

Intervenciones con personas de adultas mayores: análisis del dispositivo “Jornadas de reflexión sobre Género y Vejez”.

Gabriela Pisano Di Filippo y Mariana Fortunato.

Cita:

Gabriela Pisano Di Filippo y Mariana Fortunato (2019). *Intervenciones con personas de adultas mayores: análisis del dispositivo “Jornadas de reflexión sobre Género y Vejez”*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/176>

Intervenciones con personas de adultas mayores: análisis del dispositivo “Jornadas de reflexión sobre Género y Vejez”

Gabriela Pisano Di Filippo (UBA) - gaby.pisano1985@gmail.com

Mariana Fortunato (UNLP) - marianafortunato@gmail.com

Eje 3 | MESA 41 | Envejecimiento y Sociedad

Resumen

En el siguiente trabajo se analiza un dispositivo que abordó las temáticas de género y vejez con un grupo de personas mayores. Consideramos que el proceso de envejecimiento, como todo proceso vital, no es ajeno a los atravesamientos de género. Sostenemos que hay tantos géneros como sujetos y tantas vejezes como personas mayores. El dispositivo implementado permitió desmitificar prejuicios y estereotipos acerca de la vejez y la diversidad de géneros.

Pero por sobre todo se analizan los conceptos teóricos y articulaciones posibles entre las producciones del campo de la gerontología crítica y los feminismos. Intenta con ello realizar algún aporte al debate acerca del modo en que los profesionales piensan e implementan intervenciones con las personas adultas mayores.

Palabras clave: (Máximo 5)

Gerontología crítica, feminismo, personas mayores, educación a lo largo de la vida, género.

Presentación del dispositivo:

El proceso de envejecimiento, como todo proceso vital, no es ajeno a los atravesamientos de género. Sostenemos que, así como se plantea que hay tantos géneros como sujetos, también podemos decir que hay tantas vejezes como personas mayores.

Considerando que la visibilización de las diversidades de géneros, consecuencia de las luchas feministas y del colectivo LGBTTTIQ, trae aparejado dudas, preguntas y conflictos en la sociedad en general y en el universo de las personas mayores, en particular. Creemos necesario articular acciones para generar una mirada flexible por parte de las mismas, siendo ellas también promotoras de la sensibilización social que amerita los cambios referidos.

Estos cambios de paradigma nos ofrecen la oportunidad de generar en los adultos mayores un camino de empoderamiento y la posibilidad de ejercer un rol de transmisores tanto en el seno familiar, como a nivel comunitario.

Es por ello que se consideró pertinente promover la conformación de un espacio de reflexión sobre las temáticas de género y vejez, apostando al diseño colectivo y participativo.

Fue así que se creó el dispositivo “Ciclo de charlas: Reflexión de Género y vejez” que se desarrolló durante los meses de marzo a noviembre de 2018, con frecuencia mensual. El objetivo fue promover cambios actitudinales que permitieran a las personas participantes ganar flexibilidad en su forma de abordar situaciones cotidianas vinculadas a las cuestiones de género, como así también estimular la creatividad para resolver de forma novedosa aquellas experiencias que se les presentan como conflictivas como por ejemplo, qué posición tomar con respecto a la crianza de sus nietos y nietas, o frente a la diversidad. En tal sentido, la propuesta apostó a la transformación a partir de la deconstrucción de sentidos hegemónicos sobre identidad de género, roles de género y micromachismos¹.

Las preguntas que guiaron los encuentros fueron ¿Se espera lo mismo de un adulto mayor que de una adulta mayor? ¿Se envejece del mismo modo siendo varón que siendo mujer? ¿Aporta un conocimiento novedoso analizar las temáticas de la vejez según los estereotipos o roles sociales asignados? ¿En cuánto el género imprime particularidades a esos modos de envejecer y a la temática que estudiamos? ¿Es lo mismo el acceso al sistema de salud de un adulto mayor que de una adulta mayor?

¹Tomamos las definiciones de Marta Lamas (Lamas, 2002) “La asignación (rotulación, atribución) de género. Esta se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de sus genitales. Hay veces que dicha apariencia está en contradicción con la carga cromosómica, y si no se detecta esta contradicción, o se prevé su resolución o tratamiento, se generan graves trastornos. La identidad de género. Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de "niño" o de "niña", comportamientos, juegos, etcétera. Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. Es usual ver a niños rechazar algún juguete porque es del género contrario, o aceptar sin cuestionar ciertas tareas porque son del propio género. Ya asumida la identidad de género, es casi imposible cambiarla. El papel (rol) de género se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino, que se identifica con lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género”.

“El análisis de la articulación entre el sistema de prestigio y el de género (articulación que supuestamente de da en el sistema de parentesco y de matrimonio) pone en evidencia una importante contradicción: que aunque la estructura de la sociedad sea patriarcal y las mujeres como género estén subordinadas, los hombres y las mujeres de un mismo rango están mucho más cerca entre sí que de los hombres y mujeres con otro estatus. Esta contradicción ha sido uno de los puntos más álgidos del debate feminista. A pesar de la condición universal de subordinación femenina, la diferencia específica de clase (y también de etnia) crea una separación entre las mujeres”

El dispositivo estuvo coordinado por dos psicoanalistas, una con especialización en gerontología y una socióloga y profesora en sociología. Las personas participantes eran todas adultas mayores que concurren al centro de salud donde se implementó la experiencia.

La actividad fue planteada de tal modo que las personas podían asistir a una o más jornadas, manteniendo así la inclusión abierta de nuevos participantes en forma permanente (en total participaron más de 60 personas). Sin embargo, se formó un subgrupo estable de personas (alrededor de cinco) que permitieron dar coherencia y continuidad a las actividades propuestas en el marco de las jornadas de Reflexión sobre género y vejez.

En cuanto a los temas desarrollados y el diseño del programa de contenidos, la selección de los mismos respeto el enfoque de “planificación participativa” (véase el apartado herramientas didácticas).

Para ello durante el primer encuentro se estableció un ámbito de interlocución para la toma de decisiones en torno a los temas de interés a ser incluidos a partir de cuatro (4) ejes propuestos desde el equipo coordinador: crianza, trabajo, sexualidad y vejez.

Se propició una reflexión socializada, como ejercicio compartido para orientar y dar sentido a la actividad a ser desarrollada, donde el saber técnico aportado desde el equipo coordinador se articuló con la opinión, experiencia y aportes de los participantes, revalorizando saberes existentes. Con ello se apuntó más que acumular conceptos, a propiciar una visión de conjunto sobre la temática de género intentando identificar las articulaciones con cada uno de los ejes antes mencionados.

Con la inclusión de esta modalidad se intentó generar una dinámica interna de acción entre participantes y de retroalimentación más directa basada en el flujo continuo de comunicación entre todos los actores involucrados, permitiendo con ello realizar ajustes necesarios en el dispositivo.

La elección de este enfoque de planificación se basó en el compromiso del equipo coordinador por garantizar el derecho a analizar y contar con opinión de los involucrados en el proceso educativo.

Cada encuentro se trabajó bajo la modalidad de taller, inspirándose en el modelo “aprendizaje basado en problemas” (véase el apartado herramientas didácticas), incentivando a las personas participantes a analizar las situaciones, dando herramientas para conceptualización, para luego articularlas en el marco de las teorías vigentes.

El dispositivo permitió desmitificar prejuicios y estereotipos acerca de la vejez y la diversidad de géneros, generando cambios en la manera de ver, ser y estar en el mundo de las personas participantes.

Cada jornada se estructuró de la siguiente manera:

- Revisión del tema tratado la vez anterior y volvimos a empezar.
- Encuadre de la actividad.

-Técnica disparadora para la producción grupal en base a los contenidos seleccionados y los objetivos planteados.

- Análisis de la producción y articulación con conceptos teóricos.

- Conclusión, evaluación de lo trabajado y cierre de la actividad.

Durante todo el ciclo se fueron incluyendo técnicas didácticas variadas tomando actividades diagnósticas, exposiciones participantes que desde un trabajo individual y/o grupal garantizaran poder expresar dudas, miedos, comentarios sugerencias y reflexiones sobre cada uno de los temas abordados.

Fundamentos teóricos /perspectivas pedagógicas

Partimos de la idea que tanto la vejez como el género son construcciones sociales y categorías relacionales donde la noción del otro es fundamental para definir las. Consideramos que envejecemos diferencialmente según el contexto social en que vivimos (Oddone, 2014). Según nuestras condicionantes biológicas, nuestros posicionamientos y nuestro género, en palabras de Yuni y Urbano (Yuni, Urbano, 2008) “La noción de envejecimiento diferencial puso de manifiesto, entre otras cosas, que varones y mujeres tienen modos diferenciados de envejecer, de concebir el envejecimiento, de afrontarlo y de significarlo”. Pero además de estos condicionantes, la imagen que los otros tengan de nosotros y que nosotros tengamos influenciará en el proceso de envejecimiento (Sánchez Guzmán, 2011).

Es por ello que tomamos tanto los aportes de la gerontología crítica como del feminismo.

Compartimos además con Yuni y Urbano que “Tanto la Gerontología Crítica como la Gerontología Feminista sostienen que el conocimiento gerontológico es conocimiento social y, por lo tanto, no se debe desconocer la carga moral, ética y valorativa que éste posee. El uso de las teorías no se limita al intercambio entre los científicos, sino que tiene un uso social, en la medida en que se articula con intereses económicos, culturales y sociales, a través de los cuales ejerce un efecto sobre la vida cotidiana de las personas, orientando sus elecciones, decisiones y juicios” (Yuni, Urbano, 2008).

Hubo dos nociones que resultaron claves a la hora de pensar la propuesta. Por un lado, el enfoque de curso de vida pues nos permite pensar el entrecruzamiento entre las trayectorias vitales de una persona y su entorno social político y económico (Elder y Shanahan, 2006). Por el otro, el de madurez pues nos permite pensar a esta etapa como un momento de replanteos que es propicio para la revisión de roles y mandatos asumidos acríticamente en etapas anteriores.

De los desarrollos teóricos del feminismo tomamos el planteo de Diana Maffía (Maffía, 2016), que sostiene que se debe desarrollar una epistemología feminista. La autora no toma a la verdad como adecuación entre el lenguaje y la realidad o como coherencia, lenguaje sin contradicciones. Sino que toma a la verdad como “constitución inter-subjetiva”. Va a ser verdadero aquello que sea legitimado por todas la miradas, que pueda ser evaluado y re-evaluado desde los diferentes puntos de vista y se mantenga como sentido. Un sentido que puede seguir siendo negociando. Para ella “Esta noción de verdad y esta versión intersubjetiva del conocimiento, esta idea del valor de las emociones en la construcción del conocimiento, el valor epistémico de la metáfora, son profundamente humanistas. Porque desde esta descripción ningún sujeto es intercambiable por cualquier otro, ni neutralizado. Todas la miradas son constitutivas del mundo, cada una desde su perspectiva es imprescindible” (Maffía, 2016).

Sostenemos ética y epistemológicamente que esta perspectiva es sumamente pertinente para trabajar con personas adultas mayores. Como toda persona tienen algo que decir que nadie más puede decir, con la particularidad que pueden aportar una mirada hacia otras generaciones. De este modo, para el trabajo tomamos los conocimientos cotidianos de las personas participantes, revalorizamos su historia personal para promover el trabajo grupal para aprender con el otro, del otro y ayudados por otro.

Para pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje tomamos aportes de las perspectivas de educación popular y educación a lo largo de la vida.

De la educación popular, tomamos su idea del método dialógico como principal instrumento de trabajo. A través del diálogo y la puesta en palabras se hicieron conscientes aquellas creencias, ideas y estereotipos acerca de las temáticas abordadas. Se fueron poniendo a la luz representaciones latentes. Esto sólo fue posible a través del debate, la socialización y la puesta en común.

La perspectiva de la educación popular nos permitió pensar a la educación como proyecto político pedagógico que aporta a la transformación de la sociedad. Aprender/enseñar significa conocer texto y contexto para modificarlo. Educando/participantes y educadores/facilitadores en un aprendizaje en común desarrollan prácticas educativas que permiten adquirir dimensión del lugar que se ocupa en la sociedad y construir herramientas. (Dulbecco.2016)

También nos ha permitido pensar en la relación “Docente-alumno”, tomando los aportes de Juan Ghiggio Cerna decidimos pensar esta relación en términos de “facilitador-participante”. Desde este lugar, la coordinación intentó generar confianza y contención; promover un vínculo entre compañeros cordial y colaborativo; armar la estructura que vincula a los miembros del grupo entre sí y con el mismo.

La perspectiva “Educación a lo largo de toda la vida” nos brindó un marco de referencia para la formulación de propuestas educativas para los adultos mayores (A.M).

Rompiendo con una concepción de educación orientada por y desde el trabajo, la educación a lo largo de toda la vida plantea una educación en capacidades, de participación e identidad, siendo finalidad última permitir a las personas un mejor conocimiento de sí mismos y una mejor capacidad de actuación en su entorno socio-comunitario cotidiano y siempre cambiante.

Por lo tanto, garantizar durante la vejez el acceso a distintas propuestas educativas, ya sea en el ámbito formal o no formal, representa para este colectivo la posibilidad de participación social y reafirmación de sus potencialidades, como así también la oportunidad de revalorizar su rol dentro de la sociedad a fin de convertirse en artífices de la transformación de su entorno.

Siguiendo lo antes planteado entendemos a la educación como un fenómeno social y específicamente humano, como una actividad necesaria para acompañar las distintas etapas que componen el ciclo vital de una persona, atendiendo a las particularidades y especificidades inherentes a cada una de aquellas. Pero por sobre todo entendemos a la educación como forma de expresión de las personas.

Herramientas didácticas:

Para desarrollar el programa del ciclo de charlas utilizamos la técnica de la “planificación participativa” (Arrien, Matus Lazo, S/F) entendiendo por tal al procedimiento mediante el cual la toma de decisiones se construye en conjunto con todos los actores involucrados en la experiencia. Buscamos con ello desde el inicio la elaboración de un plan integral de trabajo legitimado desde la misma participación y consenso arribado. De este modo, construimos conocimiento con el aporte de todas las personas participantes. Al igual que Marta Lamas (Lamas, 2002) apostamos a acciones comprometidas, donde la reciprocidad prime. En este sentido también tomamos los aportes de Gustavo Mariluz (Mariluz 2014) quien plantea correrse de una pedagogía de masas hacia una pedagogía de la comunidad donde lo que prevalezca sea un vínculo de reconocimiento del otro como semejante.

Relacionado con esto, creemos al igual que Paulo Freire (Freire, 2013) que “Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no se han hecho” por eso la técnica didáctica utilizada fue el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Guevara Mora, 2010). Esta Técnica didáctica es distinta a la tradicional, pues invierte la lógica de funcionamiento. Mientras que en el aprendizaje tradicional se expone la información para luego aplicar los conceptos a la resolución de un problema, el ABP presenta un problema para que después se identifiquen las

necesidades de aprendizaje. Así, la necesidad de buscar información surge de los propios participantes, volviendo al problema con otras herramientas.

Esta técnica nos permitió trabajar de manera colaborativa compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores.

De este modo, la función principal de la coordinación consistió en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad.

En este sentido se hizo hincapié en fomentar el pensamiento crítico² que a través de la pregunta encare las experiencias desde un enfoque problemático en lugar de dilemático. Es decir intentando integrar los distintos factores y variables que intervienen en el proceso de construcción y asunción de la identidad y los roles de género a lo largo de toda la vida, en lugar de pensarlos en términos dicotómicos. Siguiendo nuestro ejemplo anterior se intentó pensar las alternativas de crianza o las distintas formas de familia dentro las cuales éstas se desarrollan abandonando las categorías de bueno/malo; mejor/peor etc.

En todo este proceso, la inclusión de la noción de conflicto como un elemento inherente a la vida subjetiva y social fue elegida a fin de reconocerla como parte de lo cotidiano para pensar formas de abordaje que en vez de negarlo, lo identifiquen y analicen, buscando la respuesta soportando la tensión.

Retomando la noción de “madurecencia” y la crisis vital que la misma conlleva aprovechamos los interrogantes que se abren en este momento y en lugar de silenciarlos nos propusimos rescatar su potencial para pensar acerca de los mandatos vigentes en torno al género y la vejez.

Utilizamos también planteos de Vigotsky (Vigotsky.2010). Él sostiene que los procesos psicológicos se originan en procesos sociales. En su relación con el medio el sujeto construye conceptos cotidianos. Por ello el facilitador deberá tender puentes entre ambos conceptos permitiendo las personas participantes apropiarse de nuevas situaciones o resignificar las ya conocidas. Esto se observó en la forma en que se analizaron los modos de asunción de roles de género en distintos momentos la vida. Se logró así un movimiento que permitió avanzar de una hipótesis a otra a partir de actividades que generaron conflicto entre las mismas.

² Siguiendo Priestley (1996) “Entendemos por pensamiento crítico el procedimiento que nos capacita para procesar información. El pensamiento crítico tienen lugar dentro de una secuencia de diversas etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulo, para luego elevarse al nivel en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema, cuándo se presenta éste y proyectar su solución”. Nuestra búsqueda es que las personas participantes obtengan herramientas que puedan usar dentro y fuera del espacio del taller.

Entendemos esta búsqueda como un camino. “Comenzamos por dar respuestas simples a estímulos y vivencias sumamente concretos, y gradualmente, empezamos a echar mano de una gran variedad de respuestas para hacer frente a las interrogantes y a los problemas, sean éstos sencillos o complejos”.

Se hizo uso de la técnica del Role Playing, pues al simular situaciones de la vida real las personas participantes se pusieron en la piel de personajes ficticios, con características y comportamientos de algunas personas que conocen, en situaciones posibles, que alguna vez hayan transitado. Esto los ayudó a generar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), ya que pudieron relacionar los contenidos con su propia estructura cognitiva y sus conocimientos previos. Así pudimos trabajar con aquellos temas que más resistencias generaban.

Con estas herramientas se buscó promover la participación comunitaria apoyándonos en ésta forma colectiva de aprehensión de la realidad que permitiría transformar el entorno a partir de la transformación de las personas participantes. Se armó un conocimiento en el “entre” la coordinación y grupo sin que existiera un propietario o autor individual del mismo.

¿Qué particularidades presenta una propuesta educativa con Adultos mayores?

Si bien pensamos que ésta propuesta se inscribe en las líneas de trabajo de la gerontología crítica (Yuni, Urbano, Arce, 2005) en la medida en que se ha partido de la premisa de que la educación con adultos mayores reviste particularidades y especificidades propias que deben ser tenidas en cuenta a la hora de ser pensadas e implementadas, creemos que lo que imprime cierto rasgo diferencial a la misma ha sido la posibilidad de nutrirse con los aportes teóricos generados por el movimiento feminista en los últimos años.

Es así que los elementos de análisis de la categoría de género y los desarrollos al respecto nos han permitido poner luz sobre la categoría de vejez para pensar similitudes y diferencias, construyendo nuevas miradas acerca de ésta etapa. Ambas categorías no determinadas por la biología y sí en una estructura de designación en un campo relacional (no están ancladas pero sí designadas), son leídas “por el prisma del campo simbólico” (Segato, 2018) que le atribuye significaciones.

Género y vejez (como así también la raza) nos permiten ver la forma de producción de lo diferente, funcional para la extracción de valor no reconocido, no remunerado. “los productos y saberes producidos por ciertos cuerpos.... son saberes y productos que tienen menos valor, que pueden ser apropiados por medio de una menor remuneración” (Segato, 2018). Se trata de formas de tratamiento diferenciado que producen desigualdad.

El orden patriarcal ubica un “particular” (sujeto masculino, blanco, letrado, joven, productivo, propietario, occidental) como modelo universal a partir del cual toda diferencia será ponderada y en la misma operación minorizada. Este orden, binario es el orden de lo UNO, de ese modelo universal al cual pasan a referirse todas las diferencias, ahora minorizada: la mujer será el otro del hombre, el negro el otro del blanco, la vejez el otro del joven. “*Antes de que nos caiga encima, la vejez es algo*

que sólo concierne a los demás. Así se puede comprender que la sociedad logre disuadirnos de ver en los viejos a nuestros semejantes” (De Beauvoir, S. 2011)

Los desarrollos teóricos del feminismo nos han permitido no sólo contar con herramientas para un análisis del fenómeno del envejecimiento, sino que también nos han permitido contar con un marco ético-filosófico desde donde sustentar nuestra práctica.

Resultaron de cruciales, entre otras, las ideas de Diana Maffía (Maffía 2016) acerca de la importancia de la filosofía de la escucha. Dice la autora: “*¿Por qué hay una filosofía del lenguaje tan desarrollada y una filosofía de la escucha tan poco desarrollada? Bueno, las feministas dicen que como el lenguaje tiene una direccionalidad y una penetración en la realidad, aparece como más masculinizado mientras que la escucha, por tener en realidad una “mala prensa” de pasividad, está feminizada. Se presenta la escucha como pasiva, aunque en realidad la escucha es absolutamente activa.*

La filosofía de la escucha, es una manera, entonces, de poder decodificar aquellos mecanismos activos por los cuales este significado es procesado dentro de cada sujeto y devuelto como una significación, como una interpretación del mundo, y muchas veces como una acción que, en realidad, debe ser, luego, interpretada por el resto de los sujetos”.

Por eso en cada encuentro apostamos a abrir con nuestra escucha el surgimiento de otras significaciones, diferentes a las del sentido común.

Algunas reflexiones finales:

La posibilidad de presentar un trabajo para estas jornadas nos dio la posibilidad de realizar una vuelta sobre nuestras bases teóricas repensándolas desde la experiencia. Lo cual a su vez permitió capitalizar el proceso y poner en discusión nuestras impresiones iniciales acerca del dispositivo para generar nuevo conocimiento. En este sentido destacamos algunas líneas que nos gustaría compartir.

En primer lugar, creemos que la apuesta de dar voz a los participantes dio sus frutos, pues a lo largo del proceso pudimos observar como la reflexión y el debate en cada encuentro se iba enriqueciendo con la opinión de todos aquellos. Pero principalmente fue notorio el cambio de la mirada hacia el otro. Se pasó de considerar las opiniones de otros como rivales, para ser vistas como otras perspectivas desde donde observar los fenómenos.

Los participantes comenzaron a ver al otro como un semejante, con derecho a expresar su punto de vista y de ser escuchado. Esto se hizo evidente incluso en temáticas que generaron un debate tan álgido como la del Ley de interrupción voluntaria del embarazo.

Dicho proceso permitió a los participantes construir herramientas dentro del espacio grupal para desarrollar el pensamiento crítico. En tal sentido, como ya enunciamos anteriormente, se hizo más hincapié en promover la adquisición de aquellas herramientas que de conceptos. Creemos que las mismas pueden ser utilizadas en otros contextos promoviendo una aproximación crítica y flexible a la realidad, que soporte la tensión del conflicto inherente a los fenómenos sociales. No hay solución ni respuesta inmediata para algunas de las cuestiones planteadas. Los participantes en mayor y menor medida reconocieron que subjetivamente y socialmente dicha tensión puede ser pensada como una fortaleza o recurso para la promoción de cambios individuales y sociales.

Reflexionando sobre la experiencia consideramos que la misma ha sido un aporte a la pedagogía comunitaria, pues no sólo los participantes generaron vínculos donde el otro fue visto como un semejante, sino que ésta forma de vincularse puede haber tenido repercusiones en otras relaciones y ámbitos.

El pasaje por ésta experiencia permitió a las personas participantes vincular el curso de vida con los hitos sociales promoviendo un análisis multidimensional de los fenómenos abordados, enlazando lo social, lo económico, lo político con lo personal y subjetivo.

Así mismo el trabajo realizado nos abrió interrogantes y posibles líneas de acción para futuros dispositivos, como por ejemplo:

- Abordar los mitos de la belleza, la sexualidad. Qué pasa cuando los cambios corporales implican una distancia con respecto a los ideales de belleza sociales e individuales. ¿De qué modo repercute en la posibilidad del ejercicio pleno de la sexualidad de los adultos mayores?
- Trabajar sobre el mandato de masculinidad que exige al varón probarse hombre todo el tiempo, porque la masculinidad es un “status” una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar. ¿Qué pasa cuando estas “insignias” empiezan a flaquear?
- Promover la inclusión de la edad como eje de la agenda. Empezar a tomar a la vejez como una minoría que necesita pensarse para las políticas públicas y educativas. ¿Qué espacio tiene en la curricula de educación oficial obligatoria los temas de vejez y envejecimiento?

Por sobre todo este proceso nos permitió confirmar que la capacidad para pensar y analizar las problemáticas sociales se incrementa con la edad, resultando una ganancia de la vejez; y que hasta el último momento de la vida el ser humano puede revisar con otros sus creencias para transformar y transformarse.

Bibliografía:

Arrien, J. Matus Lazo, R. (S/N). La planificación participativa de la educación: concepción y práctica (la experiencia de Nicaragua). UNESCO. Panamá.

Ausubel, D (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.

De Beauvoir, S. (2011), *La vejez*, Debolsillo, Buenos Aires.

Dulbecco, L. (2016) *Psicología y alfabetización de jóvenes y adultos*. Diario de aula. Biblos. Buenos Aires

Elder, Glen y Michael Shanahan (2006), "The Life Course and Human Development", en Richard Lerner (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. I, Nueva Jersey: Wiley.

Freiré, P. (2013), *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*.- Ia ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Ghiggio Cerna, J. El facilitador en la educación de adultos. En Publicaciones de la OIT <http://white.lim.ilo.org/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/actrav/edob/material/mtoficheduf orma2.html#40>

Guevara Mora, Gabriela, APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO TÉCNICA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL TEMA DE LA RECURSIVIDAD. InterSedes: Revista de las Sedes Regionales [en línea] 2010, XI (Sin mes) : [Fecha de consulta: 14 de agosto de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66619992009>> ISSN 2215-2458

Lamas, M. (2002), "La antropología feminista y la categoría género", en *Cuerpo, Diferencia Sexual y Género*, Taurus, México.

Maffía, D. (2016), *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. En Korol, Claudia: *Feminismos populares: pedagogías y políticas*/Claudia Korol. Ciudad Autónoma de buenos aires: El colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América Libre.

Mariluz, G. (2014). "La pedagogía de masas y la pedagogía crítica". *Kalibán. Revista de Estudiantes de Sociología/ Universidad de Antioquia/ Facultad de Ciencias Sociales y Humanas/ Departamento de Sociología/ ISSN: 2389-7317/Medellin*.

Oddone, M. (2014). El desafío de la diversidad en el envejecimiento en América latina; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Plan Fénix; Voces en el Fénix; 36; 7-2014; 82-90

Priestley, M. (1996), "Técnicas y estrategias del pensamiento crítico", Trillas, México.

Reiter, R. (1977), "The Search for Origins", en: *Critique of Anthropology. Women's Issue*, núms. 9 y 10, Londres.

Sánchez Guzmán, A. (2011) "GÉNERO y VEJEZ: una mirada distinta a un problema común", *Revista Ciencia*, Enero-marzo 2011, pp. 48-53. México DF.

Segato, R. (2018) "Contra-Pedagogía de la Crueldad". Prometeo Libros.

Vygotsky, L. (2010). PENSAMIENTO Y LENGUAJE. Ed. Paidós. Madrid.

Yuni, J.; Urbano, C.; Arce, M. (2005) Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones, Editorial Brujas, Buenos Aires.

Yuni, J.; Urbano, C. (2008). Envejecimiento y género: perspectivas teóricas y aproximaciones al envejecimiento femenino, *Revista Argentina de Sociología*, vol. 6, núm. 10, 2008, pp. 151-169, Buenos Aires.