, que las tres principales prioridades sean “una continuidad ininterrumpida desde la cuna hasta la muerte”; hacer énfasis justamente en la palabra *aprendizaje* como un estímulo que genera “flujo en doble sentido de ideas, conceptos, temas, imaginación, visión de futuro y creatividad”; y asegurarse de que sea para todos (Longworth, 2005: 42).

Para Rosa María Torres (2003), en su análisis mundial sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida y las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBA), satisfacer estas últimas no es suficiente, pues es necesario expandir y generar nuevas necesidades de aprendizaje a lo largo de los procesos educativos de las personas. “Esto es particularmente importante en el marco de la emergente ‘sociedad del conocimiento’ o ‘sociedad del aprendizaje’, que viene con el requerimiento del *aprendizaje permanente* como clave de la supervivencia y el desarrollo personal y social” (Torres, 2003: 22). Para autores como Víctor Alba (2010), la perspectiva de una

⁶ En Rosa María Torres (2003), investigadora de la ASDI (Asociación sueca para el desarrollo internacional) y ex ministra de educación en Ecuador, encontramos un fuerte componente crítico para con las “imposiciones” conceptuales venidas del “norte”, que a la postre son asumidas también por los organismos supranacionales a la hora de asesorar al “sur” en las materias concernientes al aprendizaje a lo largo de la vida, y la enseñanza en general. En su enfoque hay un énfasis en la necesidad de contextualizar las iniciativas y cimentar enfoques propios del sur en materia de aprendizaje permanente, para de esa forma lograr diálogos sur-sur y sur-norte más equilibrados, equitativos y estables.

escasez de trabajos en el futuro, plantea la necesidad de edificar una sociedad que sepa administrar el tiempo objetivo y subjetivo de una forma provechosa para la integridad de las personas, revalorizando el papel del trabajo formalizado y retribuido, y a su vez repensar de forma estratégica la jubilación y el ocio. Estos impulsos hacia la actividad, la gestión del ocio y actividades de “reciclaje” profesional o intelectual, la búsqueda de mayores conocimientos, de mayor preparación e incluso entrenamiento a nivel cognitivo (Lakin, Mullane y Robinson, 2007, 2008; Yuni y Urbano, 2005; Villar, 2004), ya son parte de la vida de miles de Adultos Mayores en varios países del mundo. Ya se ponga el énfasis en las justificaciones instrumentales beneficiosas, o en los nobles propósitos de empoderamiento en el aprendizaje de adultos, ambos grupos de factores constituyen parte de las motivaciones y anhelos de los sujetos. O sea, se necesita posar la atención sobre las justificaciones relacionadas con la autonomía y la instrumentalidad de la educación (UNESCO, 2009: 23-24).

Es importante para el desarrollo de este texto señalar que según Lemieux (1997), autor que se ha centrado en la investigación de los emprendimientos educativos para AAMM, el proceso por el cual hemos *llegado*, en materia de producción de conocimientos, a la educación de adultos, es de una “trayectoria ascendente”. Cubrir la educación de los niños y “saturar” el campo en investigaciones y preocupaciones de tipo psicosocial, ha ocupado gran parte del siglo XX. Finalmente se *llegó* al interés y a la investigación de los procesos de aprendizaje de los adultos, y más específicamente de los Adultos Mayores (Lemieux, 1997: 15).

Sabemos que el ambiente institucional ha sido trastocado. El desenvolvimiento de la misma lógica moderna sustentada en sus valores, ha generado una “secularización de la secularización” (Dubet, 2006: 64). Lógicas de acción, de relacionamiento y de conformación de las identidades, han mutado; pero lo que observamos es una continuación de la modernidad. En esta modernidad tardía⁷, el declive de la institución, el fin del encanto y el socavamiento de legitimidades en el ámbito del *trabajo sobre los otros* (Dubet, 2006), ha desdibujado parcialmente el diagrama anterior de socialización y sus delimitaciones en etapas.

Las tendencias de nuestra modernidad tardía a nivel de la individuación y la maleabilidad de los sujetos, que en nombre de los valores con los que previamente fueron socializados buscan *ocuparse de sí mismos*, toman impulso por las investigaciones en neurociencias y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se evidencia el despliegue de un *paradigma emergente* de la vejez, con énfasis en una vejez activa que se combina y sustenta en los cambios a nivel de ideologías, de derechos y en las ciencias, pero que no deja de convivir e intercalarse en las mentalidades, con uno de tipo tradicional (Berriel, Paredes y Pérez, 2006: 47; CELADE, 2011a: 2).

1.4 AGENDA CONTEMPORÁNEA DE INICIATIVAS POLÍTICAS

Dado este contexto, diferentes consensos a nivel internacional se han ido conformando alrededor de los temas de la vejez y envejecimiento, que conllevan responsabilidades vinculantes para toda la comunidad de países. Para ilustrar la situación internacional, debemos decir que a nivel de los derechos de las personas mayores se puede hablar de una dispersión de las normativas que los protegen, que eleva dificultades prácticas para su promoción y protección. Además, amplias discusiones se dan en el sentido de la necesidad de un catálogo específico para las personas mayores, como se ha dado en el caso de las personas con discapacidad (CELADE, 2011b: 1; Huenchuan, 2012: 31-32). Pero pensar en términos de derechos no es pensar en términos de piedad,

⁷ Ricardo Iacub (2011) utiliza el término de “Posmodernidad”. Pero preferimos la denominación que utiliza François Dubet (2006), pues en ella vemos la idea de continuidad y de proceso de las ideas de los proyectos modernos en occidente.

sino teniendo a la vista un sujeto de derecho autónomo, que en la dimensión pública “tiene que ver con la participación activa en la organización de la sociedad” y en la dimensión personal con la “posibilidad de formular y realizar los propios planes de vida” (Huenchuan, 2012: 49).

En este sentido, la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento que se celebró en Madrid en el año 2002, aprobó una declaración política y un Plan de Acción Internacional sobre Envejecimiento. Este Plan Internacional, que sigue el recorrido trazado por el Plan de Viena de 1982, se formuló teniendo en cuenta los cambios y mutaciones tanto a nivel demográfico como social que se produjeron a principios del siglo XXI. El Plan está fuertemente permeado por los debates sobre el sector público y la naturaleza del Estado social, lo que es deducible por el cambio de nombre que tuvo la Asamblea, que antes se denominaba “Asamblea Mundial sobre las personas de edad”, señalando la naturaleza de este fenómeno social que no es aislado, sino un proceso que está en constante diálogo e intercambio con el todo social (CELADE, 2011a).

En esta Asamblea se asumieron compromisos por parte de los gobiernos para responder a los desafíos y oportunidades que ofrecen los nuevos contextos de este siglo. Para ello se formularon tres áreas de orientación prioritaria en el marco de una “sociedad para todas las edades”: **1)** Las personas de edad y el desarrollo, **2)** El fomento de la salud y el bienestar en la vejez, y **3)** La creación de un entorno propicio y favorable (Naciones Unidas, 2002).

En la declaración política se hace énfasis en la transformación demográfica como reto y como oportunidad para aumentar las oportunidades de las personas en general y de las mayores en particular. Pregonan el tener en cuenta las competencias, experiencias y sabiduría de las personas mayores para el desarrollo de la sociedad, en base a su propia iniciativa de participar en la vida económica, política, social y cultural. Estas personas deben seguir teniendo acceso a la educación, y a la información pertinente, y esto debe visualizarse en programas y apoyos de toda la sociedad civil y el estado (Naciones Unidas, 2002).

Dentro de la orientación prioritaria número uno (“Las personas de edad y el desarrollo”) del Plan de acción, encontramos la Cuestión 4: “Acceso al conocimiento, la educación y la capacitación”, teniendo como objetivo n° 1, la “igualdad de oportunidades durante toda la vida en materia de educación permanente, capacitación y readiestramiento, así como de orientación profesional y acceso a servicios de colocación laboral”. Asimismo con el objetivo n° 2 promueve la “utilización plena de las posibilidades y los conocimientos de las personas de todas las edades, reconociendo los beneficios derivados de la mayor experiencia adquirida con la edad” (Naciones Unidas, 2002).

Asimismo, las declaraciones emanadas de las conferencias sobre la vejez y el envejecimiento celebradas a nivel regional, Santiago de Chile 2003, Brasilia 2007, y San José de Costa Rica 2012, han hecho mención al tema. La CONFINTEA VI (Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos), celebrada en Belém do Pará, Brasil, en 2009, ratificó a la educación de adultos como un proceso que se extiende *a lo largo de la vida*, y la necesidad de superar la confusión y polivalencia de lo que significa la educación y aprendizaje de los adultos (UNESCO, 2010). Por lo tanto, tenemos sobre la mesa un tema que se impone en las Agendas supranacionales y nacionales y nos insta a investigar.

Con respecto a nuestro país, en el año 2012 el gobierno de Uruguay pone en funcionamiento el Instituto Nacional del Adulto Mayor⁸ y lanza el Plan Nacional de Envejecimiento y Vejez 2013-2015. Como se señala

⁸ Creado por ley n° 18.617 en octubre de 2009, en la órbita del MIDES, Ministerio de Desarrollo Social.

en varios trabajos, el tema del envejecimiento poblacional no es nuevo en Uruguay (Berriel, Paredes y Pérez, 2006: 22), por lo que podría sorprender lo tardío de estas políticas concretas que se enfocan desde una perspectiva no meramente clínica o biológica. Lo cierto es que la institucionalización de los temas del envejecimiento en Uruguay puede retrotraerse hasta el siglo XIX, y la cobertura de las seguridades sociales para la vejez, sobre todo en la órbita del BPS (Instituto de Previsión Social) es destacada y mantiene a Uruguay como uno de los países más avanzados de la región en este sentido (Berriel, Pérez y Rodríguez, 2011: 38), aunque los montos que se perciben por concepto de seguridad social son, en general, bajos (MIDES, 2012: 36). El aprendizaje a lo largo de toda la vida y en contexto de envejecimiento sigue siendo una deuda en materia de agenda política⁹ y un vacío en materia de investigación académica en nuestro país. Nuestro particular contexto demográfico, sociocultural e historia de “país educado” aun reverberando en nuestras representaciones sociales (no se sabe por cuánto tiempo más), justifican el abordaje del tema.

2. EL URUGUAY DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y DE LA CULTURA ESCRITA

2.1 Las cohortes

Planteadas así las cosas, no podemos olvidar que el “contexto histórico ejerce una influencia sobre las diferentes generaciones presentes en tanto que el estadio histórico, social y económico es compuesto de temporalidades a escalas variadas: transformaciones demográficas lentas, cambio de modo de consumo rápidos, mentalidades colectivas que atraviesan los siglos, otras que aparecen y desaparecen” (Berriel, Paredes y Pérez, 2006: 35). Es por eso, que tomaremos muy en cuenta las investigaciones con un fuerte componente histórico que con análisis de largo plazo, echen luz sobre las mutaciones en los comportamientos y pautas culturales con respecto a la vejez y con respecto al aprendizaje en contexto de envejecimiento.

En función de la dimensión histórica que queremos señalar en primera instancia, caracterizaremos a determinadas cohortes de edad relevantes para nuestro análisis. En Uruguay podemos identificar generaciones que por su coincidencia vital con determinados sucesos históricos nos resultan de particular interés por ser las que contienen a la mayoría de la población de estudiantes potenciales de una iniciativa como la UNI 3.

Se puede identificar entonces, una cohorte **1929-1943** para Brunet y Nathan (2012), o **1930-1945** para Paredes (2004). Las personas de esta cohorte presentan condiciones de vida al nacer que se enmarcan en los últimos años de “la Suiza de América”. Nacen al cierre de un período en que se forjó el Uruguay que “daba la espalda a América Latina”, un relativamente largo período de prosperidad económica, y también cultural. Las personas de esta generación tienen muchos hermanos pero pocos hijos. Viven una recuperación económica que promovió una creciente urbanización e industrialización, pero ven desvanecerse la “época de oro” en su juventud. Son testigos y protagonistas de las convulsiones de los años 60, signadas por el clientelismo político y las luchas obrero-estudiantiles, además de la aparición de la lucha armada llevada adelante por la guerrilla urbana. Esta generación vive la Dictadura cívico-militar en plena edad madura, en la adultez, y se ve perjudicada por el deterioro de la situación económica; las mujeres entran masivamente al mercado de trabajo, muchas veces en condiciones de precariedad (Paredes, 2004: 8; Brunet y Nathan, 2012: 196). Esta generación,

⁹ La línea estratégica número 4 del Plan Nacional de Envejecimiento y Vejez 2013-2015 es “la educación para toda la vida” y está basada en los objetivos del Plan de Acción Internacional de Madrid 2002, aun así, consideramos que esto no es saldar la deuda.

en la actualidad, conforma gran parte de la población inactiva, pero muchos de ellos ocupan lugares destacados y de mucho poder tanto en los ámbitos políticos, culturales y empresariales (Brunet y Nathan, 2012: 196).

La otra generación o cohorte¹⁰ relevante, es la que Brunet y Nathan (2012) señalan como la de los nacidos en **1944-1958** o como demarca Paredes (2004), la de **1946-1959**. Los primeros años de su vida están signados por la restauración democrática post dictadura terrista y el neobatllismo, en donde se afianza el modelo de sustitución de importaciones y el “crecimiento hacia adentro” (Brunet y Nathan, 2012: 196). En su adolescencia y juventud ven deteriorarse el sistema político por causas como el clientelismo y la corrupción, a su vez asisten al creciente fraccionamiento de los partidos políticos tradicionales y a las luchas obrero estudiantiles de los sesenta (Paredes, 2004: 6). Esta generación vive los últimos años de su juventud y los primeros de la adultez en la dictadura (1973-1984). Es, sin dudas, una generación que hereda un país “definitivamente perjudicado por la crisis económica y socialmente erosionado por la dictadura militar” (Paredes, 2004: 8). En el ámbito social, se destaca la reducción del analfabetismo junto con el crecimiento de las clases medias y la sindicalización de los obreros al amparo de una legislación laboral y avances en materia de seguridad social. Pero aun así, la polarización social avanzó. Sabemos que es una generación más escolarizada que las anteriores, en donde se finalizan niveles terciarios con mayor frecuencia. Se instala entre los más jóvenes de esta generación nuevas pautas de configuración familiar. Las mujeres participan fuertemente del mercado educativo y laboral: estudian, trabajan y tienen hijos, o sea, “viven la doble jornada”. Esto no termina de reflejarse en el atraso de las fechas de tener hijos, pero sí en el índice de divorcios (Paredes, 2004: 8).

Estas dos generaciones son las que absorbieron la mayor parte de las pautas culturales que caracterizan al Uruguay orgulloso de sí mismo, secularizado y moderno. Son generaciones que homenajean a Carlos Vaz Ferreira en el parlamento, aunque el gran filósofo ya advertía sobre ciertas tendencias en la enseñanza y en la cultura, y enarbolaba ciertos consejos para una *Enseñanza Superior propiamente dicha* que no exagerara las metas sociales que imponía el profesionalismo estrecho (Vaz Ferreira, 1957a, 1957b). Los consejos del filósofo pasarán, entre otras cosas, por acentuar la enseñanza superior signada por el pensamiento original, la producción científica, y la “acción cultural sin aplicación profesional ni directamente interesada” (1957b: 25). Para evitar un país “mutilado”, habría que *disolver* enseñanza superior tanto en la enseñanza media (1957a), como en la profesional, mediante hábitos que se encaminan a la valoración, producción y consumos desinteresados de “cultura superior” (1957a: 26 y sigs.; 1957b: 28).

Las que estamos describiendo, son generaciones que absorbieron el valor de la “cultura escrita” que se impuso en el Uruguay del novecientos (Barrán y Nahúm, 1979: 123). Las generaciones posteriores, que son las que analizamos, absorben además, en su juventud y madurez, otras influencias, por ejemplo: la creciente globalización, la mayor “exposición” a una cultura de consumo y de obsolescencia programada, y la radicalización de la “secularización de la secularización” (Dubet, 2006) con su respectiva puesta en jaque de los meta-relatos. Estas mutaciones son, de todas maneras una continuación del devenir de los procesos de la modernidad (Dubet, 2006). Son los valores de la modernidad secularizadora del novecientos uruguayo los que “modernizan” y “disciplinan” al país (Barrán, 2008).

¹⁰ Las dos investigaciones citadas aquí saldan el problema sobre la acepción y adecuación de uno u otro vocablo de una manera que no afecta el análisis que aquí hacemos.

2.2 Modernidad uruguaya

Las personas que vivieron los fundamentales cambios producidos en el Uruguay del novecientos, son los abuelos y padres de las que componen las generaciones en que hacemos foco. Nuestros destacados historiadores nos lo relatan a partir de la investigación documental. Y en estas investigaciones no podemos dejar de escuchar un eco de aquellas realizadas décadas antes por el sociólogo Norbert Elias (2009a, 2009b).

Podemos situar este período en lo que es la época de mayor influencia batllista, y hacerla corresponder con el período 1900(03)-1916, años signados y sellados por las dos presidencias de José Batlle y Ordoñez. A su vez, este período está inserto en lo que es un proceso de largo aliento descrito por José Pedro Barrán (2008) como el “disciplinamiento”, que él sitúa entre 1860 y 1920. A este período haremos corresponder las pautas de conducta y la modelación de las pulsiones de saber que podemos encontrar entre los Adultos Mayores que concurren hoy en día a la UNI 3, pues en general, les fueron transmitidas. Han sido imbuidos por unas convicciones que sin lugar a dudas son en esencia modernas y que entronizan al saber y al conocimiento desinteresado como fuertes valores a los cuales aspirar. Estos valores, con los cuales fueron socializados, se sitúan en un más allá extra social, independiente de toda problemática social, y están sustentados en fundamentos últimos, que pueden ser algunas veces Dios y la Caridad (*para honra y gloria del Señor*), otras la Razón y la Ciencia (*para conseguir el Orden y el Progreso*). La absorción de estos valores se realizó en el marco de un *programa institucional*, a través de sus intermediarios, *los profesionales del trabajo sobre los otros* (Dubet, 2006).

Para Dubet, el *programa institucional* consiste en “el proceso social que transforma los valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2006: 32). Para el autor francés, la socialización no es solamente que una cultura sea internalizada en un individuo, sino que el *programa institucional* presupone una forma de realizar este trabajo en los otros. Este *trabajo sobre los otros* siempre está legitimado por valores que se sitúan, ya sean religiosos o laicos, en el ámbito de lo sagrado. El profesional del trabajo sobre los otros es encarnación, y otras veces mediación de estos fundamentos últimos que se ubican “fuera del mundo”, que son “extra-sociales” y que como venimos diciendo, no tienen mácula alguna de intereses partidarios, sociales, privados, de clase y/o de las costumbres.

Dubet (2006) plantea algo muy importante en su caracterización *típica ideal* del programa institucional. “En la medida en que la modernidad gusta de presentarse en forma de proyecto cultural coherente, universal y racional, no ha dejado de construir programas institucionales, escuelas, iglesias, tribunales, instituciones caritativas y científicas susceptibles de producir individuos a su vez universales junto con sus creencias y sus costumbres específicas, y «por encima» de ellas” (Dubet, 2006: 37). Pero, ¿por qué “por encima”? Porque el programa institucional ha dotado de independencia de juicio al individuo, lo ha constituido como sujeto autónomo, justamente por “gracia de la fe o de la Razón”¹¹.

No otra cosa relata Norbert Elias (2009a), quien tiene su lugar dentro del desarrollo teórico que realiza Dubet (2006). Cuanto mayor poder y coacción “homogeneizada” y “constante” pese sobre el individuo, cuanto más

¹¹ Se ha destacado por parte de algunos investigadores, como Frédéric Gros, que lo que quiere oponer el último Foucault, el de la década de los ochenta, a las normalizaciones, individualizaciones y “catálogos” de identidades ofrecidas desde el Estado moderno es, justamente, la ética y ascesis que provienen de una práctica de sí, sustentada en la relectura de los textos estoicos, pero entendiendo el juego normalizador e individualizador como un mismo movimiento de este Estado moderno institucionalizante (Foucault, 2001: 514-515). Esto obligaría a una matización de la oposición que Dubet (2006) quiere establecer entre Foucault y él (aunque para el Foucault pre-greorromano esa distinción se podría conservar).

socializado esté, más se vigilará a sí mismo y desarrollará una *mirada psicológica* de los otros, más atenta a las sutilezas de los rasgos, gestos, y móviles internos. Se diferenciarán en él, *su* razón y *sus* intereses (Elias, 2009a: 574-593). “El control de sí y la autonomía fundante del individuo procede entonces de una disciplina, de un apremio interiorizado que separa el individuo de la sociedad y le permite ver el mundo como un paisaje, como un mundo objetivo exterior a él y sobre el cual proyecta su subjetividad de manera romántica. La aparición del individuo no se produjo por el debilitamiento del control social sino, al contrario, por su acentuación” (Dubet, 2006: 49).

A su vez, este programa institucional del que venimos hablando, tiene el poder de ligar contradicciones. La evocación a valores últimos y sagrados, aúnan lo “alto” y lo “bajo”. Al descender en línea directa a través de su mediador, que es el trabajador sobre los otros, éste puede interpretar su trabajo en la lógica que estos valores le confieren dándole a todo coherencia en función del gran proyecto de la escuela republicana y laica, o de la ciencia. La esperanza y la utopía se respiran en las condiciones que posibilita el programa institucional y sin contradicción o supuesta incoherencia. No hay ingenuidad en los trabajadores sobre los otros, sino ciertos “cuadros cognitivos” que permiten realizar la labor con un cierto “hacer como si” la utopía se estuviera creando en esa acción de socializar (Dubet, 2006: 59).

La explicación típica ideal de Dubet da cuenta de varios de los procesos que en la modernidad uruguaya forjaron los valores que sustentaron la búsqueda de conocimiento y saber.

Sabemos que durante el “disciplinamiento” un modo de producción nuevo se imponía en Uruguay. Las clases altas dominantes desplegaron a través de instituciones clave el nuevo orden que pensaban debía sustentar la “civilización”. Con una matriz de explicación a la Elias (2009a), Barrán (2008) sostiene que “sensibilidad y cambio económico entrelazados, no son ni causa ni efecto el uno del otro, sino factores que tanto se abren camino juntos como se limitan y se obstruyen el paso. Lo que cuenta en estos lazos entre sensibilidad y modo de producción es, entonces y antes que nada, advertir su correlación, notar que cierto esfuerzo de ascetismo de toda la sociedad fue contemporáneo de su ‘modernización’ y que ambos fenómenos se alimentaron mutuamente y se necesitaron” (Barrán, 2008: 223).

La “modernización” con el militarismo (1876-86) y el gobierno de Batlle a partir de 1904, consolidaron el poder central. Como nos dice Elias (2009a), esto es fundamental para la mayor estabilización del aparato de autoacción psíquica, el *super-yo*, según el psicoanálisis ortodoxo, para cuando se vive en sociedad, en donde la interdependencia recíproca se sostiene en el tiempo.

Esta transformación o mutación civilizatoria, se da por “la dinámica endógena de la misma composición”, como en “un baile” (Elias, 2009a: 71), se produce “sin un plan previo, aunque sin embargo, sigue un orden peculiar” (Elias, 2009a: 536). No es el producto de la *ratio* humana, pero tampoco es algo irracional. La clave, para nuestro autor, está en observar la interdependencia de los planes y acciones individuales y la diferenciación progresiva de las funciones sociales. “Con la diferenciación del entramado social también se hace más diferenciado, generalizado y estable el aparato sociogenético de autocontrol psíquico” (Elias, 2009a: 540).

Es por eso que la civilización impondrá controles a los niños, “que debían acostumbrarse a ‘governarse a sí mismos’”, o padecer la culpa, principal freno de ciertos impulsos inconscientes (Barrán, 2008: 278). El “rebelde, el ‘bárbaro’, era un alzado contra Dios y contra la Ciencia, por lo que sus días estaban contados ya

que ninguna construcción ideológica podía oponerse a esa formidable coalición decimonónica”, que era la del Cura, el Maestro y el Médico, que si no sancionaban por los mandatos de la religión, lo hacían por los de la Sabiduría y la Ciencia (Barrán, 2008: 224).

Esta coalición fue la que se ocupó, más que de castigar físicamente, de convencer, pues esta era la única alternativa que admitía su sensibilidad, que para ese entonces ya había desplazado los umbrales de pudor, vergüenza y desagrado, hacia niveles más altos. Mediante el *trabajo sobre los otros* llevado adelante por los profesionales emergentes y con creciente poder (por ejemplo, en 39 años, de 1876 a 1915, último año de la segunda presidencia de Batlle, el número de maestros se multiplicó por 7, de los cuáles eran diplomados el 93.31% -Barrán y Nahúm, 1979: 126-), se internalizaron valores y sensibilidades “de los sectores dominantes en la población subalterna”, logrando de esa manera “civilizar” las campañas” y los niños (Barrán, 2008: 284). Sin duda la aparición del “niño amado”, producto de las nuevas pautas demográficas que comenzaban a limitar la fecundidad, contribuyó a la buena recepción de estos valores (Barrán, 2008: 304).

La idea directriz era clara, era una enseñanza que se transmitía de adultos ya educados a niños que deberían formarse y socializarse para ser buenos ciudadanos. Como decía el sociólogo y pedagogo del novecientos francés, Émile Durkheim: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social”. Y para poner el énfasis de su teoría sociológica general, continúa: “Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 2003: 63).

La iglesia, pero sobre todo la escuela, van a jugar un papel fundamental en lo que es la represión del alma, pero también, y teniendo en cuenta los fundamentos extra sociales y pretendidamente atemporales sobre los cuales se asentaba *el trabajo sobre los otros* (La Razón, la Ciencia, la Libertad -...Igualdad y Fraternidad-, etc.), se constituyeron individuos autónomos, imbuidos de los valores modernos. Es así, que “la magia” del *programa institucional*, actuó también en el sur, no sólo porque estábamos inmersos en la cultura europea (Barrán y Nahúm, 1979), sino porque era una matriz de modernidad específicamente francesa, la matriz de modernidad que Dubet (2006) se encarga de analizar. Tenemos entonces un proceso que, como nos relata Norbert Elias, conforma una “especie de clase alta”, generalizada y extendida a todos los dominios del joven estado, en lo que respecta a los nuevos ideales modernos y como se plasman en las actitudes de los individuos¹².

Ante una campaña en donde primaba la ignorancia y el analfabetismo (Barrán y Nahúm, 1979: 123), en donde la grey católica era escasa, la escuela llenó un vacío, y canalizó la “fe” de los liberales, e incluso de algunos católicos, en los métodos racionales del control social. “Los liberales endiosaron la educación formal o institucional, y los católicos racionalizaron su propuesta de fe al grado de creerla expresable también, y a veces sobre todo, por su propio sistema escolar” (Barrán, 2008: 284). Esta racionalización que puede llevarnos hasta

¹² “El engranaje muy diferenciado y la compleja división del trabajo de las sociedades occidentales dependen cada vez en mayor medida del hecho de que también las clases bajas, agrarias o urbanas, regulen su comportamiento y su actividad en función de interrelaciones a más largo plazo. Estas clases dejan de ser clases «bajas» por excelencia (...) Así es como se amplían de modo continuo las estructuras civilizatorias dentro de la sociedad occidental y así es, también, como el conjunto de Occidente, clases bajas y altas al mismo tiempo, tiende a convertirse en una especie de clase alta” (Dubet, 2009a: 554-555). Tengamos en cuenta que como dice Gina Zabludovsky en el prefacio de *El proceso de la civilización* (2009a) las tesis elisianas también sirven para explicar los procesos “descivilizatorios” y el propio Elias escribe posteriormente al respecto.

Platón y sus Ideas, son la base para el surgimiento de un proceso que “liberará” al movimiento y acción de conocer de la conversión, purificación y ascesis del alma y cuerpo que desde la antigüedad se exigía para el acceso a la Verdad. La propia iglesia tiene en esto un valor fundamental, sobre todo en lo que se nos presenta como la teología, o sea, la racionalización y puro juego racional y especulativo, sin ascesis iniciáticas, de las ideas de Dios y el Universo. El acto de conocer relegado simplemente al intelecto, al raciocinio¹³, queda al alcance de todos, para después hacerse obligatorio (escuela laica, gratuita y obligatoria) (Foucault, 2001: 40).

Por lo tanto, en ese panorama, y “basándose en la extensión de la escuela primaria y los valores que ella impartía, embebidos de racionalismo, surgió una nueva cultura fundada en lo escrito, la sinonimia entre impreso y ‘verdad’, una visión científicista de la vida, y el rechazo de la vieja tradición oral” (Barrán y Nahúm, 1979: 126). Aunque haya sido con planes diferenciales para la ciudad y para las áreas rurales, la acción de la escuela redujo el analfabetismo y contribuyó a la “urbanización mental” de todo el país (concepto parecido al de “clase alta” extendida de Elias 2009a). Algo era claro, y eso era que el analfabetismo y la incultura eran sinónimos. “Ello prueba la concepción intelectual y literaria que estos hombres tenían de la cultura, su identificación en una palabra, con lo impreso en general y el libro en particular” (Barrán y Nahúm, 1979: 127-128). Esta concepción influenciará mucho en la “cultura del libro” que hasta hoy en día sigue presente (a pesar del hipertexto y la televisión).

A su vez sabemos que en el novecientos se alentó la enseñanza secundaria. Las capas sociales medias y los extranjeros fueron los protagonistas y beneficiarios de esta expansión (Barrán y Nahúm, 1979: 130). Recordemos que los extranjeros inmigrantes que vienen a las Américas, en aquella época, tienen en general menores logros educativos. Parte del proyecto educativo moderno es lograr la asimilación, universalización y “urbanización” de los futuros *ciudadanos* (Harris y Cole, 1980: 304). En cuanto a los valores impartidos por esta enseñanza media podemos destacar su fuerte impronta humanística. Debía continuar el proceso de secularización y racionalización con que la población se iniciaba en la escuela. “La impregnaba más el humanismo ‘desinteresado’ que la búsqueda de una aplicación inmediata de los conocimientos con fines ocupacionales”¹⁴ (Barrán y Nahúm, 1979: 130). Esta enseñanza propugnó por un “ideal cultural nivelador”, que ponía en tela de juicio muchos aspectos del orden establecido, que entorpecía el ascenso social de las clases medias y los extranjeros. Era un ideal que hundía sus raíces en el antiguo patriciado intelectual, que aspiraba a la participación política “inteligente y equilibrada”, y que se basaba en el “respeto social del conocimiento y la sabiduría, supremos ‘méritos’ y únicos rasgos que debían diferenciar a los hombres”, y por lo tanto rechazaba los prejuicios, los convencionalismos y formalismos que ejercían de guardianes para el predominio cultural e intelectual de los ricos¹⁵ (Barrán y Nahúm, 1979: 130-131).

¹³ Es con Descartes (a través del establecimiento del *cogito* y el pensamiento “claro” y “distinto”) y con Kant (postulando que “si el conocimiento tiene límites, éstos están en su totalidad en la estructura mismo del sujeto cognoscente, vale decir, en el factor mismo que permite el conocimiento” -Foucault, 2001: 39-) que se producen los dos momentos más importantes de la escisión entre un concepto de sujeto que como tal, sin necesidad de modificación o realización de su ser, está en condiciones de acceder a la verdad, del otro concepto de sujeto, el que como tal, está impedido de acceso a la verdad y debe “pagar un precio” por ella mediante prácticas y ejercicios espirituales, sean éstos purificaciones, ascesis varias, conversiones totales del ser del sujeto, sacrificios conscientes y padecimientos voluntarios, etc. (Foucault, 2001: 190).

¹⁴ No olvidemos que en este ambiente crece y estudia Carlos Vaz Ferreira.

¹⁵ El mismo proceso de reivindicación del mérito de la erudición y educación como valores supremos, por parte de una burguesía y clase media emergente rencorosa para con una nobleza dominante, es descrito por Norbert Elias en la primera parte de su libro *El Proceso de la Civilización* (2009a) cuando hace referencia a la distinción entre la burguesía alemana y la francesa, y sus distintas concepciones de los vocablos “civilización” y “cultura”.

El tipo de institución que forjará esta modernidad uruguaya, será una sólida, que apuesta a la permanencia en el tiempo, que apela a valores eternos, y que hasta en su arquitectura plasma su *sólida* solemnidad (Bauman, 2007). Dubet (2006) utiliza una analogía con los templos o santuarios para caracterizar el aura de solemnidad que esas instituciones detentaban. Pues las “iglesias, hospitales, escuelas, hospicios y tribunales son templos, espacios que encarnan una regla universal protegidos de los desórdenes del mundo” (Dubet, 2006: 37). A cada violación o traición a los ritos de palabra llevados a cabo entre el trabajador sobre los otros y el usuario, las quejas remitirán a los valores últimos que en ese templo supuestamente se encarnan, por ejemplo, la universalidad y virtual igualdad del alumnado en las escuelas, y de los pacientes en el hospital.

2.3 El Amor al Conocimiento

Por esos tiempos, se estableció que el método para lograr esta educación no era el del castigo físico (Barrán, 2008: 286), sino que lo que se quería lograr era que “el dominado amase al dominador y sus enseñanzas benefactoras. Esto también partía de otra base: que el dominador igualmente amaba a su manera al dominado, pues el desobediente se vivía a sí mismo como un desamorado o asocial” (Barrán, 2008: 278). Esta primacía e importancia del amor en las relaciones de conocimiento están universalmente presentes en la historia de la humanidad, pues se lo inserta en el marco de la reunión de las personas en busca de conocimiento. El paseo a través de la historia de los discipulazgos que nos ofrece George Steiner (2004), las investigaciones del último Foucault (2001, 2012) y los abordajes planteados por el grupo de Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR, dirigidos por Andrea Díaz Genis y Enrique Puchet (2010) –Puchet, 2013-), es testimonio de esto que afirmamos.

Según nos narra Foucault (2001) en su libro “La hermenéutica del sujeto”, en la antigüedad la “inquietud de sí” se erige como un precepto, como una fórmula que encierra prácticas y *tecnologías del yo* que explican la espiritualidad y filosofías de la antigüedad occidental del siglo V a.C., y los posteriores desarrollos en el siglo I y II, hasta el siglo IV y V d.C. en toda la cultura griega, helenística, romana y cristiana. Bastaría decir que nos resulta sumamente valiosa la noción de inquietud de sí, pues nos ayuda entender la emergencia de un sujeto moderno. Esta noción de inquietud de sí se desarrolló en esos siglos hasta imponerse como una “cultura” de sí generalizada (Foucault, 2001: 179). El principal objetivo de las investigaciones que el último Foucault pone sobre la mesa es describir la relación entre sujeto y verdad, teniendo en cuenta las prácticas de subjetividad que a lo largo de la historia se presentan a la hora de comprender la relación del sujeto consigo mismo. Para nuestro trabajo en particular, podríamos guiarnos simplemente por una lógica explicativa de “caja negra”. Pero hemos elegido saber qué nos aportan enfoques que renuncian a este postulado.

En el mundo helenístico y romano de los siglos I y II, la inquietud de sí experimenta, según Foucault, una mutación. Esta pasa a intrincarse con un arte de vivir (Foucault, 2001: 129) y deja de tener su dominio en la educación de los adolescentes y jóvenes atenienses de las clases privilegiadas que debían ser formados y sacados de la ignorancia para poder algún día, en su madurez, gobernar a, y para, los otros. En este período de la historia, la inquietud de sí se impone como una práctica sobre sí mismo, y este sí mismo se erige como fin para *todos* los hombres en tanto hombres (Foucault, 2001: 91), llegando incluso, en algunos grupos, a incluirse a las mujeres como seres que debían preocuparse de sí mismas como sujetos éticos. De todas maneras, la práctica de la inquietud de sí, remitía un grupo de privilegio conformado por los compañeros de camino que se embarcaban en la búsqueda de la comunión con el *Ser*, la divinidad interior, o Dios. Si bien *todos* eran

capaces, no *era para* todos, “pero la división ya no es jerárquica [en un sentido social]: es una división operativa entre quienes son capaces y quienes no son capaces” (Foucault, 2001: 127).

Si bien los requerimientos de una *ascesis* van a mutar, ciertas prácticas, ciertas denominaciones, ciertas iniciaciones, ciertos *rituales*, siguen dando un marco de “espiritualidad como condición de acceso a la verdad”, siguen transmitiendo una necesidad de preocupación de sí (Foucault, 2001: 43). ¿Cómo llegamos a esta elaboración? Pues por el camino de una historicidad de un sujeto ético. O sea, la forma de las relaciones entre sujeto y verdad. Obviamente no ahondaremos en el tema, sino que lo que nos interesa rescatar es la línea que viene desde las *ascesis* de la antigüedad hasta nuestros impulsos contemporáneos por conocer y saber.

El famoso precepto delfico, *gnothi seauton*, “conócete a ti mismo”, apareció muchas veces en la antigüedad bajo el marco más general de la *epimeleia heautou*, la “inquietud de sí” (Foucault, 2001: 20). Esta última es una actitud, una forma de ver al mundo, pero también es una vigilancia de uno mismo, una mirada psicológica de uno mismo, la mirada atenta a uno mismo que comenta Elias (2009a), pero sin dudas, potenciada. Asimismo, siempre implicó prácticas y ejercicios sobre uno mismo, una *ascesis* llena de iniciaciones, meditaciones, prácticas de oración, ejercicios físicos, etc. Ciertamente, la historia de la *epimeleia heautou* va desde las exhortaciones de Sócrates, hasta la inquietud de sí mismo en el ascetismo cristiano (Foucault, 2001: 28; Puchet, 2013: 47).

Sócrates era alguien que exhortaba a los demás a *despertar*, problematizaba *el saber*, interrogaba a su posibilidad y a su interlocutor *sobre el saber y sobre sí mismo*. Las tradiciones psicoanalíticas, lo han rescatado como un gran *erótico y músico* del saber. Con la presentación objetual del saber, despertaba al sujeto de deseo de su letargo. Su armonía entre lo que hacía y decía era la cualidad de *musikos aner* (Puchet, 2013: 89-92). Este deseo será el que algunos psicoanalistas denominarán pulsión de saber, o epistemofilia.

Uno de los relatos más ilustradores de esta pulsión en la literatura psicoanalítica ortodoxa, es *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*, en el cual Freud (1986a) relata mediante un estudio biográfico las peripecias de la economía libidinal interna de Leonardo, y cómo se generó en el interior del genio de Vinci, siempre mediante represiones de índole sexual, capacidades extraordinarias en el ámbito del arte y de las ciencias (por no nombrar los escritos históricos, profecías, etc.). Freud destaca la figura de Leonardo porque en él se da una particular sustitución de las pasiones, en un principio sublimadas hacia la producción artística, por una investigación científica apasionada, que se retrotrae a los quehaceres infantiles de su apetito por saber al servicio de intereses sexuales (Freud, 1986a: 75). La teoría psicoanalítica sugiere que la “pulsión sexual es particularmente idónea para prestar esas contribuciones, pues está dotada de la aptitud para la sublimación; o sea que es capaz de permutar su meta por otras, que pueden ser más estimadas y no sexuales” (Freud, 1986a: 72). Se cree que Leonardo, al principio, comenzó a investigar al servicio de su arte, pero con el paso de los años “esa pulsión devenida hipertrófica lo arrastra hasta desgarrar el nexo que mantenía con los requerimientos de su arte” (Freud, 1986a: 71). Cuando volvía a la actividad artística en “un cuadro le interesaba sobre todo un problema, y tras este veía aflorar otros innumerables, como se había habituado a hacerlo en la investigación de la naturaleza, una actividad infinita, inacabable. Ya no lograba limitar su pretensión, aislar la obra de arte, arrancarla de la gran trama en que la sabía inserta. (...) Antaño el artista había tomado como sirviente al investigador; ahora el servidor había devenido el más fuerte y sofocaba a su señor” (Freud 1986a: 72).

A Leonardo se lo ha llamado el “Fausto italiano”, “por su insaciable e infatigable esfuerzo de investigar” (Freud, 1986a: 70). Y el autor de una de las versiones más admirables de la leyenda del Doctor Faustus, Johann

Wolfgang von Goethe, es tomado por las psicoanalistas Péruchon y Thomé-Renault (1992) como un ejemplo de vejez que se vive plena de *generatividad*, al decir de Erikson (2000). Para Erikson, la generatividad en esta edad sería un factor tónico importante, pues podría dar al Adulto Mayor una cuota importante de compromiso vital. La generatividad abarca “la *procreatividad*, la *productividad* y la *creatividad*, y por lo tanto la generación de nuevos productos e ideas, incluido un tipo de autogeneración que tiene que ver con un mayor desarrollo de la identidad” (Erikson, 2000: 72). Para el Doctor Leopoldo Salvarezza (2010), este concepto viene a llenar un vacío que existía en el psicoanálisis de un área de la mente humana, la que se refiere “al amor del hombre por sus obras e ideas”. Crear muchas veces es, asimismo, criar (Salvarezza, 2010: 123-124).

En la vejez, como bien sabemos, esta actividad está amenazada, por un lado, desde el declive de la constitución biológica y los fenómenos aparejados a ésta, y por otro, por los fenómenos sociales de prejuicio y discriminación más o menos presentes según el espacio-tiempo. Pero el psicoanálisis más ortodoxo nos señala que el *yo* se constituye como una gran reserva de energía libidinal que puede investir ciertos objetos de interés con esta energía y funcionar de motivadores y propulsores vitales. Un sano equilibrio entre la templanza y serenidad de los añosos y la pulsión por saber investida en objetos de conocimiento deseados, sería la clave para evitar un agotamiento rápido de las fuerzas motivacionales¹⁶ (Péruchon y Thomé-Renault, 1992: 33).

En clave de Alfred Adler (1993), esta pulsión de saber queda supeditada a una pulsión primordial que a diferencia de Freud¹⁷, tiene su origen en una socialización que establece a la masculinidad, a la virilidad, a la *posición de arriba*, como una meta primordial. Esta es la *protesta viril*, que tiene como objetivo la superioridad. El punto de partida es obviamente en la infancia, estado de por sí *inferior*, de donde se parte con sentimientos de inferioridad y de inseguridad. La supremacía de esta *voluntad de poder*, que Adler afirma es el mismo concepto que utiliza Nietzsche, impele al individuo a trazar un “plan de vida”, con *líneas directrices* y líneas de conducta. Para asistirse en esta empresa genera líneas auxiliares o secundarias que son los rasgos de *carácter*. Estos últimos son siempre compensaciones ante la inseguridad y la disminución de la personalidad provocadas por las hostilidades de la realidad. El mundo y sus hostilidades siempre amenazan la ficción directriz del *ideal de personalidad* (en clave freudiana sería el famoso *ideal de yo*), situado por el individuo en las esferas del poder y la superioridad. Resulta obvio que una de las tendencias compensadoras hacia la seguridad será la búsqueda de conocimientos, la voluntad de saber (Adler, 1993: 102, en el esquema del ideal de personalidad como objetivo). En la explicación foucaultiana de esta voluntad de saber encontramos ciertamente la idea nietzscheana de voluntad de poderío como origen de las pulsiones que buscan el conocimiento (Foucault, 2012).

Foucault (2012) nos ejemplifica con dos oposiciones nietzscheanas. Primeramente, o bien hay un puro “querer conocer”, desligado de todo concepto y pretensión de verdad, opuesto a las simplificaciones de las esquematizaciones; o bien tendremos un conocimiento utilitario, orientado hacia lo bueno. La segunda oposición, podría ser el de, por un lado, conocimiento primario o corporal, gobernado en todo por la necesidad, orientado a la conservación; frente a un conocimiento secundario, pretendidamente imparcial y puro, que busca la asepsia interpretativa y quiere “verlo todo con una mirada igual y sin prejuicios”, es la mirada del

¹⁶ Omitimos toda profundización y elaboración de la teoría pulsional del psicoanálisis, y sobre todo los desarrollos últimos de ésta en manos del propio Freud. Contentémonos con decir que la falta de intercambio con el exterior, o sea un *disengagement* (desde la perspectiva de un *yo*), generaría un “sistema cerrado” (propicio para la pulsión de Tánatos, de muerte o destrucción –Freud, 1986b-) de economía pulsional, arrastrando al individuo a la pasividad mórbida observable en muchos ancianos (Péruchon y Thomé-Renault, 1992).

¹⁷ Alfred Adler es uno de los “apóstatas” al movimiento psicoanalítico fundado por Freud, al igual que Carl Gustav Jung.

sabio asceta, personificada muchas veces en Kant (Foucault, 2012: 230-231). La relación casi obligatoria impuesta entre conocimiento y verdad es lo que Foucault (2012), de la mano con Nietzsche, trata de dilucidar. Y es que descansando el conocimiento en relaciones, se infiere de esta red “creada”, que lo “completamente otro” al conocimiento debe ser el caos de sensaciones no ordenadas e incognoscibles. O sea que la relación sujeto-objeto es *creada por* el conocimiento en esta postura teórica. Algunas de estas relaciones creadas, son las que se encargan de reunir a la fuerza varias diferencias, y aquí se instala el primer acto de violencia, la imposición de la analogía. Esta es la raíz *violenta*, sedienta de poder, del conocimiento desde la interpretación nietzscheana-foucaultiana (Foucault, 2012: 233), y es esto, junto con los aportes teóricos del psicoanálisis, lo que utilizaremos como punto inicial de nuestras exploraciones.

Ciertamente nos inclinamos a tener en cuenta estos puntos de vista para explicar los móviles internos que han llevado a las personas a buscar conocimientos. Nos figuramos que gran parte de las angustias, de los anhelos, y de las fatigas de los estudiantes, sean de la edad que sean, se vehiculizan en algunas de estas líneas directrices. En parte de los discursos de los actores encontraremos algunos indicadores de estos fenómenos. Si bien no podrá cumplir con los requerimientos de una explicación de mecanismos (Elster, 2010), sí nos permitirá un punto de partida a la exploración del tema de las motivaciones para el aprendizaje en la vejez.

2.4 La Universidad como institución

Esta tradición, esta “cultura de sí”, que se nos legó, obviamente transfigurada en el tiempo, llegará hasta los estoicos y las distintas escuelas romanas. El cristianismo también utilizará esta matriz en su ascética. La mirada hacia uno mismo, la conversión, la confesión, serán las prácticas de una cultura de sí que se impregnó en vastos ámbitos de socialización.

Pero, interesante nos resulta, que la necesidad de congregación, de comunidad de seres en busca de la vida ascética que les permitiera perfeccionarse en el conocimiento del *logos*, de la razón y el saber, creó las comunidades monásticas y filosóficas, y de estas surgieron las *academias*, *liceos*, y finalmente, la universidad, institución sobre la cual girará gran parte de la producción de saber hasta hoy, aunque ya se avizoren algunos cambios. Más interesante aún nos resulta el hecho de que la historicidad de la universidad es susceptible de un análisis discursivo, como el planteado por Luis Ernesto Behares (2011). Lo que importa conocer aquí es “el conjunto de sentidos estructurados que permiten usar el término «universidad», y que constituyen el valor que se le puede dar a aquello llamado con ese término” (Behares, 2011: 11). El investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, nos señala y delimita líneas discursivas en torno al concepto de universidad, y nos permite identificar sus orígenes y continuidades en los propios discursos contemporáneos¹⁸.

Como veníamos diciendo, encontramos un *discurso monástico* en la historicidad de la institución que sin dudas se constituye, junto con el de la *ciencia moderna*, como *originario*. Durante mucho tiempo, universidad y monasterio estuvieron identificados, esto es claro para nosotros observando algunas terminologías: Claustro, Rector, Orden, etc. Sabemos además, que la ciencia moderna si bien es un discurso de fractura en el mundo teológico, posibilitado a su vez por esta misma teología¹⁹ y su especulación racional, entró en conmixtión con el discurso teológico, y erigió una imagen de la universidad como “el lugar de asiento del conocimiento, de la

¹⁸ Una lectura paralela con la de Dubet (2006) bien valdría la pena, pero no es éste el ámbito.

¹⁹ Ver la similitud de las posibilidades que genera la teología para la ciencia moderna (ver página 16, nota n° 12), con las posibilidades que la modernidad y su *programa institucional* generan para la posibilidad de individuos autónomos, señalada por (Dubet, 2006).

investigación o de la producción de conocimiento, pero también del ámbito de custodia de la «verdad» socialmente admisible” (Behares, 2011: 12). La combinación de estos dos discursos originarios desembocará en una *segunda línea de discursividad* universitaria quizá más reconocible y cercana. Influida por la reforma humboldtiana, o “modelo berlinés”, por la ola de intelectuales surgida de la Revolución Francesa y sus valores, por el empirismo anglicano, y posteriormente por la “universidad napoleónica”, surgirá una consagración dentro de la universidad al conocimiento liberal, a la ciencia como estructuradora y productora de conocimiento. El positivismo traerá consigo en esta etapa, en la primera mitad del siglo XIX, un influjo que apuesta a la formación profesional, y que va ganando lugar frente a un humanismo-iluminista romántico que apostaba al “saber desinteresado”. En una *tercera línea de discursividad*, enmarcada a fines del siglo XIX, observamos el surgimiento de una apuesta a la universidad con objetivos científicos orientados a fines inmediatos, ya sea en el ámbito de la industria o la acción social. Los saberes antes entronizados en el centro del interés, los más tradicionales y valiosos, los trabajos intelectuales fundamentales, no inmiscuidos en *minucias*, pasaron a la periferia de los intereses. En la *cuarta línea discursiva*, encontramos *el ternario universitario*, investigación, enseñanza y extensión como la conocemos nosotros, y la figura del docente universitario problematizada y en negociación con el ternario (Behares, 2011: 11-16).

Estas líneas discursivas en torno a una institución tan significativa como la universidad, nos serán de utilidad para caracterizar a una institución específica que se enmarca dentro de una tradición educativa moderna y que posee en su seno trazos de estas discursividades, como veremos más adelante.

3. VEJEZ Y APRENDIZAJE

3.1 Imaginario social del anciano como alumno

“El imaginario social (...) está construido sobre esta ideología que descalifica la vitalidad de la vejez y que atribuye los valores positivos de la vida a la juventud y que solo les deja a los viejos, como un colgajo, la posibilidad de una virtud contemplativa, pasiva: la sabiduría. En relación con esto el mismo imaginario social les obsequia un refrán: ‘El Diablo sabe por diablo, pero más sabe por viejo’, lo cual es una falacia generalizadora” (Salvarezza, 1998: 36). Obviamente ésta sabiduría de la que habla Salvarezza está quintaesenciada con relación a la de Erikson (2000) y a la de Paul B. Baltes y Ursula Staudinger (2000), pero deja en claro a qué se refiere.

Por lo tanto, ¿tiene *sentido* estudiar cuando “no es la época” para hacerlo? Según la teoría de Erikson (2000), cada vez que el Adulto Mayor implicado quiere arremeter en una empresa de este carácter siente no sólo el peso del *viejismo* sustentado en un programa institucional, sino que la *culpa*, tiende a predominar frente a la iniciativa, frente a la búsqueda de *generatividad*, por ser ésta última *tardía*. Podríamos estar ante una normatividad, propia del programa institucional, que se niega a doblegarse y plantea una discrepancia cuando los viejos quieren estudiar o aprender. La asociación que, por motivos quizás entendibles desde una mirada atenta a los prejuicios, se hace de la enseñanza permanente con los adultos, y en especial con adultos mayores, establece circunstancias en la que ésta debe lidiar con su equiparación a una “educación remedial, compensatoria o de ‘segunda oportunidad’” (Torres, 2003: 24). Con solo este giro lingüístico, todo su valor y status como enseñanzas y conocimientos puestos en juego, se desploma e infravalora, o sea que dejan de tener valor por *sí mismos*.

En base a esto debemos citar a Harry Moody (citado por Lemieux, 1997; y por Orte Socías y March Cerdá, 2007), quien describió en los años ochenta una serie de ideas, o grupo de valores, que sustentan los abordajes con respecto a la educación y aprendizaje de las personas mayores en los ámbitos de opinión, y también de decisión. Son cuatro grupos de valores: el primero, se lo puede nombrar como el modelo de rechazo. Ahí vemos las más explícitas muestras de marginación a las que se puede someter a las personas mayores. Este grupo considera la educación de los mayores “como un despilfarro dado que estas personas serían supuestamente improductivas y parasitarias” (Lemieux, 1997: 25). El segundo grupo, presenta cierto sentimiento de justicia social (modelo de servicio social). Se centra en la organización de algunos servicios sociales como lugares educativos, centros de ocio y de entretenimiento que favorecen las relaciones sociales, pero por más que tenga un rostro humano, poseen aún rasgos degradantes. Algunos de ellos están enfocados en la educación remedial o de recuperación. El tercero de los grupos de valores, se centra en un modelo de actividad o de participación. Se une el valor de la vida con el de acción. Comienza a manifestar la posibilidad de que los mayores brinden servicios a la sociedad, a la vez que los reciben. Y finalmente, el cuarto grupo de valores, puede presentarse como una continuación del tercero. Este es definido como el de la *autoactualización*, o *autorrealización*, pues considera la vida humana “como un proceso ilimitado desde el punto de vista psicológico. La madurez es concebida como un período especialmente productivo, basada en el desarrollo anterior, y casi siempre enriquecida con preocupaciones de carácter espiritual” (Lemieux, 1997: 26). La educación es vista entonces como una posibilidad para llegar a metas mucho más elevadas y se la invierte con posibilidades de trascendencia y de otorgamiento de sentido. “Es una invitación a no sólo a seguir siendo productivos, sino a ser en el más pleno sentido de la palabra y a ser con los otros” (Lemieux, 1997: 26).

José Alberto Yuni y Claudio Urbano (2008), desde un contexto argentino, extensible a todo el Río de la Plata, nombran algunos de los dichos populares que refieren al aprendizaje por parte de los AAMM, como por ejemplo: “Loro viejo no aprende a hablar”; “Burro viejo no agarra trote”; podríamos agregar el de “Perro viejo no aprende nuevos trucos” y sin dudas podríamos seguir. A pesar de las evidencias recogidas hace ya unas cuantas décadas que apoyan de alguna manera el dicho de “nunca se es viejo para aprender”²⁰, estos mitos o prejuicios afectan a los educadores y a la población de adultos mayores, generando muchas veces “profecías auto cumplidas” con respecto a los logros educativos de los AAMM (Harris y Cole, 1980: 301). El término *ageism* fue traducido por el Dr. Leopoldo Salvarezza (1998, 2011) de los textos de Robert Butler en los años 60 como *viejismo*. Se lo utiliza de la siguiente manera: “El viejismo es una conducta social compleja con dimensiones históricas, culturales, sociales, psicológicas e ideológicas, y es usada para devaluar, consciente o inconscientemente, el *status* social de las personas viejas. Su construcción está basada en la estereotipia y la utilización generalizadora de este componente psicosocial lleva a la construcción de las estructuras de los prejuicios que luego son usados ampliamente en contra de la población vieja”²¹ (Salvarezza, 2011: 28).

²⁰ Que también se erige como un *cliché* que puede dar paso a la subestimación de los componentes cognitivos que sí se van deteriorando con la edad, que por suerte, no son todos.

²¹ A su vez, el término *ageism* en el diccionario Oxford (2000), hace énfasis en un trato *injusto* para las personas por ser demasiado viejas; en cambio, en el diccionario Webster’s (2009), el énfasis es puesto en la discriminación en base a la edad y en la estereotipia prejuiciosa en contra de las personas mayores. Nos parece que la definición del diccionario Webster’s se acerca a una visión más completa del problema.

3.2 Los Ciclos o Edades para aprender

Sabido es que la “edad”, como categoría límite, determina y organiza funciones, etapas, roles, estereotipos. “La edad, de esta manera, determina en el diagrama social de un pueblo los modos en que una sociedad considera y habilita posibilidades de trabajo o de goces, usos de poder y saber, etc.” (Iacub, 2011: 44). En el gran proyecto moderno y civilizatorio (Dubet, 2006; Elias, 2009a; Barrán, 2008), la edad sirvió como categoría ordenadora, pues “se desarrollaron programaciones rígidas y curriculares donde a la niñez le correspondía la educación, a la adultez el trabajo y a la vejez la jubilación” (Iacub, 2011: 56). Se conformó la “edad burocrática” (mencionada por Bobbio, 1997: 24 y Filardo y Muñoz, 2002: 237). Filardo y Muñoz (2002) plantean que “el tener una edad dada, no es habilitante de dar ‘explicaciones’ si no es en torno a proveer de sustancia y contenido a lo que implica en un espacio-tiempo dado la idea de ser joven o viejo, adulto o niño”, por lo tanto, “la idea de ser joven o viejo (...) contrariamente a una postura sustancialista, se propone como noción dinámica, relacional y espacio-temporalmente construida” (Filardo y Muñoz, 2002: 236). Los autores señalan que además de la complejidad que se da en el concepto de “edad burocrática”, hay que hacer énfasis en la heterogeneidad de las vejezes subjetivas y las vejezes sociales (Filardo y Muñoz, 2002: 239). Los autores insistirán en la idea de una sociología de las relaciones de edades, y en que hay que hablar de *vejezes* y no de vejez, como si existiera en un plano ontológico.

La “edad burocrática” ha generado polémicas en el campo de la sociología, y es así que en la década de los 60 el debate de la sociología de la vejez, o gerontología social norteamericana, giraba en torno de las ideas generadas por los enfoques o teorías del *disengagement*, por un lado, y las teorías de la actividad o acción, por otro. Según algunos estudiosos, la teoría de la actividad pasa por ser más una actitud o *apuesta* de ciertos gerontólogos, que una teoría edificada, pasando por alto los peligros o la caída en el sin sentido de una práctica que contiene una impronta casi calvinista que apuesta a la actividad por la actividad, para “estar en forma”, dejando de lado la calidad de las relaciones social y subjetivamente significativas y gratificantes (Buendía y Riquelme, 2010: 81-82; Rodríguez Ibáñez, 1979: 84-85). Al no llenarse la laguna teórica de la gerontología social de los 60, autores como Elaine Cumming y William Henry, desataron una polémica por su concepto de *disengagement* (que en una traducción conceptual podría ser “desentendimiento”, o más literal, “desenganche”). Según estos autores, el envejecimiento consiste en un “inevitable desentendimiento mutuo o *disengagement*, por cuya causa disminuye la interacción entre quien envejece y el resto de los integrantes del sistema social al que pertenezca” (Cumming y Henry, 1961, citado por Rodríguez Ibáñez, 1979: 85).

Pero entender el *disengagement* como un proceso natural, ajeno a las influencias culturales, es caer en una simplificación injustificada. Las instituciones sociales y de socialización juegan un papel central en el desarrollo psicosocial de las personas estableciendo ritos de pasaje, de iniciación y adjudicando roles. Para la vejez, estas instituciones asignan roles o como dicen algunos investigadores, la vacían de rol, asestando un duro golpe en uno de los ámbitos más definitorios, como lo es el trabajo. Como destacan José Buendía y Antonio Riquelme (2010), en “nuestra cultura el trabajo tiene una significación muy superior a la mera obtención de unos ingresos económicos, y se convierte en la principal fuente de identidad”. De esto depende la autoimagen, el autorrespeto, y el sentimiento de utilidad. Interrumpir el ritmo es para algunos como cambiar a “un rol sin rol: *«roleles rol»*” (Buendía y Riquelme, 2010: 82). Analizando las fórmulas sociales de transición, Buendía y Riquelme, nos llaman la atención con respecto a que en nuestra sociedad, “los únicos ritos de separación son el ingreso en prisión, el divorcio y la jubilación, y de entre estos tres ritos es la

jubilación la que tiene sus particularidades más especiales (...), dado que no cabe la posibilidad de reintegración al mundo socialmente valorado” (Buendía y Riquelme, 2010: 82).

3.3 Teoría del curso de la vida

Uno de los primeros autores en “psicologizar” para un proyecto educativo las etapas de aprendizaje en la vida y sus posibilidades según las edades, fue Comenio. Redactó la *Didactica Magna* (publicada en 1657) y la *Pampaedia* (1650) como grandes tratados para “enseñar todo a todos”. En estos libros observamos las ideas de *ciclos y procesos* para aprender. A lo largo del tiempo esta idea ha quedado fuertemente arraigada en la práctica educativa (Behares, 2008: 17), por un lado, y en los desarrollos de la teoría, por otro. El humanista checo nos dice que al “igual que para la prole humana el mundo entero, desde el principio de los siglos hasta su fin, le sirven de escuela, así también a cada hombre su vida le sirve de escuela, desde la cuna hasta la tumba” (Comenio, 1959: 209).

A lo largo de toda la vida se aprende, nos dice Comenio, pero la “única condición es imponer a cada edad como tarea aquello para lo que está apta” (Comenio, 1959: 210-211). Nuestros conceptos modernos de ciclo y proceso, que sustentan nuestras “psicologizaciones” en los enfoques didácticos (Behares, 2008), ven la luz en las siguientes analogías del educador checo: “La infancia y la puericia se comparan al amanecer y a la primavera; la pubertad y la juventud al tiempo de la mañana antes del mediodía y al verano; la edad viril a la tarde y al otoño; la vejez al anochecer y al invierno” (Comenio, 1959: 211). En la *Didáctica Magna* nos dice: “La condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma; si se endurece resiste el intento” (Comenio, 2012: 62). Jean Piaget consolidó a Comenio como “uno de los precursores de la idea genética, en psicología del desarrollo, y como el fundador de una dialéctica progresiva diferenciada en función de los estadios de dicho desarrollo” (Comenio, 1959: 30). La concepción rígida de los estadios de Piaget²², son discutidas por los recientes hallazgos de las neurociencias (Vincent y Lledo, 2013), en donde los momentos críticos para aprender, dejan de ser sobremanera determinantes.

Una teoría dúctil y robusta como la *Life-Span Theory*²³ ha logrado contribuir en gran manera a la hora de abordar el estudio del curso vital, pues ha incorporado los aportes de varios campos disciplinarios a la explicación del desarrollo humano, desde una perspectiva biológica, psicológica, social, histórica y cultural. Esta teoría se encarga del estudio del desarrollo individual, de la *ontogénesis* (una traducción más literal sería origen del ser, o de una unidad), desde la concepción hasta la vejez (Baltes, 1987, 1997; Baltes, Lindenberger y Staudinger, 2006).

Una proposición clave de esta psicología del desarrollo en el curso vital, es que el “desarrollo no está completado en la adultez (madurez). Por el contrario, la *ontogénesis* se extiende a través de todo el curso de la vida e involucra procesos adaptativos” (traducción propia, Baltes, Lindenberger y Staudinger, 2006: 569). Para los investigadores del curso de la vida, cada edad, etapa o ciclo, tiene su propia “agenda”, y contribuye de forma única a la organización del pasado, presente y futuro en el desarrollo ontogenético. Es por ello que

²² No podemos estar de acuerdo con una postura que adjudica a la teoría de la epistemología genética de Jean Piaget y sus colaboradores, una extrema rigidez en los planteos sobre los estadios del desarrollo, y sobre los procesos de *acomodación y equilibración* cognitivas. El propio Piaget dio muestras, en su momento (*Epistemología genética y equilibración* -1981-, y en *Seis estudios de psicología* -1985-), de una no determinación de los límites del desarrollo, bajo determinadas circunstancias del sujeto, y en algunos aspectos clave, relacionados con las partes “cristalizadas” de la inteligencia. Y en todo caso, el propio Piaget se erige como ejemplo de una lucidez e inteligencias prodigiosas en la vejez.

²³ Ver Anexo

los objetivos básicos de esta teoría son: “a) ofrecer una explicación global organizada de la estructura y secuencia del desarrollo a través del curso de la vida; b) identificar las interconexiones entre eventos y procesos de desarrollo tempranos y tardíos; c) delinear los factores y mecanismos biológicos, psicológicos y sociales que son básicos para el desarrollo en el curso de la vida; y d) especificar los constreñimientos y oportunidades biológicas y ambientales que moldean el desarrollo a través del curso de la vida de los individuos, incluyendo el rango de plasticidad (modificabilidad) que puedan presentar”. A esto hay que agregar que a nivel del individuo, se intentará generar conocimiento de las 1) regularidades generales en el desarrollo, 2) de las diferencias interindividuales, y 3) de la plasticidad intraindividual en el desarrollo, durante todo el curso de la vida (traducción propia, Baltes, Lindenberger y Staudinger, 2006: 570).

Luego de varios años de investigación surgen determinados postulados empíricos que darían cuenta de lo que Baltes llama una arquitectura biológica y cultural global del desarrollo a lo largo de la vida (ver figura 1A del anexo). El primer principio pilar de esta arquitectura es que los beneficios evolutivos de la selección biológica disminuyen con la edad. El segundo, reza que hay un incremento de las necesidades de insumos culturales (todo el material simbólico, psicológico y social que los humanos han generado en los milenios –Baltes, 1997: 368-) relacionado con el incremento de la edad. Y finalmente, el tercero nos dice que la eficacia de los insumos culturales decrece con la edad. A esta arquitectura Baltes le aplica un modelo general de desarrollo, el SOC, *selective optimization with compensation*. La naturaleza e implicancias de este modelo teórico no lo podremos analizar aquí. Nos importa señalar algunos aspectos que dan apoyo a la idea del aprendizaje como inherente al ciclo vital y su utilidad como compensador de pérdidas. La *selección* se desenvuelve en contextos espacio-temporalmente condicionados y es biológicamente limitada en su capacidad. La *optimización* es un concepto supone el desarrollo como avance hacia ciertas metas deseables. La *compensación*, en la que se apoya sobre todo Villar (2004), se hace operativa cuando un *set* de medios o recursos (*means*) ya no está disponible, ya sea por constreñimientos internos o externos.

3.4 Las neurociencias y las ciencias cognitivas en los estudios sobre la vejez

Se han desarrollado estudios alrededor del tema de las capacidades cognitivas y la inteligencia de los AAMM, por parte de varias escuelas y tendencias. Cabe destacar que Harry Moody y Jennifer Sasser (2012) han planteado la existencia de dos grupos contrapuestos de investigadores con respecto al desempeño cognitivo de los adultos, los caracterizan como los “optimistas” por un lado y los “realistas” por otro (Moody y Sasser, 2012: 100). En el lado “optimista” de la contienda se estableció Paul Baltes y su equipo de trabajo, por el lado de los “realistas” alzó la voz, Horn y Davidson. Según nos cuentan García Madruga y Carretero (1985), el conflicto tuvo idas y venidas, en donde los “optimistas” negaban cualquier declive de la capacidad cognitiva con la edad, y los “realistas” planteaban el declive de los procesos de la “inteligencia fluida” como una realidad natural e innegable. Por supuesto, y como era lógico suponer, ninguno de los polos se llevó el triunfo absoluto. Y en todo caso es prudente desconfiar cuando se nos presenta una posición muy generalizadora y absolutista con respecto a la inteligencia y capacidad cognitiva en la vejez.

Es el propio Paul Baltes (1987, 1997, *et al* 2006) y su equipo de trabajo del instituto Max Planck quienes ofrecerán una explicación más integrativa de estos procesos, pues establecen una arquitectura en donde las ganancias y pérdidas persisten a lo largo de la vida, pero siendo la frecuencia de las pérdidas más acentuada en la vejez. Pero lo que resulta un aporte para la caracterización de la inteligencia y el desempeño cognitivo, es la categorización de dos dominios de funcionamiento cognitivo, sin dudas influenciado por los aportes de

Cattell y Horn, a saber, “la mecánica” y “la pragmática” de la inteligencia. La primera categoría está influenciada en mayor medida por los factores biológicos, y tiene que ver con la arquitectura básica del procesamiento de información y la solución de problemas. Maneja las operaciones cognitivas básicas que permiten la preservación de asociaciones y clasificaciones. La pragmática, remite a conocimiento fáctico y procedimental, como la “inteligencia cristalizada”. Además, engloba los conocimientos de experto, como son los adquiridos en lo laboral, y conocimientos actitudinales, sobre habilidades contextuales específicas, sobre cómo actuar en determinada situación (Baltes, 1987, *et al* 2006; Fernández-Ballesteros, *et al*, 2007). Se le asocia asimismo con la sabiduría (Baltes y Staudinger, 2000).

La científica Rita Levi Montalcini, ganó el Nobel por su descubrimiento de la NGF (*Nerve Growth Factor*), estimuladora del crecimiento de las fibras nerviosas, con lo cual pudo forjar el concepto de la plasticidad neuronal, que representa una de las ideas más potentes para reconfigurar abordajes a los problemas cognitivos. La idea de la autora, que hace reseñas biográficas de personalidades destacadas del renacimiento y el siglo XX, poner en “evidencia algo que suele pasarse por alto, que las facultades del cerebro humano, incluso en edad avanzada, son muy superiores que las que se le reconocen. En esta última fase de la vida los circuitos cerebrales recurren a estrategias específicas y propias de su funcionamiento para enfrentarse a las insidias de los años” (Levi Montalcini, 2003: 81). Desde las neurociencias de hoy en día se afirma que la “época del cerebro rígido, cuando los manuales de neurociencias mencionaban tímidamente las modificaciones del cerebro adulto, ha quedado definitivamente atrás” (Vincent y Lledo, 2013: 22). Se sabe que “los circuitos de neuronas son conjuntos dinámicos susceptibles de adaptarse en función de la actividad y bajo la acción de factores intercelulares (...) Durante el aprendizaje y el desarrollo del niño, las conexiones sinápticas se ajustan según las necesidades para formar agrupaciones de neuronas que funcionan juntas, sobre una misma tarea, y los mapas funcionales que de ellas dependen. La demostración de que el cerebro adulto puede producir nuevas células nerviosas permite actualmente entrever la evolución de los contornos de dichos mapas bajo la acción del aprendizaje” (Vincent y Lledo, 2013: 112).

Fernández-Ballesteros *et al* (2007), nos dicen que a lo largo del ciclo de la vida hay un declive de algunas de las facultades cognitivas, pero que otras permanecen estables y hasta experimentan una mejora, no podemos dejar de mencionar en este sentido, la famosa noción dicotómica de la “inteligencia fluida” y la “inteligencia cristalizada” de Cattell y Horn (citados por Fernández-Ballesteros, 2007; García Madruga y Carretero, 1985; Baltes, 1987; y Baltes, *et al*, 2006). Como nos dice el sentido común, las diferencias en la población en cuanto a desempeño cognitivo son debidas a muchísimos factores, entre ellos la genética heredada, la educación, la profesión y su práctica, el estado de salud, la motivación, la autoimagen, la autoeficacia, etc., por lo que se puede afirmar que “el espacio creativo, cultural, fruto de la actividad mental humana sería el verdadero motor de la plasticidad cerebral. En este marco el cambio ya no es de orden biológico, sino más bien es sustituido por el producto de la cultura” (Vincent y Lledo, 2013: 121).

Los desarrollos arriba planteados ponen de manifiesto que las innegables limitaciones inherentes al envejecimiento que afectan el desempeño cognitivo y físico, “no invalidan irremediable y universalmente los niveles de actividad física y/o mental de los individuos por muy avanzada que sea su edad. En definitiva, no impide la normal participación educativa” (Martín, 1995: 13).

4. MOTIVACIONES E IMPACTO SEGÚN LOS ANTECEDENTES

Incluso sabemos, por la información que nos brindan los antecedentes, que una imagen desfavorable, personal o social, de la vejez afecta los rendimientos cognitivos. Según nos señalan Iacub (2011), por un lado y Veronesi (2013) por otro, las pruebas empíricas demuestran que el funcionamiento intelectual de los ancianos puede declinar si están expuestos a estereotipos culturales negativos. Iacub cita por ejemplo, los casos de investigaciones en China en donde Adultos Mayores tuvieron resultados cognitivos equiparables a personas jóvenes y niveles de longevidad y bienestar por encima de la media. En países como China o Japón (concretamente Okinawa) la ancianidad goza de una visión más positiva y la función social asignada de esa edad amortiguaría el declive biológico (Iacub, 2011: 81-83; Veronesi, 2013: 11-17). En países en donde no hay culturas tan “amigables” con la ancianidad, existen otros recursos. Según nos señalan Fernández-Ballesteros *et al* (2013), programas de aprendizaje a lo largo de la vida, y específicamente emprendimientos como las universidades para la tercera edad, tienen una influencia positiva en la autopercepción, la autoestima, y en el balance emocional de las personas que los cursan. Parece que estos emprendimientos son un medio muy eficaz para cambiar estereotipos y actitudes negativas frente a la vejez y el envejecimiento.

Una investigación se desarrolló a principios de este siglo que corre en la UNI 3 de Montevideo. La Dra. Ileana Algazi y la Psicóloga Margarita Dubourdieu (2002), aplicaron una encuesta de tipo psicológico y herramientas de tipo biométrico para tener un panorama descriptivo de la población de AAMM que allí concurrían. Este estudio estuvo más centrado en los aspectos de la salud, y la hipótesis central, sustentada en el marco teórico de la psiconeuroinmunoendocrinología, era que las actividades que los participantes desarrollan en UNI 3, al ser estimulantes y motivadoras, enlentecen procesos degenerativos del orden de lo biológico. Se hacía hincapié en la autoestima de las participantes mujeres, al poseer en gran número una profesión, como por ejemplo la docente, que ha permitido un desempeño social y económico autónomo.

Desde el campo de la conducción en el aprendizaje (*gogos*, significa conducir en griego) se ha observado una proliferación de nombres (Andragogía, Gerontología educativa, Gerontogogía, Geragogía, Gerontagogía, Gerontopedagogía) (Bermejo García, 2005: 134). Siendo el de *Andragogía*, y en especial la definición que utilizó Félix Adam, la que ha adoptado la institución en análisis (Bayley, 2010: 20).

Hemos podido observar que el contexto cultural e institucional definido arriba jugó su papel en la configuración de una noción de saber y conocimiento que no es trivial, sino que define la identidad y muchas veces el sentido de vida de las personas, y que por más utilitaria e instrumental que sea, presenta trazos románticos y de trascendencia.

Una pregunta recurrente de los investigadores sociales en torno a los procesos de aprendizaje en contexto de envejecimiento y vejez, es la de qué motivaciones hay en los agentes. De lo que se trata es de mostrar, justamente, cómo la individualización que el *programa* habilitó a través de sus valores en los sujetos, se plasma en sus anhelos de conocimiento. El conocimiento siempre tuvo sus *templos* (Dubet, 2006). Para nuestro occidente, la Universidad, con su “cultura escrita” ha sido un templo de conocimientos y sobre él se proyectan gran parte de los anhelos educativos de las personas. En el caso de los emprendimientos de educación de Adultos Mayores encontramos que no persiguen “solamente que acumulen conocimientos ni tampoco su desarrollo personal, sobre todo se propone ponerles al alcance una institución que tradicionalmente ha sido el lugar del saber: La Universidad” (Lemieux, 1997: 14).

Según Lemieux (1997), hubo tres fases o etapas de los emprendimientos de educación de AAMM²⁴. La primera fase es la de las actividades culturales universitarias, casi como actividades de extensión, y que tienen como a uno de sus representantes a los *Elders Hostels*. La segunda, comienza en 1973 en Toulouse, Francia, e introdujo los ciclos de conferencias sin ninguna evaluación de resultados, o pasajes de curso, etc. Por último, la tercera etapa comienza en 1985, y adopta las normas y estilo de la enseñanza universitaria, ofreciendo créditos con la posibilidad de diplomarse. Las universidades de la tercera edad que se han desarrollado en el mundo están en una u otra de estas etapas, o se encuentran imbuidas en el marco ideológico y organizacional que se plantearon en éstas.

Las motivaciones de los adultos mayores en procesos de aprendizaje son exploradas por diversos investigadores, de distintas partes del mundo, por lo que la literatura en ese sentido nos brinda un espectro bastante amplio de enfoques.

Comenzando por los Estados Unidos, que poseen ya una tradición en este sentido, Harris y Cole (1980) señalaban que según Howard McClusky (también citado por Urbano y Yuni, 2005) existen cuatro necesidades educativas fundamentales. La primera se puede traducir como de adaptación (*coping needs*) y se refiere a las motivaciones necesarias para sobrevivir, esenciales para el diario vivir y para adaptarse a los cambios y transiciones de un mundo complejo. La segunda, tiene que ver con la *expresión*, en donde el centro no es tanto la utilidad instrumental de la actividad, sino el esparcimiento, la creatividad espontánea. La tercera necesidad, es la de *contribución*, la de brindar y brindarse a los demás, a su comunidad o sociedad. En este sentido, las actividades educativas pueden ser de gran ayuda como vehiculizadoras de esta necesidad. En cuarto lugar, el autor ubica la necesidad de *influencia*. Estas influencias se plasman muchas veces en emprendimientos que van en pos de cambios sociales y son llevados adelante gracias al mayor acopio de información o de conocimientos actualizados que son detentados tras un aprendizaje específico. Hay una quinta necesidad planteada por McClusky, que nombran Urbano y Yuni (2005) y que es la de la *trascendencia*, o de la comprensión del sentido de la vida. Obviamente esta necesidad de comprensión se haya en todo el curso de la vida, pero Urbano y Yuni plantean que en la vejez podría estar más marcada (Urbano y Yuni, 2005: 158).

El informe en dos partes de Lakin, Mullane y Robinson (2007, 2008) para el ACE (American Council on Education) explora el contexto y los emprendimientos concretos llevados adelante en Estados Unidos con respecto a la educación superior para Adultos Mayores. Tras analizar el contexto demográfico del país y poner en relieve la situación de las minorías étnicas, sugiere un plan de acción e ideas de financiamiento para continuar con los emprendimientos en este sentido. Tras realizar un plan de investigación de dos años, concluye en que hay tres tipos básicos de motivación para ese segmento de población: Por el simple motivo de disfrute (Aprendiendo a aprender, *learning to learn*); para facilitar la conexión con otras personas de la comunidad (Aprendiendo para conectar, *learning to connect*); y finalmente, para avanzar en sus carreras y/o trabajos o emprender otros (Aprendiendo para el trabajo, *learning to work*). En la primera motivación, la

²⁴ Los antecedentes de iniciativas en aprendizaje de adultos se pueden retrotraer hasta la antigüedad. Los antecedentes de universidades de adultos, desde el siglo XVIII. En Norteamérica, en 1727, Benjamin Franklin funda en Philadelphia un grupo de estudios y de discusión denominado JUNTO. Este grupo estaba abierto a todas las personas, de todas las edades, sin discriminación. Ha jugado un papel fundamental para los mayores de Norteamérica. En 1827-1927, se desarrollaron liceos para la alfabetización de los mayores en el Medio Oeste. En 1874, se crean cursos de verano, en el estado de Nueva York, que luego sería el sistema de *Elders Hostels* (hoy *Roadscholar*), que continúa hasta el día de hoy (Lemieux, 1997: 21). En Uruguay, podemos observar antecedentes en el período batllista, ya que en 1903 se inauguran cuatro cursos liceales para adultos, 3 para varones y uno para mujeres, “tal vez recordando una iniciativa fallida de José Pedro Varela en 1877”. Para 1916, había ya 55 escuelas nocturnas para adultos en todo el país que tenían un currículo (relativamente...) extenso y diverso (Barrán y Nahúm, 1979: 128).

educación a lo largo de la vida es sentida no solo como una forma de superación y descubrimiento personal, sino como una forma de manejarse en la vida, y superar las transiciones. La segunda motivación está siempre presente, e indica el papel que juega la integración y el intercambio con el otro a la hora de abordar un emprendimiento educativo por parte de los AAMM. En la tercera motivación se encuentran dos fenómenos interesantes. Por un lado, la necesidad de continuar con una carrera que no sea la que sustentó a lo largo de la vida la economía doméstica y pasar a una que sea más reconfortante y significativa; y por otro lado, se observa la verdadera necesidad de continuar capacitándose para emprender o reciclarse que tienen determinados AAMM para subsistir en una economía dinámica e insegura (Lakin, Mullane, y Robinson, 2008: 8-10).

Claudio Urbano y José Yuni (2005, 2008, 2011), son investigadores argentinos en materia de aprendizaje en contexto de envejecimiento y vejez. En uno de sus libros *Educación de adultos mayores* (2005) presentan una investigación realizada a fines de los noventa y de la cual construyen una categorización de motivaciones de los AAMM que fueron encuestados por ellos.

La primera motivación ha sido la más frecuentemente señalada en su estudio, se trata de la I- Motivación de orientación pragmática, en la cual se identifica una “orientación activa de los sujetos hacia la adquisición de conocimientos específicos”. Los sujetos se centran en la posibilidad de adquirir conocimientos, habilidades y técnicas que les permitan alcanzar metas particulares. Los autores comentan la posibilidad de caracterizar este móvil, como de motivación extrínseca, pues “el objetivo de la acción no está en la misma acción de educarse sino en la finalidad que se determina previamente” (Urbano y Yuni, 2005: 160-164). La segunda en importancia es nombrada como II- Motivación de curiosidad ilusoria, en este tipo lo que prima es la curiosidad como móvil de la búsqueda de saberes por un lado, y por otro, una necesidad interna de descubrimiento. Obviamente hay aquí componentes de realización intelectual y superación personal. En este tipo encontramos la creencia de que “la educación permite acceder a la ‘cultura’ y que ésta tiene un valor en sí mismo que enriquece a quien puede apropiarse de ella. El objetivo de los sujetos es ‘educarse’ y satisfacer el deseo de conocimiento o las pulsiones epistemofílicas” (Urbano y Yuni, 2005: 164-165). La tercera motivación que encuentran los investigadores es la III- Motivación de adaptación emocional, en donde los mayores tienen la percepción de estar atravesando una etapa signada por situaciones de crisis, de desajustes emocionales, físicos y sociales. Aquí encontramos los fenómenos casi que inherentes a estas edades, los “nidios vacíos”, la viudez, la jubilación, etc. O sea, son necesidades de adaptación frente a eventos normativos o no normativos (Urbano y Yuni, 2005: 168). Un cuarto tipo es la IV- Motivación de entrenamiento, la de “no quedarse”, mantenerse en buen estado, en cualquiera de las dimensiones del desarrollo. Primaría en estos sujetos el interés por la actividad más que por la formación y saberes en sí. El móvil de esta actitud es el concepto de la “atrofia de lo que no se usa”. Entre los varones es particularmente prominente este tipo de motivación (Urbano y Yuni, 2005: 174-176; 2011: 362). En quinto lugar encontramos la V- Motivación de asignatura pendiente, en donde encontramos a personas que quieren acceder a conocimientos que le fueron vedados en etapas anteriores. Los obstáculos señalados pasan por las obligaciones normativas de género tradicionalmente impuestas, las limitaciones económicas, crianza de hijos, sostenimiento de un hogar, y otros factores sociales y culturales que son inhibidores (Urbano y Yuni, 2005: 177-178). La sexta categorización es la de VI- Motivación por ilusión diferida, aquí lo que se presenta es “una orientación del sujeto a la actividad por el efecto de la presión que otras personas significativas realizan sobre él”. En este caso lo que se encuentra generalmente es una especie de flojera, desesperanza vital a la Erikson (2000).

Por último, presentaremos los aportes del Doctor en psicología Feliciano Villar (2004) de la Universidad de Barcelona. Este investigador se apoya en los supuestos de la teoría del curso vital de Baltes y colaboradores, señalando especialmente al desarrollo como un proceso en el que conviven pérdidas y ganancias, y en donde la capacidad plástica, como ya se señaló se mantiene por más tiempo del que se suponía en los antiguos consensos. Señalará dos grupos de objetivos o metas educativas que un emprendimiento educativo para AAMM puede tomar en cuenta.

El primer grupo es la educación en la vejez como compensación. Dentro de éste, en primer lugar, encontramos la educación en la vejez como una puesta al día con las personas que, por las circunstancias históricas, biográficas y sociales, no pudieron acceder a un nivel educativo suficientemente aceptable según los estándares actuales. Es como decía Rosa María Torres (2003), una “educación remedial” (Torres, 2003: 24). En segundo lugar, se puede entender la compensación como una forma de paliar “las deficiencias asociadas al envejecimiento”, y para prevenirlas. Además, “implicarse en nuevos aprendizajes se concibe como un ejercicio que tiene beneficios sobre el funcionamiento cognitivo general de las personas mayores”. Muchas veces este tipo puede devenir en “atenuador”, cuando el caso es de un proceso involutivo irreversible (Villar, 2004: 7). Un tercer objetivo de la educación de mayores como compensación apunta más bien a “potenciar la actividad y relaciones sociales de la persona mayor”. Pero esto es posible en varios niveles y con distintos alcances. Se puede dar un impulso a nuevas relaciones sociales en el marco de la actividad educativa, y se puede reforzar el papel de la persona Adulta Mayor en su comunidad y en el conjunto de la sociedad, readquiriendo cierto poder perdido y siendo partícipes de los ámbitos en donde se juegan decisiones de todo el colectivo.

El segundo grupo es la educación como potenciadora del crecimiento. Apoyándose en la teoría del curso vital, Villar plantea que los AAMM no sólo compensan pérdidas y se adaptan a los cambios, sino que son capaces de experimentar ganancias y plantearse nuevas metas. Esta idea de la educación en la vejez como progreso, se ve reflejada en varios cuerpos teóricos, entre ellos el enfoque de la sabiduría, tanto si es concebida como un sistema experto de conocimientos (Baltes y Staudinger, 2000), o si es vinculada con la identidad y la integridad (Erikson, 2000). Otro lugar donde se ha visto reforzado es el ámbito de los programas educativos intergeneracionales (Villar, 2004: 9).

En resumen, hemos explorado grandes grupos de determinantes que habría que tener en cuenta para abordar el tema del aprendizaje en la vejez. Los aspectos demográficos nos muestran un escenario de creciente demanda de servicios, básicos y no tan básicos, para una población que envejece cada vez más en todos los continentes. Los factores sociohistóricos, nos sitúan en un proceso de largo aliento de secularización y de creciente importancia de los fenómenos relacionados a la información y el conocimiento en la modernidad occidental. Estos procesos tuvieron su particular desarrollo en nuestro pequeño país. Las elites intelectuales idearon un proyecto moderno inspirado en los procesos europeos que difundieron hacia el resto de la población. Se instauró la imagen de país educado y orgulloso de sí mismo.

El psicoanálisis y las investigaciones del último Foucault, nos brindaron algunos elementos iniciales con los cuales abordar el tema del aprendizaje en la vejez desde la perspectiva del sujeto que desea conocimiento y se preocupa por sí mismo. La idea de la Universidad como un lugar del saber es resaltado por Behares. Asimismo, la psicología del ciclo de la vida, con base en las investigaciones de Baltes, nos proporcionó un sendero ampliamente interdisciplinario por el cual avanzar. Las neurociencias son uno de los apoyos más importantes

a la hora de apostar a un aprendizaje en la vejez y por ello forman parte de los discursos de emprendedores e investigadores en materia de vejez y aprendizaje. A pesar de eso, ciertos *viejismos*, como nos dice Salvarezza, han continuado a lo largo de los años. Moody ha identificado grupos de valores con respecto al aprendizaje en la vejez que van desde el desdén en la idea de un despilfarro sin sentido, hasta la posibilidad de seguir enriqueciendo la psiquis mediante nuevos aprendizajes que aminoren la marcha hacia la dependencia. Lemieux hizo una clasificación de emprendimientos educativos para la tercera edad que nos fue útil para ubicar nuestro caso en el marco de un movimiento que bien podría formar parte de un *nuevo paradigma de envejecimiento* que viene desenvolviéndose desde varias décadas atrás, por lo menos en el norte.

Hemos enumerado algunas motivaciones para el aprendizaje, que suponemos están influenciadas por esos componentes sociales y culturales que pueden retrotraerse a los comienzos del proyecto moderno. Es así que quisimos observarlas en los participantes de un proyecto de educación no formal, que en sus inicios, y todavía hoy, se focaliza en los procesos de aprendizaje de AAMM en Uruguay. Dado esto, pasemos a las preguntas y objetivos que han guiado esta investigación exploratoria.

5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- Teniendo en cuenta la matriz histórica, social, cultural y educativa del Uruguay ¿qué tipo de motivaciones para seguir en procesos de aprendizaje podemos observar en los participantes AAMM de una experiencia como UNI 3?
- ¿Qué particularidades específicas encontramos en la institución en Uruguay?

OBJETIVO GENERAL

Nuestro abordaje es exploratorio. Quisiéramos identificar la historicidad de los procesos ideológicos, psicosociales y culturales que podrían estar influenciando en las motivaciones de los participantes AAMM para concurrir a UNI 3.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar motivaciones de los AAMM mayores que concurren a la UNI 3.
- Identificar la especificidad de UNI 3 como institución buscando explorar los trazos históricos de su ideología.

6. METODOLOGÍA

El diseño metodológico es de tipo cualitativo. El *campo* en el que se desarrolló la investigación es la sede central y el anexo de UNI 3 Montevideo. Allí las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron la entrevista en profundidad semiestructurada en forma individual y grupal y la observación participante. Asimismo, se hizo análisis de documentos y de datos secundarios que se obtuvieron con permiso de las autoridades sobre la población de participantes. Los documentos analizados fueron: el estatuto de UNI 3, y materiales de difusión como la revista *Educación y Vida*. También se exploró la página web de la institución y de allí procedimos al análisis de parte de su contenido.

La muestra de entrevistados se conformó por la técnica de “bola de nieve” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010: 398). Al ser una investigación de tipo exploratorio se realizaron entrevistas a informantes calificados como autoridades y Animadores Socioculturales, o sea, una *muestra de expertos*

(Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010: 397) que fue conformándose a medida que se nos recomendaba para entrevistar a otras personas.

Cuadro 2. Número de entrevistas por tipo de participante

AAMM Participantes	N° de entrevistas	Edades de participantes	Autoridades y Animadores	N° de entrevistas
Participante mujer	5	69, 69, 71, 75, 107	Autoridades y Animadores en Montevideo	5
Participante varón	5	64, 69, 72, 76, 76	Autoridades del Interior	4

Total de entrevistas: 19

Pasar por alto una entrevista con la Maestra y Licenciada Alondra Bayley, fundadora de la institución, no era una opción. Asimismo, la lectura de los libros de Bayley (2010, 1983), son utilizados como fuente importante del análisis institucional, ideológico, y filosófico del emprendimiento y sus partícipes.

Los participantes concurrentes fueron seleccionados en los momentos de intercambio informal de los talleres (pausas, antes o después de los mismos), en donde se convidaba a las personas a tener una entrevista. Podemos decir que en cierto sentido fue una muestra de voluntarios, casi *autoseleccionada* en algunos casos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010: 396). Optamos por balancear la muestra para que los varones, que generalmente están sub representados en las iniciativas de aprendizaje de Adultos Mayores (Urbano y Yuni, 2011), estuvieran presentes y desde su discurso nos ofrecieran un panorama del sentir masculino con respecto a los procesos de aprendizaje en la vejez.

Nos fueron cedidas 5 entrevistas, en formato texto, realizadas años atrás (año 2009) por un grupo de investigación del NIEVE (Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Vejez y Envejecimiento) realizadas a autoridades de las UNI 3 de Montevideo, Río Negro, Rocha, San Carlos y Soriano. El contenido de las entrevistas es conforme a un enfoque también de tipo exploratorio, por lo que complementaron la visión que se nos iba conformando con respecto a UNI 3.

Parte esencial de la investigación fue la *observación participante* dentro de la institución. Fuimos invitados a participar en algunos de los talleres que se desarrollan en la UNI 3, a los cuáles se concurrió por espacio de tres semanas. En esos días participamos como un asistente más de las actividades del taller, y pudimos observar las dinámicas que en los mismos se desarrollan. Se concurrió a los talleres de Literatura, Producción de guiones radiofónicos y “Vivir Creciendo”.

A la hora del análisis nos asistimos de la organización de texto que brinda el software ATLAS.ti. De esta manera organizamos las citas y las agrupaciones en códigos y en familias de códigos. En los anexos se presenta un esquema de las familias de códigos identificadas en las entrevistas.

Cuadro 3. Tipos de herramienta de recolección y cronograma

Herramientas de recolección de datos utilizadas:
Entrevistas semiestructuradas individuales: octubre y noviembre de 2013 y febrero de 2014. En la sede anexo (Arenal Grande 1448 esq. Brandzen) y en la sede central de UNI 3 (Eduardo Acevedo 1229 esq. Constituyente). En el caso de dos participantes, concurrimos a su domicilio, como es el caso de la participante de 107 años.
Entrevistas semiestructuradas grupales: En el mes de octubre en la sede central con el concejo docente de la institución. Comentaron las características generales de su trabajo como ASC. Las del interior en sus respectivas sedes departamentales en el año 2009 por investigadores del NIEVE (Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Vejez y Envejecimiento) ²⁵ .
Observación participante: octubre y noviembre. En 3 talleres distintos. 6 participaciones en 3 semanas en la totalidad de las actividades planteadas en el taller, como un integrante más (esto significa: bailar, hablar, escribir, trabajar en equipo con los participantes y quedarse charlando después de clase). Todo esto, previa autorización y concertación con las autoridades de la institución y el Animador Sociocultural de cada taller.
Análisis de documentos: Estatuto oficial de la institución. Planilla electrónica de inscripciones. Revista de divulgación. Página web institucional.

7. HALLAZGOS Y ANÁLISIS DEL CASO UNI 3 MONTEVIDEO

Como quedó señalado, la exploración en torno al caso de UNI 3 Montevideo, fue con una metodología cualitativa, que implicó observación participante, entrevistas a informantes calificados y participantes, y la lectura y análisis de datos secundarios. A su vez se incorporan entrevistas a autoridades de UNI 3 del interior cedidas por investigadores del NIEVE.

7.1 Presentación y orígenes

La UNI 3 es una institución que lleva más de 30 años en funcionamiento. Surge el 22 de abril de 1983 por emprendimiento de la Maestra y Licenciada Alondra Bayley, que junto con su esposo el Sr. Algazi, importan la idea de las universidades abiertas para la tercera edad que habían surgido en Europa, en particular de la de Ginebra, inspirada por el modelo del profesor Pierre Vellas en Toulouse, surgido en 1973. Tras superar algunos obstáculos, como los de conseguir una infraestructura edilicia, y algunos docentes afines, se pone en marcha el proyecto con menos de 10 alumnos. Los objetivos planteados por aquellos años, muy poco han cambiado: “En el marco conceptual de la Educación Permanente, ofrecer programas de actividades teórico-prácticas que contemplen el deseo de las personas de actualizar sus conocimientos y cultivar su vocación. Asegurar el nivel universitario de las clases confiándolas a docentes de prestigio y experiencia. Promover vida sana a través de la consulta permanente con el médico. Hacer propicia la creatividad en la esfera del Arte, por la intensa labor de los talleres de Literatura, Filosofía, Plástica y Tapiz Experimental, Teatro. Cultivar la Expresión Corporal, el canto y la recreación en actividad de grupos a los que además se brinde ayuda psicológica. Organizar paseos y visitas culturales a los centros de investigación, bibliotecas, laboratorios, museos, salas de concierto, etc. Organizar promover y divulgar todo evento cultural y científico en su más

²⁵ El análisis de estas entrevistas es presentado en un trabajo de reciente publicación que no ha sido utilizado en este texto por cuestiones de tiempo, pero que ponemos en la bibliografía. A saber: Cap. 4 “Las organizaciones de adultos mayores en Uruguay: paradigmas de envejecimiento e integración social”, de Lladó, Carbajal, Ciarniello y Paredes, en: Paredes, Berriel, Lladó y Carbajal, *et al* (2013).

amplia concepción, tanto nacionales como internacionales, que tengan como centro de interés la Tercera Edad y la Educación Permanente” (Estatuto de UNI 3, Cap. 1, Art. 2°).

El estatuto, que tiene fecha del primero de diciembre de 1986, establece la existencia de una Asamblea General, que es el “órgano soberano” de la institución; una Comisión Directiva, encargada de la dirección y administración, compuesta de once titulares, renovados cada dos años y que cuenta con un presidente; una Comisión Fiscal, órgano de contralor y que puede convocar a la asamblea General; y una Comisión Electoral, encargada de todo lo relacionado al acto eleccionario.

En la UNI 3 de Montevideo, que es a la que se ha podido acceder directamente, se observa que la figura de la Rectora-Fundadora, actúa con cierta autonomía y poder de decisión, ejerciendo un importante contrapeso a las decisiones de los demás órganos. Esto se desprende de las propias observaciones y del discurso de alumnos, autoridades, y funcionarios.

“Luego hay un contrapeso importante que soy yo. Que soy la rectora. La rectora es un poco el director técnico de la institución. Yo hago el organigrama y dispongo el profesor para cada taller, de acuerdo con sus gustos y aptitudes, y preferencias...” (Rectora, comunicación personal n°1, 2009).

Al cabo de unos años, el emprendimiento ha sido emulado en otros departamentos (en algunos, como en Maldonado, Río Negro, San José y Tacuarembó hay dos UNI 3), y por otros países de la región. Como forma de congregar a las UNI 3 de los países surge la RUA (la Red de Universidades Abiertas) en 1995. Para ese entonces la iniciativa había surgido en Argentina, Bolivia, Brasil, México, Paraguay, Perú, y Venezuela. Esta red tiene asambleas cada 2 años en donde se establece una presidencia renovable por país. Hasta 2014 es detentada por Venezuela. El organigrama de la red está compuesto por un Comité ejecutivo, Secretaría y un órgano de difusión, en ese orden jerárquico.

En estas décadas, la UNI 3 en Uruguay, ha logrado una interacción interinstitucional con el BPS y otros organismos, como municipios y organizaciones de la sociedad civil, que le han permitido mantener, en algunos casos, el funcionamiento de sus locales, ya sea por préstamo directo, comodato o donación. Las donaciones por parte de terceros van desde libros, pianos y casas, como por ejemplo, en el caso de la UNI 3 de Rocha. Uno de los mayores problemas que enfrenta la UNI 3 de Montevideo es no contar con un local propio. Las dos sedes en las que se localiza son propiedad del Ministerio de Educación y Cultura la central y del BPS, la sede anexo.

Es destacable su intensa participación y colaboración con emprendimientos para los Adultos Mayores en distintas dimensiones de intervención, no sólo la educativa. Su labor en el área del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, le ha valido el auspicio permanente de la UNESCO. Por lo que nos encontramos frente a una institución que se ha destacado en el ámbito educativo no formal, llamando la atención en altos niveles de la elaboración de agenda de políticas. Incluso la rectora-fundadora de la institución participó de la CONFINTEA VI como delegada.

7.2 Marco Ideológico

Para tener claro el marco ideológico de la institución presentamos las siguientes líneas de su estatuto. En el Cap. III, Art. 6°, leemos:

“Dentro del principio de universalidad de la enseñanza, UNI 3-URUGUAY-UNIVERSIDAD ABIERTA DE EDUCACIÓN PERMANENTE, está abierta a cualquier persona sin discriminación por motivo de edad, sexo, ideas políticas o religiosas, condición económica, etc. Por tal motivo no se exige ningún tipo de constancias

o documentos para inscribirse en todos y cada uno de los grupos de actividad. UNI 3 – Es LAICA – GRATUITA Y UNIVERSAL, dentro de los marcos conceptuales filosóficos de la Educación Pública del Uruguay”.

En este párrafo quedan condensadas las principales directrices educativas de la institución. Los principios y valores universales de la modernidad, trascendentes, *fuera del mundo*, se plasmaron en el marco legal de la misma. Estos valores son los que aúnan lo “alto” y lo “bajo” sin contradicción. Si hay contradicción, si hay error lógico en el programa²⁶, las instituciones de la modernidad pueden atribuirlo al mundo social exterior (Dubet, 2006, ver página 13). En todo caso, UNI 3 es una institución en donde se establece que lo que se busca es el saber, el conocimiento, y está abierta a toda persona que por este motivo se acerque. A través del discurso de sus dirigentes, animadores y participantes, notamos una autoconciencia de que su público meta se compone de una especie de *elite* cuando se compara con el espectro social de ancianos imaginado.

[E]s un tipo de propuesta que se puede, puede incrementarse muchísimo más, probablemente con ofertas diversas ¿no? Esta es una oferta cultural bastante selecta, podríamos decir, porque por ejemplo en UNI 3 no se hacen las cosas que normalmente podrías hacer en un club, ¿no? No se juega a las cartas, no se hacen bailes, no se hacen... porque está cuidado de una manera especial la propuesta cultural, es decir, que sea enriquecedor y que si bien favorece el contacto social, ¿no? y el desarrollo de amistades y los buenos vínculos interpersonales, pero como eligiendo en qué ámbitos y con qué estímulos (...) el estímulo siempre es algo que enriquezca, que no te deje igual que como eras antes, que te deje un poquito mejor”.

Y completando la idea:

“Para esas personas de pronto [las que no concurren a UNI 3], ellas miran mucho la televisión, van a una fiesta, a un baile, juegan al truco, que sé yo, hacen esas cosas que hacen los clubes de abuelos. Eso fue la inquietud fundamental de Alondra cuando pensó este proyecto ¿no? y lo tomó de los modelos de Ginebra y de Toulouse, que era el de darle carácter universitario, ta, universidad abierta, educación no formal, todo bien, pero de nivel universitario, es decir, las personas que supieran que estaban accediendo a algo de calidad, de calidad, y calidad terciaria ¿no? Fuera de la forma, fuera de lo formal, pero sí de mucha calidad, entonces ejerce atracción sobre un perfil de personas, sin dudas, no todas” (ASC fundadora, octubre de 2013).

En los discursos se trasluciría el valor omniabarcador de universalidad de la institución. Incluso nos animamos a utilizar la analogía de Dubet (2006) de las instituciones modernas con los *templos* (ver página 17). Aquí podríamos observar como abre las puertas para posibilitar el contacto con saberes hasta hace poco reservados a verdaderas *elites* socioeconómicas y culturales (y en algunas épocas anteriores al novecientos, aristocráticas, con tintes estamentales –Barrán, 2008-). Es una universalidad sustentada en el *programa* que se erigió en los momentos de pleito con los privilegios aristocráticos. Esta ideología humanista, desinteresada, que apela al universalismo como “ideal cultural nivelador” rechaza los prejuicios, convencionalismos y todas las diferencias que entorpezcan un ascenso social por otros méritos que no sean los del saber y la inteligencia (Elias, 2009a; Barrán y Nahúm, 1979). Sin elusivas, el estatuto se zambulle en “los marcos conceptuales filosóficos de la Educación Pública del Uruguay” y los hace propios, haciendo reverberar en las mentes escolarizadas sus principios fundamentales al decir que UNI 3 es Laica, Gratuita (a pesar de que los participantes abonan una cuota, que es tan módica, que se entiende de que es el mínimo indispensable como para mantener abierto el edificio, o sea, no se cobran los servicios educativos, sino la posibilidad de la infraestructura) y Universal (obviamente, no puede decir que es Obligatoria).

No hay que olvidar en todo este análisis, el origen docente, concretamente de Magisterio, de la rectora-fundadora Lic. Alondra Bayley. Si bien no planteamos una linealidad consecuentemente necesaria entre su

²⁶ No tenemos miedo de hablar en un lenguaje informático de programación, salvando obviamente las distancias, y no tomando una cosa por otra. Nos resulta interesante que François Dubet (2006) utilice el concepto de *programa institucional* con “el sentido que la genética y la informática dan a la palabra programación” (Dubet, 2006: 22 –pie de página-).

formación y su output emprendedor, si creemos en que ha influido en la ideología educativa de la institución, de fuerte carácter moderno y romántico, con los ideales del saber y el conocimiento como lemas-divisas. La otra línea de influencia en la rectora fundadora es la facultad de Humanidades y Ciencias, siempre identificada con la figura paterna de esta facultad, Carlos Vaz Ferreira. El ambiente educativo y de aprendizaje desinteresado marcó la tónica de esa institución liderada (y creada) por el filósofo²⁷. La “cultura superior”, anclada en la mente edificada y el “pensamiento superior”, siempre con el anhelo romántico. Es ilustrativo de esta vertiente que el taller de Bayley se llama “Fermentario”, como uno de los libros más famosos de Vaz Ferreira.

Utilizamos la analogía del *templo* también, porque al echar fuera del mismo a los intereses político-partidarios, religiosos, económicos y declararse laico, deja fuera todo lo que no sea el acto de compartir conocimiento. Como veremos más adelante, este acto se dará desde otro lugar, que no es el de la propia escuela moderna. Los trazos discursivos de UNI 3 como universidad de ideales humanistas-liberales son notorios, pero también lo son, al remitirnos a la idea de *templo*, los del discurso monástico, ya sea tomándolo desde el abordaje de Behares (2011), o del de Dubet (2006) (ver páginas 20-21).

En uno de sus libros, *Tercera edad: un desafío* (1983), el primero tras la creación de UNI 3, la rectora fundadora, Alondra Bayley, enfatiza la condición de Uruguay como la de “Suiza de América en educación” (Bayley, 1983: 34). Terminando una etapa dictatorial, y sin existir posibilidades de una puesta en balance de la realidad educativa, esta afirmación podía pasar todavía por razonable en esos años. Nos plasma la idea de lo que los uruguayos hasta hace muy poco pensábamos de nosotros mismos, ese era el ambiente de ideas en que estaban sumergidos los fundadores de UNI 3. La cohorte a la que pertenece Alondra Bayley, de 93 años, es la de los nacidos en la década del 20. Vive la juventud y la adultez en el Uruguay “de las vacas gordas”, cuando el país aún le daba la espalda a América Latina y miraba hacia Europa. La población uruguaya se sabía viviendo en la “Suiza de América”, aunque eso fuera una realidad en socavamiento (ver página 12).

La utilización de la palabra Universidad podría resultar contradictoria con el marco ideológico y organizacional de una institución de educación no-formal. Desde el punto de vista de las autoridades, la categorización de “universidad” remite siempre a la calidad y *nivel* de los talleres (véase la cita anterior al docente de octubre), más que a un status terciario dentro del concierto de instituciones formales. En este sentido, debemos caracterizar a UNI 3 como una institución enmarcada en la segunda fase de los emprendimientos educativos de AAMM, signados por un enfoque no-formal y no evaluativo (Lemieux, 1997) (Ver página 28).

Por otro lado, según el discurso de uno de los ASC fundadores de la institución, la concepción de universidad podría pasar por las vías de la discursividad romántico-liberal, pero con fuertes tintes de la discursividad identificable como *monástica*. En este discurso que encontramos dentro de la institución, la importancia de la labor de enseñanza está signada por su componente extra académico, por las enseñanzas que apelan a la preocupación por uno mismo, *epimeleia heautou*, que incluye un *gnothi seauton*, conócete a ti mismo (ver página 18).

²⁷ Para un relato de la historicidad de los discursos en torno a la educación superior propiamente dicha de Vaz Ferreira (1957a, 1957b), y su posterior devenir, remitimos al lector a Behares (2011).

El *romanticismo en busca del saber* que se respira dentro de los muros de UNI 3, se ve reflejado hasta en los nombres de alguno de sus talleres. Nombres tan pomposos como “Historia de la Cultura”, harían desquiciar a un analista crítico de los dos conceptos que integran el título. Sin embargo, esto es reflejo del horizonte ideal de un saber que se pretende *enciclopédico*, y pocas cosas nos resultan, en la tradición académica uruguaya, más modernas y más francesas. Francesa, porque el modelo de la primera *Universidad Mayor de la República*, usualmente llamada *Universidad de Montevideo*, fundada en 1849, tenía una fuerte impronta napoleónica, dado que fue fruto de una injerencia liberal-estatal, con aires románticos. La necesidad de independencia, tanto material como mental, insuflaron las iniciativas de una enseñanza superior en la joven república, y algunas de esas ideas aún están entre nosotros en la academia (Behares, 2011).

Nos había llamado la atención la no elaboración de productos científicos en la UNI 3, pero analizándolo atentamente resultó claro que la institución, al pertenecer a una segunda etapa de conformación de universidades de la tercera edad (Lemieux, 1997), no impulsó los procesos de aprendizaje en un marco formal, con lo cual quizás la producción científica asociada a lo formal, fue menguada. Es una posibilidad. Pero lo que resaltaremos es que aún en un marco de aprendizaje no formal, el método científico y su puesta en práctica tiene posibilidades de germinar, y en los participantes podemos detectar anhelos de un aprendizaje que tienden hacia estos niveles de elaboración.

Desprendiéndose de los discursos y además expuesto en su página web, se destacan dos líneas de fundamentos en este proyecto, o como le llama su rectora, *experimento*: Primeramente, políticos, apoyados en el catálogo de derechos, o más bien recomendaciones, establecidas por la UNESCO-CONFINTEA; y en segundo lugar, científicos, tomando en cuenta los avances de la psiconeuroinmunoendocrinología, y las neurociencias.

Con respecto al primer fundamento, en el discurso de las autoridades y de algunos participantes se destaca la función liberadora de la educación. A nivel del sujeto, esto es vivido como un empoderamiento. La palabra *poder* viene una vez más a la colación, para señalarnos cuán ligados están la búsqueda de conocimientos con la búsqueda de *poder* (Foucault, 2001; Adler, 1993). El *poderoso* es *libre*. En ese sentido las evocaciones a la figura de Paulo Freire están también presentes, como manifiesto de una liberación del *oprimido*.

“Vamos a estar hasta el fin de nuestros días defendiéndolo, defendiendo lo que dice Paulo Freire (...) que es un gran educador Brasileño, dice que Educar es Liberar. Entonces nosotros estamos liberando a la gente. Cuidado con la gente liberada, no van a poder hacerla callar. Queremos luchar en paz trabajando y no atacando a la gente, para nada, ellos sabrán por qué lo hacen, pero un día van a aparecer las voces de todos lo que se indignan por este trato que recibe el mayor. Mayor que es tu padre, que es tu abuelo, tu bisabuelo, que es la razón de ser tú acá. Cómo lo vas a ignorar como si fuera un sobrante, ¡Nooo! No puede ser. Entonces nosotros estamos luchando por eso” (Rectora, comunicación personal N°2, 2013).

Las autoridades y docentes de UNI 3 saben muy bien, a su manera, que el *programa institucional*, con sus valores, permite individualización y autonomía. En su *trabajo sobre los otros* tratan de hacer conscientes de esto a los alumnos. A veces es posible, a veces no es posible. Hay un símil con los planteamientos que nos hace Dubet (2006), al resaltarnos la no ingenuidad de los trabajadores sobre los otros, pero la presencia en su labor de *cuadros cognitivos* que facilitan la tarea ante las contradicciones de la socialización y la condición refractaria de los sujetos, *los otros*, a ese trabajo (ver página 14).

“entonces estudiar sirve para dos cosas, la primera si uno tiene una actividad que sirva para orientar a otras personas tiene que tener mucho conocimiento, porque todas las personas llegan a uno con dos problemas, el de tercera edad, con dos problemas mucho más agudos, una es la falta de confianza, y la falta de amor, la otra. En el Adulto Mayor, viene cosificado, ya viene cristalizado, y viene con un severo problema a nivel emocional, afectivo, les cuesta tocarse, les cuesta acariciarse, les rechaza (...) entonces lo primero que uno tiene que saber, es cómo manejar eso, sin herir a la persona, sin

violentarla, sin presionarla, sin generar ninguna situación negativa. Lo segundo, es para darse cuenta que por más que estudie no me sirve, para entender la vida” (ASC, presidente del concejo directivo, noviembre de 2013).

Posando la atención en el segundo fundamento, hemos desarrollado en las líneas arriba escritas parte de las justificaciones venidas del ámbito de las ciencias que ampararían “científicamente” al emprendimiento de UNI 3. Siendo una institución que apuesta a la apropiación de conocimientos, resultaría extraño que sus autoridades y fundadores no manejaran gran parte de estos argumentos, que circulan como información paradigmática para su fundamento educativo. En tratándose de caracterizar ideológicamente a la institución, podemos decir que se sitúa y busca fundamentos en el extremo “optimista” de los estudios de desarrollo cognitivo señalados por Moody y Sasser (2012). Para Villar (2004), una condición *sine qua non* de los emprendimientos educativos de AAMM, es el convencimiento de que sí se puede aprender en la vejez, y eso sustentado por los trabajos de la teoría del curso de la vida. Con los dichos comenianos al frente (ver página 23), los discursos de la institución, presentes en su rectora, y en sus ASC, dan cuenta de la idea de *aprendizaje a lo largo de la vida*. Se niega que la “educación remedial” sea el objetivo, y eso porque las características del público que se acerca a UNI 3 no busca una alfabetización, o una compensación que se apuntale en las luchas tradicionales contra las desigualdades sociales (Torres, 2003), sino que se supone que el que se acerca a UNI 3 tiene un tipo muy distinto de carencia. Los que se han acercado a UNI 3 están insertos en la sociedad, cumplieron sus funciones de buenos ciudadanos, lograron ciertas metas sociales, pero siguen anhelantes de algo. Lo que podría estar motivándolos son carencias o anhelos de otro tipo. La esfera donde se cuecen estas motivaciones escapa a una pura racionalidad y en el discurso de los participantes apela al anhelo de saber ya sea para el entrenamiento o para calmar un deseo frustrado desde hace años. Veremos esto más adelante.

7.3 Enseñanza

La metodología de trasmisión en UNI 3 fue, en un principio, la de conferencias magistrales llevadas adelante en la hora de la tarde, finalizando con un té de confraternidad. Este abordaje didáctico forma parte de la tradición educativa universitaria y parece que en un principio no se pudo evitar que se infiltrara en los primeros impulsos de la institución. Luego de percibir la inadecuación de la metodología, entre otras cosas por los estados de somnolencia en un público que es expuesto en forma pasiva y meramente receptiva ante el acto educativo, a la hora de la siesta (Bayley, 2009: 32-33), se cambió la forma de trasmisión hacia talleres en donde la búsqueda de conocimiento adquirió un carácter más co-constructivo (Caamaño, 2009: 34) y centrado en el alumno (UNESCO, 2009; Longworth, 2005), que además tomara en cuenta los conocimientos previos de los AAMM. Podríamos analizar este “traspíe” y rápidamente juzgarlo como un anacronismo didáctico. Se lo atribuiremos en cambio, mucho más a un anhelo de la exposición en manos de la figura, el Científico que ostenta la producción de pensamiento superior a la Vaz Ferreira (ver páginas 12-13).

Desprendiéndose de los impulsos modernos de una educación libertadora, influenciada por los *escuelanuevismos* del romanticismo, y a la vez hallando apoyo en los avances de las ciencias cognitivas, surge la Andragogía. La vertiente en la cual se apoya ideológicamente UNI 3 es la desarrollada por un investigador y educador venezolano, Félix Adam (citado por Bayley, 2009). Como dijimos, lo principal será la horizontalidad entre participante y docente, en el marco de una enseñanza no-formal. El fuerte componente humanista, conforma una cosmovisión que apela a una mirada holística y compleja del ser humano, y que desde este punto de vista intenta acercarse a valores que trasciendan el intelecto, el mero pensamiento dentro de los procesos de la lógica formal. El *conócete a ti mismo, gnothi seauton*, que nos nombra Foucault (2001)

se establece como un lema divisa, y es recordado continuamente como una exhortación para ayudar y ser ayudado en el proceso de aprendizaje.

“En el adulto existe un potencial de inteligencia que a veces reclama ser activado con estímulos para pensar, comunicarse, investigar, participar en grupos de estudio, en fin, pasar de las potencias a las acciones por la puesta en marcha del talento, otra vez. Por tal motivo, la finalidad esencial de esta empresa UNI 3, que nace en Uruguay procura integrar constructivamente a los Adultos, actualizándolos, a una sociedad que tanto los necesita. Ello significa contribuir a que, en esta universidad el adulto viva el antiguo y sabio desafío que viene desde Sócrates: “conócete a ti mismo” y pase a asumir el rol de sujeto agente de su propia formación” (Página web de UNI 3 <http://www.uni3.com.uy/>).

Hay algunos talleres en donde el precepto del *gnothi seauton* es enfáticamente expuesto: “Salud y Creatividad”, Filosofía, “Vivir Creciendo”, y Desarrollo Cognoscitivo. En alguno de ellos, lo vimos reflejado en el momento de la observación participante. Y el avance por este camino discursivo, que sin dudas es “extra-académico”, es asumido como una esfera vital de la institución por sus docentes fundadores. Las problemáticas existenciales y de sentido de la vida son encaradas y puestas sobre la mesa, hasta con un planteamiento cuasi-terapéutico.

“[Y]o no puedo guiar a alguien a donde yo no fui, o sea que es básica mi experiencia, mi vivencia, mi forma de ser, para poder orientar a otro, de cualquier manera, cada uno hace su camino, no mi camino, y uno tiene que tener la plasticidad como para acompañarlo, y sentir que puede hacerlo, algunas personas me han preguntado si no es algo absurdo que a la edad que tiene se den cuenta de que la vida es otra cosa. Y yo les he dicho que no. Que si, aunque estuviera cinco minutos antes de partir y toman conciencia, su vida adquiere un sentido absoluto (...) En algunos casos se va dar, en otros casos no se va dar, y uno tiene que tener la suficiente plástica como para aceptar todo, porque hay gente que está capacitada como para hacerlo, hay gente que no está capacitada para hacerlo (...) y hay un punto intermedio que es donde hay más gente, son las personas que no quieren abandonar su *zona de confort*, tienen miedo de perder algo y se están perdiendo su vida” (ASC fundador, presidente del concejo directivo, noviembre de 2013).

La *zona de confort* de la que habla el docente, podría interpretarse como una especie de pasividad *mundanal*, que se entrega a dejar pasar el tiempo sin *preocuparse de sí mismo*. Una posible interpretación de este discurso sería la remisión a la necesidad de *epimeleia heautou*, para no *malgastar la vida*, para arribar a la vejez plenos de *sentido* existencial. Un análisis a la Foucault, podría señalar una incitación a la *práctica espiritual*, que forma parte y se desprende naturalmente de una discursividad universitaria que hunde sus raíces en lo *monástico*, en el ámbito de lo sagrado (Behares, 2011; Dubet, 2006).

Algo que nos interesa señalar, es que la concepción y discursividad nombrada más arriba de la absorción del *logos* (ver página 20), del pensamiento racional e intelectual, postulado como requisito en los ámbitos académicos surgidos con posterioridad al discurso monástico, son de alguna manera *desmentidos* en los discursos planteados por algunos docentes de UNI 3. Si bien la Universidad occidental en su discurso y en sus métodos avanzó hacia la consecución de los saberes sin transformación o *conversión* de los individuos, o sea, simplemente por “el puro juego racional”, en UNI 3 es posible identificar una línea de discursividad filosófica que hunde sus raíces en una “cultura de sí”. Se la podría identificar como erigida desde lo extra académico, desconfiando del intelecto y la racionalidad sin más, a secas, pues no darían sentido a la vida, pero gustando del saber y el conocimiento que permite la *epimeleia heautou*, el cultivarse. Podríamos hablar de una valoración ambivalente de la cultura intelectual-escrita en UNI 3 (Barrán y Nahúm, 1979).

“Debemos vivenciar en profundidad, cada instante, el vínculo con el otro, aún en el plano del aprendizaje. No podemos quedarnos en el terreno de la hipótesis o del mero conocimiento intelectual. Por lo tanto es importante que se comprenda exactamente lo que implica la educación del adulto mayor: Debería ser una educación a través de la cual las personas logran desarrollar consistencia existencial, certeza de la importancia de comulgar con el otro (no solo comunicarse), sentir que la vida, su vida tiene sentido y que es infinitamente superior al simple hecho de acumular (cosas, conocimiento, prestigio, etc.)” (Fragmento de un texto de Juan Carlos Gómez, presidente del Concejo, Página web de UNI 3: <http://www.uni3.com.uy/editorial.html>).

“¿Qué pasa con un Adulto Mayor? Lo que pasa con un Adulto Mayor es que llega al final de la vida y no tiene ninguna respuesta. Es más, generalmente piensa que perdió la vida, que la vida era una mentira, que las metas sociales no sirven para nada, y en el fondo, no está errado, porque las metas sociales habilitan momentáneamente la satisfacción, pero no logran definir un sentido de la vida. Y el sentido de la vida no se define intelectualmente (...) El sentido de la vida se define vivencialmente” (ASC fundador, presidente del concejo directivo, noviembre de 2013).

“Es decir, que si una persona por ejemplo no pudo completar secundaria, no se sienta como que no es apropiada en una clase de filosofía; sí, claro que sí, porque la filosofía verdadera, o se trae a la vida, o no sirve para nada, porque para que esté en un libro y hablemos sobre los filósofos, verdaderamente no me aporta nada. Pero en cambio, plantearte los problemas filosóficos del hombre, se lo ha planteado, cualquier ser humano, cualquier ser humano inquieto, haya estudiado o no haya estudiado. De pronto se lo plantea un analfabeto, pero que no tiene por qué ser tonto, es porque no tuvo la oportunidad” (ASC fundadora, octubre de 2013).

En el discurso de las autoridades, se nos presenta la institución como una oportunidad. Y según se desprende del discurso de participantes y animadores, es una oportunidad y/o “salvación” en varios sentidos. Por un lado, rescata de la jubilación y su ocio, por otro lado, permite retomar estudios dejados a un lado por la urgencia del sustento diario una vez cumplido con el “mandato de la naturaleza” de procrear y multiplicar la especie; otras veces, abre las puertas del conocimiento en *modo* no formal, para que los que se frustraron por vías formales, puedan desahogar sus ansias de conocimiento románticos, o utilitarios. Pero otras veces simplemente rescatará de la soledad, aunque como vimos, no es el propósito.

7.3.1 APRENDIZAJE NO FORMAL

“Entonces, cuando vi esto, que no requería nada curricular, no requería exámenes, entonces, enseguida me entusiasmó y bueno, y hace como diez años o más que voy a UNI 3” (María, participante, 69 años, noviembre de 2013).

La no formalidad es entendida como una de las características principales de la institución. Venida desde el romanticismo, la sospecha contra las instituciones a la hora de establecer la individualidad y la autonomía de los sujetos se instaló en occidente. Las corrientes teóricas que se encargaron de criticar los modelos educativos tradicionales, despejaron el camino para propuestas que tuvieran más en cuenta al individuo y sus necesidades. El humanismo surgía, y desdeñó los símbolos socialmente valorados por la tradición. En el fondo, el humanismo quiere decirnos que todos somos *esencialmente iguales*, y por lo tanto no deberíamos fijarnos en accesorios a la hora del trato recíproco. Por eso la apuesta por un emprendimiento que permita el aprendizaje no formal es una apuesta por despejar los canales de acceso al conocimiento para aquellos que tienen o tuvieron dificultades en las vías formales, pero también es la expresión de una visión crítica, por ello lo de su dimensión política, señalada más arriba. Como vemos en el testimonio inmediatamente anterior de una participante, observamos como la condición que posibilitó su acercamiento, fue justamente, el carácter no formal de la institución. De haber sido otra configuración institucional, quizás las presiones sociales, los prejuicios, *viejismos*, e intimidaciones institucionales, venidos de una experiencia formal desfavorable, lo hubieran impedido.

7.3.2 CURRÍCULO FLEXIBLE

“Yo vengo del sector más formal. El primer año fue todo... sigue siendo un aprendizaje hasta hoy, no, pero el primer año yo me acuerdo de una participante que me dijo “vos al principio eras como muy estructurado muy acartonado, venías con todo armadito...no sé qué, y después te fuiste como soltando”. Y sí, yo venía, hasta el primer año que vine, yo no sabía muy bien lo que era UNI 3, yo me vine con el año programado... jejeje (Risas) y después claro, eso del programa se fue al demonio, ¿no? El programa lo fuimos armando, como quien dice se fue armando durante el año, entonces uno está ahí y está recibiendo la experiencia constantemente y entonces el ida y vuelta que también se da en el sistema formal, pero acá es mucho más dinámico ese ida y vuelta (...) por primera vez me pasa que la experiencia de mis alumnos me supera a la mía...” (ASC, entrevistado 3, varón, reunión grupal con el concejo docente, octubre 2013).

“Lo que ellos hacen es formar los temas, cada uno, sobre la base de lo que es el taller, forman los temas y trabajan durante todo el año, lo que implica es que no decaiga el interés permanentemente ¿entiendes? Están siempre interesados, porque ellos mismos eligieron esos temas. Y bueno, tú vistes más o menos que se trabaja con disparadores, ¿no?” (ASC, entrevistada 2, mujer, reunión grupal con el concejo docente, octubre 2013).

Si el centro de la atención va estar sobre la persona que viene con sus antecedentes, sus bagajes culturales, y que tiene mucho que aportar, es obvio que lo más adecuado es la modalidad de curriculum flexible. La co-construcción del conocimiento se abre como posibilidad.

7.3.3 ANIMADORES SOCIO CULTURALES Y LA DINÁMICA DE TALLERES

Una figura importante de la institución es el animador socio cultural. Evidentemente, es una figura que se impone desde un trasfondo crítico, político, y de acción social. No se le dice docente, ni profesor, sino que se busca lograr una empatía desde la horizontalidad con el participante, que no es llamado alumno.

“El desafío que estábamos hablando en la previa, o sea que el año que viene, es decir preparando el semillero, es decir, porque una cosa es ser docente o profesor, y otra ser animador sociocultural, el animador sociocultural tiene que ser profesor o docente, pero no todo docente o profesor es animador sociocultural, tiene un plus, tiene algo más, y es conocer la filosofía de la institución, los principios, las metodologías, conocer también la psicología del adulto, que es muy distinta, naturalmente, ¿no?” (ASC, entrevistado 1, varón, reunión grupal con el concejo docente, octubre 2013).

La figura del animador socio cultural, es planteada como la de alguien que no viene a “dar” su materia, sino que utiliza el marco del “Taller”, que no clase, como pretexto de hacer una labor que es desde un principio extra académica. Como vimos, no es tampoco algo “remedial”, pero no es algo académico puramente, sino una acción que hace que el aprendiente apele a su propia motivación, en pie de igualdad y hacia donde los guie el anhelo de saber. Para los docentes de San Carlos, Maldonado, uno de los dilemas era plantear a los animadores, que su práctica no puede ser algo tomado a la ligera, si bien pertenece al ámbito no formal; como nos dijo la rectora, “no podés improvisar, ni aplicar un programa rígido”.

“E3: Yo creo que el animador, tiene que ser un estimulador ¿no? Alguien que provoque... (Diálogo de Animadores, reunión grupal concejo docente, octubre de 2013).

Una caracterización muy interesante de la dinámica de taller nos fue dada por un ASC.

“yo insisto siempre en que la palabra taller, que viene de una palabra francesa *atelier*, que significa un lugar de trabajo, que está relacionado *atelier* con astilla, porque en el lugar de trabajo, los carpinteros manejaban herramientas que producían astillas y ese lugar es un lugar donde las personas tiene la oportunidad de trabajar, y yo los obligo a que trabajen, es decir que, que expongan su idea. No quiere decir que sea una cháchara y nada más, se trabaja en base a temas que yo generalmente se los planteo, o la plantean ellos y entonces lo discutimos y lo analizamos desde distintos puntos de vista y ahí es que yo aprendo muchísimo porque aprendo de ellos con su... esa experiencia de vida que es inigualable” (ASC, entrevistado 4, varón, reunión grupal concejo docente, octubre de 2013).

Se lo representa como un espacio de trabajo grupal, en donde sí hay un orientador, el que propone, el ASC. Pero se pone mucho énfasis en rescatar lo que el participante pueda traer consigo, sus experiencias y vivencias. En todo esto es importantísimo el grado de empatía y liderazgo del ASC como pudimos apreciar en las observaciones participantes realizadas. Incluso esto se ve reflejado en la cantidad de lo que se “junta”, en términos monetarios, para el ASC a fin de año. Una especie de recompensa y gratitud de los participantes para con el ASC en cuestión. Otra característica es señalada en este testimonio.

“que los animadores no vean en los participantes, ‘esos pobres que vienen a tratar de... y yo les doy algo’, no. (...) la idea es que todos participen, la idea es que nadie se quede sentado en una silla contemplando, o mirando, o durmiéndose ante alguien que les habla de cualquier cosa, no, esa no es la idea. (...) Entonces, todos tienen que abrir la boca y decir lo que piensan. Hay mucha gente acá, que hace mucho tiempo que nadie le pregunta qué es lo que piensa” (ASC fundadora, octubre de 2013).

La horizontalidad y la inclusión con fines de generar autoconfianza podría decirse que son los móviles de esta metodología de trabajo. Una apuesta a la actividad participativa.

8. PARTICIPANTES ADULTOS MAYORES DE UNI 3

Como preámbulo de esta sección, queremos destacar que el medio por el cual la mayoría de las personas entrevistadas declaran haber conocido el emprendimiento de UNI 3, es por la divulgación “boca a boca”. Dados los problemas edilicios, la incapacidad para satisfacer una demanda creciente, ciertos ASC comentaron la idea de que no se hacía una labor propagandística muy extendida. Las dificultades y restricciones en la posibilidad de elección de talleres de los que ya vienen inscriptos de otros años es cada vez mayor. Y las colas para inscribirse muchas veces son escandalosas para las autoridades.

Una primera caracterización de los participantes debería pasar por los aspectos demográficos que sustenta la masa de los mismos en la institución. Debemos señalar en primera instancia, que la mayoría de las personas entrevistadas pertenecen a la cohorte señalada más arriba (página 12) del año 1944, o sea personas que están finalizando la sexta década de vida. Por lo que han vivido varios acontecimientos removedores del siglo XX uruguayo, como la década de los 60 y la dictadura en su juventud adulta y madurez. Todos los entrevistados a los que accedimos estaban jubilados.

Cuadro 4. Participantes entrevistados y sector laboral de origen

Sector laboral	Participante Mujer	Participante Varón
Salud	2	-
Amas de casa	1	-
Administración (Mando medio o más)	3	4
Bancario		1

Contamos además con los datos que nos brindó el personal administrativo de la institución en un acto de generosidad y confianza. Los datos son del año 2011, y nos ofrecen un panorama de la masa de participantes. Un primer dato a rescatar es uno que ya sospechábamos dada la bibliografía, y es la notoria superioridad numérica de las mujeres en los emprendimientos educativos en la vejez. UNI 3 no es una excepción. En la sede de Montevideo entre el 1° de diciembre de 2010 y el 11 de febrero de 2011, se inscribieron 1144 mujeres y 121 hombres. O sea que los varones representaron sólo el 10% de la población de participantes iniciales ese año.

Otra característica de la población de participantes es que las frecuencias se acumulan en las edades de 60 a 69, y de 70 a 79. En las mujeres estos tramos representan el 79% de la población de participantes, mientras que en los varones es el 89%. En las edades superiores a 79 años, los varones apenas reúnen un 7% del total de los mismos, 9 personas, y no hay varones mayores de 90 años en el año 2011. En cambio hay 116 mujeres de entre 80 y 89 años, 7 de 90 a 99 años, y 3 de más de 100 años. Tuvimos la fortuna de poder entrevistar a una señora de 107 años, quien nos recibió amablemente en su casa.

Por lo tanto, queda remarcada la característica que por ahora se mantiene con respecto a la feminización de estos emprendimientos. Las diferencias podrían verse como una proyección de las tendencias que a nivel macro se despliegan para con la población envejecida, como por ejemplo, una mayor sobrevivencia de las mujeres en las edades mayores. Además, las idiosincrasias de género diferenciadas, venidas de tradiciones culturales, plantean un escenario en donde ante la pérdida ocasionada por los procesos jubilatorios o de declive biológico, observamos conductas disímiles entre los sexos. Para los hombres recomenzar un proceso en actividades extra laborales, parece ser más laborioso (Berriel, Paredes y Pérez, 2006; Urbano y Yuni, 2011).

Han pasado de ser “el sostén”, los “proveedores” de los hogares, de los cuales eran “el jefe”, a ser jubilados, muchas veces bajo el eufemismo de “pasivos”. Cumplieron con uno de los mandatos sociales principales, trabajar, el que los llenó de sentido, y en un movimiento que muchas veces se les antoja como brusco, quedan con muchas horas libres “de golpe”. En el discurso de los entrevistados encontramos una alta estima hacia el trabajo y su carácter constituyente de la identidad de los sujetos. Y cuando esta identificación no se ha logrado, o sea, cuando no se centró la vida laboral en una vocación, esa ausencia confirma nuestras aseveraciones sobre su importancia, pero por la negativa.

“[E]l proceso... en mi caso de repente más... es más fácil, fue más fácil, más sencillo, porque, porque yo no estaba desempeñando un trabajo durante mi vida activa por vocación, no había una vocación, yo nunca tuve una vocación definida y una relación... me encaminó por ese lado, no, no fue así la cosa. Hubo que trabajar, hubo que ganarse la vida, en los estudios no me fue bien, y bueno hubo que trabajar (...) entonces al no tener una actividad que la disfrutes diariamente, llegó el momento de jubilarte y decidiste que al jubilarte podías seguir trabajando, eh, decís que te jubilas y te jubilas, y bueno empezás una nueva vida, una nueva vida...” (Tomás, participante, varón, 69 años, noviembre de 2013).

“A mí me invitaron - que en ese momento yo me estaba jubilando de enseñanza secundaria, que soy profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación - y enseguida agarré viaje, porque la primera que dijo “¿qué hago?” después de jubilada, te podrás imaginar... Y bueno, agarré viaje y empezamos a pedir locales en donde poder reunirnos y empezamos a invitar a gente a que hiciera algo, a que enseñara algo, y es así como nos iniciamos con 7 talleres” (ASC, mujer, Rocha, año 2009).

Pero las entrevistas indican, e incluso algunos antecedentes (Algazi y Dubourdieu, 2002), que la población de mujeres que concurre a UNI 3 pertenece a un segmento de la población que tiene niveles altos de formación, y esto de la mano con el ejercicio de una profesión. En las entrevistas se nos dijo que la profesión docente se encuentra con frecuencia en la población de mujeres. Muchas de las mujeres cuentan con un bagaje de experiencia laboral sea vocacional o no, que implica muchas veces la necesidad de llenar un vacío luego de la jubilación. La misma rectora, según nos relata su hija, llena un vacío al desarrollar la idea de UNI 3 luego de jubilarse en la carrera docente y haber estudiado dos licenciaturas. Por lo tanto, la autonomía laboral y profesional ha signado sus vidas, y sus autoestimas. Por lo que concurrir a UNI 3 no les supondría mayor dificultad, coadyuvando a esto su superioridad numérica. “El nivel” de los participantes siempre ha estado en los discursos, veamos ejemplos.

“El nivel es un nivel que, sociocultural de mediano hacia arriba, no es de medio hacia abajo, sino de mediano hacia arriba, me da la impresión de que hay mucho profesional” (Juan, participante, varón, 64 años, noviembre de 2013).

“Es según las clases, eh, (...) vienen muchas amas de casa, muchas señoras que eh, (...) pero en general la gente que viene a UNI 3 es gente de un nivel cultural bastante alto, ¿no? ¿No sé si te habrás dado cuenta de eso ya?” (María, participante, mujer, 69 años, noviembre de 2013).

“Ya te digo, me ha abierto mucho la mente y estoy impresionada la cantidad de gente de la tercera edad, como sabe y como no se sabía que la gente de la tercera edad, como que antes se metía uno en la casa y nada más, ahora la gente se abre, y como sabe, como sabe. Por ejemplo en “historia de la cultura” yo estoy asustada, la gente como se expresa, y como sabe” (Tamara, participante, mujer, 71 años, octubre de 2013).

“Bueno, hay muchos docentes, muchas docentes jubiladas, profesoras y maestras. Y de un nivel intelectual bastante alto, casi todas tenemos estudios secundarios por supuesto, y también terciarios, sí” (Laura, participante, mujer, 69 años, noviembre de 2013).

Todas las personas entrevistadas tenían por lo menos ciclo básico de secundaria completo. Una de las participantes contaba con 4º año de secundaria terminado como máximo nivel educativo formal alcanzado, el resto tenía estudios terciarios y se desempeñaron en diversos ámbitos de la educación, la salud y el mundo empresarial, ocupando cargos correspondientes a mandos medios de bastante poder dentro de las organizaciones. El percibido como alto nivel educativo de los concurrentes a UNI 3 también es resaltado por los ASC, que tienen como uno de sus *leitmotiv* la idea de que ellos aprenden mucho de los participantes, generando de esa manera un discurso en donde los docentes muchas veces sitúan a los participantes en pie de igualdad, en un diálogo horizontal. Este *leitmotiv* estuvo presente en las entrevistas, y lo podríamos atribuir a

un anhelo de rescatar la imagen del anciano venerable del cual hay que aprender sus sabios preceptos, pero con espíritu crítico (no otra cosa permitiría la modernidad uruguaya).

Con respecto al nivel socioeconómico, lo recurrente en el discurso de los participantes es señalar que los concurrentes a UNI 3 detentan un nivel alto, incluso comparado con otras instituciones o emprendimientos educativos para AAMM. La idea de una especie de *elite* sobrevuela sobre los discursos, aunque pocos lo digan frontalmente, sí lo dan a entender.

8.1 Las Motivaciones

Antes abordar el tema de las motivaciones de lleno, señalaremos que los participantes no señalaron, en general, la dimensión de los *viejismos* u otras formas de prejuicios y/o discriminación como un aspecto que impidiera su participación en procesos de aprendizaje. Sólo una participante señaló la discriminación como un determinante para las personas mayores, pero remitiendo a un contexto social general. Los demás entrevistados señalaron el percibido buen recibimiento por parte de las personas con las cuales comentan su concurrencia a UNI 3. Se podría estar percibiendo las influencias de un *nuevo paradigma de envejecimiento* que vería con buenos ojos una vejez activa y que sigue participando en procesos de aprendizaje, aunque nada garantiza que no sea simplemente en un nivel de lo “políticamente correcto”.

Asimismo, destacaremos que una de las motivaciones que sí aparece en los Estados Unidos, como por ejemplo la del tipo *Aprendiendo para el trabajo (learning to work)*, señalada por Lakin, Mullane, y Robinson (2008: 8-10, ver página 29) no la pudimos encontrar en UNI 3. Las explicaciones posibles pueden surgir del hecho de que la concurrencia a UNI 3 sería para adquirir un tipo de conocimiento que casi por definición se adquiere *por amor al arte*. O sea, que no se pretende una aplicación práctica, laboral o de emprendimientos a la *entrepreneur* norteamericano. La propuesta de UNI 3 simplemente no atraería a personas que buscan conocimiento de *reciclaje* con fines prácticos, para la *empresa industrial*, sino a los que persiguen fines más *románticos*, de apropiación del conocimiento para el *cultivo*. Las motivaciones categorizadas por los autores arriba citados aparecen caracterizados por los participantes a los que se les preguntó, en entrevistas, por las motivaciones de las personas mayores para concurrir a una iniciativa como UNI 3. Los participantes hablaron sobre las motivaciones que ellos mismos identifican en su participación diaria en la institución, y en gran medida hemos comprobado la congruencia de su discurso con los conceptos teóricos recolectados en la revisión bibliográfica. Veamos las que hemos identificado en el discurso de los participantes²⁸.

Learning to connect (Lakin, Mullane y Robinson, 2008, ver página 29), o para la potenciación de las relaciones sociales de las personas mayores como compensación (Villar, 2004, ver página 30), se hizo presente en el discurso de todos los participantes y también de las autoridades y ASC, pero con ambivalencias. Esta motivación pudo ser identificada por sus indicadores (ver anexo 2) en al menos 15 entrevistas. Por parte de algunos de éstos últimos, como ya se pudo apreciar, hay una reacción escéptica y crítica hacia esta motivación. UNI 3 no es para venir a *entretenerse*, lo que convoca a las personas en UNI 3 es muy otra cosa, algo que remite a profundos asuntos existenciales. En cambio en los participantes es manifestado como algo natural e intrínseco a la actividad educativa que se lleva adelante, incluso muchas veces justificado por los fenómenos de “nido vacío” y otras formas de soledad, como la viudez.

²⁸ En los anexos se encontrará una guía esquemática de las familias de códigos que se utilizaron para identificar las motivaciones. Aparecen allí los códigos que integran cada motivación (familia de códigos) y la cantidad de citas asociadas.

La necesidad de adaptación a la etapa del curso vital signada por la vejez en el discurso de los AAMM pasa, a veces, por aspectos de información. La brecha de conocimientos que más los separaría de las otras generaciones casi que es confundida con la famosa brecha digital, es en ese flanco por donde se sienten más débiles e intimidados. No es casualidad que el taller de informática de UNI 3, sea muy popular.

“Y bueno, en la sociedad que vivimos tenemos que ir para adelante porque si no nuestros nietos, nuestros hijos, nos pasan por arriba, y este...y entonces por eso tenemos que aprender, aprender, dentro de nuestras limitaciones...no vamos aprender como un joven de 15 años, pero como la edad nuestra...aprendemos lo más que podemos. Para poder entender también a los jóvenes, no es fácil entender a los jóvenes (jeje), hay una generación por medio” (Tamara, participante, 69 años, Noviembre de 2013).

Resulta interesante poder identificar cómo el conocimiento docto aprehendido es de alguna manera utilizado como forma de afrontar la vejez, de adaptarse. En ese sentido el punto de vista de Villar (2004) y por supuesto el de Baltes *et al* (2000, 2006), podrían arrojar aún más luz en un caso como UNI 3 sobre las posibles *compensaciones* en la *arquitectura general* del envejecimiento cognitivo y/o social. Para ello serán necesarios más estudios psicométricos y sociológicos controlados de los ambientes educativos y familiares en que el Adulto Mayor participa. Hay que tener en cuenta a su vez que podríamos estar observando procesos de la llamada motivación de adaptación emocional, que nombran Urbano y Yuni (Urbano y Yuni, 2005: 168, ver página 30). Asimismo, las *coping needs* de McClusky (ver página 29), que se refieren a las motivaciones necesarias como para sobrevivir, esenciales para el diario vivir y para adaptarse a los cambios y transiciones de un mundo complejo. Estas generaciones son los de la “cultura general”, que se sabían “más y mejor” que el resto del continente en materia educativa. Vivieron el final del Uruguay “Suiza de América”. Su búsqueda de más conocimiento se asienta en las bases estimuladas por la educación básica uruguaya. Y en esos carriles es que emprenden la búsqueda de conocimiento, que como decíamos más arriba, podríamos caracterizarlo como una búsqueda del cultivo de uno mismo, de una *epimeleia heautou*. Pero también debemos decir que en los discursos, el componente mecánico, utilitario, de entrenamiento cognitivo estuvo presente. Casi como el acondicionamiento de la “inteligencia fluida”.

“Tengo una colega que tiene 87 años, anda por todo el mundo dando cursos (...) y ella me dice ‘J..., si paro, me muero, necesito seguir’ (...) Yo tengo casos de personas que han trabajado hasta los 60 años pero se jubilaron, dejaron de trabajar y al poco tiempo una demencia senil” (ASC fundador, presidente del concejo directivo, noviembre de 2013).

Asimismo, resaltaremos que hay muchos talleres (pintura, coro, etc.) que se ocupan del componente *expresivo* de la institución y que según nos dicen tienen una concurrencia importante. La necesidad de *expresión* de McClusky (ver página 28) es observable en cuanto uno se introduce en el ambiente institucional. Puede decirse que UNI 3 se empeña en satisfacer esta necesidad. Apareció claramente en al menos 5 entrevistas.

El tema de la jubilación y su impacto fueron prácticamente omnipresentes en las entrevistas, y no dudamos en colocarlos entre los temas que más afectan a las personas en su curso vital. Es realmente un punto de inflexión en la vida de las personas que siempre tiene un anclaje con la historia de vida del entrevistado, y que muchas veces explica su concurrencia a la institución. La inquietud por seguir sintiéndose útil, ya sea desde las motivaciones de *contribución* (McClusky), la de brindar y brindarse a los demás y a su comunidad, o desde la de *learning to connect* (Lakin, Mullane y Robinson), o desde el entrenamiento cognitivo, se hace presente y se vincula con la situación de jubilado. Como decíamos más arriba (página 24), muchas veces, interrumpir el ritmo es para algunos como cambiar a “un rol sin rol: «roleles rol»” (Buendía y Riquelme, 2010: 82). El abandono del mercado laboral supone un espacio vital y temporal que queda vacío. Por ello, es que el *ideal de personalidad* continua como meta pujando para sentirse realizado, aunque los medios materiales

socialmente valorados que antes constituían su ideal, según el *programa institucional*, ya no estén presentes. El conocimiento continúa ejerciendo su papel de *línea directriz* que permite ese logro (ver página 19).

En la producción y consumos intelectuales, encontramos necesidades que son satisfechas por algunos, pero parecería que sólo parcialmente. ¿Por qué? Porque el ambiente intelectual de las sociedades y tiempos en donde estas generaciones han crecido, entronizan al saber científico o académico como uno de los más valorados, si no el más valioso. El tipo de conocimiento enciclopédico que se ofrece en la UNI 3 satisface grandemente a los anhelantes de saber, pero no logra plasmar un ámbito de creación o producción científica, según los cánones del paradigma académico. Según lo que recalca Salvarezza (2010), crear es muchas veces criar y se convierte en una necesidad imperativa para determinada edad en donde la generatividad (Erikson, 2000), si bien dejada un poco en el pasado *productivo* laboral o profesional, es socialmente valorada a lo largo de *toda* la vida. Esta necesidad tiene mucho de la motivación de curiosidad ilusoria, en donde se necesita un autodescubrimiento, y un acceso a “la cultura” valorada de por sí, como un horizonte de esperanza, y relacionando con la última necesidad de McClusky, la de trascendencia (ver página 30). Esta necesidad, de curiosidad ilusoria, hallada en al menos 14 entrevistas, parecería estar como móvil en todo el proyecto UNI 3, y especialmente en sus participantes, pero no únicamente en ellos.

“Y en contenidos, quizá no sea la solución ideal, de repente no es la solución ideal porque el estilo de funcionamiento que hay aquí, no tiene exigencia con el que participa, no se llama estudiante, no sé, tiene un nombre, el profesor no se llama profesor, se le dice animador, entonces al no tener cierta obligación, verdad, entonces se hace mucho más, muy, muy liviano, entonces quizá no te lleve a concentrarte, a dedicarte o a dar como corresponde, con un espíritu de investigación o de estudio profundo. Por uno mismo, y empezar por tu casa, o en la biblioteca...” (Tomás, participante, varón, 69 años, noviembre de 2013).

“Mirá, te lo digo sinceramente, la palabra Universidad le queda grande, está linda, está preciosa, pero la palabra Universidad de la Tercera Edad le queda grande, porque yo por el concepto de Universidad tengo otra cosa. No quita que es un excelente lugar de reunión de gente, en forma sistematizada con un tema de acuerdo a lo que cada uno elija, con un tema que si uno lo elige porque le gusta, más todavía (...) realmente se está haciendo un esfuerzo grande con elementos, con dificultades, con el local, sobre todo, así que por lo pronto, es decir, pedir más, o pensar más que debe variar en más, ojalá pudiera, pero no es algo que lo estoy digamos, como exigiendo, o... pero sería interesante, se me ocurre a mí, de repente tener una, si se pudiera tener, una variedad más que no se bien cuáles, pero alguna cosa más, más bien formativo...” (Juan, participante, varón, 64 años, noviembre 2013).

Si aceptamos que los que concurren a UNI 3 son personas que han sido educadas en épocas en donde los estándares de educación impuestos y deseados remiten a valores modernos de una formación de amor hacia el conocimiento (Freud, 1986a) y a la producción original, y que ese amor al conocimiento también es *voluntad de poder* (Adler, 1993; Foucault, 2012), no resulta extraño que en sus aspiraciones educativas y de aprendizaje estos factores se hagan presentes, demandando signos de ostentación y de poderío, ya sea a través de créditos, diplomas, certificados, etc. En la ficción directriz del ideal de personalidad que el sujeto se traza, impelido por una socialización que demuestra que el que sabe ostenta cierto poder²⁹, poseer argumentos fuertes es una necesidad vital y efectiva. Pero no sólo con retórica, sino con argumentos fundados³⁰. Que la institución se enmarque en una ideología de amor desinteresado al conocimiento, no significa que la voluntad de poder no se manifieste, dado que el solo acto de conocer y asociar este conocimiento con un estado de cosas en el

²⁹ Por supuesto que el argumento más fuerte contra esta aseveración será que la desafiliación a los sistemas de educación formal, y en realidad de toda actividad sospechosamente educativa, por parte de algunas personas, pasaría justamente por hacer caso omiso de esta asociación. Además, siempre se puede apelar al dicho desalentador, pero con base en la realidad (como todos los dichos) de que *el que sabe, sabe, y el que no, es jefe*.

³⁰ “Albert Hirschman ha dicho que la mayoría de las culturas latinoamericanas «asignan un valor considerable al hecho de tener *opiniones fuertes* sobre virtualmente *todo* desde el *principio*». En esas sociedades, admitirse ignorante es admitirse derrotado. Pero, a decir verdad, la tendencia es universal” (Elster, 2010: 145). Debemos mucho agradecimiento a la última oración del sociólogo noruego Elster, es nórdicamente diplomática.

mundo, es para algunos teóricos indicador de la proyección y manipulación violenta (utilitaria, parcial) de la realidad (Foucault, 2012). De todas maneras, lo que resalta en los discursos arriba citados, es una especie de necesidad de apropiación, como la de quien accede a un objeto, un producto, en sentido amplio, pues como bien sabemos el conocimiento se vende en otros ámbitos, como producto, como un bien, como una cosa.

Si las profesiones, las labores y productos intelectuales son *invertidos* de energía libidinal, y se constituyen en factores vitales del armazón de la identidad, entonces, en los proyectos y líneas directrices que los sujetos se trazan para sus objetivos ficticios de superación y superioridad, es menester que esos productos intelectuales sean *exclusivos*, privados, y para ello es necesario el marco institucional que mejor los ampare, que es el ámbito formal. Esta hipótesis pretende ver en los participantes personas deseosas de conocimiento, pero tratando de detectar en ellos aspectos que el psicoanálisis (Adler, 1993; Erikson, 2000; Foucault, 2012; Freud, 1986a, 1986b), la teoría del curso de la vida (Baltes y colaboradores), y cierta sociología de la acción y la socialización (Dubet, 2006; Elias, 2009a) han ayudado a entrever, esto es: los deseos que en gran medida ignoran (intencionalmente o no) la optimización, y muchas veces, la racionalidad, para llegar a la meta de su *ideal de yo o ideal de personalidad*.

¿Diremos que el *learning to learn*, más puramente desinteresado no tiene lugar en las motivaciones? No. La lucha por la plasmación de una *vocación*, en su acepción romántica, sigue en pie. Pero dado el contexto de sociedad de la información y el conocimiento en que estamos sumergidos, en donde el conocimiento como factor social, económico y cultural, produce “*simultáneamente* fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación” (Tedesco, 2009: 15), la lucha por estar del lado de los privilegiados seguirá acentuándose. Y de esto no escapan las personas mayores que pasaron por los procesos sociales de la modernidad, ni escaparán los que se socializarán y envejecerán en la modernidad tardía, aún más sumergida en los procesos de la información y el conocimiento, con una inflación académica sin precedentes que pone en lo más alto la posesión y apropiación de conocimientos.

Los anhelos por saber, una especie de nostalgia por lo que no fue, de la *asignatura pendiente*, también recorre el discurso de las personas entrevistadas. Parecería haber una negación de la idea comeniana en su segunda vuelta de rosca, o sea, en la idea de que todo tiene un tiempo en la vida (ver página 25). Una negación de la vejez pasiva, que solo cosecha lo que sembró.

“yo conocí a UNI 3 en la televisión, habían unas compañeras de la comisión directiva hablando y este...y...me interesó mucho el tema porque, yo no estudié...Hice solamente liceo. (...) se despreocuparon de mí, de mi educación, entonces muy traumada, muy mala, repetí años de escuela (...) Sin duda hubiera sido asistente social si me hubiera podido sacar todas esas musarañas, que no me las pude sacar nunca (...) Todo mi entorno es...es de un nivel cultural alto, mi hermano con el que estaba hablando, es un profesor universitario en Francia, o sea, si bien no tengo una formación curricular, mi tendencia, mis gustos, todo es de... (...) Entonces, cuando vi esto, que no requería nada curricular, no requería exámenes, entonces, enseguida me entusiasmó y bueno, y hace como diez años o más que voy a UNI 3” (María, participante, 69 años, noviembre de 2013).

Lo que quedaría por resolver es si las personas que presentan una alta satisfacción de sus logros académicos y profesionales a lo largo de su vida, seguirán con esta tendencia en su vida pos jubilación o el hecho de que ya hayan cosechado triunfos los tentará a tirar los libros por la ventana y complacerse en el ocio fecundo e infecundo. Según nos relatan algunos psicoanalistas (Freud, 1986a; Péruchon y Thomé-Renault, 1992), y algunos científicos venidos de la rama de la biología (Levi Montalcini, 2003), hombres y mujeres *destacados* sintieron hasta el final de sus días la necesidad de conocimiento, de trabajar en su producto, en su creación. Goethe, Freud, Leonardo, Miguel Ángel, Lou Andreas-Salomé, Víctor Hugo y Russel, entre otros, son puestos

como ejemplo. Debemos esperar varias investigaciones con observaciones controladas para obtener conclusiones aceptables acerca de las motivaciones pre y post jubilación.

La idea de “no quedarse”, “no dejarse estar”, mencionada como la motivación de entrenamiento de Urbano y Yuni (2005), se repitió a lo largo de las entrevistas.

“La gente de tercera edad se queda mucho en su casa cuando se jubila, le parece que no tiene más nada que hacer, por ejemplo, ‘ah, bueno, salimos, me voy a dedicar a pasear’. Sí, bueno, por lo menos paseas, está bien, me parece muy bien. Pero hay otra cosa que es diaria, que no es de vez en cuando así, un paseo, o salir los domingos, yo que sé, es otra, es otra calidad, es otra cosa (...) Hay que salir con una disciplina, hay que ayudar, compartir” (Brenda, participante, 107 años, febrero de 2014).

Desde el psicoanálisis ortodoxo (Freud, 1986b) se podría aseverar que esta inquietud es la pulsión de *Eros*, que es movimiento, queriendo manifestarse y envolverse en objetos amados, pero pondremos el acento en los valores de productividad que en la modernidad se han transmitido mediante *el trabajo sobre los otros* respaldado por el programa institucional (Dubet, 2006). Una gerontología de la acción reclamaría este hecho como una prueba de sus aseveraciones, pues el ser humano que busca mantenerse en movimiento busca no caer en la decrepitud. Pero recaeríamos en las críticas que esta línea de estudio ya recibió, al señalar el peligro de la acción sin sentido, con aires calvinistas, del “hacer por hacer”. Pero es esto lo que justamente señalaba líneas más arriba el presidente del concejo. En el sentido de que no hay escapatorias por el lado del estudio intelectual a la falta de sentido en la vida. En esto nos llevaría a una discusión sobre qué *es* el sentido de la vida, lo dejaremos obviamente, en otros ámbitos de análisis, y de ahí no lo sacaremos. Pero volvemos a recalcar la desconfianza, sobretodo de las autoridades, con respecto a la *salvación* por medio del estudio intelectual (que representa sin dudas una de las más codiciadas metas sociales), sin *epimeleia heautou*.

Cuadro 5. Algunos indicadores hallados en las entrevistas y su vinculación teórica con las motivaciones

Descripción de indicadores encontrados en las entrevistas	Tipo de motivación
<i>Necesidad de obtener un marco de aprendizajes y estudios que pueda satisfacer el deseo de producción, generatividad y creación.</i>	Motivación de Curiosidad Ilusoria (Urbano y Yuni, 2005). Puede relacionarse con la necesidad de expresión y contribución de McClusky.
<i>Necesidad de restablecer las vinculaciones y relaciones sociales menguadas por la desvinculación de ambientes socialmente significativos, como por ejemplo el trabajo o la participación sociopolítica. Necesidad de llenar un espacio vacío, ya sea uno post jubilatorio, o uno de “nido vacío”.</i>	<i>Learning to connect</i> (Lakin, Mullane, y Robinson, 2008), vinculado al aprendizaje como compensación para la potenciación de las relaciones sociales de los AAMM de Villar (2004).
<i>Anhelos por adquirir conocimientos que no se tuvo la oportunidad de adquirir por exigencias de la vida diaria. Además, anhelos por adquirir conocimientos en el marco de un ambiente “amigable”, sin las exigencias y regulaciones de la educación formal.</i>	Motivación de asignatura pendiente (Urbano y Yuni, 2005).
<i>Manifestación de no querer detenerse, no dejarse estar. No parar y seguir activo, entrenarse y tener disciplina.</i>	Motivación de entrenamiento (Urbano y Yuni, 2005). Además, relacionado con el aprendizaje como compensación al actuar como atenuador de las deficiencias biológicas irreversibles asociadas al envejecimiento y como potenciadora del crecimiento (Villar, 2004).

CONCLUSIONES

En este estudio exploratorio, se han identificado posibles motivaciones de AAMM para participar en UNI 3. La identificación de estas motivaciones en este nivel exploratorio sirve no sólo como material de una gerontología social, sino como insumos para entender las trayectorias educativas de las personas y como canalizarlas en forma constructiva, alentando su desarrollo cognitivo y psicosocial. Quisiéramos resaltar algunos aspectos en las conclusiones.

De las motivaciones que más resaltaron en el trabajo de campo debemos nombrar en primer lugar la de curiosidad ilusoria nombrada por Urbano y Yuni (2005). En donde lo que se busca es la satisfacción de deseos de cultivo intelectual y un autodescubrimiento y superación personales. También se relaciona con la necesidad de trascendencia de McClusky (ver página 29) y de crecimiento Villar (2004). No podemos negar lo importante que ha sido esta motivación en la cultura occidental moderna, con un fuerte componente de individualismo. Los orígenes de su ética pueden remontarse a la *epimeleia heautou* de la que nos habla Foucault (2001), además de que se presenta intrincada con procesos de *voluntad de saber* y *voluntad de poder*. Mostramos que según las teorías utilizadas, el sujeto deseoso de conocimiento, también es un sujeto deseoso de *poder*, el cual extraerá de fines social e individualmente valorados. Entre estos fines debemos contar a la ostentación de conocimientos y saberes socialmente valorados, e incluso, muchas veces, respaldados por una credencial o título legitimados por instituciones. Por lo tanto, en la teoría psicoanalítica hemos encontrado una explicación, aún incompleta, de los deseos de conocimientos que debemos necesariamente tener en cuenta en *todo* proyecto educativo, pero que en una *sociedad del conocimiento* resulta especialmente relevante. Resaltamos que detrás de procesos de búsqueda de conocimientos en la vejez que según ciertos prejuicios o lugares comunes, podría ser vista como desinteresada (o sin ningún sentido o *utilidad racional* en el sentido económico), hemos encontrado discursos que nos hacen pensar que hay una valoración social del conocimiento que se identifica con la *apropiación* del conocimiento en un proceso general de *epimeleia heautou*, de preocupación de sí y de constitución de la identidad y la personalidad.

Teóricamente relacionada con la motivación anterior, encontramos la de entrenamiento según Urbano y Yuni (2005), o la del aprendizaje visto como compensación, según Villar (2004) y la teoría del curso de la vida de Baltes y sus discípulos. La necesidad de no quedarse, como conjurando la quietud y la pasividad, es evidente y se encuentra en los discursos de los participantes. En esta concepción han influido los avances difundidos de las neurociencias, en donde se sitúa al contexto sociocultural y sus estímulos como parte fundamental del proceso de “cableado” neuronal. A su vez, ha estado presente la motivación de asignatura pendiente (Urbano y Yuni, 2005). El hecho de no haber podido concretar logros social e individualmente valorados con respecto al ámbito de los conocimientos y los saberes, deja una marca en los individuos que es posible detectar en sus discursos y en sus motivaciones. Tener en cuenta este aspecto ayudará a la canalización creativa, flexible y amplia de trayectorias educativas, formativas y de aprendizaje, así como la identificación de importantes consecuencias psicosociales. El tema de la jubilación tuvo un carácter omnipresente en las entrevistas. Las motivaciones de aprendizaje en estos niveles del entrenamiento se cruzan conceptualmente con las motivaciones en los aspectos laborales y vocacionales. Observar estas tendencias brinda elementos de análisis que no es posible ignorar a la hora de abordar la “vida extra” (Rosnay, 2006) que resta vivir tras la jubilación. En este sentido, no hemos encontrado diferencias de género. Tanto las mujeres como los varones declaran en los discursos sentir una materia pendiente por no haber completado ciertos años de estudios no formales. La

insatisfacción fue declarada en los discursos e iban desde no haber completado secundaria, a no haber terminado la carrera universitaria.

Señalamos que la motivación por integración social, la *learning to connect*, o la del aprendizaje como compensación para potenciar las relaciones sociales (Villar, 2004), se hizo presente en la mayoría de las entrevistas. Esta motivación fue enfatizada en mayor medida por los participantes que por los animadores. En esto quizá esté pesando el énfasis que en el conocimiento para el cultivo y la superación personal tienen los ASC, que bregan por diferenciarse de una imagen más cercana al entretenimiento ofrecido por un *club*. Este tipo de motivación para el aprendizaje en la vejez está correlacionado con fenómenos dados en los niveles de los arreglos familiares en los hogares y con fenómenos demográficos más amplios. A nivel individual puede estar signado por la soledad, por la pasividad y por la creciente dependencia, pero puede ser un tiempo de aprovechamiento y de generatividad en comunidad. Las valoraciones y estereotipos sociales pueden llegar a pesar a la hora de definirse la acción hacia uno u otro polo (ver página 27).

Estas motivaciones descubiertas en el discurso de los participantes deberán ser objeto de operacionalizaciones en investigaciones futuras para obtener resultados más precisos. Nuestras herramientas teóricas y metodológicas no nos permiten, por ahora, delimitar el peso específico de cada una de las motivaciones en las personas. Es de suponer además, que se hallan fuertemente interrelacionadas. La teoría psicoanalítica que trajimos a colación nos permitió establecer, como punto de partida analítico, los impulsos epistemofílicos y la voluntad de poder en la génesis de la fascinación por los saberes. Pero son puntos de partida teórico-analíticos que deberán dejar lugar a investigaciones concretas, con herramientas psicométricas y experimentos sociales, si es que de verdad queremos ahondar en los procesos de aprendizaje y envejecimiento en un sentido amplio.

Debemos concluir con que las características de las personas que concurren a UNI 3 presentan los rasgos de las generaciones influidas por la específica matriz formativa de la educación formal uruguaya. Forman parte de generaciones que se sustentaron con una fuerte valoración en los conocimientos. El proceso moderno de largo aliento que configuró estas pautas fue descrito por autores como Elias (2009a, 2009b) y Dubet (2006) a nivel global, pero para las especificidades de nuestro país, Barrán (2009) y Nahúm (Barrán y Nahúm, 1979) nos ofrecieron material en el cual pudimos observar el proceso de inculcación de la valoración del conocimiento y el saber docto a través de un programa institucional moderno. Los AAMM que forman parte de la población de participantes de UNI 3 pertenecen a generaciones que han sido influenciadas por contextos en donde estas pautas de socialización eran fuertemente impuestas desde el Uruguay de la modernización y el “disciplinamiento” (Barrán, 2009). En este disciplinamiento, uno de los componentes esenciales fueron la “cultura escrita” y la Ciencia. Estos componentes siguen ejerciendo su status de fines socialmente valorados que podemos identificar en las motivaciones de los participantes de UNI 3 arriba expuestos.

La UNI 3 ostenta valores netamente modernos. Pudimos identificar a la institución como participando de los procesos ideológicos y científicos en que se desenvuelve la modernidad. Esto se traduce en una valoración de la producción intelectual y artística originales y en la utilización de esas producciones y saberes en un marco más bien tendiente al humanismo romántico.

Vemos en la UNI 3 un ámbito original de potenciales educativos y de aprendizajes para la población en procesos de post jubilación. Pero en un ámbito social donde las preocupaciones por la vejez no han sido respaldadas con investigaciones más profundas y sistemáticas, la demanda queda insatisfecha y silenciada por la falta de más oferta, o sea, de más cupos y más espacios. Habría que estudiar hasta qué punto se podría

expandir esta experiencia y bajo qué influjos. Todo un paquete de posibilidades de financiamientos y de expansión son factibles teniendo en cuenta los recorridos plasmados en la experiencia internacional (ver Lemieux, 1997 y Lakin, Mullane, y Robinson, 2007, 2008). Para eso, el adecuado equilibrio entre aprendizajes signados por un *ethos* moderno romántico-desinteresado y otros de tipo pragmáticos-utilitarios deberá planificarse con *curricula* y trayectorias flexibles, que al mismo tiempo apuntalen procesos de participación en los ámbitos socialmente significativos como la ciencia (no sólo en sus relatos didácticos, sino en los propios ámbitos de producción y pensamientos originales, a la Vaz Ferreira), la política y lo cultural. La instalación de más ambientes educativos de puertas abiertas, ya sea en el ámbito formal o el no formal, con fines utilitarios y pragmáticos, credencialistas o con desinterés romántico, presumimos que será una demanda en franco aumento en los tiempos que vienen. Los *programas institucionales* parecen estar bregando por el aumento en las competencias respecto a la adquisición de conocimientos, lo cual debe hacer que los *trabajadores sobre los otros* internalicen una visión tan amplia como versátil.

En este sentido, nos animamos a hablar de una deuda de la UdelaR, justamente por tratarse de la principal casa de estudios del país (un país que algunos dicen es un país de viejos). Esta institución casi por definición está involucrada en los procesos de generación de conocimientos, se den donde se den. Creemos que esta deuda podría ser excusable por la escasa atención de su comunidad académica al asunto del aprendizaje en la vejez, pero es una realidad que debería remediar comenzando por iniciativas experimentales de difusión de aprendizajes de alta calidad en la vejez que tengan en cuenta un sujeto deseoso de conocimientos (en este sentido es en el que vemos a las teorías manejadas en este texto como siendo tan solo un *punto de partida*). Deberán ser emprendimientos que tengan especial atención a los estudios en materia de gerontología social, psicología social y técnicas psicométricas, pero cuidándose de no estar actuando en clave de educación y aprendizaje remedial, para asumir una lógica plena en derechos que integre sujetos plenamente autónomos.

Nos quedan preguntas pendientes que pueden ser futuras líneas de investigación: ¿Hay distintos estilos de aprendizaje en la vejez, en comparación con otras edades?; ¿Qué perspectiva tienen los estados como Uruguay, que presentan un envejecimiento avanzado, con respecto a las personas que llegarán a edades avanzadas con quizá (es un quizá relevante, no fortuito) mejores niveles de desempeño cognitivo y estimuladas por un ambiente enmarcado en la sociedad de la información y el conocimiento?; ¿Se encauzará por procesos de aprendizaje significativos a una población envejecida con estas características y motivaciones?; ¿Continuaremos con las mismas pautas de jubilación y edades de actividad?; ¿Continuaremos con el mismo espectro de políticas y emprendimientos educativos que hoy tenemos para las personas mayores?; ¿El aprendizaje será *a lo largo y a lo ancho de la vida* en el Uruguay del futuro?

Este olvido de la academia que hemos planteado es también entendible porque como sociedad podemos asumir cualquiera de los grupos de valores arriba descritos de Harry Moody (ver página 22). Podemos pensar, desde nuestros *viejismos*, que la inversión en aprendizaje en Adultos Mayores es un despilfarro o podemos poner bemoles a la clave de escases de recursos, y matizando, decir que los procesos de aprendizaje en la vejez y el envejecimiento hasta podrían ofrecer beneficios económicos y ahorros sanitarios. Como afirma Lemieux (1997), bienvenidos sean esos razonamientos. Pero si lo pensamos en *clave* de derechos y de sujetos autónomos, ya no debería haber *bemoles*, y el esfuerzo para desplegar mayores y mejores oportunidades de aprendizaje en la vejez y el envejecimiento, debería ser *sostenido*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, Alfred (1993) *El carácter neurótico*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Alba, Víctor (2010) *Paro y Jubilación, envejecimiento prematuro*. En: José Buendía [Ed.] *Gerontología y Salud. Perspectivas actuales* Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Algazi, Ileana y Dubourdiou, Margarita (2002) *Motivación y salud para los Adultos Mayores*. Delano S.A., Montevideo.
- Baltes, Paul B. (1997) *On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, Optimization, and Compensation as foundation of developmental theory*. *American psychologist*, Vol. 52, n°4, 366-380.
- (1987) *Theoretical propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the dynamics between growth and decline*. *Developmental Psychology*, Vol. 23, n°5, 611-626.
- Baltes, Paul B., Lindenberger, Ulman y Staudinger, Ursula (2006) *Life-span theory in developmental psychology*. En: W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 569–664) Wiley, New York.
- Baltes, Paul B. y Staudinger, Ursula (2000) *Wisdom. A Metaheuristic (Pragmatic) to Orchestrate Mind and Virtue Toward Excellence*. En: *American Psychologist*, Vol. 55, n°1, pp. 122-136.
- Barrán, José Pedro (2008) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay, La cultura “bárbara” y el disciplinamiento*. (1 Tomo) Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Barrán, José Pedro y Nahúm, Benjamín (1979) *Batlle, los estancieros y el imperio británico*, Tomo I, *El Uruguay del Novecientos*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Bauman, Zygmunt (2007) *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Gedisa, Barcelona.
- Bayley, Alondra (2009) *Andragogía Viva*. Ediciones Orbe Libros, Montevideo.
- (1983) *Tercera Edad: Un Desafío*. Dibujo's Ltda., Montevideo.
- Behares, Luis Ernesto (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas públicas uruguayas*. CSIC (Comisión Sectorial de Investigación Científica), UdelaR, Montevideo.
- (2008) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Psicolibros-Waslala, Montevideo.
- Bermejo García, Lourdes (2005) *Gerontología educativa: cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Editorial Médica Panamericana, Madrid.
- Berriel, Fernando; Pérez Fernández, Robert; Rodríguez, Soledad (2011) *Vejez y envejecimiento en Uruguay. Fundamentos diagnósticos para la acción*. Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Montevideo.
- Berriel, Fernando; Paredes, Mariana; Pérez, Robert (2006) *Sedimentos y transformaciones en la construcción psicosocial de la vejez*. En: Alejandra López Gómez [Coord.] *Proyecto género y generaciones. Reproducción biológica y social de la población uruguaya* Tomo I, Ediciones Trilce, UNFPA, Montevideo.
- Bobbio, Norberto (1997) *De senectute*. Santillana S. A. Taurus, Madrid.

- Brunet, Nicolás y Nathan, Mathías** (2012) *Vejez y generaciones en Uruguay: ¿envejecemos del mismo modo que antes?* Ediciones Trilce, ALAP (Asociación Latinoamericana de Población), Montevideo.
- Buendía, José y Riquelme, Antonio** (2010) *Personalidad, procesos cognitivos y envejecimiento*. En: José Buendía [Ed.] *Gerontología y Salud. Perspectivas actuales* Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Caamaño, Carmen** (2009) *En busca de una enseñanza responsable*. En: Carmen Caamaño [Coord.] *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Unidad Opción Docencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- CELADE** (2011a) *Los derechos de las personas mayores. Materiales de estudio y divulgación. Módulo 1 Hacia un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez*. CELADE-CEPAL, UNFPA, ASDI, Santiago de Chile.
- (2011b) *Los derechos de las personas mayores. Materiales de estudio y divulgación. Módulo 2 Los derechos de las personas mayores en el ámbito internacional*. CELADE-CEPAL, UNFPA, ASDI, Santiago de Chile.
- (2009) *El envejecimiento y las personas de edad. Indicadores sociodemográficos para América Latina y el Caribe*. CELADE-CEPAL, UNFPA, Santiago de Chile.
- Comenio (Jan Amós Komensky)** (2012) *Didáctica Magna*. Akal/Básica de Bolsillo, Madrid.
- (1959) *Páginas Escogidas. A•Z Editora S.A.-ORCALC-UNESCO*, Buenos Aires.
- Dubet, François** (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa, Barcelona.
- Durkheim, Émile** (2003) *Educación y sociología*. Ediciones Península, Barcelona.
- Elias, Norbert** (2009a) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- (2009b) *La soledad de los Moribundos*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Elster, Jon** (2010) *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Gedisa, Barcelona.
- Erikson, Erik H.** (2000) *El Ciclo Vital Completado*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Fernández-Ballesteros, Rocío; Moya Fresneda, Rosa; Iñiguez Martínez, Julio; Zamarrón, María Dolores** (2007) *Qué es la psicología de la vejez*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Fernández-Ballesteros, Rocío; Caprara, Mariagiovanna; Schettini, Rocío; Bustillos, Antonio; Mendoza-Nunez, Víctor; Orosa, Teresa; Kornfeld, Rosita; Rojas, Macarena; López, María Dolores; Santacreu, Lda. Marta; Molina, María Ángeles; Zamarrón, María Dolores** (2013) *Effects of University Programs for Older Adults: Changes in Cultural and Group Stereotype, Self-Perception of Aging, and Emotional Balance*. En: *Educational Gerontology*, N° 39, pp. 119-131.
- Filardo Verónica y Muñoz, Carlos** (2002) *Vejez en Uruguay ¿Hacia una sociología de las relaciones de edad?* En Mazzei E. (Comp.) *El Uruguay desde la Sociología*, Las Brujas.

- Foucault, Michel** (2012) *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (2001) *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund** (1986a) *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. [Fecha original: 1910]. En: Sigmund Freud, *Obras Completas*, Tomo XI, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- (1986b) *Esquema del psicoanálisis* [Fecha original: 1940 -1938-]. En: Sigmund Freud, *Obras Completas*, Tomo XXIII, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- García Madruga, Juan A. y Carretero Mario** (1985) *La inteligencia en la vida adulta*. En: Carretero, Mario; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro [Comps.] *Psicología evolutiva Tomo 3, Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza psicología, Madrid.
- Harris, Diana K. y Cole, William E.** (1980) *Sociology of Aging* Houghton Mifflin Company, Boston.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar** (2010) *Metodología de la investigación* McGraw-Hill/Interamericana editores S.A, México D.F.
- Huenchuan, Sandra** (2012) *Igualdad y universalidad de los derechos humanos en contexto de envejecimiento*. En: Huenchuan [Ed.], *Los derechos de las personas mayores en el siglo XXI: situación, experiencias y desafíos*. Gobierno de la Ciudad de México, CEPAL-CELADE, México D. F.
- Iacub, Ricardo** (2011) *Identidad y envejecimiento*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- INE (Instituto Nacional de Estadística)** (2011) *Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad* Instituto Nacional de Estadística (INE) Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/censos2011/resultadosfinales/analisispais.pdf>
- Lakin, M. B., Mullane, L. y Robinson, S. P.** (2007) *Framing new terrain: Older adults & higher education*. Primer informe de: *Reinvesting in the third age: older adults and higher education*. American Council on Education (ACE), MetLife Foundation, Washington, DC.
- (2008) *Mapping new directions: Higher education for older adults*. Segundo informe de: *Reinvesting in the third age: older adults and higher education*. American Council on Education (ACE), MetLife Foundation, Washington, DC.
- Lemieux, André** (1997) *Los programas universitarios para mayores: Enseñanza e investigación*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y de Servicios Sociales (IMSERSO), Madrid.
- Levi Montalcini, Rita** (2003) *El as en la manga. Los dones reservados a la vejez* Editorial Crítica, Barcelona.
- Longworth, Norman** (2005) *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Martín García, Antonio Víctor** (2003) *Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial*. En: *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 38 (5), pp. 258-265.
- (1995) *Objeto y ámbito de investigación en Gerontología Educativa*. En: *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n° 12, pp. 7-21.

- MEC (Ministerio de Educación y Cultura)** (2013) *Logro y nivel educativo alcanzado por la población - 2012, procesamiento del bloque E.3 "Educación" de la ECH 2012 del INE*. MEC, Montevideo.
- MIDES (Ministerio de Desarrollo Social)** (2012) *Plan Nacional de Envejecimiento y Vejez 2013-2015*. MIDES, Montevideo.
- Miguel, Amando de** (2006) *El arte de envejecer*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Moody, Harry R. y Sasser, Jennifer R.** (2012) *Aging. Concepts and Controversies*. SAGE Publications Inc., Los Angeles.
- Naciones Unidas** (2007) *Estudio económico y social mundial 2007. El desarrollo en un mundo que envejece*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, Naciones Unidas, Nueva York.
- (2002) *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Madrid 8 a 12 de abril de 2002*. Naciones Unidas, Nueva York.
- Orte Socías, Carmen y March Cerdá, Martí X.** *Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa*. Revista Española de Pedagogía, n° 237, pp. 257-274.
- Paredes, Mariana** (2008) *Estructura de edades y envejecimiento de la población*. En: Carmen Varela Petito [Coord.] *Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XXI* Programa de Población, Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR, Ediciones Trilce, Montevideo.
- (2004) *Envejecimiento demográfico y relación entre generaciones en Uruguay*. Trabajo presentado al I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población (ALAP), Caxambú, Brasil 18 al 20 de Setiembre del 2004. Sesión 5.1 Envejecimiento y Pobreza, (Mimeo).
- Paredes, Berriel, Lladó, Carbajal et al** (2013) *La sociedad uruguaya frente al envejecimiento de su población*. Departamento de Publicaciones de la Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR), Montevideo.
- Paredes, Mariana, Ciarniello, Maite y Brunet, Nicolás** (2010) *Indicadores Sociodemográficos de Envejecimiento y Vejez en Uruguay: una perspectiva comparada en el contexto latinoamericano*. Observatorio de Envejecimiento y Vejez, NIEVE-UdelAR, UNFPA, Lucida Ediciones, Montevideo.
- Péruchon y Thomé-Renault** (1992) *Vejez y pulsión de muerte*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Puchet, Enrique** (2013) *De Filosofía y Educación. Cuidado de sí y conocimiento de sí*. Ediciones de la fuga, Facultad de Humanidades y Ciencias de las Educación, UdelAR, Montevideo.
- Real Academia Española** (2006) *Diccionario esencial de la lengua española*. Espasa Calpe, Madrid.
- Rodríguez Ibáñez, José Enrique** (1979) *Perspectiva sociológica de la vejez*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), n° 7, pp. 77-97.
- Rosnay, et al** (2006) *Una vida extra: La longevidad: un privilegio individual, una bomba colectiva*. Anagrama, Barcelona.
- Sáez Carreras, José** (1995) *Reconstruyendo el discurso educativo de la tercera edad*. En: Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, n° 13, pp. 5-15.
- Salvarezza, Leopoldo** (2011) *Psicogeriatría. Teoría y clínica*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

- (2010) *Envejecimiento y creatividad*. En: José Buendía [Ed.] *Gerontología y Salud. Perspectivas actuales*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- [Comp.] (1998) *La vejez*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Steiner, George (2004) *Lecciones de los maestros*. Fondo de Cultura Económica/Siruela, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (2009) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Torres, Rosa María (2003) *Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*. ASDI (Asociación sueca para el Desarrollo Internacional), Nuevos documentos de la división educación n° 14, Buenos Aires. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/documentacion_complementaria/10_rosamariatorres_aprendizajealolargodelavida.pdf
- UNESCO (2010) *Informe mundial sobre la sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. UNESCO, Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de la vida (UIL), Hamburgo.
- (2005) *Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO.
- Urbano, Claudio A. y Yuni, José A. (2011) *La experiencia masculina de aprender en la vejez* Ponencia del IV Congreso iberoamericano de universidades para mayores, CIUUMM 27 al 30 de junio de 2011, Alicante.
- (2008) *La Estimulación Cognitiva de Adultos Mayores desde la Perspectiva de la Ecología de la Vejez*. En: *Perspectivas en Psicología*, Vol. 5, n° 2, pp. 75-83.
- (2005) *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Editorial Brujas, Córdoba.
- Vaz Ferreira, Carlos (1957a) *Moral para intelectuales*. Tomo III, Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, Montevideo.
- (1957b) *Sobre la enseñanza en nuestro país*. Tomo XIII, Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, Montevideo.
- Veronesi, Umberto (2013) *Longevidad*. Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.
- Villar, Feliciano (2004) *Educación y personas mayores: Algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez*. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, 1, 61-76.
- Vincent, Jean-Didier y Lledo, Pierre-Marie (2013) *Un cerebro a medida*. Anagrama, Barcelona.

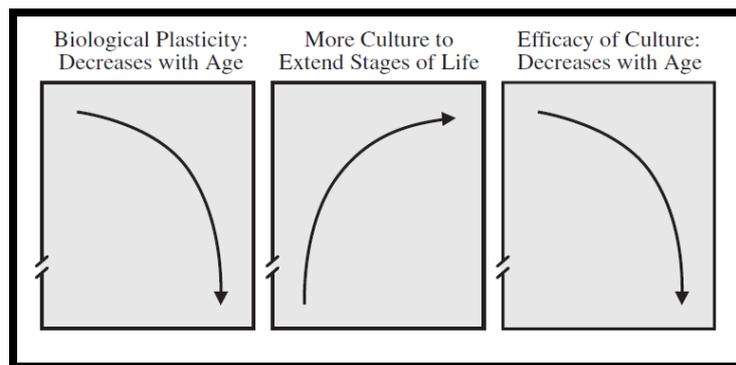
ANEXO

1- Life-Span Theory

Para terminar de caracterizar, a grandes rasgos, el inmenso cuerpo teórico de la *teoría del curso de la vida*, *Life-Span Theory*, enumeramos las principales proposiciones teóricas que lo sustentan: I- Desarrollo en el curso de la vida, a lo largo de la vida, o como ya dijimos, ningún período tiene supremacía absoluta en regular el desarrollo. Hay procesos continuos (acumulativos) y discontinuos (innovadores) de desarrollo; II- Multidireccionalidad, que quiere decir que hay diversidad de direcciones hacia donde cambia el desarrollo, incluso dentro de un mismo dominio; III- Desarrollo como un proceso de ganancias/pérdidas, o sea, que el desarrollo no es un proceso que va hacia una mayor eficiencia. Más bien en el curso de la vida encontramos pérdidas y ganancias, ambos, *hasta el final*. Lo que sí es cierto, sin embargo, es que a medida que se avanza en la edad, los componentes biológicos del organismo van perdiendo eficiencia y se van requiriendo más componentes culturales para suplir esta pérdida, pero hay cada vez más pérdidas que ganancias³¹; IV- Plasticidad, mucha de la variabilidad intra-individual está fundada por el desarrollo psicológico. Dependiendo de las condiciones de vida de la persona y de sus experiencias es que el desarrollo toma determinados rumbos, es como decir que *somos todos distintos y únicos*; V- Historicidad grabada, obviamente el desarrollo ontogenético puede variar según condiciones histórico-culturales, como el desarrollo ontogenético evoluciona, relacionado con la edad, depende de factores socioculturales, en determinados períodos históricos; VI- Contextualismo como paradigma, cualquier curso particular de desarrollo puede ser entendido como el producto de la interacción (dialéctica) entre tres sistemas de influencias: según la edad, según la historia y según influencias no-normativas (que no siguen un patrón general o predecible); VII- El campo del desarrollo como multidisciplinario, o sea, que hay que renunciar a todo purismo disciplinario para abordar un campo tan complejo como el desarrollo ontogenético (Baltes, 1987: 613).

Esquema de Paul Baltes y colaboradores de las dinámicas promedio entre biología y cultura.

Figura 1A

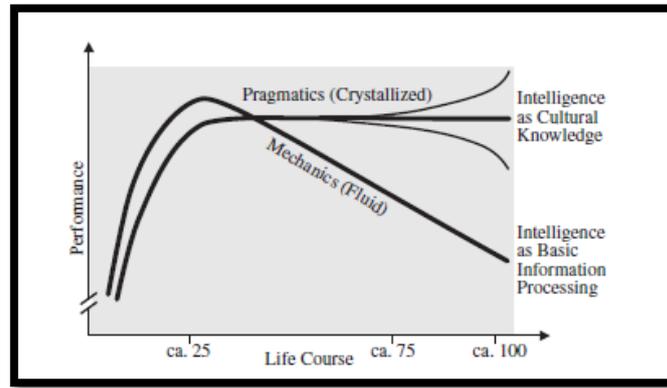


Fuente: Baltes, Paul B., Lindenberger, Ulman y Staudinger, Ursula (2006)

Trayectorias postuladas por las investigaciones de los componentes de la inteligencia en el curso de la vida:

³¹ A este respecto Paul Baltes (Baltes, 1987, 1997) y sus colaboradores (Baltes, *et al*, 2006) dicen que sobre la arquitectura trazada en el esquema de desarrollo (ver anexo), pueden haber ciertas dudas sobre *la forma*, pero no sobre *la dirección*, que será descendente al fin.

Figura 2A



Fuente: Baltes, Paul B., Lindenberger, Ulman y Staudinger, Ursula (2006)

2- Guía esquemática de motivaciones (familias de códigos del software ATLAS.ti):

Code Families

HU: **Unidad Hermenéutica El caso UNI 3**

File: [C:\Users\Ricardo\Documents\Documents\RICARDO MONOGRAFÍ...\Unidad Hermenéutica El caso UNI 3.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 13/07/14 12:09:08 p.m.

Code Family: **Learning to connect**

Created: 11/07/14 10:50:55 a.m. (Super)

Codes (9): [Crítica a instituciones de mero entretenimiento] [Escepticismo hacia la inclusión] [Inserción Social] [Involucramiento inst Parpte] [Nido Vacío] [Nuevas dinámicas familiares] [Pasividad] [Regeneración de lazos sociales] [Rol familiar]

Quotation(s): 54

Code Family: **Motivación de asignatura pendiente**

Created: 11/07/14 10:55:18 a.m. (Super)

Codes (4): [Ambiente de bajo riesgo] [EADDES para aprender] [Oportunidades para aprender en la vejez] [Vocación]

Quotation(s): 8

Code Family: **Motivación de curiosidad ilusoria**

Created: 11/07/14 09:33:02 a.m. (Super)

Codes (7): [Anhelos educativos] [Crítica a la educación NO FORMAL] [Gusto de aprender] [Interés en los temas] [Sabiduría] [Valoración de aprendizaje por parte de ALUMNO] [Valoración social del estudio en la vejez]

Quotation(s): 40

Code Family: **Motivación de entrenamiento**

Created: 11/07/14 11:01:23 a.m. (Super)

Codes (9): [Aprender como actualización] [Aprendizaje permanente] [EDAD como impedimento para determinadas actividades] [Ejercicio Intelectual] [Miedo al desempeño intelectual] [Necesidad de Acción] [Necesidad de no quedarse] [Pasividad] [Problema del OCIO]

Quotation(s): 27

Code Family: **Necesidad de expresión**

Created: 13/07/14 11:53:05 a.m. (Super)

Codes (2): [Actividad creativa fuera de UNI 3] [Creatividad]

Quotation(s): 4

Agradecimientos,

Este trabajo de exploración en un tema tan rico en posibilidades es tributario de varias personas, que en su generosidad contribuyeron a conformarlo con entusiasmo, comentarios y recomendaciones de lecturas.

En especial, quisiera agradecer a Enrique Martínez Larrechea, que estuvo en los primeros comienzos de algo que quería ser un proyecto de monografía, sus recomendaciones de lecturas y de diseño fueron muy valiosas. A Mariela Lembo, de la ex UnOD, sin sus conocimientos en materia de psicología vertidos en sus fantásticas clases, este trabajo no hubiera existido, ni hubiera tenido un motor motivacional de arranque. A Mónica Lladó, por su entusiasmo, comentarios, consejos, conocimientos y lecturas. A Mariana Paredes, por su paciencia, lecturas y recomendaciones. Pero sobre todo por la paciencia y benevolencia. A Mariángeles Caneiro, por su interés, ánimo y buena onda. En general, a todo el grupo de docentes de la ya inexistente Unidad Opción Docencia de Facultad de Humanidades y a todo el grupo del NIEVE de la Universidad de la República por sus interesantes e inspiradores trabajos.

Agradecimientos a parte debo ofrecer a Mariana Crovetto (mi novia), mis Padres, Rúben y María Inés, a todos ellos, gracias por la paciencia.