

ISSN: 2007-9249

INTEGRA2 REVISTA ELECTRÓNICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y FAMILIA

Volumen 14 / Número 1 / enero - junio 2023

Universidad
Autónoma de Tlaxcala





Portada: Ilustración digital / Alex F. Blanco

Integra2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, Vol. 14, No.1, enero-junio 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala Centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533, <http://integar2.fcdh.uatx.mx>, revistafee@ymail.com. Editor Responsable: Josué Antonio Camacho Candia. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-091810333900-203, ISSN: 2007-9249, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número, Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533, LDG Alex F. Blanco Meza, Ing. Ramiro Quintero Martínez, fecha de última modificación, 30 de junio de 2023.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano.



Universidad Autónoma de Tlaxcala

Directorio

Dr. Serafín Ortiz Ortiz
Rector

Dra. Margarita Martínez Gómez
Secretaría Académica

Lic. Elvia Hernández Escalona
Secretaría Administrativa

Dr. Alfredo Adán Pimentel
Secretaría de Investigación Científica y Posgrado

Mtra. Diana Selene Avila Casco
Secretaría de Extensión Universitaria
y Difusión Cultural

M. C. Roberto Carlos Cruz Becerril
Secretario Técnico

Dr. Juan George Zecua
Secretario de Autorrealización

Mtro. Irving Eduardo Ortiz Gallardo
Coordinador de la División de
Ciencias y Humanidades

Dr. Josué Antonio Camacho Candia
Director de la Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

Directorio Integra2

Editor General
Josué Antonio Camacho Candia
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (México)
Andrea Saldívar Reyes
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (España)
Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería

Consejo Editorial
Agustín Daniel Gómez Fuentes
Universidad Veracruzana, México

Ángel Jiménez Ortiz
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Antonio Sánchez Palomino
Universidad de Almería, España

Claudia Teresa Domínguez Chavira
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Emma Espejel Aco
Asociación Mexicana de Terapia Familiar

Gloria Olivia Rodríguez Garay
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Faustino Medardo Tapia Uribe
Universidad Nacional Autónoma de México
CRIM, México

Felipe Cabrera González
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Guadalupe Mares Cárdenas
Universidad Nacional Autónoma de México,
Iztacala, México

Hugo Romano Torres
Universidad Nacional Autónoma de México
Fes Iztacala

Juan Bello Domínguez
Universidad Pedagógica Nacional

Luz de Lourdes Eguiluz Romo
Universidad Nacional Autónoma de México

Luis Ortiz Jiménez
Universidad de Almería, España

María del Carmen Santos Fabelo
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Pablo Covarrubias Salcido
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Patricia Plancarte Cansino
Universidad Nacional Autónoma de México,
Fes Iztacala

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Raúl Jiménez Guillén
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Sacnité Jiménez Canseco
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Coordinador de diseño, ilustración
y artículos en línea

Alex Fernando Blanco Meza
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Traductor

Edith Jiménez García
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Angélica Ortiz Barroso
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla (UPAEP)

Asistentes editoriales

Ana Gabriela Juárez Benítez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Celia Natalí Chumacero Lagunas
USAER 3, Calpulalpan, Tlaxcala

Yanet Rafael Díaz
Unidad Básica de Rehabilitación, Tlaxcala.

Ivette Viridiana García Ramírez
Docente de Apoyo Psicopedagógico de Preescolar
en San Salvador El Verde, Puebla.

Guadalupe Pérez Juárez
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales
de los Trabajadores del Estado, Tlaxcala

Diana Arroyo Hernández
Unidad Básica de Rehabilitación,
Panotla, Tlaxcala.

Areli Nava Lima
Profesional independiente

Mariel Cuahquentzi Pérez
Profesional independiente

Nohely Yazmin Padilla Atonal
Profesional independiente

Paloma Pérez Botis
Profesional independiente

Sinaí Mastranzo Pérez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Adriana Elizabeth Melgarejo Briones
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Tania Teresa Reyes López
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Jocelyn Ramos Domínguez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Kelly Denicia Flores
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Roxana Pluma Romo
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indra Damaris Cervantes Aguilar
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Victoria Zainos Robles
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Tania López Méndez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Bustamante Díaz Ana Laura
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Soporte técnico, edición y actualización

Ramiro Quintero Martínez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Kevin Águila Medina
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indice

Volumen 14 / Número 1 / enero - junio 2023

5 Editorial

6 Aprendizaje a lo Largo de la Vida y Aspectos Educativos en Personas Mayores
Lifelong Learning and Educational Aspects in Older People

Victoria Pérez-De-Guzmán

15 Configuración del Campo de la Gerontagogía y Reconocimiento de los Sujetos en Él: Experiencias en la UNEVE
Configuration of the Field of Gerontagogy and Recognition of the Subjects in It.: Experiences at UNEVE

Evelin Hernandez Calderon, Carlos Alejandro Flores Nonroy
y Benjamin Dario Sanchez Mendoza

26 Envejecimiento en Contexto de Calle. Algunas Reflexiones Epistemológicas en Torno a la Construcción del Sujeto de Estudio
Aging in a Street Context. Some Epistemological Reflections into the Construction of the Subject of Study

Mayra González de la Cruz

36 Gerontagogía Aplicada a un Modelo de Educación y Desarrollo Humano para Personas Mayores
Gerontagogy Applied to an Education and Human Development Model for Older People

Angélica María Razo-González, Mariam Eleany Martínez-Mondragón
y María De Jesús Moreno-Moreno

48 Los Efectos de la Recreación en las Personas Mayores. Una Investigación Gerontológica
Effects of Recreation on the Elderly. Gerontological Research.

José Luis Leone

58 Personas Mayores y Tecnologías Digitales: Aportes para la Comprensión de sus Trayectorias de Apropiación Tecnológica
Older People and Digital Technologies: Contributions to the Understanding of Their Trajectories of Technological Appropriation

María del Rosario Guzzo

66 Intervención Neuropsicológica en un Caso Diagnosticado con Déficit de Atención e Hiperactividad
Neuropsychological Intervention in a Case Diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

María Fernanda Ochoa Cardona, Yulia Solovieva y Luis Quintanar

Editorial

En este número de Integra2, Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, nuevamente se dedica un amplio espacio a un tema vigente y de gran relevancia, la Gerontología Social, misma que forma parte de la oferta educativa de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cabe señalar que los temas de los trabajos que se incluyen en este número, forma parte del ya tradicional Congreso Internacional sobre Envejecimiento en América Latina, que se celebra de forma anual en el mes de octubre y en el cual los interesados en el tema del envejecimiento encontrarán un espacio ideal para el análisis, la discusión académica y la formación profesional.

En este número se abordan temas que abarcan el aprendizaje a lo largo de la vida como uno de los pilares del envejecimiento activo, en el capítulo de Victoria Pérez de Guzmán los interesados encontraran interesantes aportes para favorecer y trabajar los aspectos de aprendizaje con personas mayores. De forma complementaria Hernández, Flores y Sánchez nos presentan un análisis de la configuración del campo de la Gerontología, a partir de testimonios, grupos focales y diálogos a modo de historias de vida.

Posteriormente González de la Cruz presenta un trabajo en un contexto por demás sensible, que se refiere al envejecimiento en el contexto de calle, problematizando el envejecimiento y la vejez a partir de la edad establecida por la OMS, brindando una propuesta para el abordaje analítico de la vejez en esta condición particular.

Más adelante Razo-González, Martínez-Mondragón y Moreno-Moreno hacen un estudio sobre la eficacia del Programa de Educación y Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible, el cual se ha utilizado como modelo de atención para las necesidades educativas y de desarrollo de las personas mayores, mostrando su relevancia y utilidad como modelo para los gerontólogos en general, así como su utilidad para realizar investigación en el campo.

Más adelante, José Luis Leone nos presenta una investigación de corte cualitativo con diseño no experimenta, exploratorio y descriptivo, sobre el efecto subjetivo de las actividades recreativas en personas mayores. Los resultados apuntan a que las actividades de recreación favorecen la autopercepción de salud en las personas mayores.

Posteriormente Guzzo presenta un trabajo sobre las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales por parte de las personas mayores. La autora nos señala que factores como la ocupación laboral y el nivel educativo juegan un papel muy importante para la apropiación de dichas tecnologías.

Finalmente Ochoa, Solovieva y Quintanar nos presentan un trabajo de intervención neuropsicológica en un caso de Déficit de Atención e Hiperactividad. La atención tomó como base la estructura y el contenido de la actividad de aprendizaje escolar y la Zona de Desarrollo Próximo.

Esperamos que este número sea de interés y utilidad para todos nuestros lectores...

Dr. Josué A. Camacho
Editor General

Aprendizaje a lo Largo de la Vida y Aspectos Educativos en Personas Mayores

Lifelong Learning and Educational Aspects in Older People

VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, DE SEVILLA (ESPAÑA)

¹Departamento de
Educación y
Psicología Social.
Facultad de Ciencias
Sociales.
Universidad Pablo
de Olavide, de
Sevilla (España).

Correo electrónico:
mvperpuy@upo.es

Resumen

El número de personas mayores aumenta en muchos países denominados “envejecidos; si bien, seguimos en la búsqueda constante desde la educación para proporcionar vías que generen respuestas a las necesidades, intereses y/o preocupaciones que se presentan en esta etapa etaria. Este artículo nos sitúa en el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida como uno de los pilares del envejecimiento activo y nos presenta algunas claves para las personas que trabajamos en la educación de personas adultas y mayores. A modo de conclusión se señalan aspectos que debemos seguir trabajando y temáticas que son esenciales para llevar a cabo acciones sobre personas mayores.

Palabras clave: *Aprendizaje a lo largo de la vida, educación, personas mayores*

Abstract

In many countries called "aged", the number of older people is increasing, although in education we continue in the constant search to provide ways that generate responses to the needs, interests and/or concerns that arise in this age stage. This article situates us in the paradigm of lifelong learning as one of the pillars of active aging and presents us with some keys for those of us who work in the education of adults and the elderly. As a conclusion, we point out aspects that we must continue working on and issues that are essential to carry out actions on older people.

Key words: *lifelong learning, education, older people*

Introducción

El sociólogo Zigmunt Bauman en los años 90 calificó a nuestra sociedad como líquida, adentrándonos en el entorno VICA (V.U.C.A., siglas en inglés). Sirva este inicio para pensar que las personas mayores, al igual que las demás, vivimos en un mundo donde se hace necesario tener una visión global y local, donde las palabras que componen el acrónimo están presentes en nuestro día a día, mundo Volátil, Incierto, Complejo y Ambiguo.

Lo volátil nos lleva a los cambios que se producen a un ritmo, en muchas ocasiones, vertiginoso, a que las dinámicas que se diseñan son inestables y no permanecen en el tiempo, se establecen ciclos cortos lo que trae consigo una constante impermanencia de muchas acciones. Vivimos con una sensación de que lo incierto es parte de nuestras vidas, surgen situaciones, resultados imprevistos a los que hay que dar respuesta inmediata teniendo que tener en cuenta múltiples factores que, a veces, no podemos controlar.

La sensación de falta de tiempo permea en nuestras vidas, tenemos que afrontar problemáticas multidimensionales y excesos de información. Vivimos en una percepción de que todo es relativo, ¿pero puede ser todo relativo? Desde la educación vemos la necesidad, la emergencia, de plantear paradigmas, modelos, teorías que nos hagan comprender el mundo que nos rodea y poder darle respuesta. Como indican Pérez de Guzmán y Terrón Caro (2022), vivimos en:

...una sociedad caracterizada por la irrupción y coexistencia de culturas híbridas, por el multiculturalismo, el sinfín de culturas virtuales, el desarrollo de la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida y la revolución de la eficacia ecológica y energética, todo con una mirada hacia la sustentabilidad y sostenibilidad del planeta. (p.15)

El significado de la palabra educación se ha ido utilizando y adaptando a los cambios, a ese entorno V.I.C.A. que penetra y empapa los campos socioeducativos. Su origen etimológico, sigue llevándonos a sus dos acepciones: educare (acción de fuera

a dentro, nutrir) y educere (acción de dentro a fuera, encaminar hacia). La primera hace referencia a la función adaptativa y reproductora, la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales y al conjunto de influencias externas que provienen del medio en el que se desarrolla (socialización, educatividad) y la segunda al desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse, en el desarrollo de las potencialidades internas; dado que el sujeto posee una capacidad personal para desarrollarse (individualización, educabilidad).

Esta visión del concepto desde lo individual y lo social, nos reta a ir moldeando sus significados y a hacerlos nuestros. Dado que la educación tiene que ser el baluarte para crear las condiciones que permitan que cada persona mayor pueda participar en el contexto y mundo que le rodea y no quedar excluida del mismo. Buscamos “dar vida a los años” y no años a la vida, en concordancia con el lema creado por la OMS, por el Día Mundial de Salud (7 de abril de 1982).

El paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, constituye el prisma desde el que debemos potenciar el envejecimiento activo, y es sobre el que nos adentraremos brevemente para, a continuación presentar algunos aspectos sobre los que las personas que trabajamos con personas mayores debemos tener en cuenta.

Nuestro paradigma de referencia: Aprendizaje a lo largo de la vida

En las últimas décadas del siglo XX comienzan a desarrollarse nuevas teorías y enfoques sobre el envejecimiento; si bien, será ya entrado el siglo XXI cuando se va fraguando el concepto de envejecimiento activo y saludable. Las nuevas generaciones de personas mayores, en muchos contextos, acceden a esta etapa vital con más salud, formación e inquietudes que sus generaciones precedentes. Tener una idea sobre el envejecimiento basada exclusivamente en las necesidades de las personas, nos lleva a una visión reduccionista en la que la persona es vista como un objeto pasivo.

La palabra activo, dentro del envejecimiento, hace referencia a una participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas (Rodríguez Díez & Pérez de Guzmán, 2015). Hay que tener en cuenta que la actividad, a medida que envejecemos, significa estar en tareas que produzcan placer y desarrollo, tanto intelectual como social (Torío López, Viñuela Hernández & García-Pérez, 2018).

Son muchas las teorías biológicas (teoría del envejecimiento celular, teoría del envejecimiento natural, bioquímica o de los radiales libres, etc.), psicológicas (teorías psicodinámicas de la personalidad, teorías conductistas, teorías humanistas, etc.) o sociológicas (teoría de la actividad, teoría de la desvinculación, teoría de la continuidad, etc.) que han tratado de proporcionarnos una visión sobre el envejecimiento. Cada una de ellas ha puesto su connotación en aspectos que consideran claves para entender dicho proceso. Si bien, desde un enfoque integral y sistémico de la educación, debemos analizar el fenómeno del envejecimiento y las posibilidades educativas de las personas mayores, y tener en cuenta todas sus dimensiones (física, cognitiva-psicológica, emocional-espiritual, social-relacional).

Aunque la idea del aprendizaje a lo largo de la vida, como marco integrador de todas las formas de educación y formación, no es nueva (UNESCO, 2010), aún tenemos que avanzar en impregnar nuestro entorno más cercano y más lejano. Las personas debemos envejecer con la idea de que podemos seguir aprendiendo y que dicho aprendizaje no tiene que ir ligado exclusivamente al ejercicio de una profesión.

Los modelos educativos que diseñemos y llevemos serán muy diferentes si los trabajamos desde esta óptica. Sanjuan Quiles, Martínez Riera & Gabaldón Bravo (2011, p.789) nos enseñan que “el aprendizaje a lo largo de la vida se considera como una actitud de búsqueda y explicación constante del porqué de lo que hacemos y por qué lo hacemos”.

Este enfoque nos lleva a entender la importancia de capacitar a las personas de la adquisición de conocimientos, habilidades, competencias en las diferentes etapas de la vida y en los distintos entornos de aprendizaje (reglados y no reglados), con una visión continua, integral e integrada. No existen límites temporales ni espaciales para las personas mayores; en cualquier momento de la vida se puede seguir aprendiendo. Se tiene que originar un proceso para que cualquier sujeto se sienta realizado y útil, y que aprenda del entorno, en el entorno y con el entorno.

El Consejo de la Unión Europea (2012), en el ámbito de la educación y la formación, en su marco estratégico para la cooperación europea (ET2020), señala que los cambios que se van produciendo exigen un enfoque permanente del aprendizaje y unos sistemas de educación y formación flexibles. La UNESCO (2016) establece, entre los objetivos del aprendizaje y la educación de personas adultas: contribuir a crear una sociedad del aprendizaje en la que cada sujeto tenga la oportunidad de aprender y participar con plenitud en procesos de desarrollo sostenible, y aumentar la solidaridad de las personas y las comunidades.

Sin embargo, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo en este grupo etario hay que considerar sus características personales y sociales. El aprendizaje no es sólo un medio sino un fin en sí mismo. Por tanto, la educación a lo largo de la vida de la que forman parte las personas mayores no se refiere a: la extensión de la escuela a todas las edades, la compensación del déficit del periodo escolar, la educación permanente o la adaptación de la escuela tradicional a los adultos mayores (Pérez de Guzmán, Rodríguez Díez & Rebolledo Gámez, 2022).

Nos lleva al aprovechamiento de todas las oportunidades de aprendizaje independientemente del tipo de formación o el lugar donde se desarrolle, bajo un modelo educativo cuya referencia no es la escuela sino la experiencia vital, basado en las exigencias del presente y no en las carencias del pasado.

Aspectos claves en la educación de personas mayores

La educación dirigida a personas mayores se va expandiendo y consolidando. La Gerontología Educativa, término acuñado y definido por David Peterson en los años 70, es un campo de estudio y de aplicación práctica cuya temática central es la educación sobre la vejez y el envejecimiento, desde una perspectiva teórico-práctica. Su desarrollo ha hecho que se busquen claves educativas para ir mejorando la calidad

de vida de las personas mayores. A finales de los 90, Lemieux definió el concepto de Gerontagogía como una ciencia educativa aplicada, que está entre la educación y la gerontología y que tiene como objeto la intervención con personas mayores.

En el campo de la Pedagogía hemos venido enmarcando la educación de personas mayores dentro de la de personas adultas. El concepto de Andragogía desarrollado por Malcolm Shepherd Knowles en los años 70, hace referencia al conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a educar personas adultas. Tiene un componente filosófico y teórico y se fundamenta en los principios de participación y horizontalidad para el logro del aprendizaje y la autorrealización de las personas adultas (Alonso Chacón, 2012).

Los avances teórico-prácticos diferenciados que se han ido desarrollando en el ámbito educativo en las últimas décadas, ha hecho que cada vez más nos situemos en el concepto de Geragogía, iniciado por Martha John en 1988 en su obra *Geragogy: a Theory for Teaching the Elderly*. Desde este concepto se busca que se desarrollen y fortalezcan en las personas mayores sus capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes para poder desarrollarse de manera óptima en el contexto y mundo en el que viven. Para tal fin, el desarrollo de recursos y redes de apoyo es clave. Como afirma Lirio Castro (2008): “Lo gerontológico-educativo sólo tiene su razón de ser si hacemos de la praxis educativa praxis social, por lo que la educación gerontológica es por sí misma educación social (como debiera ser toda educación)” (p.30).

Autorías como Pérez Serrano, 2012; Pérez Serrano y De Juanas Oliva, 2013; Limón Mendizábal, 2018; De Juanas Oliva y Rodríguez Bravo, 2019; abordan este campo y nos han proporcionado conocimiento, teorías, diseño de acciones prácticas, de evaluación de programas, etc. que nos permite pasar de una visión de las personas mayores como sujetos pasivos a sujetos activos, promotores de su propio desarrollo; aunque aún queda mucho por hacer en este aspecto.

Desde diferentes enfoques teóricos (cognitivismo, constructivismo, sociocrítico, conectivismo, complejidad) se han diseñado metodologías educativas aplicadas a la formación de y con personas mayores, que buscan claves que se adapten a lo que les interesa realmente a las personas mayores. Si bien, muchos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo deben poner en práctica el “sentido común”, que nos permite, ir adaptándonos a las circunstancias y dar respuestas claras y operativas a las situaciones reales que vamos viviendo y a las que nos tendremos que enfrentar. Desde nuestra experiencia como docentes en programas universitarios de personas mayores, consideramos que hay que tener en cuenta las siguientes ideas claves, que nos inspira Philippe Meirieu en su obra “Frankenstein Educador”, y que la aplicamos y adaptamos a la educación de personas mayores.

- 1ª clave. Nos podemos encontrar que la persona mayor no se deje llevar o, incluso se oponga a lo que queremos enseñarle. Tenemos que recordar que las personas no son un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. Recordemos a Foucault en la construcción de la subjetividad. Hay que promover un aprendizaje activo y participativo donde las personas no sean exclusivamente personas receptoras, sino promotoras de acciones para la mejora personal y social.

- 2ª clave. Cuando llegamos a una situación donde se va a llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que reconocer que la persona mayor que llega es una persona que no puedo moldear a mi gusto. Nadie quiere que “le fabriquen”, por lo que es habitual que haya resistencia a un proceso impositivo. La comunicación y el diálogo son fundamentales para que cada persona encuentre su lugar y su rol.
- 3ª clave. Cuando se transmiten saberes (saber, saber ser, saber estar, saber convivir...), nunca se puede realizar de un modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Para una persona mayor supone, muchas veces, una reconstrucción que se incluirá dentro de su proyecto vital, contribuirán a su desarrollo y, en muchas ocasiones, supone desaprender para después aprender. Recordemos a Sanpedro (2007) cuando indica que hay que enseñar a vivir, no de cualquier modo, sino en y con todo lo que significa el don de la convivencia.
- 4º clave. Nadie puede ponerse por completo en el lugar de la otra persona. El aprendizaje siempre es una decisión personal y requiere de un espacio de seguridad y de no imposición, solo así se desencadenarán y producirán los aprendizajes. Toda persona mayor requiere de buscar utilidad a lo que aprende, que le lleva a ubicarse de manera más clara en el contexto en el que vive y en el mundo que le rodea. La educación tiene que inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos, educar desde la cotidianidad. Hay que dejar que los ritmos personales vayan uniéndose a los ritmos grupales. Desde la educación contribuimos a que las personas mayores se sigan desarrollando en todas las esferas, para que nunca dejen de encontrarle sentido a la vida.
- 5ª clave. Incluir, en el seno de toda actividad educativa, la autonomía del sujeto. La autonomía se adquiere en el curso de toda la vida, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo lleva y utiliza en su quehacer diario, lo adapta a las circunstancias que le rodean, lo hace suyo y lo incluye como parte de su persona. El desarrollo integral de la persona y a su incorporación o adaptación al contexto debemos hacerla a través del desarrollo de la conciencia crítica y ética y de valores democráticos.
- 6ª clave. Asumir la insostenible ligereza de la educación, desde una posición de humildad, al admitir que no tenemos el poder de controlar a las demás personas, que son ellas mismas las que deciden. Comprender que cada encuentro educativo es singular, es único. En muchas ocasiones hay que pararse a “enseñar a aprender” y a “aprender a enseñar”.
- 7ª clave. El aprendizaje se puede entender como un cambio en la conducta, tanto interna como externa. Se produce un proceso dinámico de transformación de la persona, donde las situaciones nuevas se van uniendo a las conocidas y creando una simbiosis. Se ponen en marcha no solo aspectos cognitivos y conductuales del ser humano, sino también afectivos y relacionales. El aprendizaje nos tiene que llevar a que

seamos capaces de conocernos, de saber cómo podemos reaccionar ante las complejidades de la vida y con qué recursos personales, sociales y comunitarios contamos para poder afrontarlas.

Las personas no dejamos de aprender, el aprendizaje se produce a lo largo de toda nuestra vida.

A modo de conclusión y propuesta final

El informe de la UNESCO titulado “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” (2021, p.7) plantea que “son tres las preguntas esenciales que deben plantearse en materia de educación de cara a 2050, a saber, ¿qué deberíamos seguir haciendo?, ¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reinventarse de forma creativa?”. Estas preguntas debemos hacérmolas las personas que nos dedicamos a la educación de personas mayores. Y deberíamos:

- No dejar de mirar hacia el pasado, aprendiendo de él, de las claves que el propio desarrollo de lo educativo nos viene mostrando, para seguir trabajando en el presente de nuestros mayores y dibujar nuestros futuros, los futuros de cuando tengamos una edad más avanzada.
- Seguir impulsando el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, como un pilar clave del envejecimiento activo, y dentro de este marco desarrollar y mejorar los programas universitarios para persona mayores para que más allá de una visión exclusivamente académica, lleguemos a una mirada de espacios de ocio, de ocio valioso.
- Pasar de tener una visión de las personas mayores como “personas mayores jubiladas improductivas” a un enfoque de derechos humanos.
- Avanzar en los estudios desde perspectivas más integrales, desde visiones interdisciplinares y transdisciplinares.
- Repensar nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje, para ir más allá de meros enfoques piagetianos e ir a estrategias más post-formales (Pérez de Guzmán, Rodríguez Díez y De Juanas, 2020).

En los procesos educativos centrados en personas mayores, es fundamental generar redes de apoyo social, como factor de protección y prevención. Dichas redes proporcionan no sólo información, sino apoyo emocional, espiritual e instrumental.

Debemos potenciar el buen trato hacia las personas mayores, como modo de prevención del abuso y el maltrato que se produce en muchas ocasiones. Para ello hay que recordar derechos y deberes, fomentar más la autonomía, prevenir la soledad y el aislamiento, promover la corresponsabilidad de todas las personas, luchar contra el edadismo y fomentar la imagen positiva hacia el envejecimiento y las personas mayores; así como promocionar la solidaridad intergeneracional y el voluntariado.

Recomendamos la “Guía práctica del buen trato a las personas mayores” elaborada por la Sociedad Española de Geriátrica y Gerontología.

Las y los profesionales que trabajamos debemos comprometernos a llevar a cabo acciones dirigidas a la población en general para proporcionarles información y sensibilizarles sobre temáticas relacionadas con las personas mayores.

Crear acciones formativas dirigidas a personas que trabajan con mayores o tienen mayores a su cargo en temáticas como: procedimientos de prevención y detección de malos tratos, cuidados y autocuidado, gestión y resolución de conflictos, inteligencia emocional-pensamiento positivo –autoconocimiento, autoestima, habilidades sociales, habilidades de comunicación-educar en la afectividad, deontología profesional...)- Ética de los cuidados (autocomprensión de la vida desde el cuidado), planes de formación integrales.

Es esencial que se lleven a cabo estrategias para mejorar y buscar soluciones a través de la investigación (no solo investigar “en” sino también “con” las personas, llevar a cabo procesos de co-construcción entre la academia y el campo profesional) y de coordinación entre los recursos educativo y sociales dirigidos a personas mayores (generar trabajo en red).

Referencias

- Alonso Chacón, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista electrónica Educare*, 16 (1), 15-26. <file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/Dialnet-LaAndragogiaComoDisciplinaPropulsoraDeConocimiento-3975631.pdf>
- Consejo de la Unión Europea (2012) *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EN)
- De Juanas Oliva, A. & Rodríguez Bravo, A. E. (2019). *Educación e personas adultas y mayores*. Madrid: UNED.
- Limón Mendizábal, M.R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula Abierta*, 47 (1), 45-54.
- Lirio Castro, J. (2008). La Gerontología Educativa en España: Realidad Sociodemográfica y concepciones de aprendizaje de los alumnos de la universidad de mayores “José Saramago” de la Sede de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla la Mancha. *Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid*. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8315/1/T30671.pdf>
- Pérez de Guzmán, V. & Terrón Caro, T. (2021). Educación para la ciudadanía mundial. Una mirada clave para el desarrollo. En Victoria Pérez de Guzmán y Teresa Terrón Caro (Eds.). *Educación para construir sociedades más inclusivas. Retos y claves de futuro*. Editorial Narcea.
- Pérez de Guzmán, V., Rodríguez Díez, J.L. & De-Juanas, A. (2020). Envejecimiento activo. Educación de personas adultas y mayores. En Francisco Jose Del Pozo Serrano (Compilador). *Intervención educativa en contextos sociales. Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Editorial Universidad del Norte.

- Pérez de Guzmán, V., Rodríguez Díez, J.L. & Rebolledo Gámez, T. (2022). Aprendizaje a lo largo de la vida y ocio en personas mayores: claves en el diseño de buenas prácticas. En Luisa Torres Barzabal y Juan Agustín Morón Marchena (coords.). *Educación y Sociedad: Aportaciones de la investigación universitaria a la transformación social*. Editorial Síntesis.
- Pérez Serrano, G. (2012). *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional. Claves para un envejecimiento activo*. Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, G. & De Juanas Oliva, A. (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Díez, J.L. & Pérez de Guzmán, V. (2015) Educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable y calidad de vida. (pp.633-650). En Karla Montserrat Villaseñor Palma, Laura Pinto Araújo, Mónica Fernández Álvarez y Claudia Guzmán Zárate (coord.). *Pedagogía Social: acción social y desarrollo*. Universidad Autónoma de Puebla. [file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/Dialnet-PedagogiaSocial-776757%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/Dialnet-PedagogiaSocial-776757%20(2).pdf)
- Sampedro, J.L. (2007). *Escribir es vivir*. Barcelona: DeBolsillo.
- Sanjuan-Quiles, A, Martínez Riera, J.R. & Gabaldón Bravo, E.V. (2011). Aprendizaje a lo largo de la vida e innovación, una necesidad para los profesionales y ciencias de la salud. *Repositorio institucional de la Universidad de Alicante*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24305>
- Torío López, S. Viñuela Hernández, P. & García-Pérez, O. (2018), Experiencias de vejez vital. Senior Cohousing: autonomía y participación. *Aula Abierta*, 7 (1), 79-86. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/12639/11587>
- UNESCO (2016). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000245179_spa
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/379381spa.pdf>
- UNESCO. (2010). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Configuración del Campo de la Gerontagogía y Reconocimiento de los Sujetos en Él: Experiencias en la UNEVE

*Configuration of the Field of Gerontagogy and Recognition of the Subjects in It:
Experiences at UNEVE*

EVELIN HERNANDEZ CALDERON ¹
CARLOS ALEJANDRO FLORES NONROY ²
BENJAMIN DARIO SANCHEZ MENDOZA³

UNIVERSIDAD ESTATAL DEL VALLE DE ECATEPEC

Universidad Estatal del
Valle de Ecatepec

Correo electrónico:

¹e.hernandez@uneve.edu.
mx

²cflores@uneve.edu.mx

³benjamin.sanchezm@uneve.
edu.mx

Resumen

El objetivo de la presente investigación es analizar la configuración del campo de la gerontagogía y el reconocimiento de los sujetos en él, a partir de ubicar las particularidades de estos procesos formativos, utilizando como punto de partida las experiencias generadas en la Unidad de Desarrollo para un Envejecimiento Sostenible en la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec. Las actividades realizadas comprenden la recopilación de testimonios, realización de grupos focales con personas adultas mayores y diálogos a modo de historias de vida. Para ello se utilizó una metodología cualitativa interpretativa-comprensiva de conocimiento situado, con un enfoque horizontal. A modo de conclusiones se puede analizar que la Gerontagogía no se limita a ser entendida como una rama de la Gerontología sino como un campo educativo con sujetos concretos que inciden en su formación y transformación.

Palabras clave: Gerontagogia, UNEVE, investigación cualitativa.

Abstract

The objective of this research is to analyze the configuration of the field of Gerontagogy and the recognition of the subjects in it, based on locating the particularities of these formative processes, using as a starting point the experiences generated in the Development Unit for a Sustainable Aging at the State University of Valle de Ecatepec. The activities carried out include the collection of testimonies, the realization of focus groups with older adults and the dialogues as life stories. For this purpose, a qualitative interpretive-comprehensive methodology of situated knowledge was used, with a horizontal approach. In conclusion it can be analyzed that Gerontagogy is not limited to being understood as a branch of Gerontology but as an educational field with specific subjects that influence its formation and transformation.

Key words: *Gerontagogy, UNEVE, qualitative research.*

Introducción

La Universidad Estatal del Valle de Ecatepec en un esfuerzo colectivo, ha venido trabajando en implementar la gerontagogía como un abordaje teórico, acción y de acompañamiento a las personas adultas mayores, hacia el ejercicio del derecho humano a la educación, con lo cual ha sido posible fomentar la agencia como un proceso formativo, para que las personas mayores se reconozcan y posicionen activa y socialmente como sujetos históricos, gocen de legitimidad, desarrollen equilibrio emocional y se empoderen ante situaciones que puedan conducirles a mejorar su calidad de vida.

El horizonte demográfico y biográfico es cambiante en América Latina, sus procesos de envejecimiento hacen emerger a los adultos mayores como sujetos que construyen una realidad, proyectan una transformación en la que demandan colocarse desde lo que están siendo y los sostiene (personas sociales, históricas, culturales y biológicas) no ser colocadas únicamente como sujetos de asistencia e intervención generalizada con base al declive y decadencia, sino que tienen historias y proyectos propios.

La construcción de un campo implica: procesos, relaciones de poder, representarse en una lógica, permanecer en lugar de enunciación desde el cual se producen conocimientos situados que dan cuenta de un sujeto pedagógico como ente político, social e histórico que crea en comunidad mediante otras tramas de sentidos de vida y horizontes de transformación que considere valiosos.

El papel de la licenciatura en gerontología de la UNEVE en el campo de la gerontagogía, va más allá del modelo tradicional educativo, es una deconstrucción porque forja comunidad, propicia redes de apoyo entre los asistentes y el estudiantado, mediante una serie de actividades que se han realizado como una acción común entre los diversos sectores que la conforman: profesorado, estudiantes, pasantes, personal directivo y asistentes al Programa de Desarrollo Humano para el Envejecimiento

Sostenible, es decir no se ha limitado exclusivamente en instruir a estudiantes que buscan formarse profesionalmente.

La educación en las personas adultas mayores es un campo de configuración de la gerontagogía en y desde el cual los partícipes han logrado pensarse, exponerse y asumirse como autores de experiencias formativas, esta acción es una construcción del campo educativo, de conocimientos situados, las personas adultas mayores se empoderan y se convierten en actores: políticos, sociales e históricos, otra forma de verles es como sujetos pedagógicos que crean comunidad y se implican con otras tramas de sentidos de vida.

La gerontagogía rompe con la lógica de responder a la inmediatez y mirar el desarrollo humano como etapas evolutivas que han de atenderse con factores externos a los seres humanos (posesiones), haciendo de ellos una generalización de los sujetos educativos, carentes, ignorantes, tabulas rasas, contenedores y autómatas que responden a un catálogo de exigencias ajenas, que al imponerse dificultan la inteligibilidad de realidades concretas y diversas. Por lo contrario, la gerontagogía los coloca en el desarrollo humano en formación y transformación de su existencia, concentrándose no en lo que se es, sino en lo que será.

Al partir de lo concreto y común permite pensar desde otros lugares, lógicas y de sujetos que generan conocimientos, otros modos de formar subjetividades, otros espacios, tiempos, experiencias, procesos formativos que no tienen que ver o son contrarios a una lógica evolutiva.

Sin embargo, el que esas lógicas, lugares y procesos sean otros, no quiere decir que no emerjan sujetos que demandan un lugar en la escuela, es ella la que cobra sentido en ellos, particularmente los adultos mayores en algún momento rompieron, fueron expulsados o marginados de ese sistema educativo y convertidos en una minoría aun cuando no lo son, emergen como sujetos políticos que configuran otra educación y “otra escuela”, en donde no importa si “tienes” ciertos niveles educativos o documentos que lo avalen, sino si estás formándote y transformándote a través de las experiencias, de la configuración de trayectos y proyectos. Lo que se propone, es colocar la gerontagogía como un campo que se constituye desde configuraciones de tiempo y espacio particulares en las que los conocimientos y sujetos educativos son, es decir, lo que se juega en la frontera de unos y otros son las subjetividades como capacidad de transformación y creación de sentidos que se mueven sin tener una fecha de caducidad, que sostienen a los sujetos sin sujetarlos a una concepción limitada de aprendizaje a lo largo de la vida, sino a concebirse como sujetos de derecho y educación como forma de vida y desarrollo de lo humano.

Metodología

Es una investigación cualitativa interpretativa-comprensiva de conocimiento situado, que permite la reconstrucción y sentido de procesos formativos desde la gerontagogía, experimentados por personas adultas mayores, utilizando una metodología horizontal a partir de historias de vida como análisis biográfico, que permiten analizar la forma en la que se sitúan los sujetos, descubriendo la relación dialéctica que se genera entre

realidad y posibilidad, complementado con la técnica de grupos focales considerada para el abordaje de biografías y experiencias, desde el testimonio.

“La investigación biográfica pregunta sobre la apropiación individual y el modelo de transformación de las condiciones sociales para cada punto histórico específico y su reactualización en el ajuste de la investigación (...). Las identidades y biografías (...), están atravesadas por varias diferencias. Con la ayuda de la investigación biográfica se puede, pues, recoger de forma metódica las interconexiones interseccionales de las varias diferencias (...). Además, la investigación biográfica contiene el potencial de poder capturar simultánea y empíricamente la pertinencia hegemónica y marginal.” (Corona y Kaltmeir, 2012, p. 124-125)

La investigación biográfica nos permite reconocer a los sujetos en la configuración del campo de la gerontagogía tanto desde una perspectiva hegemónica como desde sus prácticas y procesos formativos.

Participantes

Las personas adultas y adultas mayores que prestan voz para esta investigación cuentan con un rango de edad de 56 a 78 años pertenecen a la unidad de desarrollo humano para un envejecimiento sostenible de la Licenciatura en gerontología de la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec.

Se realizaron dos grupos focales uno con 5 mujeres y otro con 8 hombres, estos grupos se realizaron en el otoño de 2018, la información arrojada por la técnica antes mencionada se complementó con las 13 conversaciones en las que se desarrollaron las historias de vida de cada uno de los integrantes para su análisis biográfico. El 90% de los participantes vive en el Estado de México, mientras que el otro 10% habita en la Ciudad de México.

Procedimiento

Se recuperó un par de grupos focales¹ realizados en el 2018 y se diseñó un cuestionario exprofeso para preguntar directamente a algunos participantes que se encontraron activos las actividades durante el invierno del 2021.

Si bien corresponde a dos momentos diferentes y el objetivo del que se desprende uno y otro son diferentes, ambos contienen los testimonios que evidencian la afable labor que describimos, lo que sí es evidente es que ambos casos fueron espacios de amplio respeto y de convivencia intergeneracional

¹ Primer grupo focal (mujeres) y segundo (hombres). Proyecto. Relación entre el sentido de coherencia y sentido de vida en Personas adultas y adultas mayores. Universidad Estatal del Valle de Ecatepec, Licenciatura en Gerontología, Cuerpo Académico Ciencias del Envejecimiento y Desarrollo Sostenible UNEVE-CA-6

En el análisis retomamos las palabras de las personas participantes analizándolas con la noción de los campos sociales para tratar explicar los hallazgos, articulando los testimonios con el contexto social, comunitario y político de quienes vertieron sus palabras, con lo que nos ayudan a contrastar esto con lo que nos hemos encontrado.

Los conocimientos generados, han alimentado el porvenir de sus participantes, recordemos que uno de los objetivos de la Gerontagogía es romper con la lógica tradicional de responder a la inmediatez y esperar que el desarrollo humano sea solo una etapa del desarrollo ligados a una cronología temporal, con lo cual se pretende que las personas se identifiquen como sujetos de derecho y de educación como forma de vida.

Categorías de análisis

Lo que se propone es pensar la educación con adultos mayores no a lo largo de la vida sino desde la gerontagogía como proceso de vida, donde la producción sea de subjetividades, de adultos mayores que se constituyen como tal en su formación y la de aquello que les permite incidir en sus condiciones y proyecciones dándoles sentido a formas de existencia situadas, desde otro tiempo, desde otro lugar y desde sujetos que se re-conocen, es por esto que se retoma como principal categoría de análisis la teoría de los campos sociales de Bourdieu.

En un campo², se lucha por decir y decidir las lógicas con las cuales se interpreta de forma autorizada y reconocida una realidad, lo que se ha cuestionado hasta el momento es, si tienen lugar o no los sujetos adultos mayores en la configuración de su campo educativo y cuál es la lógica imperante en él, hasta el momento lo que encontramos es que el lugar que tienen, es asignado e impuesto como subalternos y carentes, es decir dominados y despojados de subjetividad por una estratificación jerarquizada, pero que paradójicamente los sujetos adultos y adultos mayores emergen como lo opuesto, como creadores y movilizadores de subjetividad.

La configuración del campo de la gerontagogía y reconocimiento de los sujetos en él, desde la experiencia en la UNEVE, se construye a partir de realidad e interpretación de los sujetos implicados (adultos mayores), en procesos formativos y transformadores como elemento transversal de sus vidas.

La Gerontagogía se posiciona desde este punto como una alternativa teórica y de acción, en el campo educativo, reconociendo a los adultos mayores como autores que dan forma a las necesidades educativas de este grupo de edad. Se rebela, reclama y asume su autonomía y potencial político transformador, así como la construcción de sus propios horizontes de aproximación. Es así como los sujetos emergentes (adultos mayores) no sólo se colocan en el campo sino lo transforman.

Por lo antes mencionado, otro de los ejes de esta investigación es la experiencia de las personas adultas mayores integrantes de la unidad de desarrollo humano para un envejecimiento sostenible, en la cual se aprecia un distanciamiento de

² Conforme a la *teoría de los Campos Sociales* de Pierre Bourdieu

los discursos hegemónicos que definen la vejez desde los mitos, prejuicios y estereotipos, característicos de un entorno social sumamente normativo.

Resultados y Discusión

La configuración de la Gerontagogía desde el reconocimiento de los sujetos y sus experiencias, permite un desplazamiento epistémico, reconocer a los sujetos adultos mayores como los autores que dan forma a ese campo, que lo habitan porque forma parte de su sí mismo y al tiempo del surgimiento de otros que están siendo con las huellas de la memoria que no es el pasado sino lo que traslado conmigo, es decir, lo que llevo a otro lugar y tiempo significando mi trayectoria, es la aparición de la experiencia, la donación que uno hace a los otros al transmitir esas memorias, eso que ya ha sido movido de lugar y tiempo por la interpretación de quien las narra y que llega al otro como algo distinto porque también tiene memoria que le permite colocar lo recibido y darle un lugar, entonces ocurre el re-conocimiento. Esto es algo que caracteriza el campo de la educación con adultos mayores, y dicho con sus propias palabras cobra no sólo sentido sino significatividad.

Lo anterior tiene relación como lo expresado por Silva (2018) al señalar a la gerontagogía como un contrapeso, al sistemático proceso de discriminación y estereotipación de la vejez, el cual se lleva a cabo en los contextos globalizados, de esta forma la principal necesidad educativa de las personas adultas mayores, está relacionada con la búsqueda de una nueva identidad personal y social, abordando la vejez como una etapa del curso vital humano que se construye personal y socialmente, de manera tal que es fundamental indagar sobre investigaciones de orden gerontagógico desde una perspectiva fenomenológica, (cualitativa) a través de métodos hermenéuticos y comprensivos que den cuenta de la construcción social del proceso antes mencionado.

Siguiendo este mismo orden de ideas Hincapie (2016) menciona que educar supone hacer dos trayectos: uno hacia sí mismo y otro hacia el entorno; quien asume una verdadera educación acepta la transformación personal y la social, las implicaciones educativas no pueden quedar aisladas. La educación de personas mayores a pesar de que a veces haya sido cuestionada, de ninguna forma carece de un valor social, lejos del alcance de una comprensión positivista y mercantilista de la educación. También los mayores pueden ser productivos, aun admitiendo que el sentido de esta expresión no responde a las demandas de una sociedad inmersa en la rentabilidad del producto sobre los procesos que se ponen en marcha.

“...yo creo que desde que llega uno a la unidad, le cambia a uno la vida porque empieza uno a valorarse como persona, empiezan ustedes a saber que tenemos un valor dentro de la sociedad dentro de la familia y quizás ese valor nunca nos lo dimos vamos a tomar los talleres, pudimos entrar a consultas conocer gerontólogos y eso de verdad que no se paga con nada, porque yo creo que no nada más a mí, sino a muchos adultos mayores nos ha cambiado la perspectiva de la vida.” AR hombre (78 años)

Haciendo alusión al campo educativo de las personas adultas mayores Hincapie (2016) y retoma de Lemieux (1997) la idea de la gerontagogía como el ámbito científico y profesional, dedicado a la intervención socio-educativa con y para personas mayores, además pretende generar una atención específica con la intención de educar en el aprovechamiento máximo de las capacidades y experiencias que han ido acumulando los mayores a lo largo de su vida y que hoy en día suelen pasar desapercibidas en nuestra sociedad.

“¿Ahora qué sigue? Porque ahora me tengo que cuidar, ahora tengo que estar moviéndome ¿Qué quiero aprender? O sea, ahorita yo estoy aprendiendo inglés, algo que medio sabía y que quiero perfeccionar ¿No? ¿Por qué? Porque, me hizo falta ¿No? Para a la mejor si tuve triunfos así en español y en portugués no los tuve en inglés.” IC mujer (65 años)

Al respecto Iacub (2002) reconoce la existencia de una política de edades en las sociedades modernas, en donde se ejerce controles sobre el desenvolvimiento de los individuos con relación al concepto de edad, luego entonces la subjetividad diferenciada, dese la cual parte el campo Gerontagógico apuesta por una concepción del envejecimiento basada en una reflexión crítica y transformadora de los modelos de sujeción de la vejez basados en concepciones normativas y criterios de edad.

“Entonces eso, es que yo quisiera ser, hacer cosas, pero no puedo porque atiendo a mis nietos, y eso es otra cosa que a veces también me, me pone, ¿cómo le diré? Muy tensa, porque no puedo realizar cosas, ahora que estoy aquí, ya les dije, “mis horas son mis horas” porque nunca he tenido libertad para hacer lo que yo quiero, y ahora, por mi bienestar lo tengo que hacer.” S.U. mujer (58 años)

Es que se produce una ruptura, subversión epistémica que no pretende negar las configuraciones educativas de las que la Gerontagogía se distancia, pero también desde las cuales su emergencia se hace necesaria para lograr un desplazamiento epistémico, desde el que se visibilizan otros sujetos, otras realidades que no pueden ser generalizadas ni homogéneas porque tienen personalidad, edad, necesidades, cuerpo, razones, deseos, historias, emociones y esperanzas.

“Cuando llegue a un taller nos preguntaban ¿qué proyecto de vida teníamos? Y yo decía ay qué proyecto de vida pues si ya estoy viejita ya que puedo hacer, ya desesperada envejecer, pero no, ahí nos enseñaron que, pues todavía tenemos que salir a pasear, el divertirnos el disfrutar a nuestra familia el disfrutar el día a día el disfrutar las actividades que teníamos ahí aprendimos todo eso y en verdad, que sí nos ayudó mucho cambio toda la mentalidad que llevaba yo cuando llegué.” I.C. mujer (65 años)

El enfoque Gerontagógico debe romper entonces con la imposición arbitraria de atributos culturales asociados al envejecimiento, cristalizados en lo que Bourdieu (1997) denominó, como violencia simbólica, en donde la conceptualización social del envejecimiento se construye a partir de los esquemas de percepción de una clase dominante, que subsume a esta etapa del curso vital a la dependencia y a la marginación social, ocasionando que la personas mayores internalicen dichos prejuicios y estereotipos convirtiéndose en cómplices de su propia marginación.

“Más que nada todo eso he vivido aquí, todo eso he aprendido, a hablar porque ya le digo yo no hablaba, yo era un cero a la izquierda cuando yo llegué aquí porque la restricción en casa “usted, calladita se ve bonita” y aquí me enseñaron a que yo también tengo voz y voto y por eso estoy aquí.”
M.E. mujer (74 años)

Ante lo anterior es necesaria la irrupción de nuevas formas de reconceptualización de la vejez, por tanto, la Gerontagogía que se lleva a cabo desde la UNEVE se erige como un enfoque radical. Lo radical es el origen y las raíces que no atan e inmovilizan sino que ayudan a habitar y a existir teniendo un sitio del cual partir, al cual volver y dar forma sin que en realidad se le abandone porque lo radical también nos da forma y transforma ya que la memoria lo hace presente en el lenguaje, en los cuerpos que se conforman en buena medida por su fantasma, por lo que aparece sin presentarse del todo, que nos hace mirar, decir, soñar, pensar, desear, gozar, padecer, construir y destruir de ciertos modos y no de otros, en ciertos espacios y tiempos para reconocernos.

Bourdieu (1997) entiende a los campos sociales como espacios en donde los diferentes grupos sociales se reúnen y relacionan, así pues en un entorno social pueden coexistir e interactuar diferentes campos, por ejemplo, el campo académico, el campo político y por supuesto el envejecimiento configura su propio campo, sin embargo, cada uno de ellos también se rige por la interacción entre diferentes relaciones de poder, de esta forma el campo de la vejez se construye a partir del discurso asistencialista y viejista, emanado del pensamiento productivista que permea en las actuales sociedades globalizadas.

Ante lo cual es menester reconocer a los sujetos adultos mayores como los autores que dan forma a ese campo, que lo habitan porque forma parte de sí mismos y al tiempo, son actores activos de la construcción de otros campos que surgen mediante las huellas de la memoria que no es el pasado sino lo que traslado conmigo, es decir, lo que llevo a otro lugar y tiempo significando mi trayectoria, es la aparición de la experiencia, la donación que uno hace a los otros al transmitir esas memorias, eso que ya ha sido movido de lugar y tiempo por la interpretación de quien las narra y que llega al otro como algo distinto porque también tiene memoria que le permite colocar lo recibido y darle un lugar, entonces ocurre el re-conocimiento. Esto es algo que caracteriza el campo de la educación con adultos mayores.

“Si la realidad se entendiera sujeta a las leyes universales y las leyes como actuando al margen de la voluntad de sujetos, el papel de la ciencia sería dar cuenta de estas legalidades y mostrarlas a los hombres y mujeres para que, como dijera Comte, actuaran acorde con las mismas. En cambio, si la realidad social reconoce tendencias que pueden o no volverse reales en función de los sujetos y sus acciones, el problema no es predecir lo que la sociedad será en determinado tiempo futuro sino definir en la coyuntura del tiempo presente el espacio de posibilidades para la acción viable.” (De la Garza, 2001, p.111)

La realidad social no es cerrada y estática, sino abierta y dinámica, por lo que no puede ser concebida desde un mismo y único lugar, ni puede ser permanente pues es social e histórica. La radicalidad no implica sólo los orígenes sino los horizontes hacia los cuales uno se quiere aproximar, mismos que no se limitan a lo existente sino a aquellos que se piensan y presentan como utopías, como lo que no es, pero tiene potencial de ser en la medida en que se construye su viabilidad.

El campo de la Gerontagogía es otro mundo posible, una práctica ética en el campo educativo, que como utopía cuya viabilidad se está construyendo desde un tiempo y lugar de reconocimiento de sus sujetos educativos, ayudándoles a forjarse como entes políticos-pedagógicos y de derecho, de sus lugares y lógicas de enunciamiento, expresión de la construcción y movilización de conocimientos corporalizados.

Conclusiones

Lo expuesto y encontrado es una provocación para pensar y aportar a la construcción de viabilidad de una utopía posible, de un motor de transformación de la realidad. La Gerontagogía no se limita a ser entendida como una rama de la Gerontología sino como un campo educativo con sujetos concretos que inciden en su formación y transformación, un paradigma en sí mismo.

Así como en las condiciones de su existencia, desde el cual se atiende una necesidad social de investigación, conocimientos y prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje situado con personas adultas mayores. Por lo mismo y como todo campo no es sólo la expansión de horizontes sino también la comprensión de los límites.

Considerar y valorar las experiencias no significa idealizarlas y que las mismas nos inmovilicen, sino trabajar en una formación con sujetos, historias, afectos y cuerpos que dan cuenta de los trayectos no como algo pasado sino como aquello que nos moviliza y movilizamos al mismo tiempo en distintos espacios.

“No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer”. (Freire, 2002, p. 92-93).

La emergencia de la Gerontagogía no ha de relacionarse con una educación que pretende responder a las demandas del mercado y mantener el mayor tiempo posible a los adultos mayores en competencia laboral o de cualquier tipo, en cambio, ha de considerar que moviliza sujetos, posibilidades de participación social, de formas de existir y de vida, a través del ejercicio del derecho a la educación como la valoración y sistematización de experiencias, considerando para ello elementos fundamentales.

La reconstrucción histórica del proceso vivido como un acto de reconocimiento en el que miramos y nombramos una realidad, subjetivando y objetivando lo mirado y nombrado se asume el sujeto como configurador de una realidad experimentada y comprendida que representa algo que antes de la reconstrucción no estaba presente o al menos no con el mismo sentido.

El ordenamiento de la información en sistemas, es decir, en interrelaciones-vinculatorias de sujeto (experiencias), categorías y conceptos (significados), entorno (sentidos) y relaciones de poder con las que se entreteje y destaca lo que se construye. La interpretación del sentido, de lo sentido como confrontación, interpelación y deconstrucción de lógica, coherencia y contradicciones de la visión de mundo-realidad, el proyecto y las acciones con las que incido en la transformación de mí mismo, de los otros y de mi mundo.

Aprendizajes y aportaciones como acto comunicativo, corresponsable y de reciprocidad con otros sujetos y experiencias, y con las formas de construir conocimientos.

La formación con adultos mayores implica procesos histórico-sociales de configuración de sujetos concretos pedagógicos y políticos, con ello se plantea que la formación no ocurre por naturaleza sino por un trabajo sistematizado en el que las experiencias no son la acumulación de lo vivido sino lo que nos constituye conscientemente en la medida que nos transforma, es también un ejercicio formativo-político-ético que implica la creación de vínculos pedagógicos (enseñanza-aprendizaje) con otros y, la constitución y creación de sentidos tanto de la experiencia como del porvenir.

Lo mencionado en estas páginas es sólo el esbozo de una reflexión que requiere ser mucho más profunda y cuidada. Las ideas aquí expuestas permiten reconocer la complejidad de configurar un campo y situarse en él, no se considera pertinente concluir algo en forma de cierre pues sólo es el primer paso para pesarlo en extenso y enriquecerlo con experiencias, a palabras de una adulta mayor la utopía se vuelve posible al escucharla decir

“Feliz me siento muy contenta, muy feliz, que pude haber hecho más cosas pero las circunstancias no me lo permitieron pero aun así, ahorita soy feliz” [...] VI Mujer (adulta mayor que no especificó su edad).

Referencias

- Bourdieu, P. (2009). *El sentido Práctico*. México, Siglo XXI.
- Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias sociales y culturales*. Barcelona, Gedisa.
- De la Garza, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración, en *Revista Mexicana de Sociología*, 63 (1), enero-marzo, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Ciudad de México: UNESCO.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- Hincapié, N. (2016). Caracterización gerontagógica de los programas educativos para adultos mayores en Medellín Colombia, en *Olhar de Professor*, 19 (2), 2016 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Mignolo, W. (2003). *Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder*. Recuperado de: www.ram-wan.net/.../decolonial/20-mignolo-geopolitica.
- Núñez, V. (2008). Prólogo. En *Bauman, Zygmunt. Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Silva, M. (2018) Investigación y gerontagogía. En *Revista Helios*, 2 (1), 77-89.
- Yuni, J. (2000). El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores. En *Duschatzy, Silvia (Comp.), Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Argentina, Paidós.
- Iacub, R. (2002). La postgerontología: hacia un estudio renovado de la gerontología. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (1-2), 155-157.

Envejecimiento en Contexto de Calle. Algunas Reflexiones Epistemológicas en Torno a la Construcción del Sujeto de Estudio

Aging in a Street Context. Some Epistemological Reflections into the Construction of the Subject of Study

MAYRA GONZÁLEZ DE LA CRUZ¹

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO

¹Candidata a Doctora en Antropología por el Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA) de la Universidad Autónoma de México (UNAM).

Correo electrónico: mayragilcruz@gmail.com

Resumen

La información presentada a continuación forma parte de la tesis Doctoral, aún en proceso, titulada: Hasta que mi Dios diga. Vejez y envejecimiento en contexto de calle (2020-2023). El objetivo principal es exponer algunas reflexiones surgidas a partir del trabajo de campo realizado con población que está experimentando su vejez en contexto de calle.

El desarrollo de este trabajo nos lleva por tres momentos relevantes. El primero se concentra en la falta de cifras que nos aproximen a una idea general sobre la población adulta mayor que viven en calle. El segundo, partiendo de la reflexión del trabajo etnográfico, se problematiza el envejecimiento y la vejez, contraponiendo la edad estandarizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En el tercer apartado se discute sobre la vejez y el envejecimiento a partir de diferentes posturas metodológicas y epistemológicas. Y, finalmente, el cuarto, cierra con una propuesta de abordaje analítico del envejecimiento y la vejez en contexto de calle.

Palabras clave: *Envejecimiento, contexto de calle, edad cronológica, epistemologías.*

Abstract

The information presented below is part of the Doctoral thesis, still in process, entitled: *Hasta que mi Dios diga. Vejez y envejecimiento en contexto de calle (2020-2023)*. The main objective is to present some reflections arising from the field work carried out with the population that is experiencing their old age in the street context. The development of this work takes us through three relevant moments. The first focuses on the lack of figures that bring us closer to a general idea of the elderly population living on the streets. The second, based on the reflection of ethnographic work, problematizes aging and old age, contrasting the age standardized by the World Health Organization (WHO). The third section discusses old age and aging from different methodological and epistemological positions. Finally, we close with a proposal for an analytical approach to aging and old age in a street context.

Key words: *Aging, street context, chronological age, epistemologies.*

Introducción

El objetivo principal de esta ponencia es exponer algunas reflexiones epistemológicas y metodológicas que han surgido a partir del trabajo de campo realizado con población que está experimentando su envejecimiento en contexto de calle en la Ciudad de México.

Los lugares en los cuales se llevó a cabo la pesquisa etnográfica son: el parque del Museo de San Carlos, Colonia Tabacalera; Plaza de la Ciudadela y Plaza de la Solidaridad, Colonia Centro y La Iglesia de San Juditas Tadeo (San Hipólito), Colonia Guerrero. Cada uno de ellos, enclaves en donde se han podido localizar adultos mayores en contexto de calle.

Para su comprensión, la ponencia se ha dividido en cuatro momentos. El primero se concentra en la falta de cifras que nos aproximen a una idea sobre la población adulta mayor que vive en contexto de calle. El segundo, partiendo de la reflexión del trabajo etnográfico, se problematiza el envejecimiento y la vejez, contraponiendo la edad estandarizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la idea de vejez que tienen los habitantes en contexto de calle y el desgaste corporal prematuro derivado del “vivir en calle”. En el tercer apartado se discute sobre la vejez y el envejecimiento, siendo la punta de lanza dos posturas epistemológicas. Una de ellas emerge del análisis micro social: desde la experiencia de los sujetos quienes signan su envejecimiento y vejez en contextos particulares, quedando evidenciados los discursos y prácticas cotidianas que crean subjetividades. La segunda, resulta de los análisis meso y macrosociales que dan cuenta de los comportamientos de la sociedad, de donde surgen interpretaciones que intentan prever ciertas tendencias. El cuarto apartado expone una propuesta sobre el abordaje epistémico del envejecimiento; así como, de la vejez en contexto de calle. Y, a manera de consideraciones finales, se despliegan algunos resultados que forman parte de la tesis doctoral, aún en ciernes.

Primera reflexión

Considero que, hablar del envejecimiento y la vejez en contexto de calle es un tema que se torna cada vez más relevante tomando en cuenta que no existen estudios antropológicos que aborden la problemática dentro del país. Los escasos datos sobre el fenómeno de envejecimiento de habitantes en calle son cifras aproximadas, tan diferentes unas de otras que nos sumergen en una ciénaga de disertaciones. Es el caso del último censo de poblaciones callejeras realizado en 2017 (cifras actualizadas al 31 de marzo del 2017) por el entonces Instituto de Asistencia e Integración Social IASIS (recientemente nombrado Instituto de Atención a Poblaciones Prioritarias (IAPP), 2019), en el cual, de 6,754 habitantes en contexto de calle contabilizados en la Ciudad de México 3.74% sobrepasaron los 59 años, catalogándolos como personas mayores.¹

En el año 2018, el IASIS en conjunto con el Mtro. Anguiano Luna, catedrático de la UAM- X, mostró los resultados obtenidos del *Diagnóstico situacional de las poblaciones callejeras 2017-2018*, efectuado en la Ciudad de México bajo la metodología "punto en el tiempo". Una metodología implementada en Chile para la realización del primer catastro nacional de población de calle (Gobierno de Chile, Ministerio de planificación, 2005), que consiste en realizar cuestionarios a la misma hora en diferentes puntos de la ciudad con el fin de reducir la duplicidad. El diagnóstico se realizó en dos etapas. La primera se llevó acabo entre la noche del 12 y la madrugada del 13 de julio de 2017, en donde fueron considerados los testimonios de 1,218 habitantes de calle, complementados en su segunda etapa con 43 entrevistas a profundidad, efectuadas del 8 al 11 de enero de 2018 en la alcaldía Cuauhtémoc. Cabe mencionar que, en la publicación final no se precisa si las 43 personas entrevistadas en la segunda parte del diagnóstico fueron diferentes de aquellas contabilizadas en la primera etapa o si se eligieron al azar. Tampoco se especifica si habitaban diferentes enclaves urbanos dentro de la alcaldía Cuauhtémoc, el género, ni la edad; factores que pudieron enriquecer sobremanera el análisis cualitativo final.

¹ En el año 2020, por vez primera, fue contabilizada la población en contexto de calle en el Censo Nacional de Población y Vivienda. Empleando la metodología punto en el tiempo, a nivel nacional, se contabilizaron 5,778 personas en contexto de calle, de las cuales, aparentemente, 1,226 personas se encuentran en la Ciudad de México, 5,528 personas menos de las contabilizadas por el IASIS en 2017. Esto podría deberse a que el conteo contempló únicamente a las personas que se encontraban en algún enclave urbano callejero, omitiendo aquellas que pudiera estar en algún albergue temporal, en la cárcel, en hospitalización, en tratamiento de desintoxicación. Debido a ello es que se toman para esta investigación los censos realizados en 2017 por el IASIS y el *Diagnóstico situacional de las poblaciones callejeras*, publicado en 2018. (Tomado de: <https://www.issea.gob.mx/Docs/Censo%20INEGI%202021/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf> 09 de abril, 2020. Fuente actualizada <<https://www.sibiso.cdmx.gob.mx/storage/app/media/infografia-conteo-calle2020.pdf>> 12 de octubre, 2022.

Los 6,754 habitantes fueron divididos en tres grandes grupos etarios: adolescentes que concentró 2.05%; adultos 64.37% y personas mayores a 59 años 25.21 por ciento (Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de Asistencia e Integración Social, 2018). Estas cifras nos permiten realizar dos lecturas. Irrefutablemente, se distingue un gran margen de diferencia en relación con el 3.74 por ciento mostrado en el informe preliminar 2017 del IASIS.² Y, subyacentemente, el porcentaje de adultos, de entre dieciocho y 59 años, nos anuncia que en el futuro próximo se acrecentará el número de personas que experimentará su vejez en contexto de calle, de no destinarse presupuesto a la implementación de políticas públicas y programas sociales que actúen interdisciplinariamente.

Segunda reflexión

La visible diferencia entre los resultados de metodologías cuantitativas me llevó a construir mi problema de investigación desde la etnografía. Para el momento en que comencé a teclear este proyecto, la idea general era realizar la pesquisa cualitativa con adultos mayores a sesenta años, la edad estándar internacional establecida por la OMS. No obstante, el trabajo de campo siempre da las directrices. Una mañana, mientras buscaba a la matriarca que habita en “Aquella calle”,³ se detuvo un hombre en silla de ruedas para avisar a la banda que estaba un vendedor de tamales y su hija regalando el atole que había sobrado de la venta de esa mañana. En su rostro inflamado por golpes frescos, se podían apreciar arrugas y cicatrices de viejas batallas que sobresalían de entre los tatuajes en tinta verdosa que detallaban sus cejas, pómulos y parte del tórax quemado por los rayos del sol. Desde mi perspectiva, él aparentaba más de cuarenta años, pensamiento que se materializó en mi rostro en forma de admiración cuando se dirigió hacia mí para preguntar “¿Usted jefa, no quiere?” El término “jefa” es empleado popularmente en México como sinónimo de madre o para señalar jerarquía y/o respeto designado a las mujeres de mayor edad. El simple hecho de haberme llamado de tal forma perturbó mi *ego* pero también mi *self* antropológico al darme cuenta de que estaba envejeciendo frente a mi línea de investigación y junto con los habitantes de calle que conozco, algunos desde hace diez años. Para mí, él parecía mayor que yo, pero a sus ojos yo parecía una mujer con edad suficiente para dejar de ser llamada “amiga” –forma de llamar amistosamente a una persona joven desconocida por los habitantes de calle– y ser llamada, por primera vez en ese contexto, “jefa”.

Este momento, problematizado con las gafas del antropólogo, tiende la alfombra que permite aproximarme y replantear las características que reúnen las personas calificadas “mayores” en el contexto callejero, considerando que, el ciclo de vida en la

² Información tomada del sitio web:

<<https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a1/ef8/35a/5a1ef835a79ba819774826.pdf>> (01 de febrero, 2020).

³ Fue necesario emplear otros nombres con la finalidad de salvaguardar la identidad de los colaboradores de esta investigación.

calle es vivido de manera precoz, de tal suerte que hay quien con poco más de 35 años ya es abuela o abuelo, o bien, que derivado de vivir en la calle, el deterioro físico se vuelve más evidente que en una persona que ha tenido un curso de vida menos expuesto al estrés. Situarnos de cara frente a esta situación nos lleva a coincidir que la edad, como bien ha reflexionado Feixa (1996), en tanto cúmulo de atribuciones dadas a cada una de las fases en que se divide el ciclo vital de los seres humanos que se adhieren a una cultura dada, no puede ser universal. Por tanto, el carácter concerniente a la división de las edades, la cual, tiene como gran objetivo categorizar a los individuos y dar pautas de comportamiento, es extraordinariamente cambiante en el tiempo/espacio y en la estructura social.

Esta disertación pareciera llevarnos a la pregunta ¿Quién es viejo en la calle? En este sentido, el científico social Jan Baars (2007) en su investigación titulada *Aging and time. Multidisciplinary perspective*, considera que, si bien el tiempo es un tópico ordinario, cuando se habla de envejecimiento es un tanto problemático, sobre todo, si a este se le da mayor crédito del que debiera. La gran mayoría de las investigaciones sobre vejez, suelen basarse en un enfoque cronológico para determinar quiénes son las personas que deberían estudiarse acorde a la edad máxima, pero esto no conduce a muchos cambios en términos de indagación. Hacer generalizaciones basadas en categorías de edades, obliga a las personas a encajar en las sociedades contemporáneas que regulan todo tipo de procesos basadas en la edad cronológica, en tanto que, les asigna un lugar en las complejas redes de relaciones y condiciona al sujeto tanto en sus prácticas como ideológicamente. Así pues, aquellas contradicciones que Baars (2007) refiere respecto a las investigaciones sobre vejez, instauradas en edades cronológicas y las diferencias entre los procesos de envejecimiento y el contexto social e histórico en que vive el sujeto, son argumentaciones que, intentando evitar dialogismos, se cristalizan más bien en una variabilidad de envejecimientos tan infinita como infinitas son las formas de aprehender el mundo por las múltiples culturas a través del tiempo y espacio. Por lo tanto, si bien, se parte de una cohorte aproximada para delimitar la investigación de envejecimiento dentro de la población en contexto de calle, son los procesos de envejecimiento que vive un sujeto dentro de un contexto geográfico y social específico y los significados que circulan, recaen y se desprenden a lo largo de dicho proceso lo que debería guiar la investigación cualitativa.

Tercera reflexión

Al comenzar a escribir el estado del arte sobre la vejez, inevitablemente tropecé con las vertientes epistemológicas y metodológicas a partir de las cuales se han realizado las interpretaciones del tema y construido las nociones de vejez y envejecimiento que, entre diálogos, se encuentran, desencuentran y, en sus centros, podrían complementarse (Delgado & Gutiérrez, 2007).

Por un lado, encontramos las metodologías cualitativas que devuelven protagonismo a los sujetos, al ponderar la experiencia vivida por estos y los significados que se materializan en las prácticas sociales y lingüísticas que, así mismo, van encarnando los cuerpos y creando subjetividades (Osorio, 2006 y 2007; Orozco, Reyes, Robles & Vázquez, 2006). En algún

punto, estas, discuten con las metodologías cuantitativas que hablan del envejecimiento de las sociedades desde un nivel macrosocial, de donde surgen interpretaciones necesarias y propuestas para intervenir tendencias sociales.

Por otro lado, está la problematización de la vejez y el envejecimiento a partir de la *patologización* o de estereotipos comunes como: la jubilación, pobreza, menopausia, enfermedad (De Beauvoir, 2020; Orozco, Reyes, Robles & Vázquez, 2006), *versus*, aquella postura que busca replantear el envejecimiento en *positivo*, empoderado, reflexivo (Martínez & Ramírez, 2020; Montes de Oca 2006; Osorio, 2006; Osorio, 2007).

La reflexión sobre no seguir hablando de la vejez desde los estereotipos antes mencionados o desde una acepción negativa, me llevó a la pregunta de cómo abordar una problemática –el envejecimiento en el contexto de calle– que en sí misma no es positiva. En tanto que, no es sobre la vejez únicamente de lo que se pretende hablar dentro de mi investigación, sino del proceso de crecer dentro de dicho contexto. Idea que me trasladó al polo opuesto ¿Cómo abordar el fenómeno en positivo sin caer en romanticismos o superficialidades? ¿Cómo hablar del envejecimiento en contexto de calle sin hablar de la pobreza, la soledad, el fracaso, la enfermedad y el abandono? Situaciones y emociones que no necesariamente se fueron formulando durante la adultez, sino, muchas veces, desde la infancia, cuando salieron de sus hogares. Este laberinto hermenéutico me arrastró a otra pregunta, que, a decir verdad, me gustaría que hubiera tenido mayor resonancia en cada una de las frases de esta investigación liberándome de mis preconcepciones, ¿cómo separarme de los discursos “familistas” que criminaliza a las familias y pocas veces pone sobre la palestra la responsabilidad que tiene el Estado respecto al cuidado de las niñas y niños, de los jóvenes, mujeres, hombres y adultas y adultos mayores? Tomando en cuenta que muchos de estos adultos salieron a las calles desde niños ¿A quién atañe la responsabilidad primaria del cuidado de la infancia? ¿Al Estado, a las familias, al barrio, a la escuela? ¿En qué orden se colocan las piezas del rompecabezas respecto a las responsabilidades que recaen sobre cada una de las instituciones sociales, según la edad en que se encuentre un sujeto en el momento de abandono? La complejidad, por tanto, no está exclusivamente en relación con las vejezes desarrollándose en contexto de calle y el abandono familiar, a la que no podemos desagregar la agencia de quienes están envejeciendo en dicho contexto, sino que, asimismo, nos estamos refiriendo a la infancia y a la juventud; es decir, a los cursos de vida.

Cuarta reflexión

En este sentido, cada una de las propuestas, respecto a la vejez en positivo o negativo, nos invitan a reflexionar sobre la vejez y el envejecimiento desde diferentes terraplenes epistemológicos. Lo que nos lleva al punto convergente, en el que muchos autores coinciden, de que la participación social, económica y política de los sujetos está en relación con la pertenencia de clase, género, cohorte, contexto socio histórico y pertenencia étnica: factores estructurantes que posibilitan la experimentación particular del envejecimiento. En todo caso, tal vez sea más sustancioso hablar de las vejezes y envejecimientos –en plural– para poder reconocer a partir de las experiencias de vida:

- a) Las formas e intensidades en que los discursos médicos, religiosos, científicos –han ido y– continúan materializando a los sujetos, en el sentido de Butler (2005), según el contexto socioeconómico en que se encuentran.
- b) El papel que juega el trato y la calidad de la atención que proporcionan los trabajadores de las diversas instituciones estatales, por las que pasa el sujeto a lo largo de la vida (El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Centros de Atención e Integración Social (CASI), Sistema Nacional de Salud), en la conformación de las subjetividades que se evidencian en sentimientos como: carga, soledad, tristeza, abandono, fracaso, suciedad.
- c) La ausencia de programas sociales y políticas públicas eficaces dirigidas a las vejeces y los envejecimientos en contextos de desigualdad y exclusión.
- d) Las prácticas sociales y familiares que se evidencian en la cotidianeidad y que impactan en los sujetos. No olvidemos que somos seres sociales.

Plantear esto debiera acercarnos a un punto nodal que va más allá de comprender las vejeces y envejecimientos en contexto de calle desde las dicotomías de lo positivo o negativo, de lo real o lo imaginario, de lo bueno o malo, de la dependencia o la autonomía, de la soledad o en compañía, afligida o plena, desde la salud o la enfermedad, desde lo limpio o lo sucio, desde la violencia o lo afable.

Por poner un ejemplo, no es la misma experiencia y auto reflexión sobre el envejecimiento que tendrá una mujer de clase media, con estudios profesionales que le permitan cuestionar las normas sociales, que ha viajado por el mundo, que tiene un fondo para el retiro; que aquella que puede generar una mujer que ha sido criada en una división de género marcada, que fue violada por algún familiar, que llegó a vivir a la calle, que ha sido trabajadora sexual, que ha librado la muerte de las formas más violentas, que le han arrebatado a sus hijos, que ha sido excluida de toda participación social y política y que actualmente experimenta enfermedades degenerativas sin posibilidad a una atención médica de calidad. Ver el envejecimiento exclusivamente desde la dicotomía omitiendo todo aquello que se genera en los matices entre el blanco y negro, en todo caso, obnubila las diferencias socioeconómicas, de género, adscripciones étnicas y decisiones individuales que modifican los procesos de envejecimiento entre una persona y otra, como bien ha establecido Baars (2007).

En ese sentido, no interesa tanto profundizar en las polémicas metodológica o epistemológicas, como establecer que los envejecimientos y las vejeces en contexto de calle son procesos sociales complejos acompañados de situaciones, emociones y reflexiones polivalentes, a veces, contradictorias, experimentadas en diferentes momentos, una seguida de otra o varias de estas actuando en momentos precisos en la vida de un sujeto. Subjetividades que se estructuran dentro de contextos familiares, sociales, económicos e históricos precisos. Es en ello en donde esta propuesta encuentra su génesis, en dar cuenta de las formas en que son experimentadas la vejez y el envejecimiento en un contexto de calle y, de manera crítica, profundizar en los momentos y las circunstancias que se volvieron estructurantes para los cursos de vida, sentimientos y prácticas sociales y discursivas de los sujetos.

Resultados en ciernes

Cuando hablamos de adultos mayores en contexto de calle no podemos pensarlos dentro del marco etario estandarizado por la OMS debido a que, estos, sufren un deterioro fisiológico y corporal mayor que el resto de la población como resultado de habitar la calle. Esto significa, en la mayoría de los casos, experimentar una adicción o ser usuarios de drogas como: el alcohol, tabaco, solventes, uso de cocaína base o fentanilo. Así mismo, habitar el espacio público actúa en detrimento de enfermedades nutricionales derivadas de ayunos prolongados o de una dieta rica en calorías simples y grasas saturadas y baja en proteínas y fibras. A dichos factores, se suman otros relacionados con el tiempo en que un sujeto lleva habitando la calle, las vigiliadas, maternidades prematuras, enfermedades crónicas y degenerativas no atendidas, trabajos corporales forzados, exposición a la intemperie, estrés continuo, riñas y accidentes que pueden dejarlos con alguna discapacidad permanente. Todos estos son aceleradores del envejecimiento corporal del cual se despliegan significados y representaciones en lo individual y en lo colectivo.

De acuerdo con la evidencia etnográfica, se puede proponer que los habitantes en contexto de calle comienzan a experimentar su vejez entre los 45 y cincuenta años, alrededor de quince años por debajo de la edad establecida por la OMS. Hay quien con poco menos de cuarenta y cinco años, derivado del desgaste físico, ya es llamado “abuelita” o “abuelito” por los miembros más jóvenes y niños que conviven en el mismo enclave callejero; una figura asumida por quienes circundan dichas edades. Coincidentemente, la pesquisa testimonial recogida para la tesis doctoral arroja que la edad reflexionada –desde la perspectiva *emic*– para una persona mayor en contexto de calle, ronda los cincuenta años.

Dichos resultados, nos invitan a repensar la vejez y el envejecimiento en contexto de calle y preguntarnos ¿cuántas de las personas que habitan la calle logran prolongar su vida por encima de los sesenta años? Por recurrir de nuevo a las cifras presentadas por el IASIS, si restáramos de aquel 64.37%, representado por la población adulta, a las personas de cincuenta a 59 años, el 25.21% representado por habitantes mayores a sesenta años, muy probablemente se incrementaría (Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de Asistencia e Integración Social, 2018). Esta reflexión, a su vez, nos lleva a otro punto de observación que recae sobre la expectativa de vida de estas personas y los factores que la reducen.

Respecto al abordaje epistémico, en cuanto al envejecimiento en positivo y en negativo refiere, se piensa que, para los habitantes en contexto de calle, las emociones negativas como: derrota, fracaso, tristeza y soledad son el resultado de un curso de vida permeado por contextos macro, meso y micro sociales, donde las violencias sistemáticas juegan un papel relevante, las cuales, se conjugan creando biografías y subjetividades específicas. Así pues, evitando caer en reduccionismos, la propuesta va en torno al reconocimiento de las diversas formas en que es experimentada la vejez, empezando desde su enunciación en plural como: vejeces y envejecimientos. Con ello, se pretende poner sobre la palestra las desventajas y desigualdades en que se desarrollan los cursos de vida

de algunos seres humanos, las cuales, se han liado desde la juventud o la infancia. Al hacer esto, volvemos los enunciados en denuncias sociales que requieren de respuestas y soluciones.

Para finalizar, como se ha establecido al inicio, el presente texto forma parte de una investigación doctoral en ciernes, por lo cual, los resultados se presentan en forma de esbozo, a la luz de una mayor profundización y refinamiento. Asimismo, las preguntas que interpelan a los análisis cuantitativos, respecto a tasas poblacionales de los habitantes en contexto de calle y expectativas de vida, no podrían resolverse de otra manera que generando una metodología que emane de la transdisciplinariedad, donde instituciones gubernamentales, organismos de la sociedad civil y academia participen. En esta, debería primar la colecta de datos que faciliten respuestas que nos lleven a nuevas preguntas y que, asimismo, permitan proponer una atención multifactorial a las problemáticas propias de dichos sujetos. Mientras tanto, cuando de envejecimiento en contexto de calle se habla, los estudios cualitativos se revisten de un valor incalculable. Más aún, ante la prevalente ausencia de cifras que nos aproximen al fenómeno desde otras aristas posibles.

Referencias

- Baars, J. & Visser, H. (eds.) (2007). *Aging and Time: Multidisciplinary Perspectives*. Amityville, New York: Baywood.
- De Beauvoir. (2020). *La vejez*. Ciudad de México: Debolsillo (3ª ed.).
- Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (eds.) (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. (4ª ed.).
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades en J. Prat & A. Martínez (eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteve-Fabregat*. Barcelona: 319-335.
- Gobierno de Chile, Ministerio de planificación. (2005). *Habitando la calle, Catastro nacional de personas en situación de calle 2005*. Santiago: MIDEPLAN.
- Martínez, M. & Ramírez, T. (Cords.) (2020). *Vejez y envejecimiento: Migración, condiciones de vida e interdependencia*. Ciudad de México: LIBRUNAM.
- Montes de Oca, V. (2006). "Prólogo" en Salgado de Snyder, Nelly V. & Wong, Rebeca (eds.) *Envejecimiento, pobreza y salud en población urbana. Un estudio en cuatro ciudades de México*. Morelos México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Osorio, P. (2006). *Abordaje antropológico del envejecimiento y el alargamiento de la vida*. Recuperado el 09 de junio, 2019 https://uom.uib.cat/digitalAssets/309/309386_cecilia1.pdf
- Orozco, I., Reyes, L., Robles, L., Vázquez & Palacios, F. (2006). *Miradas sobre la vejez. Un enfoque antropológico*. Tijuana: COLEF.
- Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de Asistencia e Integración Social. (2018). *Diagnostico situacional de las poblaciones callejeras 2017- 2018*. Ciudad de México: autor.
- (2007). *Construcción social de la vejez y expectativas ante la jubilación en mujeres chilenas*. Recuperado el 26 de julio, 2021 http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121586/Construccion_social_de.pdf?sequence=1

Sitios electrónicos

- COPRED CDMX (Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México). (01 de febrero, 2020). <<https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a1/ef8/35a/5a1ef835a79ba819774826.pdf>>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (09 de abril, 2020). <https://www.issea.gob.mx/Docs/Censo%20INEGI%202021/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf>
- SIBISO (Secretaría de Inclusión y Bienestar Social de la Ciudad de México). (12 de octubre, 2022). <<https://www.sibiso.cdmx.gob.mx/storage/app/media/inforgrafia-conteo-calle2020.pdf>>

Gerontagogía Aplicada a un Modelo de Educación y Desarrollo Humano para Personas Mayores

Gerontagogy Applied to an Education and Human Development Model for Older People

ANGÉLICA MARÍA RAZO-GONZÁLEZ ¹
MARIAM ELEANY MARTÍNEZ-MONDRAGÓN ²
MARÍA DE JESUS MORENO-MORENO ³

UNIVERSIDAD ESTATAL DEL VALE DE ECATEPEC

Correo electrónico:

¹arazo@uneve.edu.mx

²mmartinez@uneve.edu.mx

³gerontologia@uneve.edu.mx

Resumen

La praxis gerontológica busca cómo lograr el acceso de los mayores a los servicios educativos, identificando las circunstancias idóneas para su desarrollo y los modelos de atención más adecuados para ellos. En este contexto, surge el Programa de Educación y Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible, como modelo de atención a las necesidades de educación y desarrollo de las personas mayores. Objetivo: analizar la implementación de este modelo a partir del Rombo Filosófico de Bédard (praxeología-epistemología-axiología-ontología) como ejes analíticos, a fin de verificar que las acciones que se realizan tienen como base la práctica gerontagógica y el perfil del gerontólogo. Método: es un estudio retrospectivo-documental, con enfoque cualitativo, de 2013 a 2020. Las técnicas utilizadas fueron análisis de documentos, grupos focales y entrevistas a coordinadores, gerontólogos y personas mayores. Resultados: se encontró que es un modelo aplicado por gerontólogos, basado en la educación progresista, en las teorías de la actividad y la autorrealización, con materiales diseñados a partir de la Gerontagogía, que en 7 años incrementó el número de talleres y participantes. Conclusiones: el Programa es un modelo gerontagógico para el desarrollo personal y el acompañamiento educativo de las personas mayores, así como un espacio de investigación de los procesos educativos en la vejez, que pone en práctica las habilidades de los gerontólogos.

Palabras clave: gerontagogía, persona mayor, educación para adultos mayores.

Abstract

Gerontological praxis seeks how to achieve access for the elderly to educational services, identifying the ideal circumstances for their development and the most appropriate models of care for them. In this context, the Education and Human Development Program for Sustainable Aging arose, as a model of attention to the education and development needs of the elderly. Objective: to analyze the implementation of this model based on Bédard's Philosophical Rhombus (praxeology-epistemology-axiology-ontology) as analytical axes, in order to verify that the actions carried out are based on gerontagogic practice and the profile of the gerontologist. Method: The techniques used were document analysis, focus groups, and interviews with coordinators, gerontologists, and older people.

Results: it was found that it is a model applied by gerontologists, based on progressive education, on the theories of activity and self-realization, with materials designed from Gerontagogy, which in 7 years increased the number of workshops and participants. Conclusions: The Program is a gerontagogic model for the personal development and educational accompaniment of the elderly, as well as a research space for educational processes in old age, which puts the skills of gerontologists into practice.

Key words: *Gerontagogy, older person, education for elderly*

Introducción

El crecimiento de la población adulta mayor ha venido observándose en gran parte del mundo y es un tema de debate en evolución constante. En este contexto, se ha observado un cambio significativo en los enfoques de política pública de vejez. De acuerdo con la CEPAL, las políticas públicas se han ido transformando desde un enfoque de pobreza e integración social, en que las personas mayores eran consideradas objetos de asistencia social, hasta un enfoque basado en derechos (Huenchuan, 2004), donde las personas de edad son vistas como sujetos con derecho a la salud, al trabajo, a la recreación y a la educación. Desde principios de los años 80 comenzó a vislumbrarse un interés por la educación las personas mayores, este hecho suscitó que las instituciones comenzaran a generar una serie de programas para dar respuesta a la recomendación 45 de la Primera Asamblea Mundial Sobre Envejecimiento:

Como derecho humano básico, la educación debe proporcionarse sin discriminación contra las personas de edad... Ha de tenerse cuidado de adaptar los métodos de enseñanza a las capacidades de los senescentes, de modo que puedan participar equitativamente en cualquier tipo de educación que se ofrezca y aprovecharla” (ONU, 1982 s/p).

Antes de esta recomendación, las intervenciones educativas para personas mayores estaban más fundamentadas en el sentido común que en el conocimiento especializado o técnico de la problemática a la que daban respuesta: “en el terreno de la pedagogía de adultos, predomina una práctica basada más bien en el entusiasmo, que en las investigaciones variadas y sólidas de los científicos” (Szewczuk, 1959, citado en Lehr, 1980, p. 87).

Promover la educación a lo largo de la vida es uno de los principales temas propuestos en “*La Estrategia Regional para América Latina y el Caribe del plan de acción de Madrid sobre el Envejecimiento*”, en el apartado II Las personas de edad y el desarrollo establece en el objetivo 6 la promoción de igual de oportunidades y el acceso a la educación a lo largo de toda la vida, para lo cual recomiendo el “desarrollo de sistemas [educativos] flexibles”, “fomentar el acceso a la educación” y crear actividades de alfabetización que “logren su autonomía [de las personas adultas mayores]” (ONU-CEPAL, 2003, p. 14).

A partir de esta recomendación, queda a discusión el cómo lograr que las personas mayores accedan a los servicios educativos y conocer las circunstancias idóneas para su aprendizaje. Es decir, implementar acciones que tomen en cuenta los intereses, habilidades y saberes adquiridos a lo largo de la vida; también se está discutiendo qué modelos educativos son mejores para favorecer en las personas que envejecen, el conocimiento, la autorrealización y el desarrollo personal. Por ello, se ha desarrollado la práctica de la enseñanza a los mayores, esta enseñanza debe contar con sustentos teórico-científicos. A la fecha, siguen siendo necesarios la creación de programas de formación universitaria en gerontología y el debate desde la epistemología y la disciplina gerontagógica para el proceso enseñanza-aprendizaje de las personas mayores.

Gracias al avance en estos debates se fortalece la praxis del gerontólogo y es, al mismo tiempo, el marco donde se analiza la implementación del “*Programa de Educación y Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible*” que es objeto de esta investigación. El programa surgió en 2012 con el objetivo de atender las necesidades educativas y de desarrollo humano de las personas mayores e incluye elementos que orientan sus contenidos hacia los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (McKeown, 2002), al tiempo que se trabaja para perfeccionar un modelo de atención sustentado en el perfil gerontagógico de los gerontólogos.

Objetivo General

Analizar la implementación del modelo educativo desarrollado a través del Programa de Educación y Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible de la Licenciatura en Gerontología de la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec, a partir del Rombo Filosófico de Bédard (epistemología, praxiología, axiología y ontología) como ejes analíticos, a fin de verificar que las acciones que se realizan tienen como base la práctica gerontagógica y el perfil del gerontólogo.

Objetivos específicos:

- Identificar los ejes teóricos (epistemología) en los que se sustenta el modelo de atención del Programa de Educación y Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible, a través del análisis documental tanto del programa en sí, como de la planeación de sus actividades y las cartas descriptivas y diarios de campo de sus talleres.
- Conocer los métodos de enseñanza y el diseño de los materiales utilizados en las actividades del Programa (praxeología), a través de entrevistas en profundidad con los actores del programa.
- Comprender los valores que se mueven y razón de ser de las actividades del programa y la interacción gerontólogo-adulto mayor (axiología y ontología), por medio de la discusión en grupos focales.

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo con el fin de construir una imagen holística del modelo de educación que se estudia, se trata de que contemple el análisis de la implementación del modelo pero que, a su vez, se enriquezca con “detalladas perspectivas de los informantes” (Vasilachis, 2006, p. 24). Es un estudio retrospectivo-documental, que abarcó el examen de documentos de las diferentes etapas de implementación del programa en un periodo que abarcó de 2013 a 2020.

Técnicas de obtención de información y muestra

Primero se realizó un análisis documental del programa y de las cartas descriptivas de los talleres, los diarios de campo y los reportes que los pasantes de gerontología elaboraban en el transcurso de su actuar como responsables de las actividades del programa en el periodo comprendido entre 2013 a 2020.

En segundo lugar, se elaboraron 10 entrevistas en profundidad dirigidas a los actores educativos involucrados en la implementación del modelo: 5 personas que han participado en la coordinación de las actividades (3 Licenciadas en Gerontología, 1 Doctora en Pedagogía, 1 Médico Especialista en Geriatria) en entrevistas a profundidad; y, 5 pasantes de la Licenciatura en Gerontología a cargo de la implementación de las actividades del Programa.

En tercer lugar, se llevaron a cabo 2 grupos focales en los que participaron 14 personas mayores (9 mujeres y 5 hombres), todos usuarios de las actividades del Programa de Educación y Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible. Es necesario aclarar que los participantes e informantes clave expresaron sus experiencias y opiniones sobre diferentes periodos dentro del lapso de implementación que se está analizando.

Consideraciones éticas:

Es importante aclarar que, de acuerdo con el artículo 17 inciso I. del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud esta investigación se considera *investigación sin riesgo*, debido a que se trata de “estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos” (DOF, 2014), sin embargo, para cumplir con la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 1964), se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes en entrevistas y grupos focales.

Categorías analíticas

El proceso analítico abarcó la revisión histórica de la organización y operatividad del programa, como modelo desarrollo humano y de educación no formal para adultos mayores, tomando el esquema analítico del Rombo de las Cuatro Dimensiones Filosóficas propuesto por Bédard (2003), que propone la comprensión de las prácticas, conceptos, valores y principios fundamentales con las que se desenvuelve el modelo en tanto institución, estas dimensiones son:

La epistemología: En esta dimensión Bédard busca “evaluar la solidez de los fundamentos intelectuales y conceptuales sobre los cuales se apoyan las prácticas” (p.80).

La praxeología: Es lugar donde se despliega la actividad y comprenden las prácticas humanas individuales y contingentes, es la base empírica “el saber hacer y las habilidades; las prácticas, los métodos de trabajo y los procedimientos; las herramientas, los materiales, las técnicas y la tecnología; las palabras y los escritos; las obras, los productos y los resultados” (Bédard, 2003, p 78).

La axiología: Para Bédard (2003) la axiología se refiere a la vigilancia crítica y la legitimidad de las actividades desde la conciencia ética. “La axiología es entonces el lugar de los valores, absolutos o relativos, según sean reconocidos como los valores intrínsecos o que resulten de una elección subjetiva o social y de las normas derivadas” (p. 81).

La ontología: De acuerdo con Bédard (2003) “<para la persona, la ontología determina su “manera” de habitar lo real, de orientarse en medio de las cosas y de encontrar una salida en la búsqueda de sí>...es el componente más profundo del marco de referencia” (p. 83).

Resultados

La epistemología

En primer lugar, el Programa de Educación y Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible aclara que dirige sus acciones a una población con intereses, motivaciones, capacidades, aptitudes y actitudes particulares, que se encuentra en una etapa específica de la vida, la vejez. Y que la educación de adultos mayores rompe con los supuestos básicos que sustentan que la educación debe dirigirse a las generaciones jóvenes o en edad productiva.

El programa establece que la educación para adultos mayores “abre la posibilidad de que los miembros de las generaciones jóvenes o que los mismos pares generacionales se transformen en educadores de personas mayores, se subvierte la jerarquización generacional asociada generalmente a los roles docente-alumno” (Yuni y Urbano, 2005, p. 21). Lo que se confirma todos los días en los diferentes espacios educativos que se han implementado para adultos mayores en todo el mundo.

Por tanto, el diseño del modelo educativo del Programa tuvo como base la educación progresista, “un sistema de enseñanza basado en las necesidades y en las potencialidades del [alumno] más que en las necesidades de la sociedad” (Sánchez Sánchez, 2013. p. 52). En este sentido, un punto fundamental para el desarrollo del Programa fue el término acuñado en los años 80 por la *UNESCO Educación a lo largo de la vida*, retomado en el Informe Delors, donde se enfatizó la importancia de cuatro pilares fundamentales para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996, p. 34).

Otro punto que apuntala el modelo educativo del Programa es su base en el paradigma humanista (Hernández Rojas, 2010) que aspira a la autorrealización de las personas, por encajar mejor con los significados que para el adulto mayor tiene el aprendizaje (Yuni y Urbano, 2011). Finalmente, el Programa articula métodos de enseñanza constructivista que favorecen el aprendizaje significativo y reflexivo (Díaz Barriga Arceo F. y Hernández Rojas, G., 2002; Serdio Sánchez, 2009) y métodos de enseñanza situada (Díaz Barriga Arceo F., 2006) donde el papel del profesor es el de un guía que mantiene un ciclo de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje a favor de un objetivo común.

En suma, modelo que se implementa a través del Programa está centrado en la teoría de la actividad y la de la autorrealización, y se manifiesta en acciones basadas en la disciplina gerontagógica, desde donde se diseñan planes, actividades y materiales sustentadas en el conocimiento de las características de esta población (Plessis, Anstey, y Schumpp, 2011), en la práctica esto se traduce en el diagnóstico inicial de la población, a través de evaluaciones gerontológicas y detección de necesidades. En consecuencia, se logran anclar las acciones educativas en el marco de la interrelación, la acción reflexiva del gerontólogo y el aprovechamiento de la experiencia de las personas mayores como sujetos participantes de su educación.

Una cuestión básica del modelo tiene que ver con el perfil del gerontagogo, que en este caso siempre es un Pasante de Gerontología con conocimientos sobre el proceso de envejecimiento, los modelos educativos y la disciplina gerontagógica. De tal forma que el desarrollo de la metodología para la enseñanza de las personas mayores corre en paralelo con el perfil y las competencias profesionales de quienes se encargan del diseño de los ambientes de aprendizaje.

De esta manera se delinea una nueva forma de aprendizaje activo y cooperativo, con metodologías conceptualmente desarrolladas desde el humanismo y el constructivismo, en un proceso dialéctico de enseñanza entre la persona mayor con un profesional en gerontología reflexivo y capaz de llevar a buen término el proceso.

La praxeología

Es el campo de la práctica educativa en sí misma, donde se revisan las actividades que se desarrollan. En la actualidad, el Programa de Educación y Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible es un espacio que tiene como propósito fundamental la implementación de acciones de desarrollo humano y educación que configuren procesos de envejecimiento saludable y sostenible, al atender las demandas y necesidades educativas de la población mayor.

La revisión documental revela que el modelo ha ido evolucionando desde sus primeras actividades en 2013, hasta convertirse en un Programa cuyas acciones son la base de una Unidad de Enseñanza e Investigación. La evolución ha ido más allá de la diversidad de las actividades, cada nueva generación de pasantes de Gerontología ha agregado estrategias gerontológicas específicas, con prácticas centradas en valoraciones gerontológicas y diagnósticos de necesidades de la población. El programa pudo mantener el interés de las personas mayores hasta antes de los casi 2 años de la contingencia provocada por la COVID-19 (Tabla1).

TABLA 1.

Talleres y número de participantes implementados por del Modelo de Educación y Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible de 2013 a 2020.

AÑO	Número de talleres	Área del Desarrollo	Tipo de talleres	Participantes en al menos un taller
2013	5	Educación	Lecto escritura; computación; inglés.	33
		Desarrollo Humano	Abuelas y Abuelos cuenta cuentos, teatro.	
2015	6	Educación	Computación; Escuela para padres.	56
		Desarrollo Humano	Teatro; Baile de Salón; Danza regional.	
		Salud	Acondicionamiento físico – Cardio.	
2016	2	Educación	Computación I; II; III.	74
		Desarrollo Humano	Paseos por México.	
2017	6	Educación	Computación 1, 2 y 3.	125
		Desarrollo Humano	Teatro; Cine.	
		Salud	Taller de Risoterapia; Actividad Física, Taller de Sexualidad.	
2018	9	Educación	Alfabetización INEA; Inglés; Computación1, 2, 3 y 4.	125
		Desarrollo Humano	Manualidades; Cine; Danza; Teatro; Palabras de tinta (lectura).	
		Salud	Corporeidad, expresión, movimiento y sentimiento.	
2019	14	Educación	Alfabetización INEA; Primaria; Secundaria; Inglés (con técnicas gerontológicas); Derechos humanos; Computación 1, 2, 3, y 4.	99
		Desarrollo Humano	Manualidades; Cine; Danza; Teatro; Palabras de tinta (lectura); Mi planeta y yo.	
		Salud	Al compás del corazón (salud psicofísica); Actividad física; Cachibol.	
2020	13	Educación	Computación 1, 2, 3, y 4; Derechos Humanos; Brigada Plateada (Protección civil); Orientación de Derecho Civil.	99
		Desarrollo Humano	Reciclaje; Manualidades; Teatro; Baile; Cine; Lectura.	
		Salud	Actividad física; Activación y reforzamiento de la memoria; Formación de promotores en salud.	

Desde el análisis cualitativo, surgido de los grupos focales y las entrevistas, se pueden constatar los motivos para estudiar y el beneficio de participar en las actividades del programa, estos van desde la revaloración de la propia estima y el mantenimiento de la salud, hasta el desarrollo de conocimientos para la mejor comprensión del mundo cotidiano y su integración a él, lo que se traduce en autorrealización:

“Porque ahora me tengo que cuidar, ahora tengo que estar moviéndome ¿Qué quiero aprender? O sea, ahorita yo estoy aprendiendo inglés, algo que medio sabía y que quiero perfeccionar ¿No? ¿Por qué? Porque, me hizo falta ¿No? Para mejorar, si tuve triunfos así en español y en portugués, pero no los tuve en inglés” (A. Hombre 78 años).

“Tengo una bonita familia y dije, ahora es mi tiempo. Yo aquí vine, estudié la primaria, pero cuidando a los hermanos casi no aprendí nada, y dije no, ahora es mi tiempo. Vine aquí a alfabetización, hace... ¿qué será? 5 años, aquí se inauguró la alfabetización y fui una de las primeras, que puse la primera piedra en alfabetización, terminé mi primaria, estudié secundaria, y sigo estudiando y sigo adelante, y me siento tan feliz porque he logrado muchas cosas, muchas cosas, gracias a ustedes, a la institución que nos han dado la oportunidad de ser nosotros. Yo soy muy feliz” (M.E. Mujer 74 años).

La axiología

Dentro de la práctica cotidiana del Modelo, se expresan valores que legitiman la interacción entre las personas, estos valores quedaron claros durante los grupos focales. En general, las actividades del programa son vividos como espacios de cordialidad, respeto, fraternidad, amistad y amor:

“ahora que entré aquí, empiezo a sentir esa, pues esa amistad, que me brindan las enseñanzas que me están dando, el que me está enseñando a que yo puedo, y que a pesar de las dudas que tengo me llevan hacia un camino más amplio para que yo quiera seguir estudiando, aquí estoy muy satisfecha, muy contenta de estar aquí con ustedes” (S. Mujer 56 años).

En este espacio también se priorizan virtudes como la paciencia, la prudencia, la justicia y la libertad de ser y actuar dentro de un marco de tolerancia y aceptación de las circunstancias particulares de cada historia de vida:

“Es una base increíble, respetar a todos como si fueras tú mismo, darles la oportunidad a la gente de que salga. Bueno, para mí esa es una cosa que lo tengo aquí”. (R. Hombre 74 años)

Además, se otorga un lugar primordial a la salud, como valor fundamental de la vida. Estos valores, son el verdadero fundamento que, desde la visión de los alumnos, tiene la educación en estos espacios:

“yo también le doy gracias a Dios porque ya me estaba yo, este, encerrando y acá [se refiere a una amiga] me jaló y me animó. Ahorita apenas tengo 6 meses, ya dejé el bastón, ya no traigo mi bastón, ya me pongo a bailar, porque antes nada más sentadita me divertía viendo a los hijos, a los nietos, a todo, pero ahora ya me integro”. (M. Mujer 67 años)

La ontología

Este campo aporta “una explicación sobre la relación de las personas con lo sagrado, con Dios, con lo desconocido, con el universo, consigo mismo, con los demás” (Bérdard, 2003 p. 85). En este sentido las acciones del programa se han convertido en espacios esenciales donde las personas adultas mayores reflexionan y encuentran su identidad (son espacios pensados por y para ellos) donde se vinculan con el otro en su nueva realidad:

“A mí lo que me hace falta es la salud, ya tengo 4 años de que una cosa, otra, otra, y este, como que me he sentido deprimida, pero, a mí me gusta bailar danzón, y sé bailarlo, y me salgo a bailar, y ahora que ya supe de esta Universidad ya me vine para acá, y entonces este, tengo que echarle ganas, porque me voy a morir y no quiero; tengo que ser una abuelita simpática y agradable para que no esté yo deprimida... Sí ha sido muy valiosa la vida que Dios me dio, si la he disfrutado” (E. Mujer 66 años).

“Por X circunstancias ya sea que te cases ya sea que dejes la escuela o que dejes un buen trabajo, pero siempre, siempre, nos queda eso <pude haber hecho más>. Pero al final de cuentas y con la vida tranquila o responsable que lleves, te sientes bueno yo en este caso me siento satisfecho de todo lo logrado, y, gracias a Dios mira, pensionado desde hace diez años y feliz, tranquilo, contento, llegue con ustedes [al Programa de la UNEVE] que gracias a Dios puso en nuestro camino...” (R. Hombre 74 años).

Lo sagrado es asociado a la recuperación de su valor como humanos con potencialidades, valor que la sociedad posmoderna y los mecanismos neoliberales les han ido quitando. Ese es el principio fundamental que mueve su actuar cotidiano, llegar y participar en el Programa es el medio por el que lo logran:

“Ha valido la pena, yo he tenido el gusto de con Mar [su amiga Martha] siempre la veía decaída, la veía mal, insegura, entonces <Martha necesitas seguridad, salte de ahí, vámonos allá a la UNEVE y verás que te van a ayudar, ahí te apoyan>” (V. Mujer 70 años).

“Más que nada todo eso he vivido aquí, todo eso he aprendido, a hablar porque ya le digo yo no hablaba, yo era un cero a la izquierda cuando yo llegué aquí porque la restricción en casa <usted, calladita se ve bonita> y aquí me enseñaron a que yo también tengo voz y voto y por eso estoy aquí” (M.E. Mujer 74 años).

Conclusiones

El Programa se ha convertido en el espacio donde se busca transmitir, intercambiar y compartir experiencias de vida, donde se encuentra el apoyo y acompañamiento necesarios para educarse, autorrealizarse, incluso empoderarse y seguir adelante dando sentido a la vida.

Es un área necesaria donde comienzan a desarrollarse investigaciones de diversos tipos “sobre y con las personas mayores durante los procesos educativos en los que se implican” (Sáez Carreras, 2005, p. 305), donde se aprovecha el perfil del gerontólogo para reforzar su praxis gerontagógica. Sólo con acciones similares, se puede cubrir el objetivo 4 del Desarrollo Sostenible, que se propone alcanzar una Educación de Calidad, que en los términos de la Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030, se traduce en que “El envejecimiento saludable requiere de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, que permita a las personas mayores hacer lo que valoran, conservar la capacidad de tomar decisiones y conservar su identidad e independencia, así como sus metas vitales” (OMS, 2020, p. 7), en este sentido, el Programa de Desarrollo Humano para un Envejecimiento Sostenible, armoniza sus acciones en beneficio de las personas mayores que acuden a compartir su espacio vital.

Referencias

- Asociación Médica Mundial. (1964). *Declaración de Helsinki de la AMM Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Helsinki: AMM. http://conbioeticamexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/Declaracion_Helsinki_Brasil.pdf
- Bédard, R. (2003). *Los fundamentos del pensamiento y las prácticas administrativas: 1. El rombo y las cuatro dimensiones filosóficas*. (U. EAFIT, Ed.) ADMINISTRACIÓN(3), 68-88.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Barria Arceo, F. & Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- DOF. (02-04-2014). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Hernández Rojas, G. (2010). *Paradígmata en Psicología de la Educación*. México: Paidós Educador.
- Huenchuan, N. S. (2004). *Marco legal y de políticas a favor de las personas mayores en América Latina* (Vol. Serie Población y Desarrollo Núm. 51). Santiago de Chile: CELADE-CEPAL. ONU.
- Lehr, Ú. (1980). *Psicología de la Senectud*. Barcelona: Herder.
- Mckeown, R. (2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. (U. d. Tennessee, Ed.) USA.
- OMS. (2020). *Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/publications/m/item/decade-of-healthy-ageing-plan-of-action?sfvrsn=b4b75ebc_25
- ONU. (1982). *Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento*. Viena Austria: Naciones Unidas.

- ONU-CEPAL, C. R. (2003). *Estrategia Regional de Implementación para América Latina y el Caribe del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Plessis, K., Anstey, K. & Schumpp, A. (april de 2011). *Older Adults' training courses: Considerations for course design and the development of learning materials*. Australian Journal of Adult Learning, 15(1), 162-174.
- Sáez Carreras, J. (2005). Gerontagogía: Intervención socioeducativa con personas mayores. En S. Pinazo Hernandis, & M. Sánchez Martínez, *Gerontología: Actualizaicón, innovación y propuestas* (págs. 291-336). España: Pearson Prentice Hall.
- Sánchez Sánchez, L. (2013). *Los modelos educativos en el mundo*. México: Trillas.
- Serdio Sánchez, C. (2009). *Aprendizaje, constructivismo y vejez: una lectura desde una experiencia educativa con personas mayores*. Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación, 17((1,2)), 23-37.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2005). *Educación de adultos mayores: Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Brujas.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2011). *Aprendizaje, envejecimiento y vejez*. En J. Yuni, *La vejez en el curso de la vida* (págs. 155-174). Argentina: Encuentro Gripo Editor.

Los Efectos de la Recreación en las Personas Mayores. Una Investigación Gerontológica

Effects of Recreation on the Elderly. Gerontological Research.

JOSÉ LUIS LEONE

UNIVERSIDAD MAIMÓNIDES

Resumen

Este trabajo propone explorar y analizar el efecto subjetivo de las actividades recreativas organizadas en la salud integral percibida por las personas mayores (PM) que participan regularmente de ellas. La investigación tiene un enfoque cualitativo con diseño no experimental, exploratorio y descriptivo. Se realizaron entrevistas en profundidad a informantes clave e historias de vida con 13 PM de 60 y más años, participantes de talleres recreativos, de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Los resultados permiten identificar que estas PM se perciben integralmente más sanas asistiendo a actividades de recreación, aun cuando no desaparece la causa de la dolencia corporal, social o psico-emocional. Y ejercen su derecho a gozar de la recreación. Develar cuáles estrategias emplea para seleccionar los talleres a asistir. Precisar que este momento de la vida -la vejez- resulta propicia para aprender a usar creativamente el ocio y colabora en el reposicionamiento ante el proceso del envejecimiento.

Palabras clave: *Envejecimiento, curso de la vida, gerontología, recreación, salud integral percibida*

¹Departamento de
Educación y
Psicología Social.
Facultad de Ciencias
Sociales.
Universidad Pablo
de Olavide, de
Sevilla (España).

Correo electrónico:
mvperpuy@upo.es

Abstract

This paper proposes to explore and analyze the subjective effect of organized recreational activities on the integral health which is perceived by elderly people (EP) who regularly participate.

The research has a qualitative approach with non-experimental, exploratory, and descriptive design.

In-depth interviews were conducted with key informants and life stories with 13 EP aged 60 and over, participants of recreational workshops, from the Autonomous City of Buenos Aires and Gran Buenos Aires.

The results allow to:

- identify that these EP are perceived themselves as integrally healthier by attending recreational activities, although when the cause of the bodily, social, or psycho-emotional ailment do not disappear. And they exercise their right to enjoy recreation.
- reveal what strategies they use to select the workshops to attend.
- specify that this moment of life - old age - is conducive to learning to use leisure creatively and collaborates in the repositioning before the aging process.

Key words: *Aging, life course, gerontology, leisure, perceived integral health.*

Introducción

La República Argentina es un país envejecido desde hace más de 40 años. La Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento de Viena convocado por ONU (1982) determinó que, cuando la proporción de personas mayores de sesenta años supera el 7% en un territorio, se dice que esa población ha envejecido. La Argentina está en plena transición demográfica transformándose en una población con envejecimiento avanzado, siguiendo la misma tendencia que el resto de los países de la región, con variaciones para cada país, según la misma fuente (CELADE - División de Población de la CEPAL, 2015) cuando enuncia las Estimaciones y proyecciones de población a largo plazo para Latinoamérica. 1950-2100.

El proceso de envejecimiento es sostenido en todo el país aun considerando cierta heterogeneidad en la distribución relativa de la población por provincia: sobre un total de 23 provincias y un territorio federal (CABA) solo 4 provincias tienen un índice menor al 7% de personas mayores de 65 años. Ellas son Neuquén, Misiones, Santa Cruz y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (INDEC, 2012).

Según los diversos enfoques de las políticas públicas y la atención centrada en la persona, el envejecimiento poblacional puede ser considerada “una preocupación o un problema” (ONU-Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento de Viena, 1982). También puede ser apreciada como una “oportunidad sin precedentes” (OMS-Introducción del informe mundial sobre el envejecimiento y la salud, 2015) y por

último puede ser visto como “un reto para la sociedad y un éxito para la política de salud pública y el desarrollo socioeconómico” (OMS, 2016).

El retiro laboral junto a otros eventos propios del curso de la vida, provocan transformaciones y el abandono (voluntario o no) de un número importante de responsabilidades en los ámbitos laboral, social y familiar que impactan en la trayectoria vital y el empleo del tiempo de vida.

El padecimiento de enfermedades crónicas propios o de la pareja influye en la disposición de tiempo liberado de obligaciones. Por otro lado, la viudez “constituye un evento clave en el proceso de envejecimiento en tanto produce cambios económicos, sociales y emocionales que afectan profundamente la identidad” (Pochintesta, 2016, p. 4) incrementando la vulnerabilidad del deudo. Así mismo, el síndrome de nido vacío propio de la madurez provoca cambios de dirección que cada padre/madre procesará de un modo diferencial.

La separación y/o divorcio de parejas de larga data también es un fenómeno cada vez más frecuente que mueve a las personas a disponer de un nuevo tiempo libre, ya sea que la nueva situación genere excedencia o escasez del mismo. Se agrega a esta lista de eventos vitales la propia migración de domicilio o la de los hijos: circunstancias que son vividas como un cambio significativo en la rutina diaria.

Estos sucesos posibles en esta etapa del curso de vida afectan profundamente la percepción de la persona mayor acerca el aprovechamiento de su tiempo ocupado y liberado, y de su noción de salud.

Esta presentación se basa en los resultados provisorios logrados en el trabajo de campo correspondiente a la investigación de la Tesis Doctoral cuyo título es *Actividades recreativas organizadas y la salud integral percibida por las personas mayores participantes*, realizada bajo la dirección de la Dra. Julieta Oddone. La Tesis Doctoral se halla en la fase final de análisis, elaboración y escritura definitiva.

El presente trabajo tiene por propósito estudiar si la recreación organizada resulta un facilitador del desarrollo personal. El objetivo es explorar y analizar la influencia subjetiva de las actividades recreativas organizadas en la salud integral percibida por las personas mayores (PM) que participan regularmente de las mismas.

Este estudio pretende comparar los datos actuales aportados por los entrevistados, con aquellos que refieren a etapas pasadas de su propia biografía. Resulta una comparación “longitudinal retrospectivo” sobre el posicionamiento personal de cada entrevistado respecto del ocio. Junto con esto, se aportan datos sobre los modos de afrontamiento del proceso de envejecer a lo largo de la trayectoria vital.

Se considera como marco referencial de la investigación los aportes realizados por el Paradigma de la complejidad (Morin, 2004), el Paradigma del Curso de la vida (d’Epinay, 2011), la Recreación (Dumazedier, 1960. Munné, 1980. Leone, 2003) y partiendo de la definición de Salud integral (OMS, 1946. Valenzuela, 2016) en el marco de la Gerontología como campo interdisciplinar.

Para el marco teórico se concibe la recreación a partir de las definiciones aportadas por Dumazedier (1960), Munné, (1980) y Leone (2003). Se incluye la noción de la recreación como un factor protector integral ya que abarca las esferas corporal, societaria y psico-emocional de la PM.

Se define al envejecimiento como un fenómeno universal, producto de la 2da ley de la termodinámica, enunciada por el físico alemán Clausius en 1850: la entropía. La misma establece que todo sistema molecular, según transcurre el tiempo, pasa del cosmos al caos; todos los sistemas tienden del orden al desorden. Si bien es un devenir inexorable, inevitable, irreversible, también es individual y su ritmo es modificable. El proceso de envejecimiento es singular para cada persona y es necesario -entonces- hablar de “vejez” (Oddone, 1991) para graficar lo diverso y diferencial que resulta. Concepto que se presenta opuesta a la mirada homogénea y estereotipada que sugiere el vocablo “vejez”, que tiende a uniformar y encasillar en un único proyecto de vida posible, común para todos los seres humanos. Y se comprende junto con la OMS (2021) que el envejecimiento saludable es “el proceso de desarrollo y mantenimiento de la capacidad funcional que permite el bienestar en edades avanzadas”.

Objetivo general de la investigación

Explorar y analizar el efecto subjetivo de las actividades recreativas organizadas en la salud integral percibida por las personas mayores (PM) que participan regularmente de las mismas.

Objetivos específicos

1. Explorar el sentido y el uso del tiempo libre de las personas mayores que participan regularmente de actividades recreativas organizadas.
2. Identificar y analizar los puntos de cambio e inflexión a lo largo del curso de la vida de las PM entrevistadas, en relación con el uso de tiempo libre y su influencia en el estado de salud integral y bienestar percibidos.
3. Comparar la actualidad de las PM entrevistadas con momentos pasados de su biografía personal, contemplando las posibilidades de aprendizaje de uso del tiempo libre.

Método/Metodología

El trabajo de campo se realizó por medio de una metodología cualitativa con un diseño no experimental, de alcance exploratorio y descriptivo.

Se recurrió al corte transversal o transeccional en cuanto que se recolectaron datos en un momento (el aquí y ahora de la entrevista con la PM), en un tiempo único. Es, a la vez, de corte “longitudinal retrospectivo”, en tanto que las historias de vida recolectan información y datos a lo largo del tiempo de vida de una persona. Se analizaron los cambios sufridos a través del tiempo (pasado) en una biografía.

Como estrategia metodológica cualitativa se adoptó el estudio de casos combinando diversas técnicas: entrevistas en profundidad a informantes clave y las historias de vida a PM. Recurriendo a entrevistas cualitativas que son “no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor & Bogdan, 1984, p. 101) Sobre una muestra intencional u orientada (no probabilística y

dirigida) (Sampieri, 2010, p. 396) adecuada al objetivo de la investigación se tuvo en cuenta edad, sexo y nivel educativo de cada entrevistado. La muestra está constituida por un total de 13 personas mayores de 60 y más años, todos participantes de talleres y actividades recreativas organizadas, considerando sus niveles de escolarización (niveles primario, secundario y terciario/universitario). Se entrevistaron personas mayores que asisten a talleres de recreación respetando una distribución equitativa de la muestra contemplando las diversas Áreas Didácticas de la Recreación (Leone, 2018)

La ubicación geográfica de las PM entrevistadas es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Partidos del Gran Buenos Aires (GBA).

Resultados

Se pudo apreciar que la elección que hacen las PM de las temáticas de los talleres recreativos se incluye en las denominadas Áreas Didácticas de la Recreación, toda vez que intentan satisfacer diferentes necesidades, deseos, proyectos para distintas personas y según experiencias de vida. En la convicción de enriquecer y profundizar los datos obtenidos, se incluyeron en la muestra de la investigación las perspectivas y testimonios de PM que asisten a diversos modos y contenidos de la recreación de forma tal que -finalmente- la muestra quedó distribuida del siguiente modo:

Área con predominio intelectual.

Área con predominio corporal

Área con predominio expresivo.

Área con predominio social personal y/o comunitario.

Bajo el título Historia personal y familiar relativas al ocio y empleo del tiempo libre; las influencias recibidas por los entrevistados, se analiza que, a lo largo de la historia de vida de las personas entrevistadas, todas reconocen algún tipo de influencia por parte de su familia tanto en el modo como en el contenido del empleo del tiempo libre. En sus relatos refieren nítidos recuerdos de sus infancias con escenas hogareñas que involucran a padre, madre, tío/a, abuela/o y/o hermanos/as. Algunas situaciones o momentos destacados son la presencia de la radio en el hogar: este medio de comunicación era la forma casi exclusiva para conocer las noticias del mundo y, a la vez, era una gran difusora de la cultura en diversos formatos: radio-teatros, conciertos, novelas, deportes, etc. En algunos relatos biográficos, el cine aparece como gran influencia junto con la radio y, en un segundo término, los entrevistados mencionan al diario en soporte papel como un medio de comunicación habitual. De aparición mucho más tardía, la televisión es mencionada escasamente en los relatos. Las bibliotecas familiares tienen gran presencia en la vida de muchas PM entrevistadas. La música cantada o ejecutada por familiares es mencionado por algunas entrevistadas, con reminiscencias de origen principalmente europea.

Bajo este título también se releva el acceso permitido o restringido a la socialización con pares de edad por parte de diferentes actores de la muestra según las creencias de sus padres. Así se hallan los que no tuvieron más amigos que algún compañero de la escolarización básica u otros que vivían en “casas de puertas abiertas”.

Todo esto conduce al segundo título del análisis: El legado en el disfrute del tiempo libre, donde se describe qué herencia familiar han recibido estas PM de su padre, madre, abuelos, tíos o hermanos mayores. Todos los datos recabados en las entrevistas a fondo permiten inferir una vocación personal (ROMERO, 2002) que los PM actúan a lo largo de su vida y se actualiza luego de los 60 años de edad e influye en la elección de las temáticas de los talleres de recreación a los que asisten.

En consecuencia, el título anterior permitió desarrollar unas inferencias sobre la herencia hacia la dependencia de los actores que impulsó a crear el título El legado no se detiene en los entrevistados.

Creencias sobre el tiempo liberado. Creencias acerca del tiempo libre individual: bajo este un título se pesquisó cuáles eran las ideas que estos entrevistados tenían sobre lo que sería su tiempo libre una vez que lo tuvieran. Por lo general, casi todos los actores refieren una idealización del tiempo liberado de obligaciones antes de llegar a él, y la necesidad de tener varios planes y proyectos para aprovecharlo cuando se obtiene ese tiempo libre. Las estrategias empleadas por cada uno permiten generalizar que aquellos actores que recibieron un fuerte estímulo familiar en su infancia y/o adolescencia y que bregaron por defender y ejercer su ocio a largo de su vida, tuvieron una búsqueda más sencilla sobre ocupaciones de recreación y llegaron a un plan satisfactorio para sí. En cambio, aquellos que no tuvieron una fuerte herencia familiar en relación con las ocupaciones placenteras de tiempo libre y/o debieron suspender el empleo de su tiempo libre en la etapa laboralmente activa y productiva hallaron más obstáculos que sortear, solicitar ayuda externa al momento de concretar su participación en actividades de recreación. Estos últimos se encuentran -en algunos casos, inopinadamente- con un cúmulo de tiempo liberado luego de los 60 años y deben ensayar diversos acomodamientos hasta hallar satisfacción personal.

Lo anterior conduce al título Adecuación al tiempo libre posterior a los 60 años de edad, donde se describen las estrategias más comunes para poder reconocer las necesidades personales de cada quien y el modo de intentar satisfacerlo promoviendo una adaptación activa a la realidad (Quiroga, A. 1990) y el aprendizaje a lo largo de la vida (IMSERSO, 2011)

Como complemento y contracara del tiempo liberado de obligaciones que puede transformarse en un tiempo liberado para el desarrollo personal (Munne, 1985) surge el título Sobre el aburrimiento con una variedad difícil de generalizar para este investigador dados los diversos modos de concebir y afrontar el aburrimiento. Las confesiones de los actores van desde la negación del mismo y el activismo hasta el disfrute por la soledad, “no tengo nada que hacer”. Algunas PM pudieron darse permiso para aburrirse y otros no comprenden cómo pueden aburrirse sus hijas.

Bajo el título El trabajo lo es todo se intenta describir el gran empeño que hicieron todos los entrevistados a lo largo de su vida, en circunstancias y con características muy disímiles entre sí, pero que en general ha condicionado el empleo habitual de actividades de tiempo libre a lo largo de su vida que tendieran a desarrollo integral personal. A la vez, condiciona el acceso actual a la recreación ofrecida.

Entrelazado de modo transversal y longitudinalmente o, si se prefiere de modo diacrónico y sincrónico, surge el título El esquema tripartito del curso de la vida, (Gastrón. L., Oddone M. J.; en Yuni, 2011) que permite analizar los modos en este las etapas de educación, trabajo y jubilación interactuaron en las actividades de ocio de los actores, en algunos casos fueron sostenidas con empeño y firmeza, en otros debieron ser abandonadas por diversas razones. Todos estos avatares influyeron e influyen en los modos y los contenidos de las actividades recreativas y cómo se relacionan con ellas.

Discusión

Aunque provisorios -en la medida que la investigación está en la fase final de análisis y escritura- los resultados obtenidos hasta aquí, resultan lo suficientemente contundentes para confirmar que la influencia sobre el modo y el contenido del empleo del tiempo libre de la familia nuclear en los primeros años de vida de cada entrevistado/a resulta un legado innegable para la PM y gravita al momento de seleccionar actualmente el taller de recreación donde desplegar su capacidad creativa. Ese legado, en muchos casos, prosigue en la descendencia directa de los entrevistados.

La investigación permitió echar luz sobre el modo de posicionamiento de los actores ante las actividades de tiempo liberado de obligaciones, que transforman activamente en un tiempo libre para (Munné, 1985) mejorar su calidad de vida, comprometiéndose en la participación social crítica y evitando el consumismo. Las PM de la muestra buscan activamente el crecimiento individual por medio de la capacitación y el conocimiento integral para tender hacia la propia hominización a lo largo de su existencia o aprendizaje a lo largo de la vida (IMSERSO, 2011), motorizando el desarrollo personal (Dumazedier, 1960). En muchos casos, ese desarrollo individual se transforma en un aporte voluntario al entorno en que están insertas.

Los testimonios recogidos permiten inferir que aquellas personas que han aprendido y sostenido a lo largo de su curso de vida el empleo de su tiempo liberado de obligaciones para crecer y proyectarse, pueden seguir ocupando de modo provechoso el ocio durante su envejecimiento. Aquellas PM que -por diversos motivos- no han ejercido su derecho al ocio en la etapa de la madurez, pueden aprender a hacerlo en este momento de su vida. En ambos casos, reconocen que redunda en su calidad de vida, la autopercepción de la satisfacción con la vida acompañada de un sentimiento de solidaridad hacia la familia y comunidad en que se desempeña. Valorizan los diversos ámbitos personales -el laboral, el familiar y el de tiempo libre, (Quiroga, 1990) que facilitan el desarrollo personal y comunitario de las PM.

En cuanto a la libertad individual y el auto condicionamiento social (Munné, 1985) las PM de esta muestran ejercen un libre y voluntario uso del tiempo libre que, si bien les facilita vivir una vida plena, no está exenta del reconocimiento de las limitaciones que la vida impone, las que aceptan y respetan. Resultan PM que funcionan en la sociedad, reconocen sus límites y cuidan su salud, eso los ubica en un proceso de envejecimiento sano y activo.

En relación con la autopercepción de la salud integral, los testimonios registrados permiten sostener que los causales de los diversos deterioros y/o malestares (corporales, sociales y/o emocionales) no desaparecen con la asistencia a talleres de recreación. Pero ciertamente declaran que les ayudan a mitigarlos y seguir activos, sanos y vitales, retomando con renovado énfasis sus vidas cotidianas.

Reconocen las diversas carencias como fallas de memorias y suponen que se acrecentarán con el paso del tiempo, no obstante asistir al taller les permite “mantener la mente activa”: saber que se ocupan de ello les permite procesar la aceptación del deterioro.

En otros casos, el andar lento y con poco equilibrio no impide la acción, “tener proyectos, tener alguna ambición es más saludable y prolonga la vida” dice Carlos (89 años). Padecer de EPOC, sufrir permanentemente dolor de columna y tomar antidepresivos a diario no son impedimentos para concurrir a los talleres “Estando dentro del taller me olvido los dolores de los huesos que son típicos de la vejez, los tengo todos”, dice Tete (81).

Asistir a un taller de deporte recreativo no solo mejora las condiciones corporales, “tengo mejor elongación, me canso menos al subir una escalera”; sino que incorpora los procesos mentales necesarios para “pensar una estrategia grupal”. El grupo de PM que asisten a los talleres merece una mención especial pues todos los actores encuentran factores protectores sociales al saber que los otros/as piensan en el entrevistado y lo tienen en cuenta: “si llego a faltar un día, varios me llaman para ver cómo estoy o si necesito algo” aclara Moisés de 101 años, “¡ese cariño me lo gané!”

La recreación organizada en un grupo, con una clara temática convocante y que cuenta con un coordinador prescripto provee una sensación de estar sanos, sensación que no puede ser medida con una fórmula o un proceso clínico. Los efectos saludables percibidos por las PM entrevistadas enuncian factores protectores cognitivos (“aprendo de los demás”, “activo las neuronas”); sociales (“hace bien cultivar las relaciones humanas”, “se preocupan por mí”, “estar con personas del mismo género me afirma”, tanto en la militancia feminista como en la masculinidad mayor); corporales (“no quedarme quieto es muchísimo”, “soy hipertenso, haciendo deporte no tuve que aumentar la dosis de medicación: tengo la presión bajo control”) y emocionales (“cuando voy al taller, no pienso en nada: no me distraigo, estoy compenetrado en lo que tengo que hacer ¡eso es saludable! Si tengo algún pajarito dando vuelta por algún quilombo... ¡se me va! Tengo que estar concentrado en lo mío. Entonces, a mí me sirve.”)

En las voces de los actores se escucha que el humor, el juego y la diversión son incluidos como factores protectores de la salud integral personal pues proveen distracción, divergencia, autorreflexión, contacto interpersonal, empatía, flexibilidad personal y la capacidad de transformar lo mortífero en vitalidad.

Finalmente, casi todos los entrevistados sostienen que tienen necesidad de trascender y comunicar su modo de aprovechar activamente el tiempo libre, quieren compartir y generar un ejemplo de envejecimiento saludable (OMS, 2021) con otras personas de su misma generación o venideras: “este mensaje que le doy en la

entrevista- y en otras que he dado- sé que va a ayudar a alguien: ¡No se puede estar de duelo toda la vida!” afirma Nelly (87 años).

Además de las conclusiones presentadas surgen de esta investigación diversos temas de discusión para futuros proyectos de indagación de la recreación en el envejecimiento.

Tal el caso del desempeño de los responsables de los talleres de recreación destinados a PM, que por momento perciben la propuesta más cercana al modelo escolarizado que un taller:

¿Se aplica en estos dispositivos la orientación gerontológica, la educación no formal y permanente, la noción de aprendizaje a lo largo de la vida; la atención personalizada o centrada en la persona?

¿Qué lineamientos sirven de guía para el planeamiento de la recreación enfocada en mayores?

También podría ponerse en cuestión los métodos que exhiben los responsables de los talleres tanto en el orden del diagnóstico grupal e individual, como las estrategias de coordinación de los ámbitos de recreación que oscilan entre el paternalismo, la democracia y el estímulo hacia la autogestión.

Resulta altamente atractivo para este investigador profundizar la noción e influencia del aburrimiento en las personas añosas pues se percibe allí hay un elemento aun velado, tal vez para los mismos actores: ¿Cómo impacta la incomodidad que genera el aburrimiento en la PM? ¿Qué recursos ponen en marcha para evitar la sensación mortífera del aburrimiento?

Para finalizar, sigue siendo materia de análisis y discusión la importancia del grupo de PM y el dispositivo recreativo como un estímulo vital y factor protector de su salud integral en el contexto de la Década del Envejecimiento Saludable (OMS, 2021)

Referencias

- Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, O. (2002). *Plan de Acción Internacional Madrid sobre el Envejecimiento*. Madrid.
- CELADE - División de Población de la CEPAL. (2015). *Estimaciones y proyecciones de población a largo plazo. 1950-2100. Revisión 2015 ARGENTINA*. Obtenido de <http://www.cepal.org/>: <http://www.cepal.org/es/estimaciones-proyecciones-poblacion-largo-plazo-1950-2100>
- Dumazedier, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- IMSERSO. (2011). *Envejecimiento Activo, LIBRO BLANCO*. . Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.Secretaría General de Política Social y Consumo.Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- INDEC. (2012). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010 : censo del Bicentenario : resultados definitivos*,. Obtenido de www.indec.gov.ar: http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135
- Munné, F. (1985) . *Psicosociología de tiempo libre. Un enfoque crítico*. . Mexico, D.F., Trillas.
- OMS. (2021) *Década del envejecimiento saludable-informe de referencia. Resumen*. Ginebra. Organización Mundial de la Salud
- Pochintesta, P. (2016). La transición a la viudez en el envejecimiento. Un estudio de casos en Argentina. Obtenido de *Journal Of Aging And Inovation*.
- Romero, M. (2002). *El proyecto personal del adulto mayor*. La Plata: Revista Tiempo.
- Sampieri, R. F. (2010). *Metología de la investigación*. México.: McGraw-Hill.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valenzuela Contreras, L. (2016.). La salud, desde una perspectiva integral. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 9 (9), 50 - 59.
- Yuni, J. L. (2011). *La vejez en el curso de la vida*. . Córdoba. Encuentro Grupo Editor.

Personas Mayores y Tecnologías Digitales: Aportes para la Comprensión de sus Trayectorias de Apropiación Tecnológica

*Older People and Digital Technologies: Contributions to the Understanding of Their
Trajectories of Technological Appropriation*

MARÍA DEL ROSARIO GUZZO¹

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

¹Centro
interdisciplinario de
metodología de las
ciencias sociales.
Instituto de
investigaciones en
humanidades y
ciencias sociales
(IDIHCS-
CONICET).
Universidad nacional
de la plata, argentina

Correo electrónico:
[rosarioguzzo91@
gmail.com](mailto:rosarioguzzo91@gmail.com)

Resumen

El objetivo del presente trabajo es comprender las trayectorias de apropiación de tecnologías digitales por parte de personas mayores, poniendo el foco en las motivaciones y las barreras que ellas identifican para su incorporación en la vida cotidiana. Empleando una metodología cualitativa, se analizan ocho entrevistas semi-estructuradas realizadas a residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina) en 2015. Los resultados sugieren que factores como el nivel educativo y el tipo de ocupación laboral pueden introducir desigualdades significativas en los modos en que se configuran estas motivaciones y barreras. A su vez, permiten afirmar que los sentidos y las valoraciones atribuidos a las tecnologías digitales se elaboran de forma articulada con las construcciones sociales sobre la vejez y las generaciones. Estos hallazgos discuten con algunas de las categorías teóricas predominantes en este campo de estudios, las cuales tienden a prescribir trayectorias homogéneas en función de la edad y la adscripción generacional.

Palabras clave: *Vejez, tecnologías digitales, desigualdades sociales, apropiación tecnológica*

Abstract

The objective of this paper is to understand the trajectories of the appropriation of digital technologies by the elderly, focusing on the motivations and barriers they identify for introducing them into their everyday lives. Using a qualitative methodology, eight semi-structured interviews with residents of the Metropolitan Area of Buenos Aires (Argentina) in 2015 were analyzed. The results suggest that factors such as educational level and type of job occupation can introduce significant inequalities in the configuration of motivations and barriers. At the same time, they indicate that the meanings and values assigned to digital technologies are associated with social constructions of aging and generations. These findings challenge some of the predominant theoretical categories in this field of studies, which tend to prescribe homogeneous trajectories according to age and generational affiliation.

Key words: *Old age, digital technologies, social inequalities, technological appropriation.*

Introducción

La creciente proliferación de las tecnologías digitales (en adelante TD) experimentada desde hace más de tres décadas ha motivado, desde múltiples disciplinas dentro de las ciencias sociales, la pregunta por la incidencia que estas podrían tener para la disminución o profundización de las desigualdades sociales (Lemus, 2021). En esta clave, la literatura ha señalado sostenidamente una marcada correlación negativa entre la edad y los niveles de acceso y uso de TD (van Deursen y Helsper, 2015). De forma consecuente, investigaciones cuantitativas realizadas para América Latina en general (Sunkel y Ullman, 2015) y Argentina en particular (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2021) han identificado a las personas mayores entre los sectores más rezagados respecto a estas tecnologías. Sin embargo, los estudios sobre los vínculos entre personas mayores y TD resultan relativamente escasos si se los compara con los referidos a otros grupos etarios. Así, si bien se trata de una aproximación exploratoria, este trabajo busca realizar un aporte a este campo temático desde una mirada compleja y situada, que permita problematizar las categorías teóricas dominantes dentro del mismo.

En este marco, el objetivo del presente artículo es comprender las trayectorias de apropiación de tecnologías digitales por parte de personas mayores, poniendo el foco en las motivaciones y las barreras que ellas identifican para su incorporación en la vida cotidiana. Esto nos conducirá a indagar en los primeros contactos de los sujetos con estas tecnologías y a caracterizarlos en función de los ámbitos, actores y representaciones asociados a ellos. Para alcanzar este propósito, se analizarán ocho entrevistas semi-estructuradas realizadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina) en el año 2015.

Si bien el término tecnologías digitales designa a todas “aquellas tecnologías que tienen la capacidad de almacenar, procesar, reproducir, transmitir y convertir información digital” (Méndez, 2019, p. 372), nos concentraremos solo en tres de ellas:

Internet, los teléfonos celulares y las computadoras (de escritorio y portátiles). Esta selección se fundamenta en su alto grado de masificación e incorporación dentro de múltiples esferas de la vida cotidiana, así como en la disrupción de los horizontes tecnológicos manejables que han traído aparejadas (Winocur, 2009). Para responder al objetivo planteado, apelaremos al enfoque de la apropiación social de las tecnologías de Winocur (2009). Esta autora define a la apropiación como el proceso simbólico y material por el cual los sujetos dotan de sentido a un artefacto digital y lo incorporan dentro de sus imaginarios tecnológicos; entendiendo por este último término al universo de representaciones culturales que se construyen sobre la tecnología y sus vínculos con ella. Este proceso se produce siempre en entornos cotidianos y en relaciones complejas y conflictivas con otros; a los que denominaremos como referentes (Helsper, 2017). Asimismo, los sujetos elaboran razones e identifican factores que estimulan o facilitan la adopción de TD (“motivaciones”) o bien que la desincentivan u obstaculizan (“barreras”)¹.

Siguiendo a Hadid (2017), las investigaciones sobre la exclusión digital han tendido enfocarse alternativamente en los niveles macro y meso social (analizando, por ejemplo, la correlación entre factores como la edad, el género y el nivel educativo) y el nivel micro social (identificando actitudes y sensaciones de las personas hacia las tecnologías). En este trabajo intentaremos poner en diálogo ambos enfoques, a través de la noción de trayectoria. Se designa con ella al recorrido vital de los sujetos, construido en el entrecruzamiento de procesos del orden de lo estructural, lo institucional y lo individual (Muñiz Terra, 2012). Así, buscaremos interpretar los sentidos subjetivos elaborados sobre las tecnologías y las motivaciones y barreras para su apropiación, situándolos en el marco trayectorias diferenciadas en términos de nivel educativo y tipo de ocupación.

Metodología

Las entrevistas aquí analizadas fueron realizadas en el marco de la cuarta fase del Proyecto “Redes de información e inclusión social en América Latina”, llevado a cabo por la red de Diálogo Regional sobre Sociedad de la Información durante el año 2015. Esta investigación siguió una estrategia metodológica cualitativa (Vasialchis de Gialdino, 2006), orientada por los presupuestos del paradigma interpretativo.

Como parte de este proyecto se llevaron a cabo veintiún entrevistas semi-estructuradas a residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). El guion se organizó buscando reconstruir las prácticas cotidianas y condiciones de vida de los/as entrevistados/as², para reponer allí las modalidades de acceso y uso de las tecnologías de manera situada. Ello permitió indagar, entre otras cuestiones, en los procesos de adquisición de habilidades informáticas y los imaginarios sobre sus usos para la educación, el trabajo y la participación ciudadana.

¹ En línea con esta definición, no incluiremos en el análisis las referencias a limitaciones materiales de orden físico o económico, mencionadas por ejemplo en Rivoir (2019).

² A los efectos de facilitar la lectura, en lo que sigue del documento se utilizará el “masculino genérico”.

La selección de los sujetos entrevistados fue realizada a partir de un muestreo teórico que buscó cubrir cuotas de edad (18-29; 30-59; 60 en adelante), género (masculino/femenino) y nivel socioeconómico (alto/medio/bajo)³, así como ciertos patrones de acceso y uso de TD⁴. Para el presente artículo, del conjunto de estas entrevistas se seleccionaron solamente aquellas donde los sujetos tuvieran una edad igual o mayor a 60 años, resultando un total de ocho entrevistas analizadas. Esta submuestra quedó compuesta por tres varones y cinco mujeres, de los cuales dos corresponden al nivel socioeconómico alto, tres al nivel medio y tres al nivel bajo. Los nombres de los entrevistados han sido modificados para garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información.

Resultados

De las entrevistas analizadas surge que el ámbito laboral operó frecuentemente como un promotor de los primeros acercamientos a las TD, en particular a la computadora y a Internet. Esto es cierto para aquellos que durante su período de actividad laboral contaron con empleos calificados e inserciones formales. En algunos de estos casos, la introducción de las TD en las tareas laborales supuso la oferta de cursos de capacitación, que les permitieron adquirir ciertas habilidades informáticas. Ahora bien, el relato de Adela (mujer, 64 años, NSE medio), quien trabajó como docente en una escuela del nivel primario, nos permite advertir que incluso bajo estas circunstancias los procesos de apropiación no siguen un curso lineal:

Hay cosas que no las sé hacer. La sabía hacer, pero ahora me olvidé cómo se hacen. Por ejemplo, el Word. Excel no usé nunca, pero el Word sí. Pero desde que me jubilé me olvidé cómo se usa. Claro, como prácticamente no lo uso... Nosotros, cuando empezó el tema de la compu en la escuela, ahí se empezaron a hacer cursos. (...) Habrá sido en los años 90. Íbamos al curso y ahí nos enseñaban a usar Word (entrevistada mujer, 64 años, NSE medio).

A pesar de contar con instancias de aprendizaje formal, el desarrollo de las habilidades digitales permanece sujeto a la posibilidad y/o necesidad de realizar un uso significativo de las TD. Cuando el contexto donde dichas habilidades eran demandadas o puestas en juego se ve trastocado, estas tienden a caer en desuso. En las trayectorias de apropiación tecnológica en la vejez, la instancia de la jubilación suele marcar un parteaguas en este sentido. Por este motivo, sugerimos aquí que la relevancia de estos

³ El nivel socioeconómico (NSE) fue estimado a partir del máximo nivel educativo alcanzado por el/la jefe/a de hogar, operacionalizado de la siguiente manera: D2 desde sin nivel a primaria incompleta; D1 desde primaria completa a secundario incompleto; C3 desde secundaria completa a terciaria incompleta; C2 desde terciaria completa a universitaria incompleta; A/B/C1 desde universitaria completa a postgrado. A partir de allí, se definieron tres estratos socioeconómicos: nivel alto (ABC1/C2), nivel medio (C3) y nivel bajo (D1/D2).

⁴ En particular, se buscó que en la composición de la muestra existiera al menos un caso para las siguientes categorías: no usuarios de tecnologías, usuarios de Internet sólo a través de computadoras, usuarios de Internet sólo a través del teléfono celular y usuarios de cibercafés.

aprendizajes no está dada tanto por su traducción en destrezas “irrevocables” como por su contribución a la conformación de los imaginarios tecnológicos de las personas mayores. En otras palabras, estas experiencias aparecen como una primera forma de interpelación, que convoca a los sujetos a entablar un vínculo con las TD de manera explícita y directa. Ello facilita la posterior reconversión de los usos tecnológicos, bajo otras necesidades y contextos. Volviendo al caso de Adela, mientras que con el retiro de la actividad docente se diluye la demanda de utilizar el procesador de textos, ella continúa empleando la computadora como parte de sus rutinas diarias para una variedad de usos alternativos, tales como leer el diario y jugar juegos de ingenio.

La trayectoria de Raúl (varón, 86 años, NSE alto) nos permite reflexionar desde la contracara de este argumento. Raúl se desempeñó primero como oficinista naval y luego como personal administrativo en un organismo estatal. Inició estudios terciarios, pero por sus obligaciones laborales no pudo completarlos. Se jubiló en el año 1990. Durante su período de actividad laboral no vio incorporarse a la computadora ni a Internet en su trabajo. Esto es consecuente con la afirmación de que el proceso de masificación de las TD en Argentina se desarrolló con posterioridad, iniciando recién en el transcurso de esa década (Benítez Larghi et al., 2014). A pesar de ello, sí utilizaba artefactos que fueron luego reemplazados por estas tecnologías, como la calculadora. Los primeros usos de la computadora llegaron para Raúl casi dos décadas después de jubilarse, a sus 80 años, de la mano de un curso ofrecido en el “club de abuelos” del que participa. Por otra parte, resulta llamativo que, si bien ha incorporado la computadora e Internet, les asigna usos más acotados tales como “buscar algún dato que necesitás” (entrevistado varón, 86 años, NSE alto). Esto se explica porque, a partir de lo que observa en otros, se representa a las tecnologías como insumiendo un tiempo excesivo, que disrumpe las rutinas cotidianas. Así, la representación extendida entre las personas mayores de la tecnología como una pérdida de tiempo (Quan-Haase et al., 2018) puede operar como una barrera para su adopción.

Más allá de los matices que diferencian a ambas trayectorias, podemos afirmar que entre quienes accedieron a niveles educativos más altos y a empleos calificados dentro del sector formal aparece recurrentemente como una motivación la oferta de espacios formativos (dentro o fuera del ámbito laboral) para el desarrollo de habilidades informáticas. No obstante, encontramos diferencias pronunciadas respecto de las trayectorias de aquellos que tuvieron inserciones laborales más precarias y/o alcanzaron menores niveles educativos.

Ello puede verse en el caso de Pablo (varón, 71 años, NSE bajo), quien trabajó en el rubro de la construcción y a sus 71 años se desempeña como electricista de obra. Él no utiliza Internet ni computadora. Tiene un teléfono celular, obtenido como regalo por parte de su hijo, que usa solo para hacer llamadas. Sin embargo, este artefacto es deliberadamente excluido de sus tareas laborales, por considerarlo un elemento de distracción. Así, observamos en su relato una separación tajante entre el trabajo y las TD, que no aparecía en los casos anteriores:

Para el laburo no uso el celular. Para el laburo uso el de línea. El celular es para los nietos, mi señora y mi hijo, nada más. El número de ese lo tienen ellos nomás. No me gusta que estoy trabajando y que me suene. Así como yo me siento molesto con el sonido del teléfono, capaz que voy a una casa y a la gente no le gusta (entrevistado varón, 71 años, NSE bajo).

En relación con ello, es pertinente señalar que los motivos de Pablo para no usar las TD no se explican por la falta de acceso. Esto es válido incluso para el caso de la computadora, ya que cuenta con una notebook en su hogar, que utilizan sus nietas adolescentes cuando lo visitan. En su relato, la explicación para no usar TD entreteje una falta de interés y de conocimiento con un posicionamiento subjetivo frente a “lo moderno”, como aparece en el siguiente pasaje: “Mucho no soy amante de las tecnologías, cosas modernas. (...) Una, que yo no las comprendo. Y otra es que yo voy con mi hijo y le digo ‘no te vayas a creer que lo moderno siempre es bueno’” (entrevistado varón, 71 años, NSE bajo). Los sentidos y valoraciones atribuidos a las TD se elaboran de manera articulada con las construcciones sociales sobre la edad y las generaciones. En el caso de Pablo, esto adquiere la forma de una demarcación simbólica (e incluso moral), que opera en la práctica como una barrera.

Este punto merece una observación más detallada. En todas las entrevistas analizadas, los imaginarios tecnológicos son atravesados por un fuerte componente etario, que prescribe modalidades y motivos de uso diferenciados según grupo de edad. En consecuencia, las generaciones más jóvenes -en particular niños y jóvenes- aparecen en estos relatos como referentes en el uso de TD, estableciendo una suerte de parámetro contra el cual las personas mayores caracterizan sus propias formas de vincularse con ellas. Según Helsper (2017), estos referentes pueden ser otros reales (en las entrevistas, representados típicamente en sus propios nietos) o proyectados. Sin embargo, solo bajo ciertas condiciones esto llega a ser procesado como una barrera para la adopción de TD.

En este sentido, la trayectoria de Carmen (mujer, 63 años, NSE bajo) muestra un posicionamiento diferente. Ella inmigró desde España cuando niña y, para contribuir a la economía familiar, comenzó a trabajar a sus 8 años (primero como empleada doméstica, luego como costurera), alcanzando a completar el nivel educativo primario. A principios de los 2000 sus hijas mayores emigraron hacia España y ella las visita anualmente. Esta separación motivó que sus hijas le enseñaran a usar las TD para poder comunicarse: “Todo ellas me enseñaron, porque imagínate que yo... Los chicos jóvenes saben todo, entonces me fueron enseñando, porque yo nunca fui a aprender ni nada” (entrevistada mujer, 63 años, NSE bajo). La necesidad de comunicarse con hijos que ya no habitan el hogar de origen aparece también en otras entrevistas como una motivación para comenzar a utilizar TD en la vejez, en casos donde este incentivo no provino del ámbito laboral. Es interesante señalar que, sobre la base de estas experiencias iniciales, Carmen desarrolló una suerte de aprendizaje autodidacta, que se potenció con la adquisición de un smartphone y una notebook de uso personal en su hogar. Así, a sus 63 años, realiza usos diversificados de estas tecnologías, que incluyen mirar películas y usar redes sociales.

Discusión

Para conceptualizar las desigualdades digitales relativas a la edad se han acuñado nociones como las de *nativos e inmigrantes digitales* (Prensky, 2001), *brecha generacional* (Bailey y Ngwenyama, 2010) y *brecha digital gris* (Millward, 2003); las cuales se nutren de la perspectiva de la *divisoria digital* (Norris, 2001), predominante dentro del campo de estudios (Benítez Larghi et al., 2014). Estas categorías parten del reconocimiento de formas contrapuestas de vincularse con las TD en función de la edad, representando a los adultos -y las personas mayores en particular- a partir de sus dificultades para integrarse plenamente al mundo digital. Ahora bien, este entramado conceptual ha sido notoriamente criticado por establecer esquemas dicotómicos, basados en supuestos deterministas y reduccionistas (Benítez Larghi et al., 2014; Quan-Haase et al., 2018). Los resultados aquí presentados respaldan estos cuestionamientos, en tanto permiten arribar a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, apelando a las llamadas “perspectivas de la heterogeneidad” sobre la vejez (Iuliano, 2019)⁵, reafirmamos que las personas mayores no pueden considerarse un colectivo homogéneo. La adscripción a un grupo etario no prescribe, en sí misma, intereses, necesidades y competencias similares (Rivoir, 2019), lo que incluye, pero no se limita al ámbito de las TD.

En segundo lugar, relacionado con ello, las nociones mencionadas no alcanzan a captar la complejidad que exhiben las trayectorias de apropiación tecnológica de las personas mayores. En particular, las motivaciones y las barreras que estas encuentran para la adopción de las TD en sus vidas cotidianas no siguen un patrón unívoco, lineal ni responden a un solo factor. Aun así, pudimos observar algunas convergencias en términos del nivel educativo y el tipo de ocupación.

En tercer lugar, se encuentra extendida entre los entrevistados la representación de las generaciones más jóvenes como referentes en el uso de TD. Ahora bien, esto puede traducirse en una barrera cuando la asociación entre juventud, modernidad y tecnologías se procesa como una demarcación simbólica que deja por fuera a las personas mayores. Los enfoques teóricos dominantes reproducen esta demarcación toda vez que presuponen al factor etario y generacional como una condición a priori de la exclusión digital. Antes bien, necesitamos perspectivas y categorías teóricas que permitan explicar -y en última instancia poner en cuestión- la persistencia de esta exclusión. Para ello, consideramos necesario ahondar en la comprensión de los sentidos que los propios sujetos elaboran sobre las TD y sus complejas asociaciones con las construcciones sociales sobre la vejez y el envejecimiento subyacente

⁵ Bajo este término se engloba a las gerontologías crítica y feminista y al enfoque teórico-metodológico del curso de la vida ya que, a pesar de sus diferencias, comparten la crítica hacia las perspectivas homogeneizadoras y universalistas sobre la vejez.

Referencias

- Bailey, A. & Ngwenyama, O. (2010). Bridging the Generation Gap in ICT Use: Interrogating Identity, *Technology and Interactions in Community Telecenters. Information Technology for Development*, 16(1), 62–82.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M. & Welschinger Lascano, N. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Ensamblajes*, 1(1), 57-81.
- Hadid, G. (2017). *Posibilidades y límites en el uso de las tecnologías: las personas mayores de la Ciudad de Buenos Aires frente a la inclusión digital (2016-2017)* [Tesis de Maestría, Universidad de Georgetown]. <http://hdl.handle.net/10822/1050781>
- Helsper, E. (2017). The Social Relativity of Digital Exclusion: Applying Relative Deprivation Theory to Digital Inequalities. *Communication Theory*, (27), 223-242.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2021). *Dossier estadístico en conmemoración del Día Internacional de las Personas de Edad*. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/dossier_personas_edad.pdf
- Iuliano, R. (Coord.) (2019). *Vejez y envejecimiento. Aportes para la investigación y la intervención con adultos mayores desde las ciencias sociales, la psicología y la educación*. Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Lemus, M. (2021). Articulaciones entre desigualdades, aprendizajes y tecnologías digitales: un recorrido por conceptos clave. *Cuestiones de Sociología*, (24), e118.
- Méndez, A. (2019). Apropiación tecnológica y movimiento animalista en Argentina. En Rivoir, A. y Morales, M. (Coords.) *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 371-389). CLACSO.
- Millward, P. (2003). The 'grey digital divide': Perception, exclusion and barrier of access to the Internet for older people. *First Monday*, 8(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v8i7.1066>
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge University Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Quan-Haase, A., Williams, C., Kicevski, M., Elueze, I. & Wellman, B. (2018). Dividing the Grey Divide: Deconstructing Myths About Older Adults' Online Activities, Skills, and Attitudes. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1207-1228.
- Sunkel, G. & Ullmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. *Revista de la CEPAL*, (129), 243-268.
- Van Deursen, A. & Helsper, E. (2015). A nuanced understanding of Internet use and non-use among the elderly. *European Journal of Communication*, 30(2), 171–187.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Gedisa.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Siglo XXI.

Intervención Neuropsicológica en un Caso Diagnosticado con Déficit de Atención e Hiperactividad

Neuropsychological Intervention in a Case Diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

MARIA FERNANDA OCHOA CARDONA¹

YULIA SOLOVIEVA²

LUIS QUINTANAR³

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Resumen

Introducción. El tercer bloque funcional cerebral se considera un elemento fundamental en el desarrollo infantil. Su compromiso se relaciona conceptualmente con el TDAH y las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, la efectividad de la rehabilitación neuropsicológica sobre el TDAH cobra relevancia, lo que requiere presentar propuestas de programas de intervención que demuestren resultados positivos, que reflejen una disminución de su impacto en la vida académica. Metodología. Se aplicó una intervención neuropsicológica en una niña de 11 años con un déficit del tercer bloque funcional. Las sesiones se realizaron dos veces por semana durante 9 meses; se realizó una evaluación previa y posterior a través del análisis cualitativo del síndrome neuropsicológico. El programa se elaboró basándose en la estructura y el contenido de la actividad de aprendizaje escolar y la zona de desarrollo próximo. Resultados. Se observó una mejoría significativa en el estado funcional del tercer bloque funcional, reflejándose en el rendimiento escolar. Conclusión. Para la intervención neuropsicológica del TDAH es necesario modelos dirigidos a la causa y no al síntoma, que consideren diferentes niveles de análisis como el psicológico y neuropsicológico para obtener resultados eficaces.

Palabras clave: desarrollo psicológico, intervención infantil, análisis sindrómico, programas de intervención, métodos neuropsicológicos.

Universidad
Autónoma de
Tlaxcala

Correo electrónico:

¹mf_ochoa@
hotmail.com

²aveivolosailuy@
gmail.com

³ranatniug@
icloud.com

Abstract

The third functional brain block is considered a fundamental element in child development, which has been conceptually linked to ADHD and learning difficulties. Therefore, the efficacy of neuropsychological rehabilitation for ADHD becomes relevant, which requires making proposals for intervention programs that demonstrate positive results, reflecting a decrease in their impact on academic life. Methodology. A neuropsychological intervention was applied to an 11-year-old girl with a deficit of the third functional block. The sessions were held twice a week for 9 months; a pre-and post-evaluation was performed through the qualitative analysis of the neuropsychological syndrome. The program was developed based on the structure and content of the school learning activity and the zone of proximal development. Results. A significant improvement was observed in the functional status of the third functional block, as well as it was reflected in school performance. Conclusion. It is necessary to use models aimed at the cause and not to the symptom, for the neuropsychological intervention of ADHD, which considers different levels of psychological and neuropsychological analysis to obtain effective results.

Key words: *psychological development, child intervention, syndromic analysis, intervention programs, neuropsychological methods.*

Introducción

El Hoy en día, es evidente que el fracaso escolar está aumentando en América Latina (Bravo-Sanzana, et. al., 2021) y una de las causas identificables es el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Sánchez, 2021). El porcentaje de comorbilidad del TDAH con respecto a los trastornos de aprendizaje oscila entre un 19 – 26%, siendo estos los problemas en la lectura (dislexia), la escritura (disgrafía y disortografía), y las matemáticas (discalculia) (Martínez et. al, 2009). No obstante, no todos los niños con TDAH tienen trastornos de aprendizaje ni viceversa, sin embargo, los tres síntomas característicos del TDAH (inatención, hiperactividad e impulsividad) pueden llegar a ser incompatibles con un rendimiento académico y disciplinarios adecuado y, además, inciden de forma negativa en la forma es que ocurren los aprendizajes escolares (Sánchez, 2021).

Desde los modelos clínicos en la neuropsicología, se piensa que la síntoma-tología presente en el TDAH, son la consecuencia o resultado del mal funcionamiento de alguno de los mecanismos que componen las funciones cerebrales superiores, entendiendo estas como el conjunto de capacidades que permiten a la especie humana modificar el ambiente y las circunstancias (Bérubé, 1991). Rodríguez et al., (2006) señalan que las funciones cerebrales superiores se constituyen a partir de: a) memoria, b) atención, c) lenguaje, d) razonamiento abstracto, e) actos gestuales y f) funciones ejecutivas, las que, de igual manera, se consideran los mecanismos básicos del aprendizaje.

Al respecto, algunos autores proponen que el deficiente rendimiento alcanzado por los niños con TDAH en labores de inhibición, planificación y flexibilidad mental se asocia a una disfunción localizada en el lóbulo frontal. Lo anterior se plantea a partir de estudios con neuroimagen (funcional y estructural) y resonancia magnética funcional en reposo, en los cuales demuestran alteraciones de predominio en lóbulo frontal (Bush et al., 2005; Cortese y Castellanos, 2012; Dickstein et al., 2006; Matthews et al., 2014; Aron, et. al., 2007; Grahn, Parkinson, y Owen, 2008, Posner y Fan, 2008).

Desde el modelo histórico-cultural se puede asociar dicho trastorno, al tercer bloque funcional como uno de los mecanismos psicofisiológicos de las acciones y operaciones. Este es un factor clave en la organización de la actividad voluntaria consciente compleja y en la creación de intenciones, creación de soluciones, y regulación de cada comportamiento, que es necesario para llevar a cabo planes y programas de acciones, además de la autoverificación de la tarea (Luria, 1989) que puede ser vinculado a la region frontal del cerebro (Luria, 1986; León-Carrión, 2002; Solovieva y Quintanar, 2017). El proceso de atención se comprende como la acción interiorizada del control que pasa por las etapas de una acción externa, voluntaria y compartida (Galperin, 2009).

Sin embargo, la región frontal del cerebro tiene un sistema de conexiones poderosas tanto con los niveles inferiores del cerebro, como con casi todas las partes del córtex (Romero y Vasquez, 2002). Por ejemplo, Luria (1989), señaló la importancia que tiene la relación entre el tercer bloque funcional con estructuras del tronco superior como los ganglios motores basales, que permiten iniciar y suavizar los movimientos musculares, suprimir los movimientos involuntarios y coordinar los cambios de postura. Otros autores (Mulas et al., 2004; Solovieva y Quintanar, 2017; Qiu et.al, 2009) han destacado una probable relación la fisiopatológica del núcleo caudado y sus circuitos asociados (ganglios basales) con diagnósticos como el TDAH. Poeta y Neto (2007) realizan una correlación sobre las dificultades observadas en la coordinación motora de niños con TDAH, como el resultado de la falta de control del movimiento corporal.

Las acciones voluntarias en la infancia, inicialmente se conforman como acciones con objetos que tienen un valor y un uso cultural. Esta noción hace imposible separar la atención y la esfera de las acciones y movimientos voluntarios, específicamente en la infancia. La atención, tanto voluntaria como involuntaria, se realiza con la participación de estructuras profundas del cerebro, entre ellos los ganglios basales (Solovieva et. al., 2013).

Es importante señalar que estas regiones frontales como estructuras subcorticales que se encuentran en una relación estrechas con estas, maduran hasta una época tardía en la ontogénesis. El largo proceso de maduración, según los psicofisiólogos, tiene varios puntos críticos, sobre todo, un período crucial es entre 6 y 7 años (Vázquez et. al., 2017). Las alteraciones neuropsicológicas, neuroanatómicas y neurofisiológicas en el TDAH, según datos de electroencefalografía, ocurren cuando el sistema de activación cerebral emocional es reemplazado por el control voluntario verbal del cerebro con la participación creciente de los lóbulos frontales del hemisferio izquierdo

(Adrianov y Farber, 1990; Machinskaya et. al.; 2014; Morán, 2012). Durante este período crítico, comienza la escolarización del niño, por lo que no es de extrañar que todas las funciones complejas de la regulación y control de la actividad tengan modificaciones importantes en esta edad y los procesos de lectoescritura y cálculo se vean fácilmente alterados (Machinskaya et. al., 1997; Pérez, Molina y Gómez, 2016).

Algunos autores consideran que el fracaso o falta de resultados positivos a partir de programas de intervención, corresponden con una ausencia de relación entre el diagnóstico establecido y la propuesta correctiva, el desconocimiento de las necesidades psicológicas básicas de cada edad y la imposibilidad de elegir los métodos eficaces que correspondan (Solovieva y Quintanar, 2018).

Bajo la perspectiva histórico-cultural (Quintanar y Solovieva, 2012), se busca favorecer el desarrollo psicológico positivo de cada niño de acuerdo con las necesidades no de su edad cronológica, sino psicológica, incluyendo a su personalidad. Lo anterior implica que los procedimientos deben favorecer a la adquisición de las actividades necesarias para la etapa dada del desarrollo del niño, lo que requiere tener conocimientos de pedagogía que puedan ser aplicados a la práctica de intervención en diversas edades infantiles (Solovieva y Quintanar, 2016) y un conocimiento sobre la periodización de las etapas del desarrollo en la ontogenia con los tipos de actividades rectoras y formaciones psicológicas centrales (Vigotsky, 1996, Elkonin, 1989; Mujina, 2002; Obukhova, 2005; Solovieva y Quintanar, 2010, 2011, 2012). Además, en cada caso particular es necesario obtener una información sólida acerca de la situación social concreta (Vigotsky, 2012) que se conforma en la vida del niño, conocer tipos de convivencia, comunicación y relaciones con el entorno familiar y social micro y macro (Bronfenbrenner, 1987). El hecho de tomar en cuenta la actividad rectora de cada edad sirve como principio metodológico para elegir tareas y ejercicios apropiados durante los procedimientos de la intervención neuropsicológica.

En el caso de una edad cronológica relativa entre los 7 años a los 12 años, la edad psicológica sería la escolar, su actividad rectora el aprendizaje escolar dirigido y las formaciones centrales serían las acciones intelectuales con conceptos científicos (Solovieva y Quintanar, 2014).

El objeto de este estudio busca, entonces, centrarse en esa edad psicológica, presentando la propuesta de intervención en un caso del menor en la edad escolar con el diagnóstico del déficit de atención desde la aproximación histórico-cultural que propone el proceso de evaluación cualitativa del estado del desarrollo funciona cerebral que se convierte en la base para la elaboración de un programa de intervención (Solovieva y Quintanar, 2014).

Método

La presente investigación se realizó con una metodología cualitativa de estudio de caso. Se trata de una niña de 9 años, que cursaba cuarto de primaria. Sus calificaciones habían sido bajas o mínimas para acceder de un grado escolar a otro. La menor no recibió ningún tipo de clases de regularización o algún tipo de estrategia enfocada al éxito escolar. Los maestros reportaron en la menor inquietud motora, dificultades para el seguimiento de reglas, dificultades en

terminar actividades a tiempo, baja tolerancia a la frustración y pobres niveles de análisis. Los padres reportaron que las dificultades de la menor fueron evidentes desde el preescolar. Fue diagnosticada por pediatría a los 8 años con TDAH tipo combinado con una severidad de nivel 3, sin recibir ningún tratamiento al respecto. No tuvo antecedentes patológicos peri, pre y posnatales de relevancia. No se reportaron antecedentes de enfermedades crónicas, neurológicas, discapacidad cognitiva o psiquiátricas en ella o en su familia. La estudiante no tenía problemas de visión, audición o habla.

Instrumentos

La evaluación neuropsicológica y psicológica, se utilizaron se utilizaron protocolos de valoración cualitativa desarrollados para hispanoparlantes a partir de los fundamentos teóricos-metodológicos de la neuropsicología histórico-cultural, elaborados por la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, entre los que se incluyen: a) evaluación neuropsicológica infantil breve - Puebla (Solovieva y Quintanar, 2017c) cuyo objetivo es conocer el estado funcional de los factores neuropsicológicos básicos durante la ejecución de las tareas correspondientes (el oído fonemático, la integración cinestésica, la organización secuencial motora, la regulación y el control de la actividad voluntaria, el análisis y la síntesis espaciales simultáneas, la retención audio-verbal y la retención visuo-verbal). Las tareas que incluyen la prueba se elaboraron de acuerdo con las características de la población infantil de México. b) evaluación neuropsicológica de la integración espacial (Solovieva, y Quintanar, 2012a) incluye tareas sensibilizadas que permiten precisar el estado funcional de aquellos mecanismos psicofisiológicos relacionados en el análisis y síntesis espaciales, que es fundamental para la ejecución de diferentes tareas escolares con el objeto de obtener un cuadro claro, c) verificación del éxito escolar (Solovieva y Quintanar, 2012b), la cual está conformada por tareas de lectura, escritura y calculo, que permiten a través de su análisis e interpretación relacionar las actividades pedagógicas con alteraciones específicas neuropsicológicas.

La decisión de la implementación de estos protocolos es que permite a diferencia de los instrumentos psicométricos, la realización de un análisis sistémico completo de las funciones psicológicas superiores, la determinación de las causas y los efectos sistémicos de las alteraciones (Glozman, 2002). Ello incluye la exploración del desarrollo psicológico de los sujetos a partir de la actividad rectora identificada, así como el reconocimiento del estado funcional de los mecanismos psicofisiológicos (conservación o compromiso). Este modelo de evaluación implica identificar el proceso de ejecución de las tareas, y no solo el resultado, mediante la exploración de los tipos de errores y las particularidades de la ejecución (Solovieva, 2014; González y Solovieva, 2016).

Los protocolos de evaluación utilizados para este caso han sido desarrollados a partir de una base teórica estricta, por lo cual consideran la validez de constructo, la confiabilidad pretest/posttest y la consistencia interna.

Además, estos instrumentos han sido utilizados en investigaciones clínicas, tales como estudios de caso, caracterizaciones para el establecimiento y valoración de programas de intervención/rehabilitación, demostrando su utilidad, su coherencia teórica y su validez para la práctica diagnóstica (Meza, García, Pelayo y Bonilla, 2019; Maravillas, Solovieva, Pelayo y Quintanar, 2019; Ochoa & Quintanar, 2018; Solovieva, Pelayo, Méndez, Machinskaya y Morán, 2016; Lázaro, Quintanar, Solovieva, Torres y Salazar, 2014; Morales, Solovieva, Lázaro, Quintanar y Machinskaya, 2014).

Procedimiento

Se realizó una evaluación neuropsicológica inicial que concluyó con compromiso en el tercer bloque funcional de acuerdo con la postura neuropsicológica de Luria (1989). Además, identifiqué fortalezas funcionales en la integración cinestésico-táctil.

Luego se inició el programa de intervención neuropsicológica que se aplicó durante nueve meses, en sesiones individuales de 60 minutos, dos veces por semana. Una vez que se completó la aplicación del programa, se realizó una evaluación con los mismos instrumentos neuropsicológicos aplicados en la evaluación inicial. Finalmente, se contrastaron los datos obtenidos en ambas evaluaciones.

El objetivo principal del programa era lograr la organización de la regulación y el control de las acciones escolares de la niña, junto con el mejoramiento general de la actividad voluntaria. El método de internalización gradual de las acciones escolares estaba implícito (Solovieva y Quintanar, 2014; 2019).

Los objetivos específicos del programa fueron -aumentar el tiempo de sostenimiento de la atención, -favorecer el desarrollo de procesos de pensamiento y razonamiento superior, -mejorar habilidades de planeación de estrategias para resolver problemas, verificar resultados de cada estrategia y generar los ajustes necesarios para lograr el objetivo, -promover el desarrollo del control inhibitorio. Lo anterior por medio de actividades específicas de la actividad escolar.

El programa se basó en la concepción de la zona de desarrollo actual y próximo (Quintanar y Solovieva, 2012; Ochoa, 2018; Ochoa y Quintanar, 2018). Las tareas del programa se iniciaron de acuerdo con la zona de desarrollo actual (etapa perceptiva-materializada) y pasar gradualmente a la zona de desarrollo próximo (acciones simbólicas perceptivas).

La estructura del programa se dividió en tres fases: 1) establecimiento de análisis y verificación de la estrategia en las tareas de lectura y escritura; 2) resolución de problemas matemáticos; 3) desarrollo de la actividad lúdica (tabla 1).

Tabla 1.
Estructura del programa de intervención.

Análisis y verificación de estrategia en tareas de lectura y escritura	Formación de estrategias para resolver problemas aritméticos	Planificación de juegos de mesa con análisis de reglas y estructura
Análisis de la estructura fonológica de las palabras, análisis y producción de niveles de oraciones basados en el método de entrenamiento inicial de lectura	Elaboración de planos o esquemas para cada operación	Juegos con reglas simples
Acceso al sentido y el significado de los cuentos infantiles con la identificación de los personajes principales, la trama, el escenario, el conflicto, la resolución, el tema, el clímax y el género.	Desarrollo del esquema previamente diseñado	Juegos que involucran diseño de estrategias (dominó, batalla naval, ajedrez, damas chinas, etc.)
Construcción de cuentos escritos desarrollando una continuidad y coherencia	Internalización de la guía	
Tareas específicas del programa de intervención neuropsicológica para el trastorno por déficit de atención (Akhutina y Pilayeva, 2012).		

Resultados

Como se expuso en la descripción del procedimiento, posterior a la intervención se realizó una evaluación clínica, cuyos resultados se contrastaron con el desempeño del paciente durante la evaluación inicial.

El análisis cuantitativo se realizó a partir de los puntajes obtenidos en cada apartado de la prueba (ver tabla 2). Cada tarea se puntúa de acuerdo con los siguientes criterios: 0 = respuesta correcta; 1 = respuesta incorrecta. El puntaje máximo para cada protocolo es de 71, 44 y 51 puntos respectivamente (producto de la suma de las tareas correspondientes) y la obtención de este puntaje indica la ausencia de errores.

Cada una de las tareas que conforman los diversos apartados de los protocolos, fueron diseñados de acuerdo con el factor neuropsicológico, función cognitiva o elementos pedagógicos que se pretenden evaluar. Sin embargo, es necesario señalar que frecuentemente los errores que se observan en tareas que se dirigen a la valoración de un elemento determinado, pueden deberse al compromiso de un elemento no evidente. Por esta razón, es necesario considerar los tipos de error por separado, es decir, cualificar el error y no considerar de manera aislada el puntaje obtenido por la paciente en cada protocolo.

INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA EN UN CASO DIAGNOSTICADO
CON DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Tabla 2.

Resultados según la prueba pre y pos intervención

PROTOCOLO	PUNTUACIÓN PREINTERVENCIÓN	PUNTUACIÓN POSINTERVENCIÓN	VALOR DE REFERENCIA
Evaluación neuropsicológica infantil breve - Puebla	23	45	71
Evaluación neuropsicológica de la integración espacial	7	28	44
Verificación del éxito escolar	4	36	51

Para el análisis cualitativo se consideró el porcentaje de errores en las ejecuciones pre y pos a la rehabilitación neuropsicológica. Estos porcentajes fueron establecidos por la sumatoria del número de errores por categoría en todos los protocolos de evaluación aplicados, antes y después de la aplicación del programa (ver figura 1). Dichos errores fueron considerados como categorías de análisis básicas por la asociación directa que se ha realizado a la disfunción del tercer bloque funcional (Ochoa, 2018; Quezada, 2016).

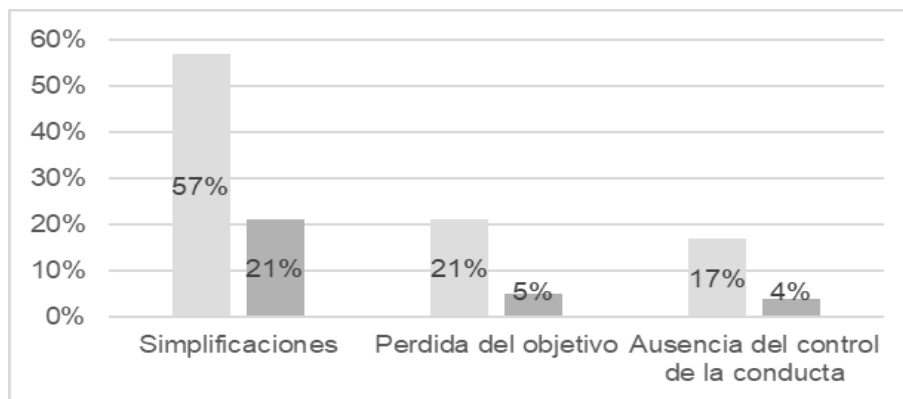


Figura 1. Porcentaje de errores presentados a partir de categorías de análisis, pre y pos la aplicación del programa de corrección neuropsicológica.

Por otro lado, se analizaron otros errores específicos en el proceso de ejecución de las tareas por parte de la paciente. La Figura 2 muestra los resultados en la tarea de reproducción de figuras a partir de un modelo y su evocación. Esta tarea evalúa principalmente la capacidad de almacenar, codificar y recuperar información adquirida por la vía visual.

En estos resultados se ve la ausencia de pérdida de información. Se detectaron cambios similares en las tareas de retención audio-verbal, mostrando así mejoría en la estabilidad del volumen de las huellas mnésicas en todas sus modalidades.

Modelo		
	Pre intervención	Pos intervención
Reproducción inmediata		
Evocación		
Evocación con interferencia heterogénea		

Figura 2. Tareas de retención visual: reproducción, y evocación después de una interferencia heterogénea en la evaluación inicial y final

En las tareas de coordinación recíproca de las manos, secuencias de movimientos manuales e intercambio de posiciones de los dedos, se identificó mejor fluidez, mayor organización de los movimientos secuenciales, sin simplificaciones e intrusiones.

Los resultados de la intervención mostraron mejoría generalizada en el análisis de las tareas verbales. Por ejemplo, en la evocación de un texto leído, se identificaron antes de la intervención simplificación, no ilación de ideas y no acceso al significado de este. Luego, se observó una reducción en las simplificaciones realizadas, mencionando el inicio, nudo y desenlace, además de la construcción de una moraleja y deducción del vocabulario a partir del análisis del contexto.

De igual manera, se observó mayor riqueza a nivel objetual accediendo a análisis abstractos, cuando inicialmente era perceptuales o funcionales. La Figura 3 presenta la tarea de realización de seis animales elegidos de forma espontánea. Antes es posible observar perseveraciones en la estructura gráfica, sin características esenciales ni diferenciales entre estos, dados principalmente por reproducción de caricaturas. Por el contrario, las imágenes dibujadas después de la intervención muestran disminución de los errores presentados previamente.

INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA EN UN CASO DIAGNOSTICADO
CON DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

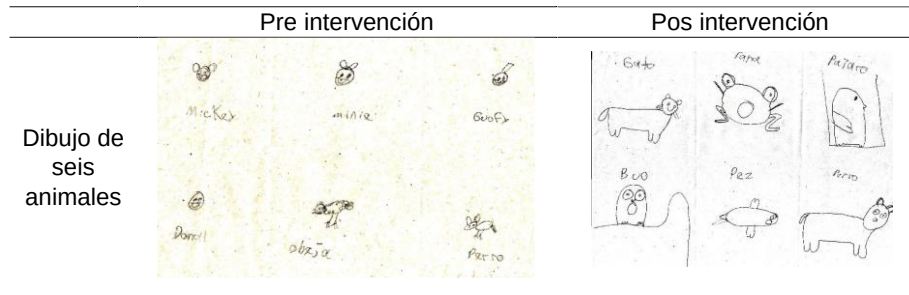


Figura 3 Ejecución de dibujo de seis animales pre y pos intervención neuropsicológica.

Las simplificaciones y la falta en la precisión del trazo fueron errores típicos observados durante la ejecución de tareas gráficas en la evaluación inicial, como la realización de la figura humana femenina y masculina (figura 4). Las ejecuciones después de la intervención neuropsicológica permiten apreciar elementos definidos de lo dibujado, con mayor control motor y una reproducción que represente características más detalladas.

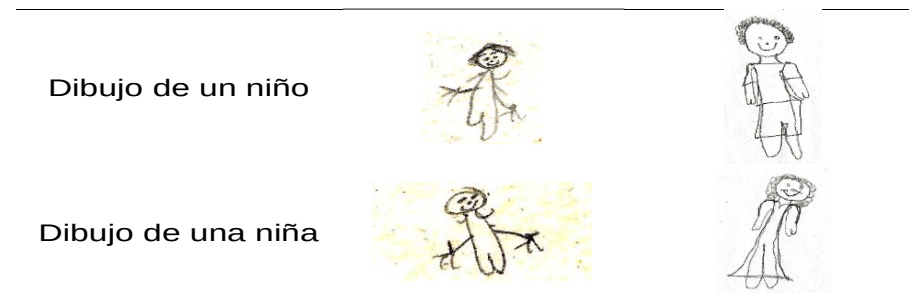


Figura 4 Ejecuciones en el dibujo de un niño y una niña, pre y pos intervención neuropsicológica.

Dichos fenómenos también se reflejaron en la escritura. Antes del programa de intervención, era usual encontrar omisiones en la acentuación y letras, ausencia de mayúsculas, escritura en bloque y múltiples agregaciones y contaminaciones. Las ejecuciones luego de la intervención mostraron disminución de estos errores adhiriéndose más a las reglas ortográficas (acentuación, uso de b, v, c, s, y z, prefijos, separación de palabras y puntuación). Esto es visible, por ejemplo, en la tarea de la lectura y copia de un modelo de palabras (figura 5).

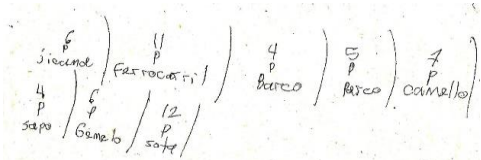
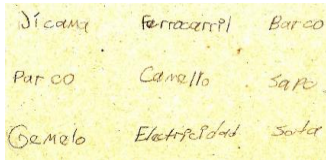
Modelo	Jícama Parco Gemelo	Ferrocarril Camello Electricidad	Barco Sapo Sota
Ejecución pre intervención	Ejecución pos intervención		
			

Figura 5 Ejecuciones en lectura y escritura de palabras pre y pos intervención

En la escritura espontánea se observó mayor organización semántica y sintáctica, disminuyendo errores de género, número y morfosintaxis, por ejemplo, paso de decir “he rompido” por “he roto”, “mis abuelos vive” por “mis abuelos viven”, “Andrés es mejor amiga” por “Andrés es mi mejor amigo”.

Uno de los elementos de cambios relevantes fue en el ámbito de la actividad voluntaria. Durante la evaluación inicial, la niña presentó dificultades para unirse a un objetivo común. Se negó constantemente a cumplir las tareas propuestas, realizó elección de actividades alternativas o simplificación excesiva de la tarea. En la propuesta de escribir un texto corto de forma espontánea, la niña realizó una ejecución que no cumplía ninguno de los requisitos de la tarea. Por el contrario, se observó el cumplimiento de la solicitud dada luego de la intervención (figura 6).

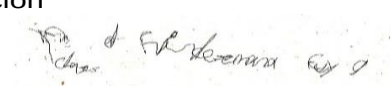
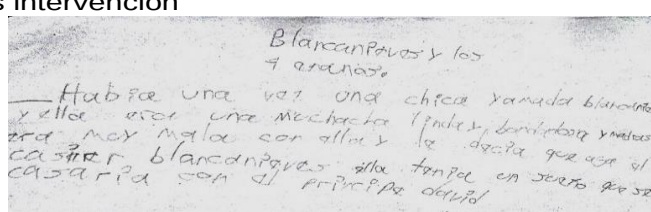
Escritura espontánea
Pre intervención

Pos intervención


Figura 61 Ejecución en escritura libre por un tema elegido por la estudiante pre y pos intervención neuropsicológica.

En las tareas de resolución de problemas aritméticos, se observó aplicación de la estructura dada, disminuyendo errores atencionales como modificación de la operación a realizar (sumar en vez de restar), realizar sumas y restas adecuadamente con transformación (llevando y prestando) con números enteros y con decimales, identificación de vocabulario de cálculo, por ejemplo que sumar puede ser representado con palabras como añadir, reunir, juntar, adicionar, agregar, acomodación espacial de las cantidades a sumar o del minuendo y sustraendo cuidando que las unidades, decenas, etcétera estén alineadas

A nivel comportamental, inicialmente la niña necesitaba orientación constante y ayuda externa para la realización de todo tipo de tareas típicas de la edad escolar. Las acciones externas materializadas representaban la zona de desarrollo real de la niña, mientras que las acciones perceptivas aparecían como la zona de desarrollo próximo. Estas acciones perceptivas se convirtieron en la zona de desarrollo real al final de la intervención, mientras que las tareas verbales aparecieron dentro de la zona de desarrollo próximo. Desde la institución educativa señalaron mejores desempeños a nivel general en su proceso académico ya que identificaron mayor automonitoreo de su actividad, estrategias adecuadas en la elaboración de tareas y evaluaciones, lo que le permitió llegar a la media esperada del desempeño de su curso.

Los acudientes de la menor manifestaron disminución de la severidad de los síntomas nucleares del trastorno, logrando sostener atención por períodos más prolongados, mayor capacidad de permanecer y organizar las tareas, mejor velocidad en la ejecución de estas, mayor control conductual con mejoría en impulsividad y fijación de objetivos en sus acciones con verificación de resultados. Describieron que la conducta impulsiva, desorganizada y carente de objetivo, no solo disminuyó considerablemente, sino que se hizo posible la autoregulación de su comportamiento a través de su propio lenguaje. Logró mantener una conducta modulada y ejercer una influencia activadora e inhibidora de acuerdo con los planes generales de las actividades propuestas.

Consideraciones finales

En el caso concreto de esta paciente, la clínica de la manifestación de la disfunción del tercer bloque funcional presentó cambios significativos a lo largo del proceso de intervención.

El éxito de la intervención siempre se relaciona con una minuciosa evaluación neuropsicológica que permita la identificación de los eslabones débiles y los fuertes, lo cual refuerza la idea de la unión inseparable de los procesos de evaluación e intervención que deben incluir tanto el nivel de análisis fisiológico, psicológico como el neuropsicológico (Solovieva y Quintanar, 2015; 2016; 2017).

Dicho análisis sindrómico se logra, no a partir de la aplicación una prueba, sino a partir de los conocimientos teóricos y de la experiencia clínica del evaluador. La prueba solo es un instrumento útil para organizar y sistematiza el trabajo clínico y facilita los procedimientos de control y verificación de los resultados de la rehabilitación (Solovieva, y Quintanar, 2012).

Si esta investigación considerara únicamente los puntajes obtenidos en las pruebas, un diagnóstico simplificado se dirigiría a una dislexia o dispraxia debido a que la mayor cantidad de errores apuntaron a los protocolos de éxito escolar y evaluación espacial. Sin embargo, el análisis de la ejecución de todas las tareas, permitió identificar errores transversales a todos los protocolos, tales como la anticipación a la instrucción, ejecución de acciones aleatorias, disminución de la atención audio-verbal, dificultad en el seguimiento de reglas dentro de la tarea, micrografía, dificultades en la fluidez en el movimiento, movimiento ampliado, imprecisión de las grafías, distracción con estímulos no relevantes a la tarea, inestabilidad en la secuencia de movimientos, compromiso en las huellas mnésicas adquirida por la vía auditiva (memoria audio-verbal) y vía visual, asociada a bajas estrategias de recuperación y fallas en la organización de los elementos, intrusiones, contaminaciones, omisiones, hipercinesia, pérdida de la horizontalidad, dificultades en planeación, respuesta adivinatoria, no verificación de la tarea y oposición a la ejecución de las tareas. Síntomas vinculados a alteraciones en tercer bloque funcional ya descritos por investigaciones previas (Morán, 2012; Campos-García, Solovieva, y Machinskaya, 2019; Solovieva, et al. 2016; Cantú, 2011; Quezada, 2016; Rojas, 2011; De la cerda 2014; Rivas, 2014; Quintanar, et. al, 2008).

Teniendo esta línea base, se puede elaborar una intervención donde los objetivos propuestos deban ser trabajados a través de actividades organizadas y fraccionadas que son modificadas, hasta que la acción sea generalizada, considerando la zona de desarrollo próximo y los niveles de asistencia (Bodrova y Leong, 2004). Es necesario la inclusión de ayuda externa, esquematización y reflexión voluntaria ya que posibilita el desarrollo de estrategias que permitan alcanzar posteriormente una forma independiente de realización de la actividad intelectual por parte de un niño, es decir que sea generalizada (Álvarez, 2001). En otras palabras, la concepción de la zona de desarrollo real y próximo debe usarse no solo como una cita clásica, sino como un medio real de la actividad clínica de los neuropsicólogos.

La ayuda misma puede ser proporcionada en relación con la orientación, las operaciones de ejecución de la acción o de acuerdo con el plano de realización de la acción: material, materializada, perceptiva, verbal, etc. (Solovieva y Quintanar, 2017b; Galperin, 2009). Todo lo anterior se basa en la identificación de la edad psicológica de los menores, es decir teniendo el conocimiento de la situación social del desarrollo, la línea general del desarrollo, las neoformaciones básicas de la edad y la actividad rectora (Elkonin, 1980; Vigotsky, 2012). Sin todo lo anterior, se puede llegar solo un trabajo parcial que no tenga efecto significativo sobre el desarrollo psicológico y los logros escolares del niño.

Teniendo una evaluación precisa y un plan individualizado derivado de esta, se pueden observar efectos positivos como los de esta investigación, no solo en las tareas que evalúan directamente el tercer bloque funcional, sino que también se observaron en todas las tareas de la evaluación neuropsicológica. Ello demuestra que las funciones psicológicas representan una organización siempre sistémica e interdependiente y no pueden tratarse por separado (Vygotsky, 1996).

En actividades pedagógicas como calculo, dibujo, lectura y escritura también se observan modificaciones. A partir de esto, es posible concluir que no es necesaria la utilización de técnicas psicopedagógicas específicas (direccionadas al síntoma), cuando el modelo teórico-metodológico utilizado abarca el desarrollo y formación de sistemas funcionales que permiten, así mismo, el desarrollo e interiorización de actividades del aprendizaje escolar al trabajar de manera sistémica y no sintomática (Leontiev, 2003; Solovieva y Quintanar, 2016).

Finalmente, siendo el TDAH un trastorno de alta prevalencia con importantes implicaciones en la vida del niño y su familia, es importante contar con estrategias de intervención que permita favorecer el desarrollo de las unidades funcionales cerebrales afectadas en los niños que padecen el trastorno y así contribuir a que la actividad rectora de los menores tenga el menor impacto, posibilitando el neurodesarrollo adecuado.

Conclusiones

- La evaluación neuropsicológica cualitativa permitió identificar un déficit funcional en el tercer bloque funcional, caracterizado por dificultades para mantener el objetivo, impulsividad, contaminaciones, intrusiones, perseveraciones y ausencia de control de las tareas.
- La aplicación de programa de intervención permitió obtener cambios positivos en el estado funcional del tercer bloque funcional, lo cual se manifestó en todas las actividades motoras, verbales, cinestésicas, gráficas y de retención en diferentes modalidades, así como en las tareas de la actividad escolar: lectura, escritura y cálculo.
- La elaboración de un programa de intervención neuropsicológica que considere la situación social del desarrollo, la línea general del desarrollo, las neoformaciones básicas de la edad y la actividad rectora, es clave para la obtención de logros que repercutan en la vida diaria de la persona.
- El diagnóstico de TDAH y el déficit funcional del tercer bloque funcional pueden estar relacionados clínicamente y son susceptibles a una modificación positiva de su sintomatología por medio de una rehabilitación neuropsicológica.

Referencias

- Adrianov, O., & Farber, D. A. (1990). *Structural functional organization of the developing brain*. St. Petersburg: Nauka.
- Akhutina, T., & Pilayeva, N. (2012). *Metódica para el desarrollo y la corrección de la atención en niños escolares*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Alvarez, M. (2001). Neuropsicología de la alteración de la atención voluntaria en el TDA. En: Solovieva Y. & Quintanar Rojas, L. (pp. 47-89) *Metodos de intervención en la neuropsicología Infantil*. México, Puebla: BUAP.
- Aron, A., Durston, S., Eagle, D. M., Logan, G. D., Stinear, C. M., & Stuphorn, V. (2007). Converging Evidence for a Fronto-Basal-Ganglia Network for Inhibitory Control of Action and Cognition. *The Journal of Neuroscience*, 27(44), 11860-11864. doi: 10.1523/jneurosci.3644-07.2007
- Bérubé, L. (1991). *Terminología de neuropsicología y neurología del comportamiento*. Ediciones Chenelelière.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygostky*. Pearson Education.
- Bravo-Sanzana, M., Saracosti, M., Lara, L., Diaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F., & Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 59(2), 81-94.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Bush, G., Valera, E. M., & Seidman, L. J. (2005). Functional neuroimaging of attention-deficit/hyperactivity disorder: A review and suggested future directions. *Biological Psychiatry*, 57,11, 1273–1284.
- Campos-García, D., Solovieva, Y., & Machinskaya, R. (2019). Rehabilitación en un niño con daño cerebral en hemisferio derecho y cerebelo por evento cerebrovascular. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(2), 114-144. Epub 13 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20191126-95>
- Cantú, M. (2011). *Efectos de un programa de corrección neuropsicológica en niños escolares con déficit de atención con hiperactividad*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cortese, S., & Castellanos, F. X. (2012). Neuroimaging of attention-deficit/hyperactivity disorder: Current neuroscience-informed perspectives for clinicians. *Current Psychiatry Reports*, 14,5, 568–578.
- De la Cerda, C. (2014). *Análisis de regulación y control en la actividad escolar en niños con problemas de aprendizaje* [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
- Dickstein, S. G., Bannon, K., Castellanos, F. X., & Milham, M. P. (2006). The Neural Correlates of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: an ALE metaanalysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47,10, 1051–1062
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En M. Shuaré, *la psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. *Antología* 104-124. Moscow: Progress.
- Elkonin, D. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Pedagogía.

- Galperin, P. (2009). La formación de los conceptos y las acciones mentales. En L. Quintanar, y Y. Solovieva, *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 80-90). México: Trillas.
- Glozman, J. (2002). La valoración cuantitativa de los datos de la evaluación neuropsicológica de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 179-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011234>
- González, C. & Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Revista CES Psicología*, 9(2), 80-99. doi: 10.21615/cesp.9.2.6
- Grahn, J. A., Parkinson, J. A., & Owen, A. M. (2008). The cognitive functions of the caudate nucleus. *Prog Neurobiol*, 86(3), 141-155. doi: 10.1016/j.pneurobio.2008.09.004
- Lázaro, E., Quintanar, L., Solovieva, Y., Torres C. & Salazar, S. (2014). Programa para estimular el desarrollo psicológico de niños con maltrato. En M. Pérez., A. Escotto., J. A. Arango. y L. Quintanar. (Coord.), *Rehabilitación neuropsicológica: estrategias en trastornos de la infancia y del adulto* (pp. 21-32). México: Manual Moderno.
- León-Carrión, J. (2002). Redes neuronales artificiales y la teoría neuropsicológica de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*, 4, 168-177.
- Leontiev, A. (2003). Génesis de la actividad. En: A.N. Leontiev. *Formación de la psicología de la actividad*. Moscow: Sentido. Serie: Clásica viva: 373-385.
- Lindsley, D., Bowden, J., & Magoun, H. W. (1949). Effect upon the EEG of acute injury to the brain stem activating system. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 1(1), 475-486. doi: [https://doi.org/10.1016/0013-4694\(49\)90221-7](https://doi.org/10.1016/0013-4694(49)90221-7)
- Luria, A. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Fontamara.
- Luria, A. (1989). *El cerebro en acción*. México: Ediciones Roca.
- Machinskaya, R., Lukashevich, I., & Fishman, M. (1997). Dynamics of brain electrical activity in 5- to 8-year-old normal children and children with learning difficulties. *Human Physiology*, 517-522.
- Machinskaya, R., Semenova, O., Absatova, K. & Sugrobova, G. (2014). Neurophysiological factors associated with cognitive deficit in children with ADHD symptoms: EEG and neuropsychological analysis. *Psychology and Neuroscience*. 7 (4): 461-473.
- Maravillas, L., Solovieva, Y., Pelayo, H. J. & Quintanar, L. (2019). Análisis de tareas para las funciones espaciales en niños escolares con diagnóstico de TDAH. *Pensamiento Psicológico*, 17(1), 101-112. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI17-1.atfe
- Martínez, M., Henao, G. & Gómez, L. (2009). Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1),178-194.[fecha de Consulta 9 de Octubre de 2022]. ISSN: 0034-7450. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615448011>
- Matthews, M., Nigg, J., & Fair, D. (2014). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Curr Top Behav Neurosci*, 16, 235–266. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Meza, L. E., García, M. A., Pelayo, H. J. & Bonilla, M. R. (2019). Efectos neuropsicológicos, psico-lógicos y en la actividad eléctrica cerebral de un programa interventivo en sujetos con funcionamiento intelectual límite. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican/Journal of Neuropsychology*, 13(1), 99-115. doi: 10.7714/CNPS/13.1.205

- Morales, M. A., Solovieva, Y., Lázaro, E., Quintanar, L. & Machinskaya, R. (2014). Análisis neuropsicológico y neurofisiológico en una niña con autismo: estudio longitudinal con resultados de intervención. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(2E), 72-79. doi: 10.5839/rcnp.2014.0902E.06
- Morán, G. (2012). Análisis neuropsicológico y electroencefalografico de niños escolares con TDA/TDAH. Tesis de maestría. Puebla, México: Benemérita
- Mujina, V.S. (2002). *Psicología de las edades. Fenomenología del desarrollo, infancia y adolescencia*. Moscú: Academiauniversidad autonoma de Puebla.
- Mulas, F., Téllez de Meneses, M., & Hernández, S. (2004). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y epilepsia. *Revista de Neurología*, 39(2), 192-195.
- Obukhova, L.F. (2005). *Psicología infantil*. Moscú: Trivola.
- Ochoa, M. & Quintanar, L. (2018), "Effects of Neuropsychological Intervention in a Child with Functional Deficit in Programming and Control" en *The Fifth International Luria Memorial Congress «Lurian Approach in International Psychological Science»*, KnE Life Sciences, pages 660–671. DOI 10.18502/kls.v4i8.3324
- Ochoa, M. (2018). Efectos de la intervención neuropsicológica en un niño con déficit funcional en regulación y control [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/941>
- Pérez, M. A., Molina, D., & Gómez, M. (2016). La intervención neuropsicológica en el tratamiento interdisciplinar para el TDAH. *Neuropsicología*, 1(2), 2.
- Poeta, L. S., & Rosa-Neto, F. (2007). Evaluación motora en escolares con indicadores del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*, 44(3), 146-149.
- Posner, M. & Fan, J. (2008). Attention as an organ system. In J. Pomerantz (Ed.), *Topics in Integrative Neuroscience: From Cells to Cognition* (pp. 31-61). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511541681.005
- Qiu, A., Crocetti, D., Adler, M., Mahone, E. M., Denckla, M. B., Miller, M. I. & Mostofsky, S. H. (2009). Basal ganglia volume and shape in children with attention deficit hyperactivity disorder. *The American journal of psychiatry*, 166(1), 74-82. doi: 10.1176/appi.ajp.2008.08030426
- Quezada, E. (2016). *Síndrome neuropsicológico de debilidad en regulación y control: características clínicas en la edad infantil*. Tesis de maestría sin publicación. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar L. & Solovieva Y. (2016) *La formación de las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Trillas: México.
- Quintanar L. & Solovieva Y. (2012). *Evaluación neuropsicológica en la edad escolar*. México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar L. & Solovieva Y. (2019) Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria. En: Quintanar, L. y Solovieva, Y., *Evaluación neuropsicológica de la actividad del niño preescolar* (pp. 43-66). México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2012a) Evaluación neuropsicológica de la integración espacial. En: Quintanar, L. y Solovieva, Y., *Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar* (pp. 48-81). México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2012b) Verificación del Éxito Escolar. En: Quintanar, L. & Solovieva, Y., *Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar* (pp. 9-45). México: Universidad Autónoma de Puebla.

- Quintanar, L., Solovieva, Y., Azcoaga, J., Peña, E., Bonilla, R., Yáñez, G., . . . Uribe, C. (2008). *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas*. Colombia: Magisterio.
- Rivas, X. (2014). Análisis neuropsicológico y electroencefalográfico de niños escolares de 4° y 6° grado con TDA/TDAH (Tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Rodríguez Rey, R., Toledo, R., Díaz Polizzi, M., & Viñas, M. M. (2006). Funciones cerebrales superiores: semiología y clínica. *Revista de la facultad de medicina*, 7(2).
- Romero, E., & Vazquez, G. (2021). Actualización en neuropsicología clínica. Nobuko.
- Sánchez Mora, H. D. C. (2021). *Comorbilidad entre dislexia y TDAH: revisión teórica*. [Tesis de pregrado, Universidad de La Laguna].
- Sarmiento, M. J., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2013). Perfil neuropsicológico en niños de 5 a 7 años de edad con traumatismo craneoencefálico. *Revista Neuropsicología latinoamericana*, 5(4), 39-52. doi: 10.5579/rnl.2013.0123
- Shaw, P., Eckstrand, K., Sharp, W., et al. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. *Proc Natl Acad Sci*, 104(49), pp. 19649- 19654.
- Solovieva Y. & Quintanar L. (2017). Qualitative Neuropsychological Assessment of Children with Attention déficit Disorder. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 20 (4): 1-14.
- Solovieva, Y. & Quintanar L. (2019). *Educación neuropsicológica infantil*. México, Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2010). Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar. Trillas: México. En: H. Patiño y A. López (2014). *Prevención y evaluación en psicología. Aspectos teóricos y metodológicos*. México, Manual Moderno.: 61-74. 74
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2011). *Enseñanza de lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2013). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. Trillas: México.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). Principios y objetivos para la corrección y el desarrollo en la neuropsicología infantil. En: Patiño H. y López V. *Prevención y evaluación en Psicología*. México: Manual Moderno: 61-74.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2015). *Qualitative síndrome analysis by neuropsychological assessment in preschoolers with attention déficit disorder with hyperactivity*. En Russia: State of the Art. 8 (3): 1-12.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2016) Análisis sindrómico en casos de problemas de desarrollo y aprendizaje: siguiendo a A.R. Luria. En: Da Silva Marques, D.; Ávila-Toscano, J.; Góis, H., Leonel, J., Ferreira, N.; Solovieva, Y., Quintanar, L. *Neuroscience to Neuropsychology: The study of the human brain* (volumen I). Barranquilla, Colombia: Ed. Corporación Universitaria Reformada: 387-414.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2017b). Psychological Concepts of Activity Theory in Child Neuropsychology. *Journal of Education and Culture Studies*. 1 (1), 25-41.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2018). Luria's Syndrome for Neuropsychological Rehabilitation of Adolescents. *KnE Life Sciences*. 10.18502/kls.v4i8.3340.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: CEI-DE.

- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2017c). *Evaluación neuropsicológica infantil breve Puebla. ENIB-Puebla*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., Machinskaya, R., Quintanar, L., Bonilla, M., & Pelayo, H. (2013). *Neuropsicología y electrofisiología del TDA en la edad preescolar*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., Pelayo, H. J., Méndez, I., Machinskaya, R. & Morán, A. (2016). Correlación de análisis neuropsicológico y electroencefalográfico en escolares con diagnóstico de TDA. *Revista eNeurobiología*, 7(15), 1-15. Recuperado de <https://www.uv.mx/eneurobiologia/vols/2016/15/15.html>
- Solovieva, Y., Quintanar, L., & Bonilla, M. (2003). Análisis de las funciones ejecutivas en niños con déficit de atención. *Revista española de neuropsicología*, 2, 163-176.
- Solovieva, Y., Rivas, X., Méndez, I., Machinskaya, R., & Pelayo, H. (2016). Neuropsychology and electroencephalography to study attention deficit hyperactivity disorder. *Revista de la Facultad de Medicina*, Universidad Nacional de Colombia, 427-434.
- Solovieva, Y., Rivas, X., Méndez-Balbuena, I., Machinskaya, R. & Pelayo- González, HJ. (2016) Neuropsychology and electroencephalography to study attention deficit hyperactivity disorder. *Rev. Fac. Med.* 2016;64(3): 427-34. English. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n3.54924>.
- Vázquez-Justo, E., Piñón Blanco, A., & Fernández, S. M. (2017). *Alteraciones neuropsicológicas, neuroanatómicas y neurofisiológicas en el TDAH*.
- Vigotsky, L. (2012). Bases de pedología. En: L. Quintanar y Yu. Solovieva. Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México: Trillas, pp.37-53.
- Vygotsky, L. (1996). *Obras c*

Instrucciones para los autores

Integra2, revista electrónica de educación especial y familia publica escritos originales sobre investigaciones básicas y aplicadas, reseñas, ensayos sobre práctica profesional, ensayos sobre temas teóricos y traducciones inéditas relacionadas con la educación especial y las ciencias de la familia en general.

Instrucciones generales

Es necesario que el artículo sea inédito y que no esté sometido a ninguna otra revista para su revisión y/o publicación, por lo que se solicita adjuntar esta información al enviar su artículo. También se recomienda revisar la política editorial en la página web: <http://fee.uatx.mx/revista>.

Debe anexar además la Carta de Cesión de Derechos cuyo formato puede obtener en la página web. Se le solicita (aunque no es indispensable para la aceptación de un artículo) proporcionar nombre, grado, institución y correo electrónico y/o teléfono de dos revisores especialistas en el tema de su artículo, que acepten participar como revisores de Integra2. Ellos serán contactados para la revisión de un artículo diferente al suyo en el futuro ya que el sistema de revisión que maneja la revista es anónimo.

Sólo se aceptan artículos en versión electrónica, en ningún momento serán solicitados impresos. Los archivos no se devolverán a los autores, asegúrese de tener respaldo de su información. Las propuestas sólo se reciben en la siguiente dirección de correo: revistafee@ymail.com.

Instrucciones de formato

Debe organizar el artículo en su totalidad siguiendo los lineamientos del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) 5ª edición. El escrito deberá encontrarse en formato Word 2003 o superior, letra Arial, tamaño 12, interlineado doble. Preferentemente los escritos no deben superar las 5000 palabras incluyendo referencias, a menos de justificar una extensión mayor. El título en español e inglés debe tener un máximo de 15 palabras, el resumen en español e inglés con un máximo de 200 palabras. Palabras clave de 3 a 6 en español e inglés.

Sólo en la primera página e inmediatamente después del título proporcione los nombres y afiliaciones institucionales de los autores, señalando mediante un pie de página, los datos de contacto de alguno de ellos, se puede incluir además dirección institucional, página web y teléfono, correo electrónico de contacto y en su caso los agradecimientos correspondientes. A partir de la segunda hoja omita encabezados o pie de página de ningún tipo, especialmente no coloque los nombres de los autores para facilitar la revisión doble ciego del artículo.

Las figuras y tablas también deben seguir los lineamientos del Manual de la APA y deben insertarse en el cuerpo del artículo en el lugar que les corresponde. Los autores son responsables de la calidad de sus figuras y tablas, la revista no realizará adecuaciones de presentación a las mismas. Todas deben estar en blanco y negro o en su defecto escala de grises.

Siempre recibirá un dictamen escrito del artículo que someta a revisión.

Asegúrese de revisar la redacción y ortografía de su escrito antes de enviarlo.

Instrucciones para las referencias

Todas las referencias citadas al final del artículo deben aparecer en el cuerpo del escrito y viceversa. Tanto las referencias en el texto como las listadas al final del artículo deben rigurosamente seguir las indicaciones del Manual de la APA 5ª edición.

Los derechos de autor

Los derechos de autor de artículos publicados pertenecen a Integra2, revista electrónica de educación especial y familia, cualquier otro beneficio derivado de las investigaciones publicadas es de los autores. Cualquier persona física o moral que desee reimprimir parte o la totalidad de algún artículo deberá obtener permiso escrito del director de la revista, quien otorgará dicho permiso con el consentimiento del autor y si se da crédito al poseedor de los derechos de autor.



Universidad
Autónoma de Tlaxcala

Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

