

Prácticas de educación física en las vejeces.

Voces que sí importan.

López Óroz, Juan Sebastián, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Universidad Nacional de La Plata, sebastianoroz@hotmail.com

Resumen:

La presente ponencia deriva de una tesis de licenciatura en proceso de finalización. En ella se aborda al cuerpo y a la subjetividad como una construcción multidimensional, contextual, construida a partir de discursos y prácticas. Un proceso inacabado, que se edifica momento a momento; variando en el tiempo y según el contexto en el cuál el sujeto interactúa. Retomando la Tesis Doctoral de Di Domizio recuperamos constructos como el de gerontología del siglo XXI. Su investigación la desarrolla llevando a cabo una mirada crítica de la gerontología tradicional que nos facilita la utilización de insumos teóricos como el paradigma del curso de vida, los postulados de la gerontología crítica y de la postgerontología. En función de ellos asumimos a la vejez como una más de las etapas dentro del proceso de la vida. No una etapa pasiva en espera de la muerte; caracterizada por la carencia y la decrepitud sino una donde los sujetos, con características particulares, y en función a sus historias personales, sostienen las capacidades para aprender y educar sus cuerpos como en etapas anteriores. En consecuencia, consideramos, a los adultos mayores como sujetos educativos y de derecho al igual que niños, adolescentes y adultos.

Esta propuesta plantea como objetivo rastrear los discursos que sustentan las prácticas de educación física en las vejeces. Indagar cuáles son las causas, explicaciones, nociones por las que adultos mayores, autónomos e independientes fundamentan sus prácticas deportivas y gímnicas para así, reconstruir los discursos circulantes que normalizan y delimitan sus prácticas.

Palabras clave: Vejez, Discursos, Prácticas, Multidimensionalidad, Gerontología Crítica.

Primeras frases. Voces que también importan.

Ninguna persona llega a su objeto de investigación de manera impuesta. Sin caer en generalidades, me ánimo a decir que, en la mayoría de los casos, existe una historia previa; una relación con uno o varios sucesos, situaciones, momentos que marcaron la vida de quien escribe y que proveen la energía necesaria al momento de enfrentar una instancia de escritura como lo es la tesina final. En mi caso, y tras un tiempo de retrospectiva y análisis más consciente de mi historia y mis prácticas docentes, analicé cuáles fueron mis motivaciones para tomar como tema a las vejeces y porqué mi interés de recuperar las voces de los adultos mayores.

Si revisamos mi historia profesional existieron dos instancias de práctica educativa muy diferentes entre sí, con expectativas diversas; casi opuestas. La primera por unos 10 años como profesor de Yoga, con alumnos autónomos e independientes que buscaban mayor disponibilidad corporal, expresiva y la posibilidad de explorar situaciones corporales novedosas en búsqueda de su bienestar. Sus expectativas, necesidades, deseos, sueños y miedos eran parte sustancial de nuestra relación (cimiento de nuestras prácticas educativas). Resultaba tan fluida ese tipo de relación instructor-alumno que con el paso del tiempo llegué a naturalizarla y a creer, equivocadamente, que siempre se daban de esa manera. La segunda instancia, por el contrario, fue como tallerista en hogares de tránsito de larga estadía. En éstos establecimientos, la vejez era una vejez institucionalizada, con el foco en las enfermedades, en cuerpos y/o mentes con deterioro funcional. Se esperaba de mis clases que los alumnos ejercitaran su cuerpo y su mente a la vez que pasaran un rato divertido dentro de la monotonía de los hogares. Eso esperaban de mis clases las instituciones en las cuales trabajaba, como así también lo esperaban los familiares de los adultos mayores institucionalizados e incluso sus médicos y enfermeros. ¿Pero que esperaban los alumnos de sus clases? A muy pocos se les había preguntado y eso era nuevo para mí. Parte de mi aprendizaje en el reciente trabajo fue sumar a nuevos actores y expectativas exógenas. Debí adaptarme a una realidad institucional donde “lo que llamaban salud” era más importante que las voluntades de los alumnos a los que se dirigían las clases.

Haciendo foco en un pasado cercano; la exploración de mi historia comenzó en el 2024. La primera ficha de dominó la empujó la profesora Di Domizio quien me instó a revisar mis prácticas, visibilizar prejuicios, ideas y discursos en el taller de vejez en mi último año de la Carrera de Educación Física de la U.N.L.P. Ese análisis me permitió poner nombre y organizar ideas que, operaban en mí, pero que tenía desordenadas en mi cabeza. Es así, que hoy, siguiendo el camino de esas fichas caídas es que me atrevo a escribir este trabajo. Desenterradas mis motivaciones, es mi intención rescatar algunas voces. Esas que muchas veces desoímos; que dejamos de lado por tener una mirada prejuiciosa por desconocimiento y/o falta de compromiso al reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. Realizar éste trabajo nos exige problematizar los discursos hegemónicos sobre la vejez; nos obliga repensar aquellos conceptos, prejuicios o supuestos contruídos a lo largo de nuestra historia personal que tiñen el modo de ver a los viejos; pero, sobre todo, nos alienta a quitar la mirada de las clasificaciones y nos persuade de la necesidad de escuchar “al otro” ... Quizá a ustedes también les sirva.

En cuanto a la construcción del trabajo éste se cimenta en función de tres premisas fundamentales:

- a) La inexistencia de una vejez única que afecta a todos los viejos por igual. El Informe mundial sobre envejecimiento y la salud de la Organización Mundial de la Salud, en el año 2015, afirma que: “No existe una persona mayor “típica”. La diversidad resultante en las capacidades y las necesidades de salud de las personas mayores no es aleatoria, sino que se basa en hechos ocurridos a lo largo del curso de la vida.” (p.07)
- b) La lógica de las prácticas: al referirnos a “lógicas” describimos a una serie de principios que dan coherencia y validez. A partir de ellas, las prácticas presentan una constitución amalgamada de tres aspectos. El primero caracterizado por la subjetividad individual de quienes llevan a cabo las prácticas; el segundo, los rasgos institucionales propios en donde se inscribe la práctica; y, por último, las peculiaridades de la práctica en sí; por lo que resulta en una práctica específica, situada y multidimensional. (Ron et al, 2020)
- c) Teniendo los puntos a y b sería imposible generalizar sobre las prácticas de la Educación Física. Dada esta situación resulta de suma importancia rescatar las voces de quienes practican para poder responder de manera más eficaz a los requerimientos de los practicantes. Conocer

sus recorridos personales para así rastrear las causas que lo impulsan a realizar prácticas de Educación Física en la vejez.

¡Viejos son los trapos!

Geriatría y gerontología. De la biología a la ontogénesis.

Durante el siglo XX la visión geriatrizada de la vejez y sus estudios científicos tuvieron una mirada muy parcial y negativa determinada por la fuerza de las Ciencias Médicas. Bajo el amparo de su discurso hipervalorado, se construyó un relato sobre una vejez improductiva, incapaz y decadente. El foco estaba puesto en la decrepitud física, las falencias, las enfermedades e incapacidades. La Medicina en general y la Geriatría en particular ayudaron a coagular estos sentidos negativos que se hicieron carne en toda la sociedad.

Referido a las dificultades que enfrentó el conocimiento gerontológico en sus inicios. Di Domizio (2021) recurre a los conceptos de Ramos Toro, quien da muestras claras en su trabajo de 2016 y donde afirma que los estudios gerontológicos mantuvieron una perspectiva geriátrica constituyendo un campo gerontológico influenciado en la mirada biológica y con primacía de la categoría de edad para explicar los eventos del envejecimiento y la vejez. (p.8)

Con el objetivo de subsanar los inconvenientes mencionados, a partir de las últimas décadas del siglo pasado, surgen nuevas perspectivas que dieron un giro a la investigación humana en general y a la vejez en particular. Éstas habilitaron nuevas perspectivas que se propusieron dejar de lado la visión reduccionista de la vejez centrada en la edad cronológica y plantearon la complejidad en el proceso del envejecimiento. Al analizar críticamente la mirada geriátrizada de la Gerontología, Di Domizio (2021), da cuenta de las reacciones de las ciencias humanas ante estos inconvenientes: “Más tarde surgieron otros discursos disciplinares para cambiar esta visión negativa anclada en el posicionamiento de la Geriatría, intentando dar cuenta de nuevos modos de envejecer.” (p.297) Apoyándose en trabajos como los de Yuni (2008), Iacub y Arias (2010), Roqué (2016), Dabove (2019), Rovira (2019) puede afirmar que las modificaciones de perspectiva de estudio sobre vejez y envejecimiento posibilitaron “virar desde las políticas asistencialistas a políticas sociales de derechos; desde el enfoque médico-

geriátrico hacia una concepción multidisciplinar y comunitaria; desde una visión de las personas mayores como objeto pasivo/carente de recursos hacia su empoderamiento y participación comunitaria” (Di Domizio, 2021, p.88)

Gerontología del siglo XXI. Una mirada crítica de la Gerontología tradicional.

En base a los puntos mencionados en el apartado próximo anterior asumimos que, para la realización de esta tesina, era importante adoptar la mirada crítica y utilizar los conceptos que se desprenden de las nuevas corrientes gerontológicas. Admitimos a la vejez como un fenómeno que se presenta en la vida de todo ser humano, pero se manifiesta de manera diversa en cada uno de los casos. La vejez es un hecho extremadamente ligado a la cultura y no sólo a la biología como se insinuaba en la Gerontología clásica. Sí, tiene un correlato biológico, pero es a partir de la intervención de la cultura que la vejez toma significado social. Estructuras prefijadas moldean y delimitan papeles sociales adjudicados que desarrollan sentidos identitarios. Abuelo, viudo, clase pasiva, jubilado no tienen significación fija, sino que son objeto de evolución constante; de construcción y reconstrucción permanente de sentidos. Por ende, la Gerontología necesitó abrir el foco y correr su mirada de lo biológico a lo social. Los enfoques críticos de la Gerontología plantearon una serie de problemas y allanaron el camino para utilizar dispositivos teóricos que respondieran mejor a la realidad estudiada. Al hablar de estas corrientes críticas la profesora marplatense las sintetiza con la denominación de “Gerontología del s. XXI” y explica: “Adopté este constructo para referirme a las posiciones críticas que intentan romper moldes prefigurados y estereotipados en el estudio de la vejez, el envejecimiento y las personas mayores.” (Di Domizio, 2021, p.20) Posiciones críticas que pregonan la destrucción de los estereotipos sobre vejez, envejecimiento y plantea como objetivo entender y romper con las estructuras de dominación; generar situaciones de autonomía y empoderamiento para que los sujetos afectados sean parte activa de sus propios cambios.

Dentro del constructo Gerontología del s. XXI hace una enumeración de diferentes perspectivas que posibilitan trabajar el proceso de envejecimiento y la vejez desde diferentes

ópticas, teniendo como principal aliado el curso de vida y lo biográfico como principal insumo de la construcción de vejez diversas.

Definiciones sobre vejez y envejecimiento.

Para cumplir con el objetivo de definir la vejez precisamos comprender la distinción de las edades y su sistema lógico de constitución. Neugarten (1970), aclara el concepto en esta cita:

La interacción del tiempo histórico con el tiempo vital ocurre en el contexto de una tercera dimensión: el tiempo socialmente definido. Cada sociedad está graduada por edades y cada sociedad tiene un sistema de expectativas sociales con respecto a lo que es apropiado para cada edad. El hombre pasa a través de un ciclo socialmente regulado desde el nacimiento hasta la muerte, y que es tan inexorable como el paso a través del ciclo biológico: una sucesión de edades socialmente delimitadas, cada una de las cuales tiene reconocidos derechos, obligaciones. (p.25)

La edad engloba mucho más que el tiempo de permanencia en este mundo desde el nacimiento. Demasiado complejas en su estructuración, las etapas de la vida, no pueden sólo explicarse con el tiempo cronológico o el biológico. La interacción en el mundo social ocupa una porción importante en el análisis. La regulación social, determina las acciones esperadas en cada etapa junto con una batería de derechos, obligaciones, expectativas y sentidos preadjudicados que los sujetos van haciendo propios con el correr de su vida. La vejez, última etapa de la vida prefijada por la sociedad, no escapa a dicha lógica.

En referencia a los sentidos pre adjudicados Di Domizio (2021) referencia el trabajo de Laura Golpe (2011) para dar cuenta de los sentidos negativos insuflados a la vejez. En su obra encontramos que el concepto vejez ha adquirido el carácter de tabú colectivo ya que remiten al miedo fundado en la finitud del ser humano y plantea que a lo largo del tiempo se han cristalizado sentidos negativos sobre la vejez y que éstos terminan produciendo efectos discriminatorios. También recupera el trabajo de Leopoldo Salvarezza (1988) quien desarrolla el término “viejismo” para hablar de los prejuicios y estereotipos sociales en relación a la edad.

En la actualidad, la clasificación cronológica se sigue utilizando y responde a criterios estadísticos relacionados con la expectativa de vida. La vejez se encuentra comprendida entre

60 y 65 años (dependiendo si es un país en vías de desarrollo o uno desarrollado). Pero la definición de vejez es multifactorial, no sólo depende de criterios cronológicos. Existen numerosas situaciones, en las vidas de las personas que, prefiguradas socialmente, son percibidas por los integrantes de la sociedad, como pasaje de un estado a otro. Son modelos instituidos socialmente que determinan y organizan el curso de toda la vida humana. Las etapas o rituales de paso son modelos instituidos que influyen sobre la percepción social pero no son por si solos definitorios. La adquisición de nuevos roles o la pérdida de roles previamente adquiridos, dentro de la sociedad o dentro de la familia, también cumplen funciones constructivas (que pueden actuar solas o por acumulación) para converger en una percepción de una vejez eximida de la mirada cronológica. Dadas estas situaciones, optaremos por recortar a la vejez considerando su carácter multifactorial y plural, ponderando a la autopercepción en detrimento de clasificaciones heterónomas.

Di Domizio (2021) al momento de definir su postura y a la cual nosotros también tomamos como propia declama:

“Nosotros adherimos a una concepción de vejez que tenga en cuenta las variables implicadas en el concepto de diversidad, y que incorpore la dimensión de la percepción subjetiva de quienes envejecen. Una concepción de vejez que se inscriba en ideas de plenitud, deseo, empoderamiento.” (p.96)

El envejecimiento es un proceso que trae aparejados cambios en el organismo a medida que transcurre la edad cronológica. Los cambios varían de sujeto a sujeto dado que el envejecimiento se da de manera diferencial en los diferentes órganos y sistemas. Variando según su relación con el medio; según su estilo de vida, alimentación, hábitos, acceso a la salud entre otros elementos. En el plano psicológico la vejez influye en relación a los procesos cognitivos y trastornos funcionales. En cuanto a la esfera social se presentan cambios en los roles y se modifican status ya que las generaciones longevas van cediendo porciones de poder y autoridad a las generaciones más jóvenes.

En conclusión, asumimos a la “vejez” como la última etapa de la vida resultante de la interacción entre el tiempo vital, cronológico e histórico, moldeada por un tiempo socialmente definido. Etapa caracterizada por la diversidad; debe incluir la dimensión de la percepción subjetiva de quienes envejecen. En cuanto al envejecimiento lo definimos como un proceso universal que se presenta de manera diversa en cada uno de los sujetos. Es de carácter

multidimensional por lo que deriva en una vasta heterogeneidad de envejecidos. Dada ésta diversidad de modos de envejecer impone dejar de lado la visión simplificada de una vejez única para comenzar a hablar de vejezes en plural.

Multidimensionalidad e historización. Más que palabras.

El Paradigma del curso de vida, postgerontología, Interseccionalidad

Para fundamentar la afirmación de vejezes resulta imprescindible retomar conceptos nodales como el paradigma del curso de vida, la perspectiva de la interseccionalidad o los estudios de la postgerontología que analizaremos a continuación.

En los años 60 del siglo XX las ciencias sociales comprendieron que debían enfrentar el problema de la vida humana como proceso total y continuo, desarrollado a lo largo de la vida. En consecuencia, el modo de problematizarlo debía ser estudiando a las diferentes facetas humanas entendidas desde su imbricación constante de unas con las otras. Los aspectos biológicos, psicológicos, la inserción en lo social e histórico debía encararse desde un paradigma interdisciplinario.

El curso de vida como paradigma es según lo expone Yuni y Urbano, (2011) el estudio interdisciplinario del desarrollo de la vida humana en múltiples perspectivas. La vida humana en tanto ser biológico y psicológico; el estudio del curso de la vida como institución social en su doble función: regulador social y cultural de la cual el sujeto es objeto y a la vez constructor, hacedor del relato de su propia vida en función de los recursos materiales y simbólicos que tenga a su alcance y que le permitan escribir sus perspectivas biográficas; de los contextos socio históricos y la afectación que éstos ejercen sobre los sujetos. Según los autores: “El desarrollo humano es un fenómeno multidimensional a la vez biológico, psicológico y social, y que engloba las diferentes esferas en las cuales se desarrolla la existencia (familia, trabajo, educación, etc.)” (Yuni y Urbano, 2011, p.20)

La Postgerontología o la gerontología del s. XXI aparece dentro de la gerontología crítica y propone un estudio político, cultural y de la vejez dejando de lado el criterio etario. Según palabras de Iacub (2002) las políticas de edades son:

“... el modo en que una sociedad ejerce controles sobre el desenvolvimiento de los individuos con relación al concepto de edad, de un modo análogo al que se realiza con el género. Las políticas, son aplicables según diversas técnicas tales como el uso de la fuerza, la educación y la disciplinarización.” (p.157)

La Postgerontología se afilia dentro de las corrientes postestructuralistas y postmodernas donde los discursos construyen subjetividades que dan cuerpo a lo que conocemos como vejez. La propuesta de Postgerontología es problematizar los discursos sobre vejez, desnaturalizarlos y apoyarse en el concepto de agencia habilitando la voz de los adultos mayores en la construcción de su propia subjetividad.

La perspectiva de Interseccionalidad discutida inicialmente en los trabajos feministas y sobre género explora la incidencia en los sujetos integrados a un sistema complejo de diferenciación-opresión, de identificación y jerarquía. La vejez, en tanto categoría estructural condicionante de la vida de los adultos mayores es parte constitutiva de dicho entramado. Por las razones antes mencionadas, éste entramado favorece o restringe las posibilidades en función de las características que encarnan de acuerdo a la sociedad en la cual están inscriptos.

Educación a lo largo de la vida

El concepto de educación a lo largo de la vida no es nuevo. Siempre se pensó a la educación como un proceso constante desde el nacimiento hasta la muerte. Ya en 1632, Comenio (1998) en su didáctica magna describe a la educación como un proceso continuo que iniciaba en la infancia y se extendía a lo largo de la vida. Pero es al superar la mitad del siglo pasado que los gobiernos ven la posibilidad de incorporar a los sistemas educativos existentes a éste nuevo paradigma.

Durante mucho tiempo, los procesos educativos fueron involuntarios y circunstanciales, se daban sin ningún tipo de formalidad generados por la convivencia entre individuos y en ámbitos familiares, laborales y sociales. Siglos después de las apreciaciones de Comenio la especificidad e intencionalidad ocupó un papel fundamental para las instituciones y las naciones, por lo que desarrollaron sistemas educativos, modos de enseñar, tiempos específicos

para la enseñanza e impulsaron la aparición de expertos en la materia con el objetivo de enseñar.

Ya en la década del 1970, con los sistemas educativos nacionales en crisis, es que se promueven iniciativas para resolver las dificultades que transitaba la educación y la escuela; así es que comienza a cuajar el concepto educación permanente. Coombs (1971) promueve a la educación in-formal como uno de los medios para superar la crisis y a la educación permanente como respuesta a nuevas demandas educativas de la época. Las últimas décadas del siglo XX configuran una época que se la percibe agitada, en constante cambio. En ella se desarrollan modificaciones estructurales a una gran velocidad generando una sensación de incertidumbre en toda la población. Ya no alcanza la formación inicial para enfrentar a ese mundo cambiante; se hace imprescindible un tipo de educación permanente, que actualice y reconfigure lo aprendido.

El Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación que la UNESCO encomendó a Edgar Faure (1973) titulado “Aprender a ser”, enuncia un conjunto de estrategias que definen a lo que, más tarde, germinaría como Educación Permanente. Propone el desarrollo de un amplio, flexible y universal sistema que lo abarque todo y que dará como resultado a “la ciudad educativa”. Éste paradigma incluye cada instancia posible al servicio de la educación de todas las personas sin distinción. Tiene como objetivo superar la concepción tradicional de una educación rígida permitiendo la ampliación de la educación por fuera de los circuitos formales tradicionales; permitiendo una oferta más heterogénea subordinada a las necesidades y expectativas de los estudiantes. En tal sentido, la nueva organización pone el acento en el protagonismo de quien aprende, y la posibilidad de integrar una pluralidad de caminos, medios y modos de aprender de acuerdo a ofertas de enseñanza diversas. Las nuevas circunstancias ya no permiten tener una instrucción primaria de la cuál valerse el resto de su vida. Al respecto el informe pronuncia: “Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser”” (Faure et al, 1980, p.16-17).

La educación permanente que venía gestándose desde la década anterior, se materializa con fuerza en la década de los 1990 con una nueva denominación: “educación a lo largo de la vida”. Asociado a la idea de la educación contribuyendo en desarrollo personal, social y sobre

todo en cuanto al plano económico. La UNESCO propicia nuevos estudios que son encargados a Delors (1996). En el trabajo publicado con el nombre “La educación encierra un tesoro” propone orientaciones en relación a la educación para el siglo XXI. En él se desarrollan cuatro aprendizajes básicos, imprescindibles para poder vivir en la sociedad de la información. Los recuperamos ya que nos resultan fundamentales al momento de desarrollar una práctica educativa que conciba a la educación como práctica emancipadora:

1. Aprender a conocer: conquistar las herramientas para comprender el mundo que los rodea. Desarrollar el placer de conocer e incrementar la satisfacción de la curiosidad intelectual.
2. Aprender a hacer: lograr capacidades para poder influir sobre el propio entorno. Relacionado con la formación profesional, posibilita resolver nuevas problemáticas, aprender a trabajar en equipo y participar de experiencias comunitarias.
3. Aprender a vivir juntos: con la intención de participar y cooperar con los demás.
4. Aprender a ser: alcanzar el desarrollo integral de la persona (mente, cuerpo, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad individual, etc.); además de propiciar la libertad de pensamiento, el juicio crítico y la creatividad.

Es importante reconocer que las propuestas realizadas por los diferentes estudios sobre educación permanente y educación a lo largo de la vida tenían buenas intenciones; pero sus alcances no fueron ideales. Lima (2011) lo plantea como un hibridismo. Una tensión entre dos perspectivas que conviven; una relacionada con la gestión de recursos humanos más instrumental y relacionada con lo productivo y otra afín a la tradición crítica más emancipadoras. La dificultad más notoria es la multiplicación de trayectos y de ofertas educativas que impuso a los educandos el carácter de clientes y consumidores, y a la educación en una inversión. Sus trayectos educativos, sus elecciones individuales resultan en competencias por alcanzar el capital cultural más valorado. La tan ansiada equidad que aspiraban a alcanzar quedó subsumida bajo la lógica capitalista de una economía globalizada.

Por lo tanto, la educación a lo largo de la vida es un constructo teórico que se refiere al aprendizaje continuo. Que se da a lo largo de toda la existencia de una persona, desde su nacimiento y hasta su muerte; más allá de la educación formal y las instituciones educativas clásicas como la escuela. Involucra la adquisición de conocimientos, competencias, habilidades y actitudes para enfrentar las dificultades que nos plantea un mundo en constante

cambio. Es así que tiene como objetivo facilitar el despliegue de las capacidades de las personas para alcanzar el desarrollo personal, fomentar la participación activa en lo laboral como en lo social, permitiendo mejores estrategias para adaptarse a nuevos desafíos; promover el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración, y no solo conocimientos técnicos específicos. Universalizar el acceso a personas de todas las edades y clases sociales favoreciendo la inclusión social y la reducción de desigualdades.

Rescatando los beneficios de la educación a lo largo de la vida Di Domizio (2021) pondera lo educativo sobre la instrucción y exhorta referente a la oportunidad que tenemos como docentes de facilitar herramientas para mejorar la vida de nuestros alumnos: la educación a lo largo de la vida debe ser llevada a cabo no sólo con el único fin de compensar o revertir un déficit sino para entregar herramientas que influyan positivamente en la vida de las personas con una visión transformadora de su realidad.

Si nos referimos específicamente al tema que nos ocupa (la educación en la vejez), los planteos realizados en favor de la educación a lo largo de la vida, factibiliza la potencialidad de educación de los adultos mayores. Medina Fernández (2012) lo afirma con las siguientes palabras:

El concepto de educabilidad antes solo reservado para los niños, ahora se aplica con rigor también a las personas adultas, posibilidad que se cuestionaba en el pasado, y que en el fondo ha podido servir de justificación implícita de la marginación en la que se encontraba tradicionalmente la Educación de Adultos en el sistema educativo. (p15)

Los nuevos discursos habilitan la educabilidad de los adultos mayores dando fin a los prejuicios sobre la disminución de la capacidad de aprender de los viejos. Será su biografía, su historia personal, la que limite particularmente sus capacidades y no su edad cronológica como atributo universal.

Metodología

La metodología está organizada con una lógica cualitativa e interpretativa. En esa línea incluye la recopilación de información a partir de la búsqueda, recolección, clasificación, selección y análisis de material bibliográfico; la recuperación de las voces de los actores por

medio de entrevistas; recolección y análisis de material audiovisual y por observaciones in-situ, participativas y no-participativas. Se lleva a cabo con la intención de registrar e indagar, a partir de la “praxis discursiva y no discursiva” de los protagonistas (alumnos y los profesores), los discursos subyacentes en las prácticas de educación física en la vejez.

Luego, las entrevistas realizadas se triangulan con los discursos vertidos por la profesora, con lo observado en redes, en eventos y en las clases. Para finalizar la información recolectada se cruza con los conceptos vertidos en la bibliografía con la intención de alcanzar un mínimo de sistematización y organización conceptual.

El universo estudiado es un gimnasio autodenominado “para mayores”. Se recopilan datos de 45 alumnos y el de la profesora a cargo del gimnasio. El gimnasio se inscribe dentro de un club de barrio. En él, los alumnos desarrollan presencialmente clases de “gimnasia” y “baile”. Pueden participar de sus actividades aquellos alumnos que tengan más de 50 años, pagar la cuota societaria del club y la mensualidad por las clases.

La voz de los protagonistas

Se realizan 45 entrevistas semiestructuradas. Según la riqueza de la conversación y la predisposición de los actores, las entrevistas se llevan a cabo con una duración variable de entre 10 minutos y 60 minutos. Se informa los fines de las entrevistas. Se les indica que no existen respuestas erradas; la intención de la entrevista es conocer su historia en relación con las prácticas de la educación física en el recorrido de su vida y las razones por las que realizan dichas prácticas en la actualidad. La información recopilada en relación a las prácticas en la niñez, adolescencia, juventud y adultez no serán vertidas en ésta ponencia, pero sirvieron al fin de contextualizar la actualidad de los sujetos estudiados.

En relación a los discursos que subyacen en la ejecución de sus prácticas; la entrevista está organizada en función a dos momentos. El primero en relación a las causas que lo habían llevado a realizar las prácticas en la vejez. Y el segundo afín a las razones por las que continuaba haciendo la práctica en la actualidad. Esta división en dos tiempos se fundamentaba en relación a una hipótesis previa a la realización de la investigación. Dicha

hipótesis versa sobre la modificación de razones en los dos momentos. En el inicio de actividades por razones heterónomas y, posteriormente, al practicar, vivir, sentir las prácticas, conocerlas y hacerlas suyas, los sentidos asignados por los actores se verían modificados; tomando un carácter más autónomo.

En cuanto a las razones de realizar las prácticas en la vejez, los entrevistados, expresan múltiples razones que no responden a un único discurso. Ellos se mezclan en función de las experiencias e historias de vida particulares. Con la intención de facilitar la comunicación de lo expresado por los protagonistas se dividen las razones en 5 categorías o esferas: de salud, de tiempo libre, de placer, social, educativo.

La categoría salud implica tres elementos diferentes. El primero relacionado con pedidos específicos de profesionales relacionados con la medicina. Encontramos frases como: “me mandó el oncólogo”, “a pedido del médico”, “el médico me obligó a hacer gimnasia”, “por un accidente hice rehabilitación”; el segundo relacionado con frases y conceptos que implican la necesidad de prácticas reforzados por el discurso médico: “para sentirme mejor”, “mantenerse sano”, “tengo diabetes”, “estoy engordando”, “tengo menos movimiento”, “porque fui fumadora”, “empecé por problemas de columna”; y el tercero, en relación con la práctica profesional de la educación física vista desde el perfil de la educación técnica-instrumental con el objetivo de mejorar capacidades y superar déficit. En ella recuperamos frases como “tener más movilidad”, “estar más fuerte”, “moverse un poco”, “mover los huesos y los músculos”, “tener más flexibilidad”, “sentirse fuerte”)

La categoría tiempo libre. Se refiere a la posibilidad encontrada en la nueva etapa de la vida con un aumento del tiempo personal para desarrollar nuevas actividades. Se dieron frases como: “ocupar el tiempo libre”, “tenía más tiempo”, “estaba jubilado” y “podía descansar más”).

La categoría placer incorpora aquellas frases relacionadas específicamente con el placer por la realización de prácticas. Se vertieron frases como: “sentirme libre”, “para manejarme sola”, “vivir bien”, “mi cuerpo me lo pide”, “tener voluntad para todo”, “sentirme mejor”, “¡me gusta la actividad física, es lo mío!”.

La categoría educativa vista desde el punto de vista crítico, no instrumental; tomando a la educación como proceso de desarrollo personal (“seguir aprendiendo”, “seguir haciendo las cosas que hice toda mi vida”, “explorar cosas nuevas”, “el cuerpo lo necesita”)

Y la última categoría es la relacionada con la socialización y el contacto con los otros. Recuperamos frases como “estar con gente”, “conectar con otras personas”, “me siento incluido”, “me siento más cómoda con gente de mi edad”.

En un breve punteo podemos detallar el análisis preliminar. El número mayor de razones expresado fue el de la esfera médica siendo 6 de cada 10 respuestas del total de las expresadas. La segunda esfera fue la social con 2 razones de cada 10. La esfera del placer, del tiempo libre y lo educativo no superan 1 de cada 10 respuestas.

En el segundo momento, volvimos a cuestionar, no ya sobre las razones por las cuales habían empezado prácticas sino, por las razones por las cuales continuaban aún hoy yendo al gimnasio. Se pueden extractar las siguientes conclusiones preliminares:

Del total de personas consultadas un tercio no vio modificada sus razones, o no tiene evaluación ya que el tiempo en que lleva realizando las prácticas es muy acotado para sacar conclusiones. Las restantes muestran mayor interés y compromiso al momento de expresar sus razones. No implica que las razones previamente expresadas no sigan operando sobre su accionar y percepción, pero sí se advierte una mayor ponderación sobre las esferas social, médica y del placer. Así encontramos modificaciones en los discursos como el de la “entrevista 2” (73 años):

Tiempo 1- “No quedarme, para seguir aprendiendo cosas. Me gusta venir al gimnasio y hacer actividad física. Vine a pedido del médico, para estar sana.”

Tiempo 2- “Compartir otras cosas con los pares, no solo la actividad física.”

O el de “entrevista 5” (77 años):

Tiempo 1- “Tengo artritis. Empecé para mantenerme sana.”

Tiempo 2- “Por el contacto social. El bienestar psicoemocional y estar saludable físicamente.”

Las razones médicas se sostienen, pero al momento de reforzar sobre alguna esfera, se focaliza sobre la esfera social; habiendo un caso particular en el que desoye la orden médica prefiriendo realizar las actividades de este gimnasio basado en su autopercepción de bienestar. En la “entrevista 34” (72 años) se expresa:

Tiempo 1- “Sentirme fuerte... Tengo que buscar algo que me complazca.”

Tiempo 2- “Cuando conocí esta gente (compañeros del gimnasio) me sentí parte. Nos reímos, compartimos chismes, charlas. Lo que más me llevó es sentirme cómodo, tranquilo. Los médicos me recomendaron bajar la grasa y aumentar la masa muscular, pero yo me siento bien acá. Varias veces fui al gimnasio, pero me siento perdido. Es difícil ir a un gimnasio. Son todos pibes, mucho más jóvenes. En el gimnasio estas aislado.”

En la mayoría de los casos la esfera social toma preeminencia sobre las otras. Articulando nuevos modos de relación con las prácticas, con el placer, estimulando maneras novedosas de significar el mundo de los practicantes. La “entrevista 37” (77 años) nos lo muestra:

Tiempo 1- “Empecé por problemas de columna y todo lo que genera la edad que tengo. Si me quedo postrada no me levanto más. Tengo Osteopenia, osteoporosis y todas las osteo. No me mandaron los médicos, lo vi en las redes, no vivía lejos y dije: ¡empecemos! Si me quedo quieta termino en una silla de ruedas.

Tiempo 2- “La actividad, la sociabilidad con todas las chicas que son hermosas. Un grupo hermoso; ni hablar la profe que es un sol. Hay reuniones (...) si hay fiesta me anoto.”

También lo podemos observar en el caso de “entrevista 17” (76 años)

Tiempo 1- “Soy paciente oncológica. Empecé en el gimnasio por recomendación médica para hacer gimnasia aeróbica. Después empecé en este gimnasio.

Tiempo 2- “La recreación, fortalecer el físico, la socialización. Venir es placentero y me hace bien.”

Sumado a lo visto en los casos anteriores, otros encuestados muestran, además, una satisfacción generada a partir de la esfera social. En muchos de los casos aparece como un elemento sorpresivo o no esperado. También se observa como las razones propias avanzan sobre las razones heterónomas. Cómo las nuevas perspectivas, aparecidas a partir del contacto con los otros, permite romper prejuicios y estructuras fuertemente arraigadas. El caso de la “entrevista 29” (76 años) es ejemplificador:

Tiempo 1- Mi marido es especial. La mujer siempre tenía que estar en la casa con los hijos. Un día me llevó mi hijo engañada. Salimos a caminar por el barrio. Me dejó en la puerta y me invitó a entrar. Cuando salí de la clase me había pagado dos meses de gimnasio.

Tiempo 2- “Me gusta muchísimo. Estoy muy contenta con los ejercicios y los compañeros. Es toda la vida social que tengo. Me cambió la vida. Vivo con alegría. Mi marido se jubiló y se la pasó sentado mirando tv y escuchando música y ahora no puede caminar.”

Al analizar las respuestas en el segundo momento los entrevistados son más meticulosos en sus razones. La esfera social se triplica en relación al momento inicial observando 5 de cada 10. Su importancia relega a la esfera médica que ahora sólo ocupa 3 de cada 10 razones del total. La esfera del placer aumenta un 50% alcanzando una y media de cada 10 del total de las razones. La educativa y tiempo libre ocupan un porcentaje mínimo

Definiciones

Tras analizar lo observado en el campo se puede observar que al iniciar las actividades la mayoría de los adultos mayores exponen un discurso medicalizado sobre los demás discursos. Se atribuyen razones relacionadas con la salud (indicación explícita de algún profesional o por discursos adquiridos sobre la necesidad de realizar actividad física para resolver enfermedades o sobrellevar la vejez). Al correr de las prácticas las razones mayoritarias van virando a lo social principalmente; el compartir con pares, la construcción de nuevos vínculos y el armado de nuevos proyectos. Se reducen las razones de salud y la carga de obligatoriedad; aparece el placer como nuevo motor al momento de realizar las prácticas; placer por las prácticas en sí o por ser compartidas con otros.

Comentarios finales

Después del recorrido conceptual y de observar los cambios dados en la fundamentación de las prácticas de los adultos mayores entrevistados; reconocemos la potencia de cambio de la intervención educativa. Consideramos fundamental escuchar las voces de quienes practican, con el objetivo de construir junto a ellos prácticas significativas. Facilitar herramientas y conocimientos que les permitan superar las nuevas circunstancias que se les impone; romper con preconceptos y prejuicios; acompañar en la construcción de una subjetividad más libre y empoderada.

Bibliografía

- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península
- Delors, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.
- Di Domizio, D.P. (2021). *Concepciones gerontológicas en la formación docente en Educación Física. Un estudio acerca de la vejez, el envejecimiento y las personas mayores en doce países de América Latina y del Caribe (Tesis de posgrado)*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129148>
- Faure, E., Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovski, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward. (1973). *Aprender a ser*. Alianza. UNESCO
- Iacub, R. (2002). La postgerontología: hacia un renovado estudio de la gerontología. *Revista latinoamericana de psicología* Vol. 34 (p.155-157) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2834612>
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe mundial sobre envejecimiento y la salud de la Organización mundial de la salud, en el año 2015*. Recuperado de https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/186471/WHO_FWC_ALC_15.01_spa.pdf
- Lima, L. (2011) *Educación a lo largo de la vida*. Valencia: ediciones del CREC
- Medina Fernandez, O. (2012). Educación permanente. En *Educación Permanente y Educación de Adultos*. ACCEDA. Colección Grupo de Investigación en Educación Social (GIES).
- Neugarten, B. (1970). *Dinámica de la transición desde la mediana edad a la vejez*. Adaptación y el ciclo vital. *Journal o Geriatric Psychiatry*.
- Ron, O., Levoratti, A. y Inchaurregui, C. (2020). *Educaciones Físicas escolares, narrativas y (re)producciones*. Teseo.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2011). Aprendizaje, envejecimiento y vejez: notas fenomenológicas sobre derroteros de transformaciones subjetivas. En J. Yuni (Comp.), *La vejez en el curso de la vida*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.